



T.C.  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ**

&



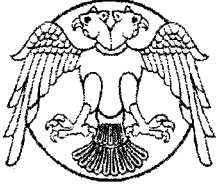
**MEVLÂNA ARAŞTIRMA VE**  
**UYGULAMA MERKEZİ**

2007 UNESCO MEVLÂNA YILINDA

**ULUSLARARASI VII. DİL, YAZIN,**  
**DEYİŞBİLİM SEMPOZYUMU**

02-05 MAYIS 2007

**BİLDİRİ KİTABI**  
**II**



**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ**

**&**

**MEVLÂNA ARAŞTIRMA  
ve  
UYGULAMA MERKEZİ  
İŞBİRLİĞİYLE**



**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
MEVLÂNA ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ**

**2007 UNESCO MEVLÂNA YILINDA**

**ULUSLARARASI  
VII. DİL, YAZIN, DEYİŞBİLİM  
SEMPOZYUMU  
(02 - 05 MAYIS 2007)**

**BİLDİRİ KİTABI  
II. CİLT**

**Yayına Hazırlayanlar  
Durmuş BULGUR - Hatice BÜYÜKKALAYCI**

**ARALIK - 2007  
KONYA**

**2007 UNESCO MEVLÂNA YILINDA**

**ULUSLARARASI  
VII. DİL, YAZIN, DEYİŞBİLİM  
SEMPOZYUMU  
(02 - 05 MAYIS 2007)**

**BİLDİRİ KİTABI  
II. CİLT**

**978-975-448-182-2 (TK.)  
ISBN: 978-975-448-183-9 (I.C)**

Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Konya Büyükşehir Belediyesi, Selçuklu Belediyesi (Konya), Konya Ticaret Borsası ve Beysu A.Ş.'nin katkıları ve Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile S.Ü. Mevlana Araştırma ve Uygulama Merkezi işbirliği ile 02-05 Mayıs 2007 tarihinde düzenlenen 2007 UNESCO MEVLANA YILINDA ULUSLAR ARASI VII. DİL, YAZIN, DEYİŞ BİLİM SEMPOZYUMU'nda sunulan bildirilerden oluşmaktadır. Kitabın bütün yayın hakları Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığına aittir. Kitaptaki yazılardan yazarları sorumludur.

**Adres:**

Selçuk Üniversitesi,  
Fen-Edebiyat Fakültesi,  
Ardıçlı Mh. Yeni İstanbul Cd.  
No: 343, PK: 42003  
KONYA

**Tel:** 0090 332 2410107 - 2231505

**E-mail:** [dilyazindevis@selcuk.edu.tr](mailto:dilyazindevis@selcuk.edu.tr)

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ BASIM EVİ

**ONUR KURULU**

Prof.Dr. Süleyman OKUDAN  
**Selçuk Üniversitesi Rektörü**

Prof.Dr. Kürşat TURGUT  
**Selçuk Üniversitesi Rektör Yardımcısı**

Prof.Dr. Ahmet A. TIRPAN  
**Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanı**

**DÜZENLEME KURULU**  
**BAŞKAN**

Doç.Dr. Abdullah ÖZTÜRK  
Selçuk Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı

**BAŞKAN YARDIMCISI**

Yrd.Doç.Dr. Nuri ŞİMŞEKLER  
Mevlâna Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü

**SEMPOZYUM SEKRETERLİĞİ**

Yrd.Doç.Dr. Hüseyin KANDEMİR  
Yrd.Doç.Dr. Sinan GÖNEN  
Arş.Gör. Bahadır Cahit TOSUN

**ÜYELER**

Öğr.Gör. Ayşen ÖZÇİMEN  
Dr. Durmuş BULGUR  
Arş.Gör. Yağmur KÜÇÜKBEZİRCİ  
Arş.Gör. Hatice BÜYÜKKALAYCI  
Arş.Gör. Fatih ERBAY  
Arş.Gör. Mehmet YASTI  
Arş.Gör. Süleyman UZKUÇ  
Arş.Gör. Aslı KUTLUK  
Arş.Gör. Emel KAYA  
Arş.Gör. Faris DEMİR  
Madame Martine CHERY

## BİLİM KURULU

- Prof.Dr. Abdülvahid ÇAKIR / Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Adnan KARASMAILOĞLU / Kırıkkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Ahmet SEVGİ / Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Ali Osman ÖZTÜRK / On Sekiz Mart Üniversitesi  
Prof.Dr. Altan AYKUT / Ankara Üniversitesi  
Prof.Dr. Assia DJEBAR / Fransız Akademi Üyesi  
Prof.Dr. Cemal YILDIZ / Marmara Üniversitesi  
Prof.Dr. Cengiz ERTEM / Hacettepe Üniversitesi  
Prof.Dr. Doğan GÜNAY / Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof.Dr. Emine YENİTERZİ / Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Gabriel Mandel KHAN / Milano Üniversitesi  
Prof.Dr. Gönül AYAN / Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Gül Durmuşoğlu KÖSE / Anadolu Üniversitesi  
Prof.Dr. Gürsel AYTAÇ / Ankara Üniversitesi  
Prof.Dr. Hüseyin AYAN / Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Hüseyin GÜMÜŞ / Marmara Üniversitesi  
Prof.Dr. İsmail YAKIT / Süleyman Demirel Üniversitesi  
Prof.Dr. Johann STRAUSS / Strazburg Üniversitesi  
Prof.Dr. Johann TISCHLER / Technische Universität / Dresden  
Prof.Dr. Judith SPENCER / Alberta Üniversitesi / Kanada  
Prof.Dr. A. Kazım ÜRÜN / Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Kenan GÜRSOY / Galatasaray Üniversitesi  
Prof.Dr. Kubilay AKTULUM/Süleyman Demirel Üniversitesi  
Prof.Dr. Mahmut Erol KILIÇ / Marmara Üniversitesi  
Prof.Dr. Mehmet DEMİREZEN / Hacettepe Üniversitesi  
Prof.Dr. Michel BALIVET / Marsilya Üniversitesi / Fransa  
Prof.Dr. Michel BAREAU / Kanada / CIRMSB-Portekiz  
Prof.Dr. Muharrem ŞEN / Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof.Dr. Murat DEMİRKAN / Marmara Üniversitesi  
Prof.Dr. Mustafa ÖZCAN / Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Nasuhi Ünal KARAASLAN / On Sekiz Mart Üniversitesi  
Prof.Dr. Nedim KULA / Ankara Üniversitesi  
Prof.Dr. Paul DUMONT / Strazburg Üniversitesi  
Prof.Dr. Sevim SÖNMEZ / Ufuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Sophie BASCH / Poitiers Üniversitesi  
Prof.Dr. Tahsin AKTAŞ / Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Talât S. HALMAN / Bilkent Üniversitesi  
Prof.Dr. Tanju İNAL / Bilkent Üniversitesi  
Prof.Dr. Tuğrul İNAL / Hacettepe Üniversitesi  
Prof.Dr. Tuna ERTEM / Ankara Üniversitesi  
Prof.Dr. Yakup KARASOY / Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Zeynep GÜNAL / Gazi Üniversitesi  
Doç.Dr. Abdullah ÖZTÜRK / Selçuk Üniversitesi  
Doç.Dr. Mehmet ÇELİK / Hacettepe Üniversitesi  
Doç.Dr. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU / Hacettepe Üniversitesi  
Doç.Dr. Yılmaz KOÇ / Selçuk Üniversitesi  
Yrd.Doç.Dr. Gülbün ONUR / Selçuk Üniversitesi  
Yrd.Doc.Dr. Levent DOĞAN/Trakya Üniversitesi  
Yrd.Doç.Dr. Naile HACIZADE / Selçuk Üniversitesi  
Yrd.Doç.Dr. Nazan TUTAŞ / Ankara Üniversitesi  
Yrd.Doç.Dr. Nazlı GÜNDÜZ / Selçuk Üniversitesi  
Yrd.Doç.Dr. Nuri ŞİMŞEKLER / Selçuk Üniversitesi  
Fernande GONTHIER / Fransız Yazar

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### DİL EĞİTİMİ BİLDİRİLERİ

<b>Aylin ŞENALP - Füsün ŞAVLI</b> Une Etude Sur l'Enseignement Du Français Dans les Classes Préparatoires de l'Université de Marmara -----	1
<b>Aysel FERAH</b> Türkçede Sebeplilik, Hal, Tarz (Biçim) ve Zaman Anlayışları Açısından Birleşik Zarf-Fiillerin İşlevleri -----	9
<b>Bekir SAVAŞ</b> Influence of Mother-Tongue Skills and Behaviours on Foreign Language Learning -----	21
<b>Betül TARHAN</b> Öğrenme Özerkliği Bakımından Öğretmen Adaylarının Görünüşü-----	29
<b>Derya Toruç</b> Le Sujet Bi-Plurilingue et Alternance Codique (Ses Sujets) -----	45
<b>Elif KIR</b> Dil Öğreniminde Bireysel Ayrılık Olarak Cinsiyetin Rolü-----	57
<b>Füsün ŞAVLI</b> Quels Types de Stratégies Faut-il Développer Chez les Apprenants de Langue Etrangère? -----	65
<b>Halit DURSUNOĞLU</b> Eski Sözcüklerin Anlamını Kavratmada Şarkı ve Türkülerden Yararlanma-----	73
<b>Hilmi ALACAKLI</b> Evaluer l'Impact Des Technologies de l'information et de Communication -----	87
<b>Hüseyin ALTINDIŞ</b> Innovations in EIt: Project Based Instruction-Strategies and Implementation Alternative Approach for Learning and Assessment -----	93
<b>Kamile HAMİLOĞLU</b> The Perceptions of English Teachers on the Elements Related to the Target Culture, Local Culture and International Culture in the Course books-----	99
<b>Keziban TEKŞAN - Mehtap ÖZDEN</b> Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Okuma İlgileri Üzerine Bir Araştırma-----	117
<b>Lokman DEMİRTAŞ - Hüseyin GÜMÜŞ</b> Une Approche Didactique du Français Face Aux Stéréotypes en Classe de Langue-----	127
<b>Lokman DEMİRTAŞ - Tilda SAYDI - Hüseyin GÜMÜŞ</b> Les fonctions de l'Evaluation Dans l'Apprentissage du Fle: Tout va Bien! 1 et 2-----	135
<b>Max Florian HERTSCH</b> Der Chat Uns Seine Sprachlichen Eigenheiten Ein Aktueller Beitrag Zur Sprachwissenschaft Mit Neuen Medien -----	143
<b>Mehmet DEMİREZEN</b> The Pronunciation of the Regular Past Tense Morpheme of English: A Fossilized Pronunciation Error for Turkish English Teachers -----	153
<b>Mehmet DEMİREZEN</b> The Teaching of the Velar Nasal Consonant of English as a Fossilized Pronunciation Error for Turkish Teachers of English -----	161
<b>Metin TİMÜÇİN</b> Pedagogical Stylistics: Some Preliminary and Pre-Literary Suggestions for Language Awareness -----	169
<b>Murat DEMİRKAN - Fulya TOPÇUOĞLU</b> Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Görsel Okumadaki Başarıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme -----	173
<b>Murat DEMİRKAN - Mehtap ÖZDEN</b> Yeni Müfredat Programında Mizah Metinlerinin Seçimi İle İlgili Bir Değerlendirme -----	183
<b>Neslihan ÖKSÜZ</b> Ülkemizde Verilen Anadil Eğitiminin Hedefleri ve Bu Hedeflere Ne Kadar Ulaşılabildiğinin Değerlendirilmesi-----	191
<b>Oya SONER</b> Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Gelişmeler -----	199
<b>Selma KARABINAR</b> Yabancı Dil ve Konu Alanı Eğitiminin Birleştirilmesi Adına Üniversite Düzeyinde Uygulanan İki Modelin Karşılaştırılması -----	205

<b>Tilda SAYDI - Lokman DEMİRTAŞ - Murat DEMİRKAN</b> Activités Théâtrales en Classe de Langue: Zoom Sur Les Impacts Cathartiques -----	211
<b>Yaprak Türkan YÜCELSİN</b> La Réforme de l'Enseignement Supérieur Lmd-----	219
<b>Yakup ÇETİN</b> Serbest Okuma -----	227
<b>Yusuf SÜLÜKÇÜ</b> Yapılandırmacı Yaklaşım Bu Yaklaşımında Kullanılan Öğrenme Modelleri ve Türkçe Eğitimine Uygulanması ---	235
<b>Zekerya BATUR</b> Anadil Eğitiminde Kelime Öğretirken İnternet Aracılığıyla Kelime Canlandırılması ve Haritalama-Öyküleme Tekniğinin Kelime Öğretimine Katkısı-----	243

### KARŞILAŞTIRMALI YAZIN/DİL BİLDİRİLERİ

<b>Abdulhalim AYDIN</b> Marion De Lorme'un İzinde Bir Oyun: Binnaz-----	253
<b>Âlim GÜR</b> Karşılaştırmalı Edebiyata Dair Bazı Tespit ve Öneriler -----	263
<b>Dilek ALTINKAYA NERGİS</b> Ein Kontrastiver Vergleich Der Unterordnung und Des Widerstandes in "Der Untertan" und "İnce Memed" ----	275
<b>Hatice EŞBERK</b> Two Tragic Evil Characters: Camus's Caligula and Shakespeare's Richard III -----	283
<b>Hüseyin ALTINDIŞ</b> The Mother Figure and its Effect on Characters and Resolution in the Novels of "Aşk-ı Memnu" and "the Return of the Native" -----	291
<b>Hüseyin KANDEMİR</b> Anton Çehov ve Mihail Zoşçenko'da Ortak Tema ve Figürler -----	299
<b>İlyas ÜSTÜNYER</b> 'Readings' of Gogol's Compassion by Alev Alatlı-----	305
<b>Kubilay AKTULUM</b> Borges, Yenidenyazmak-Metinlerarasılık -----	313
<b>Leyla HACIZADE</b> Andrey Platonov'un "Kumların Öğretmeni" ve Reşat Nuri Güntekin'in "Çalılıkıuşu" Eserlerinde Kadın Kahramanlar -----	323
<b>Nurettin CEVİZ</b> II. Meşrutiyetin İlanının Libya'nın Edebiyat ve Kültür Hayatına Etkileri -----	329
<b>Ayfer AYTAÇ - Özgül ÖZBEK</b> Divanü Lügati't Türkte Yer Alan Oğuzca Sözcüklerin Türkiye Türkçesindeki Durumları -----	337
<b>Pelin ŞULHA</b> Images of Self and Society in Women's Life-Stories: Edith Wharton and Halide Edib Adıvar -----	351
<b>Saim SAKAOĞLU</b> Hindistan'dan Avrupa'ya Bir Hayvan Masalında Görülen Değişmeler -----	357
<b>Sakine QAYBALIYEVA</b> Irak-Türkmen Halk Konuşma Dili (Lehçesi) Folklorun Esas Kaynağı Gibi-----	365
<b>Tamer SEZER</b> La Parente Thematique et Stylistique Entre les Fables de la Fontaine et les Poesies de Jacques Prevert -----	371
<b>Terlan MEHDİYEVA</b> Azerbaycan ve Türkiye Plastik Sanatında Kullanılan Terim ve Kavramlar -----	381
<b>Tülin CANDEMİR - Ebru Nalan SÜLÜN - A. Yaşar SERİN</b> Geçmişten Günümüze Türkiye'deki Reklam Mecralarındaki Slogan Örnekleri ve Çözümlemeleri -----	391
<b>Yunus BALCI</b> Üç Adam: Nitelsiz Adam, Aylak Adam, Lüzumsuz Adam -----	403

## YAZIN BÜLDİRİLERİ

<b>Ahmet DEMİR</b>	
Toplumcu Gerçekçi Türk Edebiyatında Sadri Ertem'in Yeri -----	413
<b>Ali BÜYÜKASLAN</b>	
Yusuf Atılgan'ın Aylak Adam Romanı ve A... 'Dan C. 'Ya (A Üç Noktadan C Noktaya) Roman Kişisi-----	421
<b>Ali Osman ÖZTÜRK</b>	
Çanakkale Savaş Söylenceleri Bağlamında "Menkıbe" Kavramı Üzerine-----	427
<b>Ali YAĞLI</b>	
Alexandre Dumas Pere İçin Monte-Kristo İsminin Önemi-----	437
<b>Arzu KUNT</b>	
L'univers Féminin Dans le Théâtre d' Arthur Adamov -----	445
<b>Ash KUTLUK</b>	
Orientalist Representations of Turkey and the Turks in Richard Chandler's Travels in Asia Minor and Lady Mary Wortley Montagu's Turkish Embassy Letters -----	451
<b>Aysun EYDURAN</b>	
Divanlardaki Şehir Betimlemeleri -----	465
<b>Cafer GARİPER - Yasemin KÜÇÜKCOŞKUN</b>	
Elif Şafak'ın Pinhan Romanında Varoluş Problemi ve İnsanın Kendi İç Dünyasına Yolculuğu -----	477
<b>Eda KÖKLÜ - Firdevs ÖTEN</b>	
The Images of Women in Medieval England-----	487
<b>Elmira MEMMEDOVA</b>	
Osman Türkay'ın Edebi Eserlerinde Evrensellik ve İdeolojik Kaynakları-----	495
<b>Emre ÇAKAR</b>	
Murathan Mungan'ın "Yüzyıllık Uyuyan Güzel" Öyküsünün Metinlerarasılık Açısından İncelenmesi -----	501
<b>Fatma KALPAKLI</b>	
Coming Up For Nostalgia -----	511
<b>Fazilet CİRİT</b>	
Le Bonheur et l'Argent Chez Charles Péguy et Georges Perec Au XX Eme Siècle-----	517
<b>Fuat BOYACIOĞLU</b>	
Andre Gide'in Türkiye Gezisi'ndeki Gözlemleri ve İzlenimleri -----	523
<b>FÜSUN ÇOBAN DÖŞKAYA</b>	
The Grand Superchérie: Alev Lytle Croutier's The Third Woman -----	535
<b>Gülbün ONUR</b>	
Imitation, Longing and Exhaustion in Two Poems of W. H. Davies -----	543
<b>Günel HACIZADE</b>	
The Contribution of the Russian Formalist Critics to the Science of Narratology -----	549
<b>Hafize Gül KOPARANOĞLU</b>	
Power and Discourse in Erskine Caldwell's Kneel to the Rising Sun -----	557
<b>Hakan TAŞ</b>	
Klasik Türk Şiirinde Türkçe Sözcüklerde Med -----	563
<b>Judith SPENCER</b>	
Vers Une Compréhension du Mythologème Concernant l'Homme de Lettres Professionnel a l'Epoque Post-Mécénique -----	571
<b>Kenan ÖNCÜ</b>	
Wolfgang Schörmels „Ohne Maria“: Die Verwandlung Des Alleinseins In Einsamkeit -----	589
<b>Mehmet KIRBIYIK</b>	
Manzum Sözlüklerin Dil Öğretiminde Kullanılması -----	597
<b>Michel L. BAREAU</b>	
Imagologie et Transaction: Des Scénarios Raciniens Dans Bajazet -----	605
<b>Mustafa SÖZEN</b>	
Yazın Dilinde Zaman Tasarımı ve Bunun Sinema Diline Uyarlanması -----	617
<b>Özlem GÖRÜMLÜ</b>	
The Enigma about "The Other": E.M. Forster's a Passage to India-----	625
<b>Pınar TAŞDELEN</b>	
Holy Death of a Harlot: The Imposed Salvation in Hrotsvitha's Paphnutius -----	631
<b>Recep DUYMAZ</b>	
Ömer Seyfettin'in Estetiği: 2) Estetik Obje/Sanat Eseri -----	637



**Seda İLTER**

Mythmaking: Subversion of Phallogocentric Feminine Identity in Timberlake Wertenbaker's

The Love of the Nightingale -----649

**Sema Zafer SÜMER**

Amerikan Kadın Romanı ve Politik Bir Başkaldırı-----657

**Sevil ONARAN**

Friedrich Dürrenmatt'ın Die "Panne"(Kaza) Başlıklı Radyo Oyunu İle Aynı Başlığı Taşıyan

Öykü Metnindeki Grotesk Öğelerin Açılımları -----665

**Seza YILANCIOĞLU**

Histoires Des Femmes et Dévoilement de l'écriture-----679

**Sinan GÖNEN**

Anonim Halk Şiirinde Duaların Kullanımı ve Duaların Konuları Açısından Değerlendirilmesi -----685

**ŞULE OKUROĞLU**

The Question of Realism in Postmodernism: The French Lieutenant's Woman-----705

**Tuna ERTEM**

Le Sens De la Sincerite Dans l'oeuvre Ramuzienne -----713

**YAZIN EĞİTİMİ BİLDİRİLERİ****Ayten GENÇ - Bengül ÇETİNTAŞ**

Birinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi -Ders Programları ve Ders Kitapların Güncelliği-----727

**Esin KURLU**

Indispensable Attraction: Literature and Teacher-----735

**Melik BÜLBÜL**

Yazınsal Metinlerde Anlamlandırma Süreçleri -----743

**POSTERLER****Ayşen ÖZÇİMEN**

Sözcük Yitimi -----755

**Dilek ZERENLER**

Stylistic Analysis of Ted Hughes' Short Story: Snow -----763

**Z.Hülya BARIŞKANER**

Jane Austen'in Gurur ve Önyargı Adlı Eserinin Film Uyarlaması İle Karşılaştırılması -----769

**Mine TATKAN**

Self-Referentiality in Sam Shepard's Two Pop Cultural Plays: The Unseen Hand and Cowboy Mouth-----777

**Yağmur KÜÇÜKBEZİRCİ**

Theories and Practice of Translation: A Study of the Two Translations of "The Pearl"-----787

# **DİL EĞİTİMİ**



## UNE ETUDE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES CLASSES PRÉPARATOIRES DE L'UNIVERSITE DE MARMARA

Öğr.Gör. Aylin ŞENALP  
Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu  
Fransızca Mütercim - Tercümanlık Bölümü

Dr. Füsün ŞAVLI  
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi  
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü  
Fransızca Öğretmenliği

### Résumé

De nouvelles approches pédagogiques situent l'apprenant au centre du processus d'enseignement. C'est pourquoi, de nos jours, il est d'une importance capitale de s'interroger sur les caractéristiques, les besoins, les objectifs des apprenants dans le but de bien mener un enseignement dans de différents contextes scolaires ou universitaires et d'en résoudre les problèmes. Dans cette perspective, en tenant compte du profil des étudiants qui venaient aux classes préparatoires du Département de Didactique du FLE de l'Université de Marmara, il nous a paru nécessaire et indispensable de recueillir les idées des étudiants de la première année du département concernant les manuels, les activités, les examens, les évaluations et aussi sur les professeurs des classes préparatoires.

C'est ainsi que dans notre communication, par le biais des questionnaires fermés et ouverts, préparés pour les étudiants de l'année académique 2004 - 2005 nous allons essayer de relever la problématique de l'enseignement du français dans les classes préparatoires du Département de Didactique du FLE. Ensuite, avec les données recueillies des questionnaires, nous allons présenter les points qui se posent problèmes chez les étudiants afin de pouvoir adapter les programmes du département à leurs attentes.

**Mots clés:** besoins des apprenants, questionnaires fermés et ouverts, manuels, profils des étudiants

### Özet

Yeni yaklaşımlar öğrenciyi, öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir. Bu sebeple de günümüzde üniversite gibi farklı öğrenme ortamlarında öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve amaçlarını sorgulamak son derece önemlidir. Bu bağlamda, Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin hazırlık sınıfında okutulan ders kitapları, yapılan etkinlikler, sınavlar, değerlendirme biçimleri ve de öğretmenler hakkında düşüncelerini almanın gerekli olduğunu düşündük.

Bildirimizde, 2004-2005 akademik yılında öğrenim gören öğrenciler için hazırlamış olduğumuz açık ve kapalı uçlu sorular yardımıyla Fransızca Öğretmenliği Hazırlık sınıflarındaki sorunsalları ortaya çıkarmayı amaçlıyoruz. Daha sonra da cevaplardan elde ettiğimiz verilerle Fransızca hazırlık sınıflarındaki programları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek biçimde düzenleyebilmek için öğrencilerde problem yaratan noktalar üzerinde duracağız.

**Anahtar kelimeler:** öğrenci ihtiyaçları, açık ve kapalı uçlu sorular, yöntem kitapları, öğrenci profilleri

Dans ce travail, nous allons d'abord commencer par présenter le Département Préparatoire du Français de l'Université de Marmara. Et ensuite, nous allons essayer de mettre en évidence la problématique de l'enseignement du français dans les classes préparatoires de Didactique du FLE. Pour ce faire, nous allons recourir à des questionnaires fermés et ouverts afin de nous renseigner sur les idées des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année du Département de Didactique du FLE concernant les manuels, les activités dans la classe, les examens et les évaluations, et aussi les professeurs des classes préparatoires. Parce que, les approches communicatives situent l'apprenant au centre du processus d'enseignement. C'est pourquoi, de nos jours, s'interroger sur les caractéristiques, les besoins, les objectifs des apprenants est d'une importance capitale pour mener un enseignement efficace dans de différents contextes scolaires ou universitaires et d'en résoudre les problèmes. Dans cette perspective, en tenant compte du profil des étudiants qui venaient aux classes préparatoires du Département de Didactique du FLE, il nous a paru nécessaire et indispensable d'analyser les besoins des apprenants concernés parce que « (...) la prise en compte de ce dont a besoin l'apprenant lui-même, ici et maintenant, est tout à fait décisive et aucun enseignant, concepteur de programme, auteur de manuel, ou administrateur, ne saurait échapper à cette nécessité méthodologique (ou simplement, réflexive) ». (Porcher, 2004 : 21)

### **1. Présentation du département préparatoire du français**

Dans le Département des Langues Etrangères, il existe 3 sections : les classes préparatoires d'anglais, de français et d'allemand. Au moment où nous avons réalisé ce travail, les classes préparatoires de français se divisaient en deux :

- 1) Préparation aux Sciences Politiques et Administratives à Tarabya.
- 2) Préparation à la Didactique du Français Langue Etrangère à Göztepe.

Mais, il faut également souligner qu'à partir de l'année académique 2006-2007, à ces deux départements s'est ajouté le Département de Traduction et Interprétariat en français.

Le cycle préparatoire qui a été instauré en 1988, d'abord pour le Département des Sciences Politiques et Administratives et puis en 1995, pour le Département de Didactique du Français Langue Etrangère utilisait le même programme pour l'enseignement du français.

Dans l'année académique 2003-2004, l'équipe pédagogique des classes préparatoires était composée de 18 professeurs turcs et d'un seul professeur français. Nous avons également une équipe de 4 professeurs qui n'intervenaient pas dans les classes pour cette année-là, et qui préparaient les feuilles de grammaire et de vocabulaire, les tests<sup>1</sup>, les devoirs notés<sup>2</sup>, les contrôles continus<sup>3</sup>, l'examen final et le rattrapage. Dans cette commission, notre collègue française aussi avait pris sa place.

### **2. Profil des étudiants**

Le Département des Langues Etrangères était constitué de 8 classes préparatoires du français dont les 5 étaient les classes préparatoires du Département des Sciences Politiques et Administratives et les 3 étaient les classes préparatoires du Département de Didactique du FLE. Chaque classe préparatoire des Sciences Politiques contenait 20 étudiants au maximum tandis que dans les classes préparatoires de Didactique du FLE se trouvaient 25 étudiants. Les étudiants venaient de toutes les villes de la Turquie et ils étaient diplômés des

<sup>1</sup> Les examens qu'on faisait tous les quinze jours et qui concernaient la grammaire et le vocabulaire.

<sup>2</sup> Les devoirs notés étaient les activités d'expression écrite qu'on faisait 4 fois dans l'année.

<sup>3</sup> Les contrôles continus étaient les examens qu'on faisait 7 fois dans l'année.

lycées classiques, des lycées anatoliens et des lycées privés. La plupart parlaient anglais, certains parlaient allemand et aussi il y avait des étudiants qui ne parlaient aucune langue étrangère. En général, dans chaque classe nous avons 4 étudiants qui étaient en deuxième année préparatoire.

### 3. Manuel enseigné et les horaires

Les manuels CHAMPION 1 et 2 s'utilisaient depuis 3 années (y compris l'année 2003-2004) dans les classes préparatoires des deux départements que nous avons mentionnés ci-dessus. Ce manuel diffusé en 2001 par CLE-International est l'un des exemples de l'approche communicative. Maintenant nous allons donner un peu de détail sur notre manuel CHAMPION.

**Champion 1** est composé de 16 unités comportant chacune 3 séquences :

« La première séquence, à dominante orale, propose un dialogue entre des personnages » (Monnerie-Goarin et Siréjols, 2001 :2) par lequel elle insiste sur les compétences orales qui sont complétées ensuite par différents types d'exercices grammaticaux. La deuxième séquence, à dominante « écrit », reprend la même thématique que le contenu du dialogue. La troisième séquence, par l'intermédiaire de divers supports essaye de faire acquérir aux apprenants les compétences de compréhension et de production écrites et orales. Elle contient également des exercices de phonétique et de graphie. Par l'intermédiaire de certaines activités plus spécifiques, elle prépare les apprenants aux épreuves des unités A1 et A4 du DELF qui à partir du 1er septembre 2005, elles se sont alignées sur les niveaux de compétence tels qu'ils sont définis par le Cadre Européen Commun de Référence. (cf. Cuq, 2002 : 231) Un bilan après toutes les quatre unités, permet de réviser les savoirs linguistiques et communicatifs travaillés dans les leçons.

Chaque année nous visons à terminer le manuel Champion 1 à la fin du 1<sup>er</sup> semestre. Au début du 2<sup>ème</sup> semestre, nous commençons avec le manuel Champion 2 qui reprend les principes constituant le 1<sup>er</sup> niveau de la méthode en les adaptant à un niveau plus avancé.

**Champion 2** comporte 12 unités de 8 pages, basées sur des thèmes suivants tels que faits divers, sports, spectacles, alimentation, mode, logement, famille, animaux, environnement, santé, consommation, langues étrangères. La structure du manuel Champion 2 élaborée de la même façon que celle du Champion 1 contient une première séquence orale de deux pages, une deuxième séquence écrite de trois pages et enfin une troisième séquence de compétences qui permettent de travailler sur les compétences de compréhension et de production écrites et orales. Pour compléter le manuel, nous utilisons également des feuilles de grammaire préparées par une équipe de 4 professeurs et des textes choisis par la même équipe pour la compréhension écrite.

Les apprenants avaient 5 périodes de français par jour, du lundi au vendredi, soit 25 heures par semaine au total. Deux professeurs qui travaillaient avec le même manuel, intervenaient dans chaque classe.

### 4. Examens

Les contrôles continus portaient sur trois parties : la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Le barème et la durée dépendaient de la difficulté de l'examen. La note de réussite était 60 sur 100.

A peu près tous les quinze jours, nous avons un test sur la grammaire et le vocabulaire, basé sur les unités des semaines précédentes. A la fin de chaque semestre, nous faisons un examen oral. Il faut souligner que, chaque année, à la fin du mois de mai, les étudiants qui n'ont pas de problèmes de présence, participent à l'examen final. Si à l'examen final ils échouent et s'ils ont une moyenne entre 55 et 59, ils ont le droit de participer à un examen

de rattrapage 10 jours après l'examen final. S'ils échouent encore, ils peuvent participer à l'examen de septembre qui sert en même temps à préciser le niveau des étudiants. Si à la fin des deux années préparatoires ils échouent encore, les étudiants des Sciences Politiques et Administratives peuvent continuer leurs études à l'Université d'Istanbul ou dans une autre université ayant le Département des Sciences Politiques et Administratives en turc. Mais les étudiants de Didactique du Français Langue Etrangère perdent leur droit de continuer leurs études.

### 5. Présentation du questionnaire fermé

Nous avons préparé, tout d'abord, un questionnaire de type fermé s'adressant aux étudiants de la 1<sup>ère</sup> année du Département de Didactique du FLE. Le questionnaire étant en turc, est constitué de 39 questions et aussi des questions concernant les informations personnelles des étudiants pour préciser leur profil. Le questionnaire a été rempli par 27 étudiants en décembre 2004.

Les questions sont regroupées de la manière suivante :

#### 1. Les appréciations concernant les manuels Champion 1 et Champion 2.

Dans cette partie du questionnaire nous avons posé des questions d'abord sur le manuel Champion 1. Ces questions concernaient les dialogues, la grammaire, les textes, les questions sur la compréhension orale et écrite, les activités qu'on faisait avec la cassette audio, et aussi les activités du cahier d'exercices du manuel. Ensuite, nous leur avons posé les mêmes questions pour le Champion 2.

#### 2. Les appréciations concernant les activités dans la classe.

Ces questions contenaient toutes les activités faites en dehors du manuel. Cette partie concernait les questions sur les textes, la grammaire, les exercices de grammaire, les devoirs de vocabulaire, les activités orales et la lecture pour la prononciation.

#### 3. Les appréciations concernant les examens et les évaluations

Dans cette partie, nous avons posé des questions sur le contenu et le nombre des contrôles continus, le nombre de tests et de devoirs notés, et aussi sur l'examen oral.

#### 4. Les appréciations concernant les professeurs

Dans cette dernière partie du questionnaire nous avons posé des questions aux étudiants sur leurs professeurs dans les classes préparatoires.

Nous allons présenter ci-dessous le questionnaire fermé :

### ÖĞRENCİ ANKETİ

**Bu anket formunu hazırlıktaki eğitim programına göre cevaplandırınız.**

**Lütfen sorulara itinayla cevap veriniz ve ölçek üzerinde özenle değerlendiriniz. LÜTFEN İSMİNİZİ YAZMAYINIZ. Teşekkürler.**

<b>Kişisel bilgileriniz :</b>					
- Bitirdiğiniz okul :					
- Bildiğiniz diğer yabancı dil (diller) :					
- Bildiğiniz diğer dilin (dillerin) düzeyi :					
- Bu dili (dilleri) kaç sene okudunuz ? :					
- Fransızca hazırlıkta kaç sene okudunuz ? :					
- Fransızca için yardım aldınız mı / alıyor musunuz ? :					
- Bu bölüm kaçınıcı tercihinizdi ? :					
- Burs alıyor musunuz ?					
- Barınma sorunuz var mı ?					
<b>I – YÖNTEM KİTABI (CHAMPION 1 ve 2) HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİZ:</b>					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Bilmiyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. <b>Champion 1</b> 'deki etkinliklerin soru kalıpları kolay anlaşılıyor.					
2. Kitaptaki diyaloglar yaşam durumlarını yansıtıyor.					
3. Kitabın dilbilgisini veriş biçimi çok uygun.					
4. Kitabın dilbilgisi alıştırmaları yeterli.					
5. Kitaptaki metinler ilgi çekici.					
6. Kitaptaki yazılı anlatım soruları ilgi çekici.					
7. Kitaptaki sözlü anlama soruları yeterli.					
8. Kitabın kasetiyle yapılan etkinlikler yararlı.					
9. Alıştırma kitabındaki etkinlikler yararlı.					
10. <b>Champion 2</b> 'deki etkinliklerin soru kalıpları kolay anlaşılıyor.					
11. Kitaptaki diyaloglar yaşam durumlarını yansıtıyor.					
12. Kitabın dilbilgisini veriş biçimi çok uygun.					
13. Kitabın dilbilgisi alıştırmaları yeterli.					
14. Kitaptaki metinler ilgi çekici.					
15. Kitaptaki yazılı anlatım soruları ilgi çekici.					
16. Kitaptaki sözlü anlama soruları yeterli.					
17. Kitabın kasetiyle yapılan etkinlikler yararlı.					
18. Alıştırma kitabındaki etkinlikler yararlı.					
<b>II-SINIF İÇİ ETKİNLİKLER HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİZ:</b>					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Bilmiyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
19. Yöntem kitabı dışında verilen metinler yeterli oldu.					
20. Yöntem kitabı dışında verilen dilbilgisi konuları ile ilgili ek bilgiler yararlı oldu.					
21. Yöntem kitabı dışında verilen dilbilgisi konuları ile ilgili alıştırmalar yararlı oldu.					



22. "Vocabulaire" <sup>4</sup> ödevleri yararlı oldu.					
23. "Oral" <sup>5</sup> etkinlikleri yararlı oldu.					
24. Telaffuzu geliştirmek için yapılan okuma çalışmaları yararlı oldu.					
<b>III- SINAVLAR VE DEĞERLENDİRMELER HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİZ:</b>					
25. "Contrôle" <sup>6</sup> soruları derslerin içeriği ile örtüşüyordu.					
26. "Contrôle" sayısı yeterli oldu.					
27. "Test" <sup>7</sup> sayısı yeterli oldu.					
28. "Devoir noté" <sup>8</sup> sayısı yeterli oldu.					
29. Sözlü sınav tamamlayıcı oldu..					
<b>IV- ÖĞRETİM ELEMANLARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİZ:</b>					
30. Derse vaktinde girip çıktılar.					
31. Dersin konusunu anlaşılır şekilde işlediler.					
32. Sorularımızı tatmin edici bir şekilde cevapladılar.					
33. Derste zamanı verimli kullandılar.					
34. Derste Fransızca konuştular.					
35. Bizi Fransızca konuşmaya teşvik ettiler.					
36. Sınav sonuçlarını zamanında verdiler.					
37. Sınıfı iyi motive ettiler.					
38. Tahtayı iyi ve yerinde kullandılar.					
39. İhtiyacım olduğunda bana ders haricinde vakit ayırdılar.					

- Ekleme istediğiniz düşünceleriniz (arka sayfayı kullanabilirsiniz) :

#### 6. Présentation du questionnaire ouvert

Selon les résultats obtenus du questionnaire fermé, il nous a paru nécessaire pour cette fois-ci d'interroger les 27 étudiants (en Janvier 2005) sur les points qui se posaient des problèmes. Ainsi, nous leur avons posé 10 questions en turc afin d'en avoir les informations plus détaillées. Nous les présentons ci-dessous :

#### Fransızca Hazırlık Bölümündeki Eğitim Programı İle İlgili Anket

Bu anket formunu hazırlıktaki eğitim programına göre cevaplandırınız. Lütfen sorulara özenle cevap veriniz. **Kendi adınızı ve hocalarınızın adlarını kesinlikle yazmayınız.** Teşekkürler.

1) Yöntem kitapları, Champion 1 ve Champion 2'nin dilbilgisi konularını verişi biçimlerinin nasıl olmasını tercih ederiniz ?

2) Yöntem kitapları, Champion 1 ve Champion 2'nin dilbilgisi konuları ile ilgili etkinliklerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?

3) Yöntem kitapları, Champion 1 ve Champion 2'de yer alan metinlerin ilginizi daha çok çekmesi için bu kitaplarda hangi konuların bulunmasını tercih ederiniz ?

<sup>4</sup> "Vocabulaire Progressive" kitabından alınan, yöntem kitabındaki konularla bağlantılı kelime bilgisi çalışmaları.

<sup>5</sup> "Oral en contexte" kitabından alınan sözlü anlama çalışmaları.

<sup>6</sup> Sözlü anlama, yazılı anlama ve yazılı anlatım sorularını içerir.

<sup>7</sup> Dilbilgisi ve kelime bilgisi sorularını içerir.

<sup>8</sup> Sınıf içinde yapılan ve notlandırılan yazılı anlatım çalışmaları.

4) Yöntem kitapları, Champion 1 ve Champion 2'nin sözlü anlama sorularını yeterli buldunuz mu ? Neden ?

5) Sizce, "Contrôle"<sup>9</sup> soruları derslerin içeriği ile örtüşüyor muydu ? Lütfen açıklayınız.

6) Sözlü sınavın yapılmasının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?

7) Sizce, her sınıfın iki hocasının olmasının avantajları nelerdir ?

8) Sizce, her sınıfın iki hocasının olmasının dezavantajları nelerdir ?

9) Her iki hocanızın da ders konularını işleme şekilleri size uygun geldi mi ? Neden ?

10) Hazırlıkta, Fransızca konuşma ve yazma konusunda yeterince pratik yapabildiniz mi ? Neden ?

- Ekleme istediğiniz düşünceleriniz :

### **8. Evaluation générale des deux questionnaires**

Grâce à ces deux questionnaires, nous avons obtenu une idée générale sur la problématique de l'enseignement dans les classes préparatoires au cours de l'année académique 2003-2004.

La plupart des étudiants ne trouvaient pas suffisants les cours de grammaire et leurs exercices qui existaient dans les manuels Champion 1 et Champion 2. La majorité des étudiants voulaient qu'ils existent des sujets plus intéressants et plus actuels dans les textes des deux manuels. La plupart des étudiants jugeaient insuffisantes les activités de la compréhension orale des deux manuels. Au sujet des contrôles continus, il y avait 3 idées différentes. 10 étudiants pensaient que les contrôles continus ne se couvraient pas avec le contenu des cours et 10 étudiants pensaient tout à fait le contraire. Cependant, il y avait 7 étudiants qui pensaient que le contenu des cours et les contrôles continus se couvraient parfois. Pour l'examen oral, les étudiants pensaient qu'il était utile et qu'il poussait l'étudiant à parler français pendant les leçons. Cependant, ils demandaient des sujets plus actuels. Au sujet des deux professeurs par classe, la plupart des étudiants jugeaient que c'était avantageux d'avoir deux professeurs par classe. Cependant, ils trouvaient aussi certains inconvénients comme la différence de technique des professeurs et la contradiction sur certains points pour la plupart des étudiants questionnés. Et dernièrement, la plupart des étudiants acceptaient qu'ils avaient fait suffisamment de la pratique concernant l'expression écrite. Mais ils ajoutaient que ce n'était pas suffisant pour la 1<sup>ère</sup> année du Département de Didactique du FLE. En ce qui concerne la pratique de la conversation, ils jugeaient insuffisante mais ils ajoutaient aussi qu'en général, c'était parce qu'ils n'ont pas voulu parler et que leur classe était nombreuse.

### **9. Propositions**

Selon les résultats des questionnaires, nous allons essayer de faire quelques propositions afin de rendre l'enseignement plus efficace et plus coordonnée dans les deux départements ; c'est-à-dire, dans les classes préparatoires et dans le Département de Didactique du FLE. Par le biais des deux questionnaires, nous avons eu l'occasion de voir que d'après les étudiants, les manuels Champion 1 et Champion 2 ne répondaient pas totalement aux besoins des étudiants à propos de la grammaire et de la compréhension écrite. C'est pourquoi nous faisons des activités complémentaires de grammaire et nous apportons des textes supplémentaires à étudier. Mais, chaque semaine au lieu de distribuer aux étudiants des activités de grammaire et des textes, nous pouvons les rassembler et leur offrir dans une méthode complémentaire, au début de l'année. L'idéal serait de créer un manuel propre à

<sup>9</sup> Sözlü anlama, yazılı anlama ve yazılı anlatım sorularını içerir.

nos classes préparatoires mais cela est un travail lourd et peu faisable. Pour la lecture suivie, nous pouvons proposer aux étudiants de lire des œuvres classiques afin de réaliser une initiation à la littérature française. D'ailleurs, en 2004-2005, nous avons distribué des livres en français facile comme devoir semestriel. Il nous paraît nécessaire de continuer cela et perfectionner le choix des œuvres classiques. Les étudiants qui sont questionnés, se plaignaient du nombre d'étudiants dans les classes préparatoires ainsi que nos professeurs. Et nous nous étions déjà adressés au chef du département. Et, au début de l'année académique 2004-2005, nous avons pu ouvrir une quatrième classe préparatoire afin d'avoir au maximum 20 étudiants par classe. Pendant notre conversation avec les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année, nous avons vu que les étudiants n'étaient pas motivés parce qu'ils disaient qu'à la fin de leurs études ils ne pourraient pas exercer leur métier d'enseignant par manque du poste dans les institutions scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale. Et dans les classes préparatoires, les étudiants qui redoublaient, perdaient leur motivation parce qu'ils n'avaient pas le droit de continuer leurs études s'ils ne réussissaient pas l'examen final au bout de deux années. Si on pourrait trouver une solution pour qu'ils puissent continuer leurs études dans un département de didactique où l'enseignement se faisait en turc, cela pourrait les motiver et leur donner encore une chance. Nous proposons également de donner aux étudiants un devoir pour les vacances estivales afin qu'ils continuent à travailler pendant l'été aussi. Ce devoir peut être contrôlé et noté par les professeurs du Département de Didactique du FLE. Cela paraît nécessaire car les étudiants qui réussissent leur examen final, en général, perdent tout leur contact avec la langue française pendant 3 mois et inévitablement, l'année universitaire commence avec un recul. Il est clair que l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau de maîtrise des textes scientifiques et littéraires, demande un travail long et dur. Pour que les étudiants puissent accumuler leur savoir, d'une façon progressive, il serait préférable de leur proposer un cursus universitaire plus coordonné. Cela demande tout naturellement le rassemblement des divers points de vue des professeurs des deux départements.

#### **En guise de conclusion**

Dans ce travail, nous avons essayé de présenter le fonctionnement dans les classes préparatoires et le programme académique 2003 - 2004. Et, nous avons essayé de mettre en évidence les problèmes auxquels les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année du Département de Didactique du FLE confrontent et nous avons fait certaines propositions.

#### **Bibliographie**

- BAŞ Türker, (2003) : *Anket*, Ankara, Seçkin Yayıncılık
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG
- KÜÇÜKAHMET Leyla, (2001) : *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu / Yabancı Dil 4-8*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- MONNERIE-GOARIN Annie et SIREJOLS Evelyne, (2001) : *Champion 1-2, Méthode de français, Livre de l'élève*, Nouvelle édition, CLE International
- PORCHER Louis, (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette
- ŞAVLI Füsun et ŞENALP Aylin, (2006) : *Analyse Critique du Manuel « CHAMPION 2 » dans le contexte turc : les classes préparatoires des Sciences Politiques et Administratives*, in *Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, Cilt - 1, pp. 443 - 451

**TÜRKÇEDE SEBEPLİLİK, HAL, TARZ (BİÇİM) VE ZAMAN ANLAYIŞLARI  
AÇISINDAN BİRLEŞİK ZARF-FİİLLERİN İŞLEVLERİ  
(İLKÖĞRETİM 2., 3., 4. ve 5. SINIFLAR ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA)**

Okt. Aysel FERAH  
Sakarya Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

**Özet**

İlköğretim birinci kademeye yönelik Türkçe dilbilim temelli araştırmalar yok denecek kadar azdır. Özellikle ilköğretim birinci kademeyi kapsayan dil edinimi araştırmaları, Türkçe öğretimine de ışık tutacak niteliktedir. Dil edinimiyle düşünce yapılaşmaları arasındaki ilişkileri açıklamaları bakımından önemli olan kelime türlerinden biri de birleşik zarf-fiillerdir. Bu araştırmada, ilköğretim 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe birleşik zarf-fiilleri kavrama düzeyleri, araştırmacı tarafından geliştirilen 88 soruluk ölçekle araştırılmıştır. Birleşik-zarf fiillerin anlam bilgisel ve yazı bilgisel çözümlenmeleri, faktör analizi ile değerlendirilmiş ve sebeplilik düşüncesini ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Birleşik zarf-fiillerin cümlelerde bağlam oluşturma işlevleri göz önüne alınacak olursa, araştırmanın Türkçe dilbilimin anlam bilgisel ve yazı bilgisel yönüne ve dil öğretimi yöntem sorunlarına katkı sağlaması yönüyle önem taşıdığı anlaşılabacaktır. Birleşik zarf-fiillerin sebeplilik, hal, tarz ve zaman anlayışları açısından işlevleri, derinlemesine incelenmiştir.

**THE FUNCTIONS OF COMPOUND ADVERBIAL VERBS IN TERMS OF  
CAUSALITY AND CASE AND MODAL AND TEMPORAL COMPREHENSION  
IN TURKISH LANGUAGE  
(THE RESEARCH ON PRIMARY SCHOOLS OF 2nd, 3rd, 4th and 5th CLASSES)**

**Abstract**

There is great scarcity of Turkish linguistic based studies in aspects of first grade of primary education. In particular, the language acquiring studies concerning the first grade of primary education are so efficient that we can make use of them even in teaching Turkish language. It is the compound adverbial verbs which clarify not only the connections between language acquiring and structuring of reflection but also are one of the most significant sorts of words. In this research, the comprehension levels of 2nd, 3rd, 4th and 5th classes of students in Turkish compound adverbial verbs have been carried out by researcher with the help of using 88 questions as a medium which was also advanced by himself. The semantical and graphological analysis of compound adverbial verbs have been appreciated with the use of factor analyze, and this resulted in presenting the causality reflection. Taking the context structuring functions of compound adverbial verbs into account, it will be certainly concluded that this study makes an enormous contribution to the methodological issues of language teaching and the semantical and graphological aspects of Turkish linguistic. The functions of compound adverbial verbs have been examined extensively in conjunction with causality and case and modal and temporal comprehensions.

## GİRİŞ

Çocukların dil ve dil dışı göstergeleri nasıl anlamlandıkları ve yorumladıkları konusundaki araştırmalar dağınık bir haldedir. Cümle, kelime, metin gibi anlam taşıyan birimleri, çocuklar gerek deneyim ve yaşantıları gerek ise zihinsel gelişimlerine bağlı olarak değerlendirmektedirler. Bu anlarda deneyim ve yaşantılarının, zihinsel yapılarının yetersizliği sebebiyle kelime, cümle ve metinlere gerçek anlam dışında uydurma ve saçma anlamlar yükleyebilmektedirler. Kelime, cümle, metin gibi dil göstergelerinin anlamsal ayrılıklarının henüz farkında değildirler. Bu durum eğitim-öğretim alanındaki uygulamalar açısından önem taşıdığı halde bu alanla ilgili araştırmalar çok azdır. *“Soyut bir konu olan, anlam konusu derslerde, ilgili kitaplarda fazla yer verilmeyen bir alandır(Sağır 2002:56)”*. Dilbilgisel öğeler olan kelime çeşitlerinden zarflar, bağlaçlar, edatlar, birleşik zarf-fiiller dilin geometri, matematik ve mantığını ortaya koyarlar. Psikologlar bu yapılara soyut düşünce adını vermektedirler.

Dilin geometrik, matematiksel ve mantıksal göstergelerinden biri olan birleşik zarf-fiillerin dilde hangi anlamsal ve biçimsel yapılara işaret ettiği konusu da açıkça aydınlatılmış bir konu değildir. Hatta birleşik zarf-fiillerin işlevsel çözümlemelerinin de yapılmadığı görülmektedir. Dilbilgisel yapıların çocuk tarafından anlamsal ve biçimsel örgütlenmeleri bir üst dil olarak kabul edilebilir. *“Anlamlı bütünlüklerin yalnız yapılarından(anlatsal yapılar) karmaşık yapılara(söylemsel yapılar) uzanan bir üretim sürecinden geçerek oluşurlar(Rıfat 1986:11)”*. Çocukların bu yapıları nasıl ürettikleri konusu, tartışmalı bir konudur. *“Dili kullanım bilinci, bütün bu dönüşümleri sağlıyor(Bozkurt 2007:147)”*. Düşüncede soyut işlemler dönemine geçişle beraber bu yapıların kavranma düzeylerinin arttığı kaynaklarda belirtilmekle beraber, gelişim sıraları ve düzeyleri hakkında ayrıntılı çalışmalar bulunmamaktadır.

Birleşik zarf-fiiller birer anlam birim olarak cümlede fiile yardımcı olan sözcüklerdir. *“Bağlamla olan ilişkilerini gösteren özel anlam birimlerin eklenmesiyle anlam birime belli bir konum özgürlüğü sağlanır(Martinet 1998:129)”*. Birleşik zarf-fiiller sözcük olarak diğer sözcüklerle kurdukları bağlam ilişkisiyle anlam kazanırlar. Çocuğun niyet-eylem ilişkilerini kurabilmesinde bu sözcükler önemli işlevler yüklenen sözcüklerdir. Bunlar esas fiile sebep, hal, zaman ve tarz bakımından yön verirler. Birleşik zarf-fiillerin cümlede belirttikleri anlam ve esas yargı arasındaki ilişkileri bulmak mantıksal çözümleme yapmak demektir. Cümledeki öğeler arasındaki ilişkiye bağlı olarak birleşik zarf-fiilin anlam sınıflandırması, çocuk tarafından yapılır. Ancak bu anlam, cümlelerin esas anlamı değildir. *“Dilbilimsel biçimler, bir anlamda, gerçekleştirilmiş dilsel bir üretimin çözümleme araçlarını, sözcüğün ve tümcenin dilbilimsel yapılarında olduğu gibi, anlam birimsel bileşim düzeneklerine dönüştürülemeyen araçları oluştururlar...Bir başka anlatımla, ne sözcüğü yapılaştıran tümce, ne de tümceyi yapılaştıran sözcüktür(Tamba-Mecz 1998:138-129)”*. Esasen anlam, bir dil ötesi sorundur. Tümce yada sözcüğün anlamı, bağlam içinde değerlendirilmelidir. Birleşik zarf-fiiller de, anlam bakımından yalnız sözcük olarak değil tümce ve tümce ötesi değerlendirilerek yorumlandırılmalıdır. Yargısal anlama, birleşik zarf-fiilin yön verdiği, sınırladığı görülecektir. Yargısal anlamın sınırlandırılması işlemi *“a, a'dır veya a, a değildir”* biçiminde bir eylemin sonuçlandırılmasıdır. Bu ilişki aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

### *Yardımcı Sözcük+Esas Eylem*

Birleşik zarf-fiil yardımcı sözcük grubunda yer alır. Yardımcı sözcük grubu, esas eylemle “ve” bağıntısı ile ilişkilidir. Yani bu ilişki, birlikteliği ve öncelik-sonralık yapısını kapsar. Aynı zamanda bir yön de belirtir.

Cümlelerin anlam kazanması kişileşme, zamanlaşma ve uzamsallaşma aşamalarının başarıyla geçilmesiyle olasıdır. Cümle içinde kelimeler, belli kurullarla bir araya gelirler. Sözcükler zamanda ve mekânda bir dizilim sergilerler. Bu sıralanma, dizilme ve düzenlilik ilişkisinde mantıksal süreçler işe karışır. Okuyanın bunlara yükledikleri anlam özneye ilişkilidir. Zaman ve mekân kişilerin eylemleriyle birleşmektedir. Bu eylemlerin sıralanış, diziliş, gruplanış, düzen ve düzeyleri yapılaşmada bir işleve sahiptir.

Birleşik zarf-fiillerde, eyleme ait oluş, kılış ve hareket biçimlerini, yollarını belirleyen yapılar, tarz bildiren yapılar olarak isimlendirilir. Tarz bildiren birleşik zarf-fiiller eylemin şekli, yolu, biçimi hakkında karar vermeye yardımcıdırlar. Hatta bu yapıların eylemi çözücü bir nitelikleri olduğu da söylenebilir. Tarz bildiren birleşik zarf-fiiller mutlaka iki yargıyı birbirine bağlar: Eylem ve eylemin biçimi.

Birleşik zarf-fiiller eylemlerin anlamını zaman kavramıyla da sınırlandırır. Birleşik zarf-fiiller gibi zarf-fiillerde fiilin durumunu zaman bakımından sınırlandırabilirler. Zaman belirten birleşik zarf-fiillerin zaman ekleriyle de ilişkileri vardır. Birleşik zarf-fiiller esas eyleme gelecek olan zaman eklerini de belirlerler. Esas eylem birleşik zarf-fiilin eksenindeki zamandan etkilenmekte ve o doğrultu da dönmektedir. Esas eyleme ait zamanın başlangıç noktası, birleşik zarf-fiilde belirtilen zamandır. Zarf ve zarf-fiillerle dilimizdeki diğer zamanla ilgili sözcükler, zamanın yapılarını ve türlerini en iyi gösteren, hatta zaman kaymalarını belirten sözcüklerdir. Düşünce de iki zamanın eş zamanlılığı da hesaba katılmak zorundadır. Ancak buradaki zaman işin yapılış süresi kadar işin başlangıcını da belirtebilmektedir. Bu zaman ayrıca uzaklığa da işaret etmektedir. Zaman önceden olan ya da gelecekte olacak olan olayların insan düşüncesinde yarattığı ardışıklıktır. Aynı zamanda bir eylemin en uygun olduğu yapılış sürecini de belirtir. Yaşadığımız an veya devir de zamanla ifade edilir. Zamandaki yakınlık ve uzaklık birleşik zarf-fiil ve eylem arasındaki ilişki de meydana gelmektedir. Bu zamanın karşılaştırma noktası birleşik zarf-fiildeki zamandır. Buradaki zaman, düzenli bir zaman dilimine işaret etmeyebilir. Durum tektir, bölünemezdir, bütündür. Ancak durumun ard arda gelişi, bu noktada bilinçte bütünleşmesi, süren ve ard arda gelen anlar dizisi oluşu zamana bağlıdır. Buradaki süre bilinçte sözcük sıralarıyla algılanır. Eylemin art arda oluşu bilincin algılamasını kolaylaştırır. Ancak eylemin eylemsizliği zaman bolluğunda daha uzunmuş gibi algılanır.

Eylemlerin somutlaşması zamana bağlıdır. An, dem, lahza, süre, ay, gün, yıl, asır, milenyum vb. zamanlar insanın öznel algılarından bağımsız somut, değişmez gerçekliklerdir. Çocuğun bilincindeki zamana ait hatıralar, yaşadığı zamanın bir ölçüye sığdırılamayacağı ya da indirgenemeyeceğini de göstermektedir. Çünkü çocuk somut zaman gerçekliğini farklı bir eylem bilinciyle yaşamaktadır. Biyolojik zaman, onun bilincinde henüz somutlaşmamıştır. Çocuğun deneyimleri ve yaşantıları zamana ait algısını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Çocuğun bilincinde geçmiş ve geleceğin birleşimi noktalarında hatalı ilişkilendirmeler ortaya çıkabilmektedir. Çocuk geçmiş ve gelecek birleşimini bilincinde açık ve seçik birleştirememektedir. Zaman eyleme ait bir sözcük değil, eylemlerin ard arda gelişlerindeki düzen, sıradır ve gruplanıştır. Zaman, eylemin oluşunu da dile getirmektedir. Buradaki zaman sayılar gibi kesin değildir. Belirli zaman kadar belirsiz zamandan da söz edilebilir. Örneğin zaman zaman derken belli bir zamandan değil, herhangi bir zamandan söz etmiş oluyoruz. Herhangi bir sözcüğü de aslında belirlilik ve belirsizlik boyutları arasındaki bir olguya işaret eder.

Birleşik zarf-fiiller, dilde akıcı, kıvrak, duru bir ifade kazandırır. Kullanım alanını zenginleştirip çeşitlendirirler. Hareketleri biraz daha durağan ve süregelen biçime

soktuklarından ortam, durum ve konumları belirtmede önemli bir işleve sahiptirler. Çocukların bu işlevleri tanıyıp zihinsel işlemlerde kullanmaları zaman alacaktır.

Birleşik zarf-fiiller cümlede zaman kuruluşları ile zaman gösteren fiillerdeki zaman anlayışını da zenginleştirmektedirler. Çok seçenekli bir zaman yayılımı dilimizde vardır. Bu durum eylemlerde zamanın kullanımı açısından Türkçeye diğer dillerden zaman açısından bir üstünlük kazandırmaktadır. Yabancıların dilimizi kullanırken yaptıkları yanlışlıklar dilimizin zenginliğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Çocukların dilin anlam sorunlarıyla başa çıkmalarındaki zorluklardan biri de birleşik zarf-fiilleri kavrayamamış olmalarıdır. Birleşik zarf-fiiller anlamlı dil birimleridir. Anlamlı birimlerin diziliş bağlarını kavrama zekâ ve deneyim faktörlerine bağlıdır. Birleşik zarf-fiillerin anlamsal değişmelerini kavrama düzeyi yaşa bağlı olarak artmaktadır. İlköğretimin ilk yıllarında çocuklar, anlamsal değişmeleri kavramada pek başarılı değildirler. Ancak ilköğretim sonuna doğru dilin matematiksel, mantıksal ve geometrik boyutlarının yapılaşması sonucu, çocuklar anlam değişmelerini kolayca fark edebilirler. *“Anlam, sözcüğün aynı bağlamdaki öbür sözcüklerle kurduğu ilişkilere bağlıdır(Gurraud 1984:19)”*. Anlam gösterene bağlı ve gösterenin taşıdığı imgedir. Çocuklar birleşik zarf-fiilleri mekanik olarak kullansalar da onların imgesel değerini henüz çözümlenememişlerdir.

#### **PROBLEM**

Birleşik zarf-fiiller çocuk düşüncesinde hangi anlamsal ve işlevsel faktörlerde birleşmektedirler?

#### **AMAÇ**

Birleşik zarf-fiillerin yapı ve işlev bakımından sınıflandırılmaları şimdiye kadar yapılmamıştır. Türkçe düşünce gelişimi açısından önem taşıyan bu sözcüklerin çocuk düşüncesinde yapı ve işlev bakımından nasıl sınıflandırıldığına ortaya konması, Türkçe öğretimine, dilbilime, psikoloğlara, yabancılarla dil öğretimi yapacak olanlara yol gösterecektir. Çocuk düşüncesinde bu sözcüklerin yapı ve işlevlerinin ortaya konması, düşünce gelişimi konusunda çalışanlara da ufuk açacaktır. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında öncelikli olan birleşik zarf-fiillere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Faktör analizi sonucunda birleşik zarf-fiillerin önem dereceleri de ortaya çıkacağından araştırma, ders kitabı yazarlara kaynak oluşturabilecektir. Birleşik zarf-fiillerin anlam sınıflandırılmasının bilimsel temellere oturtulmasıyla dilbilimin anlam sorunlarına da ışık tutularak dilbilimin dil öğretimine yansıtılmasının yolu açılmış olacaktır.

#### **YÖNTEM**

Araştırma ölçeği Gülsevin'in(2000) birleşik zarf-fiillerle ilgili yaptığı sınıflandırma esas alınarak geliştirilmiştir. Gülsevin birleşik zarf-fiilleri ek+tek ve ek+edat olarak iki boyutta ve 33 alt boyutta sınıflamıştır. Bu sınıflamada yer alan boyutlar esas alınarak 88 soruluk çoktan seçmeli Sinop Birleşik Zarf-Fiiller Testi(SBZET) geliştirilmiştir. Sinop İlköğretim okulları 2.,3.,4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerden tesadüfi olarak seçilen 376 öğrenciye aynı ölçme aracı uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 10.0 programında değerlendirilmiştir. Veriler üzerinde yapılan analizler, asıl ölçek maddelerini ve bu maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Önce bu 88 maddeden madde toplam korelasyonuna dayanarak madde seçilmiş, toplam puanla .30'un üstünde ilişki gösteren 86 madde faktör analizine alınmıştır. 86 madde arasındaki olası en uygun yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla, faktör analizi kullanılmıştır. *“Faktör analizi, birbirleriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getiren ve yaygın olarak kullanılan çok değişkenli istatistik tekniklerinden biridir(Aktaran: Kalaycı 2006:321)”*. Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışamayacağı ise Varimax dik

döndürme tekniği uygulanarak incelenmiştir. Faktör analizinin ortaya koyduğu yapı içinde yer alan maddelerin madde analizleri yapılmıştır.

Bu çalışmada amaç, var olan ve birleşik zarf-fiillerle ilgili olduğu düşünülen çok sayıda maddenin içinden, anlamlı bir bütün oluşturacak maddeleri seçebilmektir. Araştırmacının amacı, çok boyutlu bir ölçme aracı geliştirmek olmadığından, madde yazılımında belli bir yapıya uygun maddeler değil, olası bütün maddeler değerlendirilmiştir. Ortaya çıkacak olan yapının farklı eksenlerde ölçüm yapması yerine, aynı yapıyı oluşturan temel bileşenler olması planlanmıştır. Maddelerin önceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması değil, gözlemsel olarak var olanın ortaya çıkarılması gözetildiğinden, Temel Bileşenler Analizi daha uygun görülmüştür.

Birleşik zarf-fiillerin anlam bakımından dört, işlev bakımından 33 temel yapıda incelenebileceği görülmektedir. Buna bağlı olarak anlam ve işlev bakımından iki ayrı çözümleme yapılmıştır. “Faktör yük değerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür(Büyüköztürk 2004: 118)”. Faktör yükü .50’nin altında olan maddeler elenerek yapı ve işlev bakımından faktör analizi yeniden yapılmıştır. “Pratik bir yaklaşım olarak faktör sayısına karar verirken verilerin incelenmesi ve açıklayıcılığı en iyi şekilde verecek bir faktör sayısının deneme ile elde edilmesi tercih edilebilir(Özdamar 2004:249)”. Daha sonra ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında madde toplam korelasyonu ve alfa katsayıları hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin yapı ve işlev bakımından oldukça geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

#### BULGULAR VE YORUM

Birleşik Zarf-Filler anlam bakımından dört grupta incelenmektedir. Bunlar; sebep, tarz, zaman ve hal olarak sıralanabilir. Sinop Birleşik Zarf-Fiiller Testinin anlam bakımından daha az faktörle açılıp açıklanamayacağını belirlemek üzere faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekte bulunan sorular belirttikleri anlam gruplarına göre toplanmış ve oluşturulan dört madde faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Öncelikle KMO(.829) ve Bartlett’s test(.000) uygulanmış ve ölçeğin anlam bakımından faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri yüksek olduğundan dört madde de faktör analizine dâhil edilmiş, hiçbir madde dışta kalmamıştır.

Communalities		
	Initial	Extraction
sebep	1,000	,926
zaman	1,000	,936
tarz	1,000	,858
hal	1,000	,799

Tablo1. Ortak Varyans



	Faktör Yüğü	Alfa	Madde Toplam Korelasyonu
	1		
zaman	,967	,8042	,9199
sebeb	,962	,8091	,9392
tarz	,926	,8780	,8850
hal	,894	,9323	,8084
Cronbach Alfa		.8942	
Açıklanan Varyans	87,953		
Özdeğer	3,518		

Tablo2. Faktör Matrisi

Tablo1 ve tablo2 incelendiğinde, incelenen dört değişkenin öz değeri 1'den büyük olan bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu tek faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %87,953'tür. Maddelerle ilgili iki faktörün ortak varyanslarının ise 0,967 ile 0,894 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre, analizdeki bu tek faktörün, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir. Yani birleşik zarf-fiil yapılarının sebeplilik-zaman düşüncesini yönlendiren sözcükler oldukları söylenebilir. Bu sebeplilik niteliği, zamanı, hal ve sebep durumlarıyla ilişkili olarak dilde kullanım alanı bulmaktadır.

Analizde önemli faktör sayısı öz değer ölçütüne göre bir olarak tanımlanmıştır. Bu durum, öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinde de açıkça görülmektedir. Grafikte, birinci faktörden sonra çok büyük bir düşüş görülmektedir. Bu durum, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Birinci faktörden sonraki faktörlerde yatay bir gidiş gözlenmekte, önemli bir düşüş gözlenmemektedir. Yani, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerin varyansa olan katkıları birbirine yakındır. Ölçek tek faktör tarafından açıklandığından döndürme matrisi uygulanamamıştır. Bu nedenle ölçeğin tek faktörle kullanılması uygun görülmektedir. Ölçek birleşik zarf-fiilleri içermektedir. Ölçek birleşik zarf-fiillerin dışında nitelenebilecek sözcük türlerini içermemektedir. Birleşik zarf-fiillerin de esas olarak düşüncede sebeplilik-zaman bildiren sözcük türleri olduğu anlaşılmaktadır. Felsefi açıdan dilimizin sebeplilik ve zaman alanlarıyla ilişkili olarak yapılaştığı, ifadelerde daha çok bu yönlerin vurgulandığı söylenebilir. Bu alanlar bakımından dilimizde bir çeşitlilik ve zenginlikten de söz etmek mümkündür.

Birleşik Zarf-Fiiller yapı bakımından da faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Gülsevin tarafından yapılan birleşik zarf-fiillere ait sınıflandırma faktör analizi ile yeniden değerlendirilmiş ve Gülsevin'in sınıflandırmasında bazı değişiklikler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. 33 madde faktör analizine sokulmuş ve hiçbir faktörde yer almayan

ya da birden çok faktörde birbirinden ayırt edilemeyecek kadar yakın yükler alan maddeler analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Faktör analizinde faktör yükleri düşük olan *ekler+başka, ekler+fazla, mastar+sızın, ekler+halde, ekler+yerde, ekler+sonra* maddeleri ölçekten çıkarılarak, faktör analizi yeniden yapılmıştır. Kalan 26 madde 2 faktör altında toplanmış ve herhangi bir madde dışında bırakılmamıştır. Faktörlere ilişkin bilgiler Tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, gerek madde sayısı bakımından gerekse faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, toplamda açıklanan % 62,954’lük varyansın %34.527’si birinci faktör tarafından açıklanırken, geriye kalan % 28.427’si ikinci faktör tarafından açıklanmaktadır. KMO Bartlett testi %97.5 (.974)’dir.  $97,4 > 0.50$  olduğu için verinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bartlett test sonucu da anlamlı olduğundan değişkenler arasında yüksek korelasyon (ilişki) olduğu söylenebilir.

Ortak varyanslara bağlı olarak da ölçüğe toplam yirmi altı madde değerlendirilmek üzere alınmıştır. Bu maddelerin varyansları 0.50’nin üzerindedir.

	Initial	Extraction		Initial	Extraction
Sıfat Fiil+ Hal Eki	1,000	,828	<b>Ekler+Kadarı</b>	1,000	,553
Sıfat Fiil+İyelik+ Hal Eki	1,000	,603	<b>Ekler+Mı</b>	1,000	,822
Sıfat Fiil+Çasına	1,000	,804	<b>Ekler+Müddetçe</b>	1,000	,617
Mastar+Sına	1,000	,629	<b>EKLER+Önce</b>	1,000	,617
Mastar+Casına	1,000	,567	<b>Ekler+Ragmen</b>	1,000	,571
Aynı Fiilin Tekrarı	1,000	,657	<b>Ekler+Sebebiyle</b>	1,000	,543
<b>Ekler+Berî</b>	1,000	,578	<b>Ekler+Sırada</b>	1,000	,555
<b>Ek İle +Birlikte</b>	1,000	,520	<b>Ekler+Takdirde</b>	1,000	,687
<b>Ekler Dolayı</b>	1,000	,756	<b>Ekler+Tarzda</b>	1,000	,601
<b>Ekler+Gibi</b>	1,000	,763	<b>Ekler+Üzerine</b>	1,000	,502
<b>Ekler+Göre</b>	1,000	,672	<b>Ekler+Üzre</b>	1,000	,676
<b>Ekler+İçin</b>	1,000	,670	<b>Ekler+Yerine</b>	1,000	,653
<b>Ekler+İla</b>	1,000	,640	<b>Ekler+Zaman</b>	1,000	,605
<b>Ekler+İse</b>	1,000	,553			

Tablo3. Değişkenlerin Ortak Varyansı

Yapılan analiz sonucu ölçeğin iki faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu iki faktör varyansın %62.954'ünü açıklamaktadır. Aşağıdaki tabloda da faktör analizi sonuç değerleri verilmiştir.

FAKTÖR 1	MADDE TOPLAM KORELAYONU	Alfa	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2
Ekler+Zaman	,8504	,9036	,838	
Ekler+Üzerine	,7638	,8918	,793	
Ekler+Yerine	,7097	,8976	,769	
Ekler+Sırada	,7834	,8911	,760	
Ekler+Üzre	,7718	,8914	,737	
Ekler+Takdirde	,7274	,8974	,728	
EKLER+Önce	,7076	,8941	,708	
Ekler+Mı	,7462	,8902	,701	
Ekler+Müddetçe	,7590	,8969	,683	
Ekler+Kadarı	,8262	,8989	,678	
Ekler+Rağmen	,6948	,8978	,660	

FAKTÖR 1	MADDE TOPLAM KORELAYONU	Alfa	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2
Ekler+Tarzda	,6612	,8988	,633	
Ekler+Sebebiyle	,7059	,8977	,628	
Ekler+İla	,7466	,8922	,596	
Ekler+İse	,6515	,8987	,563	
Sıfat Fiil+Çasma	,8255	,8837		,856
Mastar+Sma	,7093	,8825		,766
Aynı Fiilin Tekrarı	,7557	,8809		,758
Ekler Dolayı	,6339	,8920		,750
Mastar+Casma	,6962	,8746		,715

Sıfat Fiil+İyelik+Hal Eki	,7122	,8791		,695
Ekler+Beri	,8432	,8651		,677
Ekler+Gibi	,8046	,8739		,659
Ek İle +Birlikte	,7666	,8798		,643
Ekler+Göre	,7494	,8803		,633
Ekler+İçin				,607
Öz Değer-Eigen			14.357	2.011
Açıklanan Varyans			34.527	28.527
Cronbach Alfa			.9020	.8902
F Değeri			445.2385	806.2522

Tablo6. Yapı Bakımından Birleşik Zarf-fiiller Faktör Analizi Sonuçları

İlk faktörün tanımladığı fark yüzdesi 34,527 düzeyindedir ve on beş değişken ile ifade edilmektedir. Bu faktörün altında bulunan değişkenler; *zaman, üzerine, yerine, sırada, takdirde, üzere, önde, kadar, müddetçe, rağmen, ile, sebebiyle, ise üzerine*'dir. Değişkenler incelendiğinde faktörün ek+edat yapısı ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Birinci faktörün ek+edat yapısında olduğu görülmektedir. Birinci faktör zaman ve sebep belirten birleşik zarf-fiilleri içermektedir. İkinci faktörün tanımladığı fark yüzdesi 28.527'dir ve on bir değişken ile ifade edilmektedir. Bu faktörün altında bulunan değişkenler; *mastar+sına, sıfat-fiil+ÇasınA, aynı fiilin tekrarıyla yapılanlar, ek(ler)+dolayı, mastar+casına, sıfat-fiil+iyelik+hal eki, ek(ler)+beri, ek(ler)+gibi, ek(ler)+için, ek(ler)+göre* üzerindedir. Değişkenler incelendiğinde faktörün ek+ek yapısında değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle Türkçemizde edatların ek+ek yapısına da girebilecekleri anlaşılmaktadır, diyebiliriz. İkinci faktördeki maddeler tarz ve sebep bildirmektedir. Türkçemizdeki birleşik zarf-fiilleri işlev bakımından *ek+edat, ek+ek* olmak üzere dört grupta inceleyebiliriz. Bu yapılar sebeplilik düşüncesini ortaya koymaktadır.

### SONUÇ

Dilimizde birleşik zarf-fiil alanında hangi faktör yüklerinin daha ağırlıklı olduğunu bulmak için yapılan analiz sonuçlarına göre işlev bakımından iki; anlam bakımından tek faktörün bu alanı oluşturduğu belirlenmiştir. Faktör yüklerinin özelliklerine gelince; bu faktörlerin işlev bakımından ek+edat ve ek+ek, anlam bakımından ise sebeplilik-zaman biçiminde oldukları görülmektedir. Sonuç olarak Türkçemizin diğer alanlarında da dilimizin matematik ve mantığını ortaya çıkarıcı nitelikte araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu tür araştırmaların ders kitapları yazımı, yabancılarla Türkçe öğretimi, dilbilimle ilgilenenlere ve dilin doğru kullanılmasına çalışanlara faydalı olacağı açıktır. Dilin matematikleştirilmesine yönelik bu tür araştırmalar dilbilim alanında da yenilikler getirecek ve Türkçemize bakış açısını değiştirecektir. Araştırmamızda da görüldüğü gibi birleşik zarf-fiil evreninin işlev bakımından iki anlam bakımından ise tek faktörde toplanması, dilbilgisi alanında çalışanlara da kolaylık sağlayıcı bir özelliğe sahiptir. Bu faktörlerin zihinsel işlev ve işlemlerle ilişkileri düşünüldüğünde, çocuk zihninde ilk örgütlenen mantıksal ve matematiksel yapıların bu faktör yapıları olduğunu söyleyebiliriz. Öçekten elenen faktör yükleri düşük olan birleşik zarf-fiil yapıları henüz çocuk zihninde herhangi bir yapı ile ilişkilendirilememiş ve yeni öğrenilmekte ve öğrenilecek olan yapılarıdır. Eğitim-öğretimde bu faktörler kadar, diğer yapıların da ders kitapları, medya ve sınıfta öğretmen tarafından öğrencilere sunulması ve onların bu sözcelerle iletişim kurmaya yönlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmakta; bu yapıların daha zor yapılar olduğu anlaşılmaktadır. Bu yapılar erken dönemde değil, daha geç dönemde zihinde örgütlenen bir duruma gönderme yapmaktadır. Çocuk düşüncesi ve çocukların dili öğrenmeleri konusu bakımından bu bulgu çok önemli bir bulgudur. Birinci faktörde birleşik zarf-fiillerin zaman ve sebeplilik belirttikleri ve düşüncede zamansal ve sebeplilik yapıların örgütlenmesine yönelik işlevleri olduğu buna karşılık ikinci faktörün tarz-sebeplilik yapıları olduğu görülmektedir. Bu durumda ek+edat yapısındaki birleşik zarf-fiillerin anlam bakımından zaman ve sebeplilik belirttikleri söylenebilir. İkinci faktörde ise ek+ek yapısındaki birleşik zarf-fiiller bir araya gelmişler ve bu faktördeki birleşik zarf-fiiller tarz, zaman ve sebepliliği aynı anda bildiren sözcük yapılarıdır. Genel olarak birleşik zarf-fiillerin zamanda ve mekânda sebeplilik düşüncesini oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Sebeplilik düşüncesi; yer(derin, yüzeysel, iç, dış), zaman(önce,sonra), durum(iyi, kötü), nicelik(az, çok), soru(koşullar) olarak beş anlam bölüğüne ayrılabilir. Çocuk düşüncesinin zaman ve mekân boyutları ile ilgili gelişim yönüne bakıldığında, yaşları küçük olduğu oranda mekânla ilgili

boyutu kavradıkları, buna karşılık zaman boyutu ile ilgili olan birleşik zarf-fiillerde zihinsel örgütlenmeleri yapmakta zorlandıkları söylenebilir ki, bu bulgu diğer araştırma bulgularıyla da uygunluk göstermektedir.

### KAYNAKLAR

- Bozkurt, Fuat(2007). **Türkçenin Gizemi**. İstanbul: Kavim Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener(2004). **Sosyal bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Guraud, Pierre(1984). **Anlambilim**(çev: Berke Vardar). Ankara:Kuzey Yayınları.
- Kalaycı, Şeref(2006). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**.
- Martinet, Andre(1998). **İşlevsel Genel Dilbilim**(çev: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Özdamar, Kazım(2004). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Rıfat, Mehmet(1986). **Genel Göstergebilim Sorunları**. İstanbul: Sözcü Yayınları.
- Sağır, Mukim(2002). **Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları. Ankara: Asil Yayınları.
- Tamba-Meca, Irene(1998). **Anlambilim**(çev:Necmettin Sevil). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ferah, Aysel(2006). "Sinop İli İlköğretim 2.,3.,4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Birleşik Zarf-Fiillerin Kavranması". 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Muğla.



## INFLUENCE OF MOTHER-TONGUE SKILLS AND BEHAVIOURS ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Yrd. Doç. Dr. Bekir SAVAŞ  
Kocaeli Üniversitesi

### Abstract

Foreign language learning (FLL) is an important issue all over the world due to international communication increasing day by day very quickly. Despite innovations and improvements in the approaches, methods, materials and techniques, FLL has particular problems, the most important of which is mother tongue-interference or influence. In other words, mother tongue influence is an inevitable fact in a FLL process because we unconsciously transfer sounds, collocations, word order characteristics of our mother tongue into our activities in foreign language. In this research, we will analyse, the positive transfer of reading and writing skills from L1 into L2 realized by 1<sup>st</sup> year students in the Department of English Language and Literature in Kocaeli University-Turkey, which is a field where such skills are needed much more extensively than any other academic discipline.

**Key words:** reading-writing skills, inter or intra-linguistic transfer, FLL.

### Özet

Yabancı dil öğretimi, hızla artan uluslararası ilişkiler ve buna bağlı olan uluslararası iletişim dolayısı ile çok önemli bir öğretim alanı olmuştur. Geliştirilen yeni yaklaşımlar, yöntemler, teknikler, malzemeler ve öğretmen eğitimine rağmen yabancı dilde öğrenemeyen sorunlardan birisi anadil etkisidir. Ancak bu etki bazen olumluda olmaktadır. Örneğin anadildeki okuma ve yazma becerilerinin yabancı dile aktarılması söz konusudur. Bu nedenle bu etkileşimin araştırılması için araştırma evreni olarak Kocaeli Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'ndeki 1. sınıf okuma ve yazma dersleri seçilmiştir.

**Anahtar sözcükler;** okuma-yazma becerileri, dil içi, diller arası aktarım, yabancı dil eğitimi



## **I- Introduction**

Man is a social creature. He begins to learn about the facts constituting the culture he lives in from the very moment after his birth. Language is the most important of these facts. According to Vygotsky (1978), man learns language which is a life-long process first to use it for communication. In time he internalizes this skill to form mental skills. And this helps him learn the other elements of culture successively. Nowadays, learning a foreign language and using it is an indispensable part of modern life and global culture. However, even though social stimulants are so strong and there are not important problems in terms of teacher training, material preparation and methods, there are still problems to be solved in this field. We hypothesized that this originates from learners' lack of certain skills, behaviours and habits in the written form of their first language. A good sign of this situation is the lower rates of functional literacy even in the developed countries. For example, Kozol (1985) asserts that more than one-third of the adults in the U.S. cannot read or write English at "survival level", (in Roberts, 1994). NLS Project report published in 1996 says that 43% of English 11-year-old school children are not literate enough for their age. These figures mean that we cannot teach our children their mother tongue well enough let alone a foreign language.

In the following research we, therefore, discuss the transfer of L1 reading and writing skills into L2 learning process putting forward the following research questions;

- 1- Is there a strong influence of students' reading and writing attitudes and behaviours in L1 on the development of similar skills in L2?
- 2- Is there any influence of reading behaviours and skills on the development of similar skills in writing both in L1 and L2 with an intra-linguistic transfer?
- 3- Does their level of transfer influence academic success?

To prove our hypothesis we analysed the performance of 1st grade students in the English Language and Literature Department in writing and reading classes and administrated a questionnaire to have an idea about reading and writing skills, attitudes and behaviours of students. We found a direct relation between L1 and L2 reading and writing skills and behaviours. Thus, we concluded that developing L1 reading and writing skills and behaviours is a vital means as an intrinsic motivation to learn a foreign language and improve it.

## **II- Review of literature**

### ***a) Language development***

According to Vygotsky's (1978) Social Development Theory", social interaction plays a fundamental role in language learning, and development of cognition. He says "Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (inter-psychological) and then inside the child (intra-psychological)." For example, in the learning of language, our first utterances we share with peers or adults are for the purpose of communication but once mastered they become internalized and allow "inner speech". A large part of the social and intellectual development of the child takes place by means of the socialized communicative language usage.

By the time children enter kindergarten, usually around age five, they have acquired a relatively sophisticated command of language, an accomplishment that has sometimes led researchers to believe that language development is essentially complete. Quite the contrary, children continue to acquire greater expertise in the phonological (Vihman, 1996),

semantic, syntactic (Kemper, Rice, & Chen, 1995; Leadholm & Miller, 1992), and pragmatic (Ninio & Snow, 1996) aspects of language at school. (in Ely, 2005)

The fact that language development goes at school, too is explained by Bruner's (1966) Constructivist Learning Theory. He argues that an individual makes use of his previous skills and knowledge while learning new things. Since language acquisition and production is a cognitive process, it operates habitually and automatically whenever the child comes across something new to learn during his/her relations with the rest of the speech community. Berstein's (1980) restricted-code theory supports Bruner. He says that children who gain a well-developed proficiency in pre-school period do well at school in first-language classes as well. Similarly, Stotsky (1983) found out that subjects who are good at reading comprehension are successful in writing skills, too.

***b) Intra-linguistics and inter-linguistic transfer of linguistic skills.***

Children learn language unconsciously in pre-school period but at school, a planned, direct first language teaching takes place. This is the second stage of language development process aiming to teach children the written form of their mother-tongue. They learn it as the means for instruction. Depending on the curriculum they begin to learn a second language as well, which looks like this second step of first language acquisition. However, it is quite different from it in that students have almost no background knowledge or experience in that completely new code-system. However, students go on making use of linguistic skills and strategies they have in their first/mother tongue competence to learn this new and foreign language regardless of the fact that their features are different from one another's.

According to Hudson (1982), "the 'schemata-based' learning theory indicates that readers process meaning which has been presented through print by using prior world knowledge to produce representations of anticipated meaning". Therefore, habitual reading activities which increases both world knowledge and particular structures and characteristics of written language which encode meaning in a way different form that of spoken language is a positive reading behaviour which facilitates intra-linguistic skill, strategy and world-knowledge transfer, namely literacy transfer. Since world knowledge is usually universal, this type of transfer realizes even in L2 learning processes as well. Even if he is not very good at L2 reading, a fluent L1 reader normally does not run into much difficulty in meaning making in L2 texts, as well, with the help of his/her prior knowledge of content, textual meaning, strategies to find out meaning in a given text regardless of its language.

Research made by Barren (1978); Cummins, (1989); Jimenez, Garcia&Pearson, (1995) and Koda, (1998), cited in Hardin) on bilingual students have proved that those who read well in their mother-tongue read well in foreign language as well. In this matter, Cummins proposed the "Linguistic Interdependence Hypothesis (LIH)" in 1979, which conceptually explains this positive relationship between languages. An individual's previous culturally conditioned learning styles are "additive" rather than "subtractive"; the better developed children's L1 conceptual foundation is, the more likely they are to develop similarly high levels of conceptual abilities in the L2. (Cummins (1994:38). There are also two more hypotheses in this matter; the Linguistic Threshold Hypothesis (LTH) Hypothesis developed by Clark (1980), and Hacqueboard's (1989) transfer hypothesis. According to these theories, the cross-linguistic transfer of reading skills is easier in three cases; first, when students read well in their native language, (Barrera, 1987; Koda 1988; Cummins, 1989; Jimenez, Garcia&Pearson, 1995, 1996), secondly, when they reach a particular level

in L2 reading (Davis & Bistodeau, 1993; Sarig, 1987; Taillefer & Pugh, 1998; Yamashita, 2001) and lastly, when they continue their reading activities in L1 (Hacqueboard (1989) (cited in Yamashita, 2004).

According to Elley (1991), who reviewed nine studies, eight in L1 and one in L2 found out that additional, sustained-reading and frequent writing tasks in a language program leads to the spread of reading competence to other language skills- writing, speaking and control over syntax, namely on both receptive and productive skills.

The reason why there is an easy transfer from reading into writing is that both processes involve the construction of meaning. During reading, the major activities of planning, composing, editing and monitoring occur repetitively, recursively and simultaneously in a process similar to the model described by Fowler and Hayes (1981) in their Cognitive Theory of Writing. Shortly, reading and writing are two close activities because the latter is a complementary of the former. They both require construction of meaning in a different but complementary way. Reading requires reception of meaning by means of creating a mental plan, selecting what is relevant and coherent to fit the plan and connecting with prior knowledge by generating inferences and elaborating ideas in an input-based way. As for writing, it entails production of meaning with the same tools, strategies and stages in the form of a written text but in an output-based way.

### ***c) Roles of reading and writing skills in social sciences***

Reading and writing are the most important skills while studying in a discipline. The former helps you enlarge your content knowledge while the latter provides you opportunities to express what you have learnt in an organized way provided that you have been taught how to do so at school at primary and secondary levels.

Swain's (1995) Output Hypothesis and many other reading-writing research findings show that extensive reading and frequent writing assignments in addition to regular syllabus are often given to help students improve their writing and general language proficiency. In likewise manner, Krashen (1994) theorized that acquisition of writing skills and strategies realizes, as well, if L2 learners make extensive reading of texts meaningful and manageable for them (cited in Tsang, 1996) For this reason, Bartholomea and Petrosky, (1986) developed an integrated reading-writing approach instead of the traditional separate reading-writing classes. Such an approach is productive both academically and linguistically especially in humanities or social sciences like literature teaching in our department.

There is ample evidence that a number of particular literacy strategies, when explicitly taught, modelled and practiced, enhance the ability of secondary students to read and write to learn across content areas. (Alverman & More, 1991; Rosenshine & Meister, 1994; Rosenshine et al, 1996; Rosenshine 1997; Schoenbach et al, 1999) (see CRM:1). These include pre-reading activities such as the activation of prior-knowledge, during and post-reading stages/strategies. Research also suggests that opportunities to create, discuss, share, revise and edit a variety of types of texts helps develop content-area understanding and familiarity with the type of texts found in a particular content-area. (Alvermann & Phelps, 1998; Cotton, 1991; Langer, 1999; Schoenbach et al., 1999) (see CRM:3)

Due to peculiar characteristics of literary language, transfer of skills between reading and writing is more important in literature teaching in which students are supposed to make critical analysis of great works of literature and write creative essays.

**III- Method;** Analysis of reading and writing exams of students, and analysis of questionnaire administrated on students in terms of their transference of L1 reading and writing skills into L2 learning process.

**Participants;** 115 first year students of Department of English Language and Literature in Kocaeli University in Turkey.

**a) Results of the questionnaire**

According to the Alpha value of 0,7225, the questionnaire was reliable. Analysis of the findings of the questionnaire has revealed the following facts;

- Reading skills and attitudes are transferred from L1 in L2. ( Correlation between statements 1-7, 6-7, and 3-7)

- There is the same kind of transfer of writing skills and attitudes, as well. (Correlation between statements 2-4, 2-11, 5-11 and 5-12). These two results confirm our first research question.

- Reading skills and strategies in L1 are transferred into writing skills and strategies in L1. (Correlation between statements 3-2, 1-5 and 6-5). Component Matrix table (see Appendix B) also confirms this type of transfer.

- There is the same kind of transfer in L2 as well. (Correlation between statements 7-12, 10-11, and 10-12) Component Matrix table proves this type of transfer, too. These two results confirm our second research question.

- There is a L1 reading behaviour transfer from previous free or academic reading into present reading attitude in L1. (Correlation between statements 3-1 and 6-1) This is required for better transfer of reading skills from L1 into L2 reading. Hacqueboard's (1986) transfer hypothesis suggests that for a transfer of L1 skills into L2 reading to realize, learners should carry on reading extensively in their L1 during FLL.

- There is a correlation between past writing class experience in L1 and present free writing in L1. (Statements 2-5) This is a factor that facilitates or improves writing skills. However, the students don't write so much as they used to do at school. There is the same amount of skill transfer from L2 reading from past into present and from academic into free writing in L2. (Correlations between statements 7-10 and 10-9).

- Writing skills acquired at school in L2 are transferred into present free and academic writing in the same amount. (Correlation between statements 4-11 and 4-12). They are also transferred from present academic writing into free writing. (statements 11-12)

These results prove that reading and writing skills and attitudes of our students in L1 are transferred into L2 almost at the same level. For example, they don't read in L2 as much as they do in L1. (LIH) They write a little both in L1 and L2 for personal needs or pleasure. They are successful in writing classes as much as they were in secondary school. In short, there is strong relation between their L1 and L2 skills and attitudes. Secondly their reading in L1 and L2 influence their writing in L1 and L2 respectively. Thirdly, their reading and writing skills influence their academic success.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1		6		13	<b>34</b>	4	4	11	4	7	3	31
2	3	24	13	<b>39</b>	<b>55</b>	<b>42</b>	<b>38</b>	<b>52</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>36</b>
3	<b>42</b>	<b>49</b>	<b>41</b>	<b>38</b>	18	<b>40</b>	<b>54</b>	<b>36</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>76</b>	<b>35</b>
4	<b>49</b>	<b>27</b>	<b>45</b>	21	4	22	14	15	23	25	10	7
5	21	9	16	4	4	7	5	1	2	4	3	6

**TABLE I:** Chi-Square Test/Frequencies (Observed Numbers) table. (1= none, 2 = a little, 3= moderate, 4 = a lot, 5= very much. Total number 115)

Que	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1			**		*	**	*					
2	**		*	**	**	**			*		**	
3	**	*			*		**					
4		**			**		**			**	**	**
5	*	**	*	**							**	**
6	**	**			*		*	*	*			**
7	*		**	**	*	*				**	**	**
8						*						
9		*			*					**		
10				**			**		**		**	**
11		**		**	**		**			**		**
12				**	**	**	**			**	**	

**TABLE II:** Pearson Correlation Table (\*\* Correlation is significant at the 0.01 level, \*Correlation is significant at 0.05 level (both are two-tailed))

### b) Results of analysis of reading and writing exams

When we analyzed the exam papers students wrote in 'Reading and Text Analysis' class we found out the following;

- Our students cannot make critical reading, so miss the details,
- They run into difficulty in finding the content of the questions in the text,
- They cannot make use of reading strategies such as making use of prior knowledge, or context for construction of meaning, so only 31% of 73 students passed the exam.

In writing exam, they run into difficulties due to their lack of reading skills mostly; for example;

- They cannot construct meaning due to wrong word-choice, lack of collocation and idiom use,
- They try to translate their thought they form in Turkish into English but with structures resembling Turkish since they translate only surface structure,
- They cannot develop ideas on a topic due to lack of past reading experiences,
- They fail to provide coherence within the text as they haven't had proper writing classes in secondary school in Turkish or English, so only 33% of 73 students managed to pass the exam. These findings reply the third research question.

### Conclusion

Functional literacy rates are much lower than expected even in the developed countries due to problems in first-language teaching and due to social, economical or educational problems together with the overwhelming pressure of digital television and other types of entertainment which do not require active, productive linguistic participation of people and construction of meaning. These rates prove that modern man do not read and write in his

mother tongue let alone in foreign language. This lack of linguistic activity decreases the productivity of foreign language teaching in almost every country.

As for our students' case in the Department of English Language and Literature, what they need most is the development of their receptive (reading) and productive (writing) skills in English. Literature teaching is an academic discipline which entails critical analysis of particular great works, and writing creative essays about them, so reading and writing for this purpose and then discussing them improves literary competence and content knowledge of students. However, this is not the case in the Department of English Language and Literature in Kocaeli University. Findings of our research show that factors such as;

- lack of integrated reading and writing classes which complement each other year after year at primary and secondary levels, and which require sustained reading and frequent writing tasks.
- lack of sustained-reading and writing for pleasure both in L1 and L2,
- limited time allocated to reading and writing classes (two/three hours a week) at tertiary level, altogether lead to limited amount of reading and writing proficiency both in L1 and L2.. In Krasnehn's term, our students haven't acquired' reading skills in L1 and L2 so they cannot transfer meaning construction skills into writing both diachronically and synchronically. And this lessens academic productivity and success of our students.

## References

- Bartholomae, D.& Petrosky, A. (1896). *Facts, artifacts, and counterfactuals: Theory and method fro a reading and writing course*. Upper Montclair, NJ: Boynton-Cook
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control, vol. 1*. London, Routledge & Kegan Paul
- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Boston: Belknap
- CRM (2005). THE PRACTICE: Reading and Writing. www.Knowledgeloom.org.
- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of elementary and intermediate students in ESL [J]*. In *Language Learning*,
- Ely, R. (2005). Language and literacy in the school years. . In J.K. Gleason (Ed.), *The Development of Language* ,(6th ed.) Boston: Allyn & Bacon
- Flower, B.& Hayes, J.R.(1981). A Cognitive process of theory of writing” *College Composition and Communication*. 32 (4) 365-387
- Hardin, V.B (2001). “Transfer and Variation in Cognitive Reading Strategies of Latino Fourth Grade Students in a Late-Exit Bilingual Program” in *Bilingual Research Journal*. Fall 2001 Vol 25 N.4
- Hudson, T. (1982). The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*, 32, 1–31.
- Roberts, A. C (1994). “Transferring Literacy Skills from L1 to L2: From Theory to Practice” *The Robson* (Eds), *Psychology, Spelling and Education*. London: Multilingual
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60, 627-642.
- Swain, M.(1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Tsang, W. (1996). *Applied Linguistics*, Vol, 17, No2 Oxford University Press
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Pres
- Yamasita, J. (2004). “Reading Attitudes in L1 and L2, and their Influence on L2 Extensive Reading” in *Reading in a Foreign Language* . Vol. 16 No1 April 2004

**APPENDIX A Questionnaire****Mark the most suitable choice for you, please.**

1- I read novels, short stories etc. in Turkish.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

2- I enjoyed writing classes in secondary school.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

3- I enjoyed reading in those years?

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

4- I enjoy "writing" in the department now.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

5- I write letters to friends, complaint letters to certain institutions in Turkish.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

6- We made critical reading of novels, and poems in secondary school.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

7- I read English books at home and school in the past..

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

8- We had writing classes in secondary school.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

9- I enjoy reading classes here.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

10- Now I read books, magazines or newspapers in English.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

11- I am good at exams here which requires writing skills.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much*

12- I write letters, e-mails in English.

a) *None*                      b) *A little*                      c) *Moderately*                      d) *A lot*                      e) *Very much***APPENDIX B**

	Components				
	1	2	3	4	5
Statement 4	,655	,-479	-,090	-,105	,260
Statement 7	,647	,043	-,295	,427	-,040
Statement 12	,639	-,097	,102	,021	-,616
Statement10	,624	-,153	-,212	,308	,117
Statement 5	,612	,142	,032	-,438	-,439
Statement 11	,587	-,494	-,236	,003	,117
Statement 2	,497	,010	,454	-,377	,428
Statement 1	,348	,734	-,176	-,012	,166
Statement 3	,390	,692	-,183	,144	,230
Statement 8	,093	-,212	,632	,555	,109
Statement 6	,384	,369	,581	,186	-,146
Statement 9	,345	-,017	,177	-,390	,187

**Table III** : Principal Component Analysis (Values between ,400 and ,800 are meaningful)

# ÖĞRENME ÖZERKLİĞİ BAKIMINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜNÜŞÜ

Betül TARHAN  
Yıldız Teknik Üniversitesi

## Öz

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye daha hızlı ulaşma ve bilginin hızlı nitelik değiştirir olması, kurumlara sığdırılan bilginin bireylere yetmemesi “yaşam boyu öğrenme” kavramını doğurmuştur. Öğrenmenin yaşam boyu sürebilmesi bireylerin ne kadar özerk öğrenenler olabildiğiyle bağlantılıdır. Günümüzde eğitim kurumlarının amacının öğrenenlerin özerklik düzeylerini artırmak olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında düzenlenen araştırmada öğrencileri özerk olmaya hazırlayacak olan öğretmen adaylarının özyöneltilimliliğe ne kadar hazır oldukları özyöneltilimlilik düzeyini bulgulayan bir ölçme aracı ile bulunmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın araştırma kümesi bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programındaki II. ve III. Sınıf öğrencileri olup hepsi birer İngilizce öğretmeni adayıdır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Fisher, v.d. (2001) tarafından geliştirilmiş bir ölçek olup 42 ölçme ögesinden oluşmaktadır. Bu 42 ölçme ögesi “özyöneltilim”, “öğrenme arzusu”, “özdenetim” başlıkları ile üç bileşende kümelennmiştir. Araştırma tasarımına göre bu araştırmadan elde edilen sonuçlar 48 öbek veri oluşturmaktadır. Bu bildirinin sınırlarını taşımaması amacıyla, bu veriler arasından öncelikli olduğu düşünülen 13 tanesi sunulurak değerlendirilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenen özerkliği, özyöneltilim, özyöneltilimli öğrenmeye hazır oluş, ölçek, hazır oluş ölçeği

## Abstract

In line with the technological developments, the accessibility and nature of information turns into a speedy process and the information contained in educational institutions gets less and less sufficient for individuals. These have led to the emergence of the concept of “life-long learning”. The more the individuals are autonomous, the more “life-long” the learning is. It can be said, therefore, that a goal of educational institutions today is to enhance learner autonomy. With the research conducted as part of the present study, the level of readiness for self-directed learning of the prospective teachers, who are expected to help their own learners to become autonomous, is found out by means of a readiness scale. The research group of the study is composed of the 2nd and 3rd year students at a university ELT Department. The measuring instrument used is a scale developed by Fisher et al (2001), comprising 42 testing items grouped in three components as “self-direction”, “desire for learning”, and “self-control”. The results obtained on the basis of the study constitute 48 groups of data. Within the scope of the present paper, 13 of these groups of data have been selected as mostly prominent and discussed and evaluated subsequently.

**Key Words:** Learner autonomy, self-directedness, readiness for self-directed learning, scale, readiness scale



## 1. Giriş

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye daha hızlı ulaşma ve bilginin hızlı nitelik değiştirir olması kurumlara sığdırılan bilginin bireylere yetmemesi “yaşam boyu öğrenme” kavramını doğurmuştur. “Yaşam boyu öğrenme her bireyin gerçekleştirebileceği bir şey midir?”, “Yaşam boyu öğrenebilmek için bireyde olması gereken nitelikler nelerdir?” gibi sorulara yanıt arama çalışmaları başlamıştır.

Genellikle çocukların öğrenmesi üzerinde duruluyorken, 1928’de Edward L. Thorndike tarafından “Yetişkin Öğrenmesi” adlı kitap yayımlanmış ve yetişkin öğrenimi önem kazanmıştır (Knowles, 1990). Yaşam boyu öğrenmenin günümüz bilgi toplumunda bu denli önem kazanmış olması eğitimcileri öğrenmeyi yaşam boyu sürdürebilen ve her durumda öğrenen bireyler yetiştirmek için yollar aramaya, araştırmalar yapmaya itmiştir. Uzmanlar, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürebilen, sürekli öğrenme gereksinimi duyan ve kendi kendilerine öğrenme girişimlerinde başarılı olan bireylerin niteliklerinin belirlenmesi yoluyla aynı nitelikleri taşıyan bireyler yetiştirilebileceğini düşünmüş ve yaşam boyu öğrenen bireylerin niteliklerini bulmak için araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Yapılan çalışmalar sonucu yetişkinlerin nasıl öğrendikleri bulunmaya çalışılmış ve yetişkin eğitimi kuramı aşağıdaki varsayımlara dayandırılmaya çalışılmıştır:

1) Yetişkinler öğrenmenin doyuracağı gereksinim ve ilgileri yaşıyorlarken öğrenmeye güdülenirler; bu nedenle, bunlar yetişkin öğrenme etkinliklerini düzenleme için uygun başlangıç noktalarıdır.

2) Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir; bu nedenle, yetişkin öğrenmesini örgütlemenin uygun birimleri yaşam durumlarıdır, konular değil.

3) Yaşantı, yetişkinlerin öğrenmesi için en zengin kaynaktır; bu nedenle, yetişkin eğitimi yöntem bilgisinin özünde yaşantı çözümlenmesi vardır.

4) Yetişkinler, derin bir özyöneltilimli olma gereksinimine sahiptir; bu nedenle, öğretmenin rolü onlarla karşılıklı bir araştırma sürecine katılmaktır, bilgisini onlara aktarmak ve sonra onların o bilgiye uyumlarını değerlendirmek değerlidir.

5) İnsanlar arasındaki bireysel ayrımlar yaşla artar; bu nedenle, yetişkin eğitiminde biçim, zaman, yer ve öğrenme hızındaki ayrımlar için en uygun düzenlemelerin yapılması gerekir (Knowles, 1990).

### 1.1. Özyöneltilimli Öğrenme

Amerika’da özyöneltilimli öğrenim konusundaki en etkili araştırmalardan birisi Cyril Houle tarafından (Chicago Üniversitesi yetişkin küme eğitimi doktora programının kurucusu) 1961’de yapılmıştır. “Araştırmacı Zeka (*The Inquiring Mind*)” adındaki çalışmasında Houle, yetişkin kümeyle yaptığı ayrıntılı görüşmelere dayanan nitel bir çalışma sunmuştur. Houle bu çalışmada üç tip öğrenici olduğu kanısına varmıştır: hedef yöneltilimli, etkinlik yöneltilimli ve öğrenme yöneltilimli. Houle’un öğrenme yöneltilimli öğrenici kavramı, ileriki yıllarda özyöneltilimli öğrenciler olarak tanımlanmıştır (Guglielmino, Long ve Hiemstra; 2004:4-6). Özyöneltilimli öğrenme konusunda birçok tanım yapılmış olsada, Knowles’un yaptığı ve çok kabul gören betimlemeye göre:

1 özyöneltilimli öğrenme bir süreçtir,

2 bireyler başkaları ile birlikte olma ya da yalnız olma başlatılgüçlerini kullanırlar,

3 kendi öğrenme gereksinimlerinin tanısını koyarlar,

4 öğrenme hedeflerini düzenlerler,

5 insan veya gereç olarak öğrenme kaynaklarını ve uygun öğrenme stratejileri belirlerler, uygularlar ve öğrenmelerini değerlendirirler (Brockett ve Hiemstra, 1991:21; Knowles, 1975:18’den alıntı)

## 1.2. Öğrenen Özerkliği

Yetişkin eğitiminde öğrenen özerkliği, özyöneltilimli öğrenmenin ruhsal boyutu içerisinde yer alan kişisel özellikler çerçevesi içerisine yerleştirilmektedir (Derrick, 2000; Confessore, 1992'den alıntı). Brockett ve Hiemstra (1991) öğrenen özerkliğini, öğrenen özyöneltilimi, yani özyöneltilimli öğrenenlerin kişisel özellikleri bağlamında ele almaktadır. Her bireyin özerk olma eğilimli olduğu söylenebilir, günümüzde kurumların amacının öğrenenlerin özerklik düzeylerini artırmak olduğu söylenebilir. Öğrenen özerkliğini artırabilmek için öncelikle kavramın değişik yazarlar tarafından nasıl açıklandığının bilinmesinin gerekliliği söylenebilir.

Özerklik; ayırma, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız hareketler için bir yetidir. Özerklik öğrenicinin kendi öğrenmesinin içeriği ve sürecinde belirli bir ruhsal ilinti gerçekleştireceğini varsayar. Özerklik için yeti her iki biçimde ortaya çıkacaktır: 1) öğrenicinin öğrenme yolunda ve 2) öğrendiğini daha geniş bağlamlara aktarırken (Little, 1991:4 Benson, 2001:49). Bu görüşe göre özerk öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetebilir, izleyebilir ve değerlendirebilirler (Barnes 1976; Chambers ve Davies, 2001:30'dan alıntı).

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının özyöneltilimliliğe ne düzeyde ve ne derecede hazır olduklarını bulgulamada kullanılan bir ölçek belirli bir küme öğrenci için uyarlanmakta, o özellikleri taşıyan bir araştırma kitlesi üzerinde uygulanarak sonuçları değerlendirilmekte ve kimi sonuç ve yorumlara varılmaktadır.

## 2. Araştırma

### 2.1. Amaç

Bu çalışma kapsamında düzenlenen araştırmada öğrencileri özerk olmaya hazırlayacak olan öğretmen adaylarının özyöneltilimliliğe ne kadar hazır oldukları (ve ne kadar özerk oldukları) özyöneltilimlilik düzeyini bulgulayan bir ölçme aracı ile bulunmaya çalışılmaktadır.

### 2.2. Araştırma Kümesi

Bu çalışmanın araştırma kümesi Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri olup hepsi birer İngilizce öğretmeni adaydır. Bu araştırma kümesi "*II. Sınıf öğrencileri*" (Alt-Küme 1) ve "*III. Sınıf öğrencileri*" (Alt-Küme 2) olmak üzere iki alt-kümeden oluşmaktadır.

### 2.3. Ölçme Aracı

Ölçme aracı, Fisher, v.d. (2001) tarafından geliştirilmiş bir ölçek olup 42 ölçme ögesinden oluşmaktadır. Bu 42 ölçme ögesi (soru maddesi), "*özyöneltilim*" (Bileşen 1), "*öğrenme arzusu*" (Bileşen 2), "*özdenetim*" (Bileşen 3) başlıkları ile üç bileşende kümelendirilmiştir. Bileşenlerde sırasıyla 13, 14 ve 15 tane soru maddesi yer almaktadır:

<b>Bileşen 1</b> (Özyönetim) [ B1 ]	<b>Bileşen 2</b> (Öğrenme Arzusu) [ B2 ]	<b>Bileşen 3</b> (Özdenetim) [ B3 ]
<p>1. Zamanımı iyi yönetirim.</p> <p>2. Kendimi disiplin altına alabilirim.</p> <p>3. Düzenli bir insanımdır.</p> <p>4. Kendime kesin zaman dilimleri tayin ederim.</p> <p>5. İyi yönetim becerilerine sahibim.</p> <p>6. Yöntemli, sistematik birisiyim.</p> <p>7. Öğrenmemde sistematik biriyim.</p> <p>8. Çalışmalarım için belirli zamanlar tayin ederim.</p> <p>9. Sorunları bir plan kullanarak çözerim.</p> <p>10. İşlerimi öncelik sırasına dizerim.</p> <p>11. Kendi öğrenmemi takip edebilmem bakımından güvenilir biriyim.</p> <p>12. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim.</p> <p>13. Bilgileri bulup çıkarma yeteneğime güvenirim.</p>	<p>1. Yeni bilgileri öğrenmeyi isterim.</p> <p>2. Yeni bilgileri öğrenmeyi eğlenceli bulurum.</p> <p>3. Öğrenmek yolunda bir ihtiyacım vardır.</p> <p>4. Beni zorlayan şeyleri eğlenceli bulurum.</p> <p>5. Ders çalışmayı eğlenceli bulurum.</p> <p>6. Yeni fikirleri eleştirel bakımdan değerlendiririm.</p> <p>7. Bir karara varmadan önce bilgi toplamayı akıllıca bulurum.</p> <p>8. Yaptığım şeyleri değerlendirmeyi akıllıca bulurum.</p> <p>9. Yeni fikirlere açığım.</p> <p>10. Hatalarımdan öğrenirim.</p> <p>11. Bir şeyin nedenini bilmeye ihtiyacım vardır.</p> <p>12. Çözümlemediğim bir sorun karşıma çıkarıldığında yardım isterim.</p> <p>13. İngilizce öğretimini yapılmaya yollarını sık sık eleştirel biçimde gözden geçiririm.</p> <p>14. Öğrendiklerimin denetiminin kendimde olmasına ihtiyaç duyarım.</p>	<p>1. Kendi hedeflerimi kendim tayin etmeyi tercih ederim.</p> <p>2. Kendim için kararlar vermeyi akıllıca bulurum.</p> <p>3. Kendi kararlarımı veya eylemlerimden kendim sorumluyum.</p> <p>4. Hayatımın kontrolü bendedir.</p> <p>5. Yüksek kişisel standartlara sahibim.</p> <p>6. Kendi öğrenme hedeflerini kendim tayin etmeyi tercih ederim.</p> <p>7. Kendi performansımı kendim değerlendiririm.</p> <p>8. Mantıklı birisiyimdir.</p> <p>9. Sorumluluk sahibiyimdir.</p> <p>10. Yüksek kişisel beklentilere sahibim.</p> <p>11. Tek bir sorun üzerine odaklaşabilirim.</p> <p>12. Kendi kısıtlılıklarımın farkındayım.</p> <p>13. Bilgileri kendi kendime bulabilirim.</p> <p>14. Yeteneklerime yüksek düzeyde inanıyorum.</p> <p>15. Kendi performansımı değerlendirmek için kendi ölçütlerimi tayin etmeyi tercih ederim.</p>

Fisher, vd. (2001)'deki özgün soru maddeleri arasından yalnızca B2/13'cü madde, araştırmanın erek kitlesine yönelik olarak düzenlenmiş, diğerleri olduğu gibi bırakılmıştır.

Bu soru maddeleri, kendi kümeleri içinde ard arda geldiğinde anlamsal bir bütünlük oluşturmakta olduklarından araştırma kümesindeki bireyleri belli bir tür düşünme ve aynı tür yanıt vermeye yöneltebilme çekincesine karşı soru maddeleri kendi kümelerinden alınıp ilk harf abece dizilimi ile düzenlenmiş ve araştırma sonucuna karşılaştırmaya elverişli türden anlamsal bütünlüğün kırılmasına çalışılmıştır.

Erek kitleye verilen ölçme aracında her soru maddesi için üç (+1) seçenek yer almaktadır: “*Bu bana hiç uymuyor*” (Seçenek 1), “*Kararsızım / Bilemiyorum / Eh işte*” (Seçenek 2), “*Bu bana tam uyuyor*” (Seçenek 3).

Bu araştırma kapsamında eklenen dördüncü seçenek (Seçenek A) ölçmeyle doğrudan değil dolaylı olarak ilişkilidir: “*Bu soruyu anlamadım*”. Böylesi bir dördüncü seçeneğin konulmasının iki amacı bulunmaktadır. Birinci amacı, soru maddesinin güvenilirliğini gözden geçirmektir. Eğer denekler bir soru maddesini tam olarak anlamadıkları halde işaretleme yapıyorlarsa bu durum sonucu özünden, geçerlilik yönünden etkileyecektir;

anlaşılmayan bir soruya verilen yanıt güvenilir değildir ve soru maddesi ölçmek istediği özelliği ortaya çıkaramadığından dolayı geçersizdir. İkinci amacı ise ölçeğin yeni bir kullanım ortamında sinamasını yaparak iyileştirilmesine katkıda bulunabilecek veri sağlayabilmektir.

### 3.4. Çözümleme Boyutları

Bu araştırma iki boyutlu olarak tasarlanmıştır. Birinci boyutta (düşey eksen) ölçme ögeleri, ikinci boyutta (yatay eksen) erek kitle ve alt-kitleler yer almaktadır.

Yukarıda belirtilen tüm ögeler aşağıda çizgesel olarak verilmiştir:

		Ölçme Ögeleri	Erek kitle (Araştırma Kümesi) [ AK/t ]	
			Alt-Küme 1 (II. Sınıf Öğrencileri) [ AK/1 ]	Alt-Küme 2 (III. Sınıf Öğrencileri) [ AK/2 ]
Bileşenler Genel (Tüm Ölçme Ögeleri) [ BG ]	Bileşen 1 (Özyönelim) [ B1 ]	Seçenek 1 (Bu bana hiç uymuyor) [ s1 ]		
		Seçenek 2 (Kararsızım / Bilemiyorum / Eh işte) [ s2 ]		
		Seçenek 3 (Bu bana tam uyuyor) [ s3 ]		
		Seçenek A (Bu soruyu anlamadım)[ sa ]		
	Bileşen 2 (Öğrenme Arzusü) [ B2 ]	Seçenek 1 (Bu bana hiç uymuyor) [ s1 ]		
		Seçenek 2 (Kararsızım / Bilemiyorum / Eh işte) [ s2 ]		
		Seçenek 3 (Bu bana tam uyuyor) [ s3 ]		
		Seçenek A (Bu soruyu anlamadım)[ sa ]		
	Bileşen 3 (Özdenetim) [ B3 ]	Seçenek 1 (Bu bana hiç uymuyor) [ s1 ]		
		Seçenek 2 (Kararsızım / Bilemiyorum / Eh işte) [ s2 ]		
		Seçenek 3 (Bu bana tam uyuyor) [ s3 ]		
		Seçenek A (Bu soruyu anlamadım)[ sa ]		

Tüm bu sonuçlar 48 öbek veri oluşturmaktadır. Bu bildirinin sınırlarını taşımaması amacıyla, 48 öbek veri arasından öncelikli olduğu düşünülen 13 tanesi aşağıda sunulmaktadır.

### 3. Bulgular ve Değerlendirme

#### 3.1. Tüm Bileşenler + Tüm Araştırma Kütlesi: Tüm Seçenekler ve Yalnızca Seçenek 3 / Tüm Ögeler Dizilimi

Erek araştırma kütlesinin tümü üzerinden ölçme ögelerine (sorular) verilen yanıtların ortalama dökümü aşağıdaki çizelgede sunulmuştur. Denekler sorulara 3 seçenek üzerinden yanıt vermişlerdi ve yanıtları bilgi-işlem ortamına 1, 2, ve 3 değerleri ile işlenmişti. "Ortalama" sütunundaki sayıların 1'e yaklaşması o ögenin denekler geneli bakımından "hiç uymadığı"; 3'e yaklaşması ise "tam uyduğu" biçiminde algılanmalıdır. Sonuçların daha alışıldık bir taban olan 100 üzerinden karşılıkları ise "Ortalama %" sütununda verilmiştir. Ögeler en yüksek değerden en düşük değere doğru dizilmiştir:

Ölçüt	Ortalama	Ortalama %	Seçenek 3 Ortalama %
5. Bir şeyin nedenini bilmeye ihtiyacım vardır.	2,93	97,91	93,75
36. Yeni fikirlere açığım.	2,93	97,91	93,75
16. Kendi kararlarım veya eylemlerimden kendim sorumluyum.	2,92	97,5	92,5
4. Bir karara varmadan önce bilgi toplamayı akıllıca bulurum.	2,91	97,08	91,25
35. Yeni bilgileri öğrenmeyi isterim.	2,9	96,66	90
23. Kendim için kararlar vermeyi akıllıca bulurum.	2,89	96,58	87,5
17. Kendi kısıtlılıklarımın farkındayım.	2,84	94,93	85
33. Yaptığım şeyleri değerlendirmeyi akıllıca bulurum.	2,83	94,58	85
34. Yeni bilgileri öğrenmeyi eğlenceli bulurum.	2,83	94,58	83,75
15. Kendi hedeflerimi kendim tayin etmeyi tercih ederim.	2,81	93,75	82,5
28. Öğrenmek yolunda bir ihtiyacım vardır.	2,8	93,33	77,5
27. Öğrendiklerimin kontrolünün kendimde olmasına ihtiyaç duyarım.	2,77	92,54	76,25
10. Hatalarımdan öğrenirim.	2,75	91,66	76,25
30. Sorumluluk sahibiyimdir.	2,75	91,66	76,25
37. Yeni fikirleri eleştirel bakımdan değerlendiririm.	2,75	91,66	75
7. Çözümlemediğim bir sorun karşıma çıkarıldığında yardım isterim.	2,74	91,56	73,75
19. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim.	2,68	89,58	71,25
26. Mantıklı birisiyimdir.	2,66	88,75	67,5
13. İşlerimi öncelik sırasına dizerim.	2,62	87,5	65
18. Kendi öğrenme hedeflerini kendim tayin etmeyi tercih ederim.	2,62	87,34	62,5
32. Tek bir sorun üzerine odaklaşabilirim.	2,57	85,83	61,25
2. Bilgileri bulup çıkarma yeteneğime güvenirim.	2,52	84,16	56,25
3. Bilgileri kendi kendime bulabilirim.	2,52	84,16	55
12. İngilizce öğretiminin yapılma yollarını sık sık eleştirel biçimde gözden geçiririm.	2,47	82,5	53,75
20. Kendi öğrenmemi takip edebilmem bakımından güvenilir biriyim.	2,47	82,47	52,5
22. Kendi performansımı kendim değerlendiririm.	2,46	82,27	50
11. Hayatımın kontrolü bendedir.	2,45	81,66	50
6. Çalışmalarım için belirli zamanlar tayin ederim.	2,4	80	47,5
25. Kendimi disiplin altına alabilirim.	2,38	79,58	46,25
21. Kendi performansımı değerlendirmek için kendi ölçütlerimi tayin etmeyi tercih ederim.	2,37	79,16	46,25
40. Yüksek kişisel beklentilere sahibim.	2,34	78,05	45
31. Sorunları bir plan kullanarak çözerim.	2,33	77,91	42,5
9. Düzenli bir insanımdır.	2,32	77,63	40

38. Yeteneklerime yüksek düzeye inanıyorum.	2,28	76,25	36,25
14. İyi yönetim becerilerine sahibim.	2,26	75,43	33,75
29. Öğrenmemde sistematik biriyim.	2,25	75,21	33,75
39. Yöntemli, sistematik birisiyim.	2,21	73,83	32,5
42. Zamanımı iyi yönetirim.	2,16	72,08	32,5
41. Yüksek kişisel standartlara sahibim.	2,13	71,11	31,25
24. Kendime kesin zaman dilimleri tayin ederim.	2,12	70,83	23,75
1. Beni zorlayan şeyleri eğlenceli bulurum.	1,98	66,25	13,75
8. Ders çalışmayı eğlenceli bulurum.	1,91	63,67	10
<b>Ortalama:</b>	<b>2,54</b>	<b>84,93</b>	<b>59,52</b>

Sonuçlar bu biçimde değerlendirildiğinde erek kitlenin özyöneltilimli öğrenmeye %84,93 oranında hazır oldukları görülmektedir. Bu gerçekten de yüksek bir değerdir, ancak kendi içerisinde bir çekincesi bulunmaktadır. Bu hesaplama öğrencilerin Seçenek 2 (*Kararsızım*) sonuçları da katılmıştır. Deneklerin özyöneltilimli öğrenmeye ne kadar hazır olduklarını daha gerçekçi bir biçimde ortaya koyabilecek bir hesaplama için, deneklerin Seçenek 1 (*Uymuyor*) ve Seçenek 2 (*Kararsızım*) yanıtları bırakılarak, uyum belirten sonuçların gerekli olduğu bu araştırmada yalnızca Seçenek 3 (*Uyuyor*) yanıtlarına bakılabilir. Böyle olduğunda sonuçlar anlamlı bir biçimde değişmektedir. Bu sonuçlar yukarıdaki çizelgede “Seçenek 3 Ortalama %” sütununda verilmiştir. Bu yeni hesaplama göre deneklerin özyöneltilimli öğrenmeye % 59,52 oranında hazır oldukları görülmektedir. Bu değer, daha gerçekçi ve geçerli bir veri olarak düşünülebilir.

### 3.2. Tüm Bileşenler + Tüm Araştırma Kitlesi: Seçenek 3 / En Yüksek 10 Değer Dizilimi

Deneklerin ölçme öğelerine “Seçenek 3 (*Bana tam uyuyor*)” olarak verdikleri yanıtlar ve bu yanıtları % oranları dikkate alınarak en yüksek 10 değere göre öğeler dizilecek olduğunda aşağıdaki gibi bir çizelgeye varılmaktadır:

Sıra	Ölçüt	%
1.	5. Bir şeyin nedenini bilmeye ihtiyacım vardır.	93,75
	36. Yeni fikirlere açıgımdır.	
2.	16. Kendi kararlarım veya eylemlerimden kendim sorumluyum.	92,5
	4. Bir karara varmadan önce bilgi toplamayı akıllıca bulurum.	
3.	35. Yeni bilgileri öğrenmeyi isterim.	90
4.	23. Kendim için kararlar vermeyi akıllıca bulurum.	87,5
5.	33. Yaptığım şeyleri değerlendirmeyi akıllıca bulurum.	85
	34. Yeni bilgileri öğrenmeyi eğlenceli bulurum.	
6.	17. Kendi kısıtlılıklarımın farkındayım.	83,75
7.	15. Kendi hedeflerimi kendim tayin etmeyi tercih ederim.	82,5
8.	30. Sorumluluk sahibiyimdir.	77,5
9.	7. Çözümleyemediğim bir sorun karşıma çıkardığında yardım isterim.	76,25
	10. Hatalarımdan öğrenirim.	
	28. Öğrenmek yolunda bir ihtiyacım vardır.	
10.	37. Yeni fikirleri eleştirel bakımdan değerlendiririm.	75

Buna göre, erek araştırma kitlesindeki her 10 denekten yaklaşık 9'u bir şeyin nedenini bilme gereksinimi içindedirler, yeni düşüncelere açıktırlar, kendi karar ve eylemlerinden kendilerini sorumlu görmektedirler, bir karara varmadan önce bilgi toplamayı akıllıca bulmaktadırlar ve yeni bilgileri öğrenmek istemektedirler.

### 3.3. Tüm Bileşenler + Tüm Araştırma Kitlesi: Seçenek 1 / En Yüksek 10 Değer Dizilimi

Deneklerin ölçme öğelerine “Seçenek 1 (*Bana hiç uymuyor*)” olarak verdikleri yanıtlar ve bu yanıtların % oranları dikkate alınarak en yüksek 10 değere göre öğeler dizilecek olduğunda aşağıdaki gibi bir çizelgeye varılmaktadır:

Sıra	Ölçüt	%
1.	8. Ders çalışmayı eğlenceli bulurum.	18,75
	24. Kendime kesin zaman dilimleri tayin ederim.	
2.	42. Zamanımı iyi yönetirim.	16,25
3.	1. Beni zorlayan şeyleri eğlenceli bulurum.	15
4.	9. Düzenli bir insanımdır.	12,5
	39. Yöntemli, sistematik birisiyim.	
5.	14. İyi yönetim becerilerine sahibim.	11,25
	41. Yüksek kişisel standartlara sahibim.	
6.	6. Çalışmalarım için belirli zamanlar tayin ederim.	10
	22. Kendi performansımı kendim değerlendiririm.	
7.	21. Kendi performansımı değerlendirmek için kendi ölçütlerimi tayin etmeyi tercih ederim.	8,75
	29. Öğrenmemde sistematik biriyim.	
	31. Sorunları bir plan kullanarak çözerim.	
8.	25. Kendimi disiplin altına alabilirim.	7,5
9.	40. Yüksek kişisel beklentilere sahibim.	6,25
10.	11. Hayatımın kontrolü bendedir.	5
	12. İngilizce öğretiminin yapılma yollarını sık sık eleştirel biçimde gözden geçiririm.	
	32. Tek bir sorun üzerine odaklaşabilirim.	

Buna göre, erek araştırma kitlesindeki her 10 denekten yaklaşık 2'si ders çalışmayı eğlenceli bulmamakta, kendisine kesin zaman dilimleri belirleyememekte, zamanını iyi yönetememekte, kendilerini zorlayan şeyleri eğlenceli bulmamakta; yaklaşık 1'i ise kendisini iyi yönetim becerilerini ve yüksek kişisel ölçünleri taşımayan, kendi başarımını değerlendiremeyen düzensiz ve yönemsiz olarak görmektedir.

### 3.4. Tüm Bileşenler + Tüm Araştırma Kitlesi: Seçenek 2 / En Yüksek 10 Değer Dizilimi

Deneklerin ölçme öğelerine “Seçenek 2 (*Kararsızım / Bilemiyorum*)” olarak verdikleri yanıtlar ve bu yanıtların % oranları dikkate alınarak en yüksek 10 değere göre öğeler dizilecek olduğunda ise aşağıdaki gibi bir çizelgeye varılmaktadır:

Sıra	Ölçüt	%
1.	1. Beni zorlayan şeyleri eğlenceli bulurum.	71,25
2.	8. Ders çalışmayı eğlenceli bulurum.	68,75
3.	38. Yeteneklerime yüksek düzeyde inanıyorum.	63,75
4.	41. Yüksek kişisel standartlara sahibim.	58,75
5.	29. Öğrenmemde sistematik biriyim.	55
6.	39. Yöntemli, sistematik birisiyim.	52,5
	40. Yüksek kişisel beklentilere sahibim.	
7.	42. Zamanımı iyi yönetirim.	51,25
8.	24. Kendime kesin zaman dilimleri tayin ederim.	50
9.	20. Kendi öğrenmemi takip edebilmem bakımından güvenilir biriyim.	48,75
	31. Sorunları bir plan kullanarak çözerim.	
10.	14. İyi yönetim becerilerine sahibim.	47,5

Buna göre, erkek araştırma kitlesindeki her 10 denekten yaklaşık 7'si kendisini zorlayan şeyleri ve ders çalışmayı eğlenceli bulup bulmadığı; yaklaşık 6'sı kendi yeteneklerine yüksek düzeyde inanıp inanmadığı, yüksek kişisel ölçünler taşıyıp taşımadığı; yaklaşık 5'i ise dizgesel bir öğrenme düzenini taşıyıp taşımadığı, yöntemli olup olmadığı, yüksek kişisel ölçünler taşıyıp taşımadığı, zamanını iyi yönetip yönetemediği ve kendisine kesin zaman dilimleri belirleyip belirleyemediği konularında kararsız olup, başka bir anlatımla, bu bakımlardan **kendisini tanımamaktadır**.

### 3.5. Tüm Bileşenler + Tüm Araştırma Kitlesi: Seçenek A / Dizilim

Deneklerin ölçme öğelerine “Seçenek A (*Bu soruyu anlamadım*)” olarak verdikleri yanıtlar ve bu yanıtların % oranları dikkate alınarak öğeler dizilecek olduğunda aşağıdaki gibi bir çizelgeye varılmaktadır:

Sıra	Ölçüt	%
1.	28. Öğrenmek yolunda bir ihtiyacım vardır.	6,25
	41. Yüksek kişisel standartlara sahibim.	
2.	14. İyi yönetim becerilerine sahibim.	5
	27. Öğrendiklerimin kontrolünün kendimde olmasına ihtiyaç duyarım.	
3.	8. Ders çalışmayı eğlenceli bulurum.	2,5
	20. Kendi öğrenmemi takip edebilmem bakımından güvenilir biriyim.	
	23. Kendim için kararlar vermeyi akıllıca bulurum.	
	29. Öğrenmemde sistematik biriyim.	1,25
4.	7. Çözümleyemediğim bir sorun karşıma çıkarıldığında yardım isterim.	
	9. Düzenli bir insanımdır.	
	17. Kendi kısıtlılıklarımın farkındayım.	
	18. Kendi öğrenme hedeflerini kendim tayin etmeyi tercih ederim.	
	22. Kendi performansımı kendim değerlendiririm.	
	39. Yöntemli, sistematik birisiyim.	
	40. Yüksek kişisel beklentilere sahibim.	

Yukarıdaki çizelgede yer alan öğeler incelendiğinde, 28 ve 41'ci öğelerin yaklaşık her 10 denekten 1'i tarafından anlaşılmadığı görülmektedir. “Öğrenmek yolunda bir ihtiyacım vardır,” ögesi Türkçe anlatım bakımından; “Yüksek kişisel standartlara sahibim,” ise kavram bakımından sorun taşıyor gibi değerlendirilebilir. Ancak, kimi deneklerin “Ders çalışmayı eğlenceli bulurum,” “Çözümleyemediğim bir sorun karşıma çıkarıldığında yardım isterim,” gibi oldukça açık gibi görünen öğeleri neden anlayamadıklarının bu deneklere geri dönülerek ayrıca araştırılması gerekebilir.



### 3.6. Araştırma Kümesi Tabanlı Seçenek 1 – 2 – 3'ler Oranlaması

Bulguların sunulması ve değerlendirilmesinin şimdiki aşamasında erek kurumdaki İngilizce öğretmeni olarak yetiştirilen öğrencilerden 80 tanesi (Araştırma Kümesinin tümü) üzerinde ölçme öğelerine verilen yanıtların karşılaştırması yapılabilir. Bu amaçla, deneklerin ölçme öğelerine verdikleri yanıtların arasından Seçenek 1 – 2 ve 3'lerin % oranları dikkate alınarak veriler aşağıdaki gibi bir çizelgeye aktarılabilir:

	AK/t (Araştırma Kümesi Tümü)
<b>Seçenek 1 (Uymuyor)</b>	5,18
<b>Seçenek 2 (Kararsız)</b>	34,32
<b>Seçenek 3 (Uyuyor)</b>	59,52

### 3.7. Seçenek 3: Alt-Küme Oranlaması

Bu çalışmadaki araştırmanın, erek kurumdaki İngilizce öğretmeni olarak yetiştirilen öğrencilerden 80 tanesi üzerinde yapıldığı belirtilmişti; bunların 43 tanesi II.Sınıf (AK/1), 37 tanesi ise III.Sınıf (AK/2) öğrencisiydi. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi sırasında, bu iki alt-küme sonuçları arasında bir ayırım olup olmadığına da bakılabilir. Bu amaçla, deneklerin ölçme öğelerine verdikleri yanıtların arasından yalnızca Seçenek 3'lerin (*Bana tam uyuyor*) % oranları dikkate alınarak veriler aşağıdaki gibi bir çizelgeye aktarılmıştır:

Seçenek 3 (Uyuyor) yanıtları %	AK/1 (II.Sınıflar)	AK/2 (III.Sınıflar)
<b>BG (Tüm Bileşenler)</b>	59,03	60,10

Alt-küme arasında tüm ölçek genelinde anlamlı sayılabilecek bir ayırım görülmektedir.

### 3.8. Bileşenler Tabanlı Seçenek 3 Karşılaştırması

Değerlendirmenin bu noktaya kadarki aşamalarında sonuçlar tüm bileşenler üzerinden incelenmiştir. Ancak, ölçme aracı kendi içinde “özyöneltilim”, “öğrenme arzusu” ve “özdenetim” olarak üç alt bölümden (bileşen) oluşmaktaydı ve her bir bileşen aslında başka başka özelliği bulgulamayı amaçlamaktaydı. O nedenle, erek kitlenin özyöneltilimli öğrenmeye hazır olup olmadıklarının her bir bileşene göre ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırma kümesi genelinin özyöneltilimli öğrenmeye %59,52 oranında hazır olduğu bulgulanmıştı. Kümenin hazır olma durumu bileşenlere göre ayrılıp ölçme öğelerine verdikleri yanıtlardan yalnızca Seçenek 3'lerin % oranları dikkate alındığında aşağıdaki gibi bir çizelge ortaya çıkmaktadır:

Seçenek 3 (Uyuyor) yanıtları %	AK/t (Araştırma Kümesi Tümü)
<b>B1 (Özyöneltilim)</b>	45,29
<b>B2 (Öğr.Arzusu)</b>	70,89
<b>B3 (Özdenetim)</b>	61,25

Çizelgeye bakıldığında, İngilizce öğretmeni olarak yetiştirilmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşan araştırma kümesinin *öğrenme arzusu* görece yüksek görülmektedir (%70,89). Ancak, bu oran diğer bileşenlere göre yüksek olsa da, kendi içinde değerlendirildiğinde her 10 erek kitle üniversite öğrencisinden yalnızca 7'sinin bilinçli bir biçimde öğrenme arzusu taşıdığı dile getirilebilir. Yalınlaştırıldığında, bu oran  $\frac{3}{5}$ 'ten biraz fazla olarak söylenebilecektir. Yine aynı biçimde sürdürülecek olduğunda, her 10 erek kitle İngilizce öğretmeni adayından 6'sının özdenetim yapabildiği (yalınlaştırıldığında,  $\frac{2}{5}$ ) ve yaklaşık 4'ünün özyönelimli olduğu (yalınlaştırıldığında,  $\frac{2}{5}$ ) görülmektedir.

### 3.9. Bileşenler Tabanlı Seçenek 1 Karşılaştırması

Değerlendirme yine bileşenler tabanlı olarak, ancak bu kez yanıtlardan yalnızca Seçenek 1'lerin % oranları dikkate alınarak sürdürüldüğünde aşağıdaki gibi bir çizelge ortaya çıkmaktadır:

Seçenek 1 (Uymuyor) yanıtları %	AK/t (Araştırma Kümesi Tümü)
B1 (Özyöneltim)	8,75
B2 (Öğr.Arzusu)	3,30
B3 (Özdenetim)	3,83

Bir üst bölümde, erek kitlenin öğrenme arzusu taşıması %70,89 oranında belirlenmişti. Burada, aynı kitlenin öğrenme arzusunu *açıkça taşıması* %3,30 olarak görülmektedir. Üniversite öğrencisi olup aynı zamanda ileride öğretmen olacak kişilerin arasında (%3,30 gibi görece düşük bir oranla da olsa) **öğrenmek istemeyenlerin** bulunması kuşkusuz oldukça düşündürücüdür. Ancak, belki bundan daha da düşündürücü olanı, öğrenmek istediğini açıkça belirten %70,89 ile istemediğini açıkça belirten %3,30 dışında kalan %25,81'lik boşluktur. Başka bir anlatımla, söz konusu kitlenin kabaca  $\frac{1}{5}$ 'i **öğrenmek isteyip istemediğini bilmemektedir**.

### 3.10. Bileşenler Tabanlı Seçenek 1 – 2 – 3'ler Oranlaması

Değerlendirmenin bu aşamasında sonuçların yine bileşenler tabanlı olarak ama oranlamalı biçimde incelenmesine geçilebilir. Değerlendirme bu amaçla, ilk olarak yanıtlardan yalnızca Seçenek 1'lerin % oranları dikkate alınarak sürdürüldüğünde aşağıdaki gibi bir çizelge ortaya çıkmaktadır:

	Seçenek 3 (Uyuyor) Ortalama %	Seçenek 2 (Kararsız) Ortalama %	Seçenek 1 (Uymuyor) Ortalama %
B1 (Özyöneltim)	45,29	45,00	8,75
B2 (Öğr.Arzusu)	70,89	24,73	34,00
B3 (Özdenetim)	61,25	34,00	3,83

Yukarıdaki bölümlerde Seçenek 1 ve Seçenek 3'lerin oranları üzerinde değerlendirmede bulunulmuştu. Burada, Seçenek 2'ler (*Bilmiyorum / Kararsızım*) değerlendirilecek olursa, deneklerin en fazla "kararsızlığı" "*Özyöneltim*" bileşeninde yaşadıkları söylenebilir (tüm araştırma kümesinin yaklaşık yarısı kadarı). İkinci sıradaki kararsızlık "*Özdenetim*" bileşeninde görülmektedir (tüm araştırma kümesinin yaklaşık  $\frac{1}{3}$ 'i). Görece en az kararsızlık yaşanan bileşen ise "*Öğrenme Arzusu*"nda görülmektedir (tüm araştırma kümesinin yaklaşık  $\frac{1}{5}$ 'i).

### 3.11. Bileşenler Tabanlı Alt-Kümeler Oranlaması: Seçenek 3'ler

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde son olarak bileşenlerin araştırma alt-kümelere arasında oranlamalı olarak incelenmesine geçilebilir. Veriler bileşen tabanlı olarak ve yanıtlardan yalnızca Seçenek 3'lerin % sonuçlarının araştırma alt-kümelere arasındaki oranlaması dikkate alınarak değerlendirildiğinde aşağıdaki gibi bir çizelgeye varılabilir:

Seçenek 3 ( <i>Uyuyor</i> ) yanıtları %	AK/1 ( <i>II.Sınıflar</i> ) Ortalama %	AK/2 ( <i>III.Sınıflar</i> ) Ortalama %
<b>B1 (Özyöneltim)</b>	45,44	45,11
<b>B2 (Öğr.Arzusu)</b>	69,93	72,00
<b>B3 (Özdenetim)</b>	60,62	61,98

Araştırma Alt-Kümelere arasında Seçenek 3 sayıları bakımından anlamlı sayılabilecek bir ayırım görülmektedir. İlk bakışta AK/2'nin (*III.Sınıflar*) "*Öğrenme Arzusu*" taşıdığını (%72,00) açıkça belirtmesinin AK/1'den (*II.Sınıflar*) (%69,93) daha fazla olduğu söylenebilse de, aradaki 0,0207'lik ayırım gözardı edilebilir.

### 3.12. Bileşenler Tabanlı Alt-Kümeler Oranlaması: Seçenek 1'ler

Verilerin bileşen tabanlı olarak ve yanıtlardan yalnızca Seçenek 1'lerin % sonuçlarının araştırma alt-kümelere arasındaki oranlaması dikkate alınarak değerlendirilmesi durumunda şöyle bir çizelge görülebilir:

Seçenek 1 ( <i>Uymuyor</i> ) yanıtları %	AK/1 ( <i>II.Sınıflar</i> ) Ortalama %	AK/2 ( <i>III.Sınıflar</i> ) Ortalama %
<b>B1 (Özyöneltim)</b>	7,51	10,19
<b>B2 (Öğr.Arzusu)</b>	3,65	2,90
<b>B3 (Özdenetim)</b>	3,72	3,96

Araştırma Alt-Kümelere arasında Seçenek 1 sayıları bakımından da anlamlı sayılabilecek bir ayırım görülmektedir. Bu kez, ilk bakışta AK/2'nin (*III.Sınıflar*) "*Özyöneltim*"li olmadığını (%10,19) açıkça belirtmesinin AK/1'den (*II.Sınıflar*) (%7,51) daha fazla olduğu söylenebilse de, aradaki 0,0268'lik ayırım burada da gözardı edilebilir.

### 3.13. Bileşenler Tabanlı Alt-Kümeler Oranlaması: Seçenek 2'ler

Son olarak, verilerin bileşen tabanlı olarak ve yanıtlardan yalnızca Seçenek 2'lerin % sonuçlarının araştırma alt-kümelere arasındaki oranlaması dikkate alınarak değerlendirilmesi durumunda ise şöyle bir çizelge görülebilir:

Seçenek 2 ( <i>Kararsız</i> ) yanıtları %	AK/1 ( <i>II.Sınıflar</i> ) Ortalama %	AK/2 ( <i>III.Sınıflar</i> ) Ortalama %
<b>B1 (Özyöneltim)</b>	45,44	44,49
<b>B2 (Öğr.Arzusu)</b>	24,92	24,52
<b>B3 (Özdenetim)</b>	34,57	33,33

Bu sayılardan da iki Alt-Küme arasında anlamlı sayılabilecek bir ayırım görülmektedir. "Kararsızlık" bakımından alt-kümelere özdeş-benzeri bir özellik taşımaktadır.

#### 4. Sonuç ve Yorum

Yukarıda bir öbek verisi sunulup değerlendirmesi yapılan araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında aşağıdaki sonuç ve yorumlara varılabilir:

1. Eğitim dizgesiyle uyum kurmakta olduğumuz Avrupa Konseyi'nin genel eğitim anlayışı içinde "yaşam boyu öğrenme" kavramı tüm dizgeyi biçimlendiren, başlangıç kavramlardan birisidir. Eğer eğitim dizgesi yaşam boyu öğrenmeyi olanaklı kılacak bir biçimde yapılandırılacaksa, burada öğrencilerin de yaşam boyu öğrenebilecek bir durumda olmaları gerekir. Öğrenciler yaşamlarının her öğrenme deneyiminde kurumsal yardım veya öğretmenin desteği alamayabileceklerine göre, öğrencilerin "yaşamları boyu"na "kendi başlarına" öğrenebilecek bireyler olarak da yetişmeleri gerekir. Eğer eğitim dizgesi öğrencileri böyle bir duruma hazırlayacaksa, bu dizgenin uygulayıcıları olan öğretmenlerin de ileride bulunacakları ortama göre yetiştirilmeleri gerekir. Kendisi özyöneltilmi olmayan bir öğretmenin öğrencilerini bu doğrultuda yetiştirmesi çok kuşkuludur.

2. Öğretmenlerin birkaç kuşak daha özyöneltililik yolunda bir oluşum almadan geleceği düşünülebilir. Bu ilke eğitim dizgemize yerleştikten ve etkili biçimde uygulaması yapıldıktan sonra, ilk ve orta öğretim kurumlarından yüksek öğretim kurumlarına gelen öğrencilerin daha yüksek bir oranda özyöneltilmi olacağı düşünülebilir. Ancak, bu geçiş dönemi süresince **öğretmen yetiştiren kurum ve programların önce kendi öğretmen adaylarını özyöneltilmi duruma getirmeleri gereği** mantıklı bir sonuç çıkarma olarak değerlendirilmelidir.

3. "Özyöneltililik" bireyin tüm yaşam deneyimini etkileyecek bir yeti olup her bireyin doğuştan bu yetiyi taşıdığı söylenemeyebilir. Bir süreç sonunda özyöneltilmi duruma gelecek olan bireylerin öncelikle bu sürecin başında bir yerde olup olmadıklarının, başka bir deyişle özyöneltilmişe hazır olup olmadıklarının da belirlenmesi gerekir.

4. Bu çalışmanın erek kitlesini oluşturan ve belirli bir yüksek öğretim kurumundaki İngilizce öğretmen adayları kümesi üzerinde yapılan araştırmada söz konusu öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili belirtimde buldukları bir dizi ölçme ögesine verdikleri yanıtlara göre özyöneltilmişe hazır olmama oranı ise %5,18 olarak bulunmuştur. Bu, başka bir deyişle, 20 kişide 1 gibi fazla yüksek olmayan bir orandır ve geriye kalan %94,82 oranındaki öğretmen adaylarının özyöneltilmişe hazır oldukları düşünülebilir.

5. Oysaki, kendileriyle ilgili belirtimde buldukları bir dizi ölçme ögesine verdikleri yanıtlara göre aynı kümenin özyöneltilmişe hazır olma ortalama oranı %59,52 olarak bulunmuştur. Başka bir deyişle, incelenen kümedeki İngilizce öğretmeni adaylarının yalnızca yaklaşık  $\frac{3}{5}$ 'ü açıkça verdikleri yanıtlarla özyöneltilmişe hazır olduklarını belirtmişlerdir.

6. Yukarıda 4 ve 5'ci maddeler arasındaki ayrım, kümenin "Kararsızım / Bilemiyorum" yanıtlarından kaynaklanmakta olup özellikle araştırılmayı gerektirecek bir durum oluşturmaktadır. Araştırma kümesinin %34,32 oranlık bir kesimi özyöneltilmişe hazır olup olmadıkları yolunda bir karara varamamıştır. Oysaki, araştırmanın ölçme aracı bireylere kendileriyle ilgili soruların sorulduğu bir sormacadan oluşmaktaydı ve bireyler kendileriyle ilgili durum belirtiminde bulunacaklardı. %34,32'lik "Kararsız" oranı, başka bir anlatımla, kümenin yaklaşık  $\frac{1}{3}$ 'lük kesiminin **kendini tanımadığı** olarak da yorumlanabilir.

7. İleride, yeni kuşakları eğitecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde kimi eksikler olduğu dile getirilmektedir. Öğretmen yetiştirilmesinde öğretmen adaylarının alan ve meslek bilgi ve beceri gelişimleri üzerinde belirgin biçimde yoğunlaşılırmaktayken, insancıl yaklaşımlara göre sonul ereği bir "insan" yetiştirmek olan eğitim dizgesinin uygulayıcıları

olan öğretmenlerin birer birey, birer insan olarak da gelişmelerinin de en az denk bir yoğunlukla sağlanması gerekiyor. Bu araştırma kapsamındaki çalışmadan çıkan sonuç (öğretmen adaylarının yaklaşık  $\frac{1}{3}$ 'i kendini tanımıyor) kuşkusuz tüm evrene genellenebilecek güvenilirliği taşıyorsa da, öğretmen yetiştiriminin gözardı edilen bir boyutunu anımsatmıştır.

**8.** Araştırma kümesinin geneli %93,75 oranında “bir şeyin nedenini bilmeye ihtiyaçları” olduğunu belirtmiştir. Bununla ilintili bir başka ögeyle de %90 oranında “yeni bilgileri öğrenmeyi iste”mektedirler. Bu iki sonuç birbiriyle tutarlıdır. Ancak, araştırma aracının diğer ögelerine bu doğrultuda bakıldığında, “bilgileri kendi kendine bulabilenler” %55, “çalışmaları için belirli zamanlar tayin edebilenler” %47,5, “kendisini disiplin altına alabilenler” %46,25, “zamanını iyi yönetebilenler” %32,5 oranlarında görülmektedir. Bu sayılar, araştırma kümesindeki bireylerin *öğrenmeyi istedikleri* ama bunu gerçekleştirmek için yapmaları gereken şeyleri *nasil yapacaklarını* bilemedikleri biçiminde yorumlanabilir.

**9.** Araştırma kümesinin genel olarak %93,75 oranında “bir şeyin nedenini bilmeye ihtiyaçları” olduğunu ve %90 oranında “yeni bilgileri öğrenmeyi iste”diklerini belirtmelerine karşın yalnızca %13,75 oranı “kendilerini zorlayan şeyleri” ve %10 oranı “ders çalışmayı” eğlenceli bulmaktadırlar. *Ders çalışmak* kurumsal öğretimi, ev ödevlerini ve istenmeden yapılan bir dizi görevi anıstırdığı için ders çalışmanın %10 oranında eğlenceli bulunması nedenlenebilir. Bunun bir başka nedeni daha olabilir. Öğrenmek kuşkusuz her zaman için çok da kolaylıkla gerçekleşen bir süreç değildir ve kişinin kendisini bu sürece uygun durumda tutması gerekmektedir. Yukarıda 8’ci maddede değinildiği gibi, araştırma kümesindeki bireylerin %47,5 oranında kendilerini disiplin altına alabilmeleri de ders çalışmanın çok düşük oranda eğlenceli bulunmasının *nedenlerinden birisi* olabilir.

**10.** Bu çalışmada, araştırma aracı olarak kullanılan ölçeğin kimi maddelerinin denekler tarafından anlaşılması görülmüştür. Bu maddelerin neden anlaşılması ortaya çıkarılması ve bu doğrultuda ölçeğin kendi içinde iyileştirilmesi ayrıca yapılmalıdır.

**11.** Ölçme aracı olarak kullanılan ölçek, deneklerin hangi şeyleri yapmada kendilerine güvendiklerini ve hangilerini yapmada güvenmediklerini bir bakıma ortaya koymaktadır. Bu ölçeğin araştırma aracı olarak alındığı çalışmalarda, erek kitlenin gelişimini doğrudan bu yönlerden başlatılabilir. Örneğin, “zamanın nasıl iyi yönetilebileceği”, “öğrenmede nasıl yöntemli ve sistematik olunabileceği”, “nasıl düzenli olunacağı”, “soruların bir plan kullanarak nasıl çözülebileceği”, “kişinin kendisini nasıl disiplin altına alabileceği” gibi soruların yanıtları ve çözüm yolları incelenen küme bireylerinin böylesi öncelikli gereksinimlerinin başında gelmektedir.

**12.** Öğretmen yetiştiren her kurum, kendi öğretmen adaylarının özyöneltiliğe hazır olup olmadığı belirleyerek, eksiklik belirlenen ögelerde gelişim sağlamalıdır. Böylece, kendileri de özyöneltili öğrenci ve birey olan öğretmenlerin, öğretme-öğrenme ortamlarındaki öğrencilerinin özyöneltili öğrenen ve birey olarak yetişmelerine katkıda bulunabilirler.

**Kaynakça / Göndermeler**

- BARNES, D. (1976), *From Communication To Curriculum*. Harmondsworth: Penguin
- BENSON, Phil (2001), *Teaching And Researching Autonomy In Lang Learning* Pearson Ed. Malaysia
- BROCKETT, R., G. — R. Hiemstra (1991), *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. UK: Routledge.
- CHAMBERS, Angela-Graham Davies (2001), *ICT And Language Learning: A European Perspective*, Swets ve Zeitlinger Publishers
- DERRICK, M. G. (2000), *The Measurement Of An Adult's Intention To Exhibit Persistence In Autonomous Learning*, The George Washington University, Doktora Tezi, *Dissertation Abstracts International* 62/05, 2533
- FISHER, Murray — Jennifer King, Grace Tague (2001), "Development Of A Self-Directed Learning Readiness Scale For Nursing Education", *Nurse Education Today*, 21, 516-25.
- GUGLIELMINO, L. M. — Long H.B., R. Hiemstra (2004), "Self-direction in Learning in The United States," *International Journal Of Self-Directed Learning* 1.
- KNOWLES, M. S., (1975), *Self-Directed Learning: A Guide For Learners And Teachers*. NY: Association Press.
- (1990), *Yetişkin Öğrenenler Göz Ardı Edilen Bir Kesim*, Çev.: Serap Ayhan, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1996.



## LE SUJET BI-PLURILINGUE ET ALTERNANCE CODIQUE (SES SUJETS)

Derya Toru

### Résumé

Nous allons essayer de présenter un travail basé sur les pratiques bilingues.Ce travail nous permet de prendre conscience et d'analyser, en détail, les problèmes confrontés dans la communication en français, de noter systématiquement ce que nous avons fait pour les résoudre pendant ou après l'interaction.D'autre part, il nous a donné la possibilité d'observer les effets du séjour en France sur notre compétence langag re en langue maternelle(L1).Avant de vous transmettre ce travail qui représente les relations avec les pratiques bilingues,nous allons parler brièvement des notions comme "bilinguisme", "plurilinguisme" et "l'alternance codique". Le niveau de connaissance n'est pas très important dans un communication.Ce qui compte, c'est que l'individu est capable de s'exprimer et de communiquer dans un contexte exolingue en utilisant alternativement les deux langues en fonction de ses besoins, de ses envies et des conditions.Dans une phase suivante, nous avons tenté de constater certains motifs du passage du turc au français ou du français au turc en fonction de l'observation que nous avons effectuée pendant une semaine en France soit avec nos amis turcs soit avec des amis français ou étrangers.C'est grâce aux tableaux que nous avons précisé où, avec qui,quand les interactions se sont déroulées, les langues utilisées selon de divers sujets, lieux, et même des personnes.En dernier lieu,nous avons énuméré et comment  les conséquences tirées de notre observation. Dans un contexte exolingue, l'alternance des langues est indispensable pour maintenir le code et s'approprier des savoirs. Elle intervient en général comme un facteur essentiel de relais et de tremplin.A partir des travaux récemment réalisés, il en résulte que l'existence de phénomènes d'interférences vont généralement de la langue source à la langue d'une façon cible unidirectionnelle.

**Mots-clés:**Bilinguisme, bilingue, plurilinguisme, alternance codique, interaction, exolingue, langue source, langue cible

## İKİ DİLLİ BİREY VE DİL ALMAŞIKLIĞI

###  zeti

İki dilli uygulamalar üzerine bir çalışma söz konusudur.Bu alışma, fransızca olarak iletişim kurmada karşılaşılan zorlukları ve bunları çözmek için yapılan çabaları gözler önüne sermektedir.Fransızca'nın ana dili üzerindeki etkileri dile getirilmektedir.Fransa'da iki dillilik ve dil değişimi üzerine yapılan gözlemleri aktarmadan önce, kısaca bildiride iki dillilik, okdillilik ve dil değişimi kavramları üzerinde durulmuştur. İletişimde, konulara, yerlere ve hatta kişilere göre kullanılan dillerin değiştiği vurgulanmış ve bu değişimin nedenleri üzerindeki gözlemler yorumlanmıştır.Diyebiliriz ki, dil almaşıklığı ve iki dillilik iletişimin kopmaması, devam etmesi için ve bilgi kazanımının sürmesi için lazım gelen ögelerdir. Bu tarz aktarımlar, hem anadil'den ikinci dile hem de ikinci dil'den anadil'e her zaman olmuş ve olmaya devam edecektir.Dilden dile geçme, dilin gelişmesini engellemez, tam tersine dili zenginleştirir. Zaten önemli olan, dilin özünü kaybetmeden kendi içinde değişimine, devinimine olanak sağlamaktır. Aktarımda dil düzeyinin çok büyük bir paya sahip olduğu söylenemez. İki ya da daha fazla dili ihtiyaçlarına, arzularına ve çevresindeki koşullara g re-ister bilinçli ister bilinçsiz olsun- değişimli olarak kullanılan bireyin kendisini ifade etmesi ve karşısındaki bireyle iletişim kurabilmesi esas olandr.



Dans cette communication, nous essayeront de présenter un travail basé sur les pratiques bilingues qui durent une semaine. Ce travail réalisé en France nous permet de prendre conscience et d'analyser en détail les problèmes confrontés dans la communication en français, de noter systématiquement ce que nous avons fait pour les résoudre pendant ou après l'interaction.

D'autre part, il nous a donné la possibilité d'observer les effets de séjour en France sur notre compétence langagière en L1 (langue maternelle). Avant de présenter ce travail, je voudrais aborder les notions comme "bilinguisme", "plurilinguisme", "alternance codique". Pour parler du bilinguisme, le sujet parlant doit savoir utiliser régulièrement les deux langues dans sa vie quotidienne et les maîtriser plus ou moins en communiquant avec le monde environnant. Le niveau de connaissance n'est pas très important.

Ce qui compte, c'est que l'individu est capable de s'exprimer et de communiquer en utilisant alternativement les deux langues en fonction de ses besoins, de ses envies et des conditions.

Selon Jacqueline Billiez (1998:128), "les locuteurs bilingues ont généralement du mal à exprimer les raisons pour lesquels ils changent ordinairement de langues et ils ont tendance à reconsidérer ces mélanges". Ils ne peuvent pas assister à des conversations tantôt ils préfèrent parler à une seule personne tantôt ils ont du mal à trouver un sujet de conversation qu'ils aiment. Dans ces contextes, la plupart des étudiants non natifs se gardent de parler, parce qu'ils n'ont pas confiance en eux-mêmes et qu'ils sont gênés de ne pas comprendre et ils ont peur de ne pas pouvoir s'exprimer dans la langue cible. Ils demandaient aux natifs de clarifier, de rendre plus intelligibles les sujets de conversation, de ralentir leurs débits ou de paraphraser, en d'autres termes, les médiateurs permettent aux sujets de dépasser leurs connaissances/leurs compétences actuelles grâce à une activité conjointe.

Les médiateurs doivent viser à ce que les sujets s'approprient l'élément de connaissance-objet de l'apprentissage et qu'ils puissent mettre en oeuvre cette connaissance de manière autonome.

Le bilinguisme implique la capacité de passer d'une langue à l'autre, consciemment ou inconsciemment de parler les deux en même temps. La situation de bilinguisme est d'abord un phénomène de superposition de deux cultures et de deux langues. Il joue un rôle de plus en plus prépondérant au cours du vingtième siècle. Le bilinguisme est considéré comme la dynamique interactive dans un processus interactif et dans un processus d'acquisition. Le bilingue se situe au carrefour de deux tendances contradictoires mais complémentaires.

B.Py met en rapport "les travaux sur le bilinguisme et l'acquisition. Pour Py, il n'y a pas de frontière fixe entre l'apprenant et le bilingue. L'apprenant n'étant autant qu'un bilingue en devenir" (1997:17). Il est naturel, pour une personne bilingue, de passer d'une langue à l'autre ses besoins communicatifs. C'est une stratégie communicationnelle pour le bilingue aussi bien que pour le bilingue en devenir. Le bilinguisme semble comme un atout et non un problème.

D'ailleurs, ces problèmes liés au bilinguisme ne constituent pas d'obstacles insurmontables.

Le bilinguisme qui signifie le passage d'une langue à l'autre entraîne également un ensemble de confusions et d'interférences entre les deux systèmes connus.

Quant au plurilinguisme, "c'est la compétence d'un sujet à communiquer en se référant à plusieurs langues qu'il maîtrise à des degrés différents. Il s'agit d'une compétence plurielle, composite, complexe et hétérogène. Le plurilinguisme joue de plus en plus de la variété d'un

répertoire multilingue et passe d'une langue, d'une culture à l'autre selon des périodicités variables, sous des modalités qui semblent parfois aléatoires, parfois réglées"(1991:70). Il s'agit d'une relation étroite et univoque entre le Moi et le langage. C'est le moi conscient plutôt que le moi inconscient. Les deux moi coexistent dans le plurilinguisme. Des études menées pour établir un lien éventuel entre l'apparition de troubles psychiques et le plurilinguisme montrent que les résultats vont dans une tout autre direction: Cette duplicité chez le bilingue n'implique pas un dédoublement de type pathologique, mais plutôt une richesse profonde qui permet non seulement d'assimiler des mondes différents mais encore de disposer d'un puissant mécanisme de défense.

L'alternance codique à laquelle se réfèrent souvent les individus plurilingues, dans certains cas les multilingues, est un facteur positif et fécond. Elle peut être considérée comme le signe d'une unité fondamentale à l'intérieur de la structure et de la dynamique de la personnalité. Il y a des inégalités sociale et linguistique dans le statut de langue entre les deux interactants: Les novices n'ont pas les mêmes compétences que les experts. Les non-natifs ne se sentent pas à l'aise en parlant, parce qu'ils ont des lacunes linguistiques. Ils sont infériorisés par rapport aux natifs. Cette communication exolingue est une communication à haut risque qui peut aboutir à l'incompréhension du non natif, en un sens, à l'échec. Les natifs font des efforts pour aider les novices et pour simplifier le discours. C'est pourquoi, ils utilisent certaines stratégies; stratégie de collaboration, de négociation, d'intelligibilisation, de répétition, de coopération et de simplification etc afin de rendre la communication plus intelligible et de thématiser l'asymétrie entre eux. On met l'accent sur l'effort de négociation parenthétique. Les natifs s'efforcent de les aider à comprendre par la stratégie de reformulation et à se débarrasser des situations inextricables dans une communication exolingues et du blocage qui empêche la compréhension.

C'est un contrat volontairement accepté par tous les partenaires. Mais parfois il peut arriver une situation conflictuelle entre les dominants et les dominés. D'où se révèlent donc la dévalorisation ou la sous-évaluation de ces derniers dans l'interaction. Tout cela peut les éloigner de la conversation avec les natifs. L'alternance codique signifie "l'usage en alternance des deux langues à l'intérieur d'une phrase ou entre deux phrases. L'alternance des langues peut être considérée comme le va-et-vient entre les langues comme objet de discours, une pratique inhérente au bilinguisme, perçue comme la capacité de s'exprimer dans plus d'une langue"(Clyne, 1987:740).

L'alternance codique définit l'analyse des passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale. On fait référence à l'alternance codique pour signaler une lacune ou une difficulté linguistique. Le changement de langues utilisé comme stratégie met également en lumière une difficulté lexicale et permet à l'apprenant de maintenir la conversation en trouvant une solution temporaire à son besoin communicatif. Selon Louise Dabène, l'alternance codique, qui est généralement issue d'une "émergence de la langue maternelle des apprenants apparaissait comme une rupture de contrat, une sorte de transgression condamnable."(1994:104)

L'alternance codique peut devenir un mode à la fois d'adaptation et d'expression Elle peut devenir aussi un choix psychologique. Les raisons de cette alternance peuvent être multiples: le sujet du discours, l'humeur du sujet parlant, le changement du rapport d'énonciation entre les locuteurs etc. L'alternance des langues peuvent se produire dans chaque milieu, dans chaque condition.

Ce sujet qui est à la mode dans les dernières années a été apprécié et observé par les chercheurs qui travaillent pour "le programme du Conseil d'Europe" (Martinez, 1996: 32-33).

Nous avons également décidé de faire une recherche concernant le changement du code, c'est-à-dire, l'alternance codique. Nous avons tenté de constater les motifs du passage du turc au français ou du français au turc dans ce contexte dont il s'agit. D'autre part, nous avons mis en oeuvre les problèmes confrontés pendant ou après l'interaction et les effets du séjour sur la compétence en L1 (langue maternelle). Nous avons énuméré les conséquences tirées de ce petit travail. En général, moins le sujet est conscient de son statut de bilingue, plus les interférences entre les deux systèmes linguistiques deviennent sérieuses et profondes. On constate que l'existence de phénomènes d'interférences vont généralement de la langue source à la langue cible. Il est bien entendu important d'essayer de "théoriser l'alternance codique en dégagant les motivations de cette alternance, en conceptualisant les usages, pour atteindre un niveau théorique" (Gumperz, 1989: 50).

Répertoire verbale: Le turc est la langue maternelle que nous avons apprise dès la naissance. C'est grâce à l'interactante azerbaïdjanaise que nous avons appris un peu le turc d'azeri.

Le français est la langue apprise comme langue étrangère au lycée public, à l'Institut d'Etudes Françaises et plutôt à la Faculté. Le français et le turc sont les deux langues que nous avons utilisées tour à tour dans cette interaction.

Ce travail est basé sur quelques transcriptions et modestes commentaires des interactions enregistrées. Après avoir fait l'enregistrement de ces interactions, nous avons essayé de les déchiffrer.

Je voudrais vous offrir quelques exemples de transcriptions afin de montrer où, avec qui les alternances des langues se sont produites et de quels thèmes il s'agit:

La première partie de la conversation avec une amie azerbaïdjanaise (N) est en français, puis on passe au turc et, puis après, du turc au français. Voici la première transcription de cette interaction:

N: une amie azerbaïdjanaise

D: une interactante turque

1- N: le gâteau, c'est c'est...euh délicieux! C'est toi qui l'as fait?

D: Non, non je l'ai acheté dans un....dans une pâtisserie.

N: Dis-moi où il est .....il est exactement?

D: Tournez à gauche, pre.. euh prenez la rue à droite et...euh...euh! caddeyi geçin, biraz yürüdükten sonra, à à gauche..."

Ce passage du français au turc est issu de l'oubli momentané des mots en français. La raison du passage du turc au français est la préférence personnelle pour les indications de direction (à gauche..).

Dans la deuxième transcription où les mêmes interactantes se trouvent, lorsqu'on parle du chômage ou des conditions de vie, le turc et le français sont alternativement utilisés dans l'interaction. L'oubli des mots en français nécessite la référence au turc. Par exemple;

2- D: La vie est..... si ....si difficile que.....

N: Ah! je sais.

D: Qu'est-ce que tu fais? İs buldun mu?

N: Ah! non, pas encore.

D: Ecoute! J'ai j'ai un ...une bon.... bonne nouvelle à dire. J'ai une amie afghane qui...qui vit depuis quelques années à Besançon. Sanırım sana yardım eder.

N: Vrai...vraiment! Çok memnun olurem.

D: Arkadaşım bir restorantta çalışıyor.Elle cherche une ...une euh...ahçı.

N: Ben de ülkemde restorantta çalışmışem.J'étais ....j'ai travaillé comme cuisinier...cuisinière.

D: T'inquiète pas! kesinlikle elle t'aidera.Ben seni onunla tanıştrayım.

N: Merci ..merci.

D: De rien.Je te comprends.

La première phrase commence par le recours au français.A la phrase interrogative en français ("qu'est-ce que tu fais?") s'ajoute également la phrase en turc("iş buldun mu?") et puis on passe du français au turc( "j'ai une bonne nouvelle.....sanırım") pour éviter le malentendu et lui transmettre le message le plus correctement possible.L'encouragement("t'inquiète pas") est accentué en français.

La référence au turc est révélée par l'emploi de l'adverbe ("kesinlikle") renforçant l'idée de certitude et on revient au français ("elle t'aidera").

3- La troisième exemple de transcription se réalise entre les deux non natifs; un sujet turc(M) et un sujet azerbaidjanais (Y). Dans cette conversation, l'interaction débute par le français, ensuite on a recours au turc, c'est-à-dire, à la langue source(L1) à cause de la lacune lexicale chez l'individu (M).

Il ne peut pas trouver l'équivalent du mot "üzgün"( en ture) dans la langue cible (français).

L'alternance du code peut être issue de l'oubli momentané du novice.D'autre part, il est possible de constater l'influence négative de l'état d'âme de l'individu sur le désir de communiquer.On révèle le passage du français au turc.Le changement de code peut découler de sa psychologie.

Vous trouverez le script des transcriptions qui représente une telle interaction:

M: l'interactant azerbaidjanais Y: l'interactant turc

M: Tu as l'air un peu...peuu .....üzgün?

Y: non, non ça va.

M: Qu'est-ce qu'il y a?

Y: Il n'y a rien. Ne t'inquiète pas!

M: Qu'est-ce qui s'est passé?Dis-moi.

Y: Il...il n'y a rien.(silence).Kendimi mutsuz hissediyorum.Ailemden kötü bir haber aldım.

M: Maintenant tu vas bien?

Y: Fena değil. Şimdi konuşmak istemiyorum. D'accord?

M: D'accord

4-Dans l'interaction ci-dessous, les réponses données aux questions sur la santé, l'état d'âme sont en turc sauf "bonjour, ça va (les formules de salutation), je sais pas". Quand on est triste et qu'on ne se sent pas bien du point de vue physique et moral, on n'a pas envie de parler en français.Comme on a déjà mentionné ci-dessus, la maladie et la tristesse peuvent négativement influencer le désir de parler en français; en d'autres termes, le recours au turc peut provenir des facteurs affectifs. Voici la transcription:

L: bonjour, ça va ?

D: Ça va.

L: Qu'est-ce qui se passe?

D: (silence).....bir şey yok.

L: Tu es malade,toi?

D: je sais pas, kendimi iyi hissetmiyorum

5-Dans la transcription suivante, on constate le recours au turc et en même temps au français, car tous les trois interactants peuvent communiquer plus ou moins en utilisant les deux langues:

Le patron turc (P) du restaurant maîtrise à la fois le turc et le français. Pour l'interactante azerbaïdjanaise, le français est une langue dominante, elle a du mal à comprendre le turc, surtout certains mots en turc (ücret, pazartesi ). Pour faciliter la compréhension, l'interactante turque recourt au français. Elle essaie de traduire en français ce que le patron dit en turc, surtout sur le salaire et les jours de travail. La transcription de l'interaction résume la situation ci-dessus:

P: Bonjour, merhaba

N: bonjour.

D: merhaba, nasılsınız

P: merci.

D: iyiyim, merci.

P: on m'a dit que vous cherchez un boulot.

N: oui, altı aydan beri bulamadım.

P: Vous... vous êtes venue d'Azarbaïdjan?

N: oui .

P: Et vous? İstanbuldan mı?

D: İstanbuldan.

P: J'aime bien cette ville.

P: cuisinière olarak çalışabilecek birine ihtiyacım var. Vous pouvez travailler?

N: bien sûr que oui! J'ai déjà travaillé à Strasbourg.

P: Ücret düşündünüz mü?

N: (.....)?? .....Je n'ai pas compris.

D: Il te demande le salaire, tu... tu as déjà pensé?

N: non, siz bilirsiniz, ben bilmirem..

P: ????

D: Arkadaşım kararı size bırakıyor.

P: Hangi günler boşsunuz?

N: ??

D: Quels jours tu es libre?

P: pazartesi başlayabilirmisiniz?

N: (geste d'incompréhension)!

D: Na'iba, tu peux travailler lundi?

5-Dans l'interaction avec une amie turque, la langue d'échange est à la fois le turc et le français.

Il s'agit de l'alternance des deux langues, car il est plus facile de faire le compte et de dire le numéro de téléphone dans la langue maternelle. Le recours à la langue cible provient de la difficulté de compter les gros chiffres. On peut donner cet exemple ci-dessous:

M: J'ai perdu ta... ton numéro de téléphone, tu peux me donner encore une fois.

D: Oui, bien sûr!

M: Attends, je je dois l'inscrire sur mon portable.

D: Zero six trente- trois trente euh cinq .....euh.....euh.....doksan dokuz.

6-Dans la sixième transcription, la langue d'échange est en général en français excepté "kahvaltı, "yok yoktu" en parlant du petit-déjeuner. Il est question de l'énumération de ce qu'on prend au petit-déjeuner.

Un petit fragment de script représentant cette situation :

N: Tu as fait ton petit-déjeuner?

D: oui, kahvaltı için, mon amie afghane m'ont invité chez elle

N:Ah bon!

D: Il y avait tout,tout,tout! du lait, du café, de la confiture,des frites.Yok yoktu.

L'alternance du code se produit spontanément sans aucune raison, car, mon amie comprend à la fois le français et le turc. Dans la dernière phrase, le recours au turc est inhérent à l'habitude d'usage et à la convenance de cette expression dans la phrase " yok yoktu".

7- Un autre exemple de transcription :

D: De quoi as-tu besoin? Hadi hadi, vas-y! vas-y!, çekinme, ne t'hésite pas!

M: Non... non merci.

D: tamam, d'accord.

M: Dite euh... dis de ma part du salut à tes parents

D: başüstüne, hay hay!

Dans l'interaction ci-dessous, on fait référence aux répétitions pour montrer l'insistance ou la bonne volonté sur ce qu'on veut dire ou proposer. Je pense que certains éléments de langue peuvent être expliqués plus aisément en langue maternelle, étant donné que le mot "başüstüne" n'a pas d'équivalence proprement dite, en français. Lorsqu'on essaie de le traduire en français, il veut dire "sur ma tête, sur votre ordre." Cela représente l'influence de la culture et des traditions orientales. La transmission du salut à son destinataire est très importante dans notre culture, parce qu'elle est considérée comme une mission, et comme un objet précieux que l'on nous confie.

8- Un autre script d'enregistrement: Ce fragment d'interaction dont la langue d'échange avec le sujet azerbaïdjanais(N) est en turc met en relief le mal compris, l'incompréhension de certains mots: L: un interactant turc

L: Dün sabah evine geldim, ama yoktun.

N: Dün sabah?...euh!...Qu'est-ce que ça veut dire, ça? Yarın mı?

L: Tu n'as pas compris? Excuse-moi! "dün sabah" veut dire "hier matin."

N: Ah oui?... il existe aussi le mot... mot "sabah" mais signifie "demain"

D: J'ai acheté des.. des (euh) sebze, tu connais ce mot?

N: (...) euh bilmirem.

D: sebze, c'est-à-dire, légume. istersen sen gel bugün. Sebze çorbası yaptım.

N: oui mais,... seni rahat ettirmek istemirem.

D: (Silence)! Euh! ... tu ne veux pas venir chez moi?.

N: Ah non!

D: Rahatsız mı etmek istemiyorsun? Tu ne veux pas me d'ranger,c'est ça, n'est-ce pas?

N: Rahatsız etmek mi denir sizde?

D: oui.

(En turc d'Azerbaïdjan, on utilise le verbe "rahat ettirmek" pour exprimer l'action de déranger(rahatsız etmek). Ce dernier est le contraire de "rahat et(tir)mek"

Comme elle n'a pas compris la signification des mots turcs "sabah, dün, sebze..", j'étais obligée de donner les équivalents de ces mots( le matin, hier, légume). On se rend compte que le recours au français est obligatoire pour en faciliter la compréhension. Au contraire,

lorsque je ne comprends pas bien le turc d'Azerbaïdjan j'essaie de deviner globalement le sens du mot en fonction du contexte. Comme on constate, le français joue un rôle d'intermédiaire entre les deux interactantes, c'est-à-dire, il nous permet de mieux nous entendre et de nous exprimer.

9- Deuxième exemple de transcription concernant le mal-entendu entre une interactante turque et une interactante azerbaïdjanaise:

N: Uçak düşünce bana telefon et oldu mu?

D: (silence).....euh euh? Qu'est-ce que tu dis? L'avion s'écrasera?

N: Ah non! bien évidemment non!

D: Alors, ça veut dire,.... ça veut dire ....(euh) quand.. l'avion atterrit,... quand quand j'arrive à İstanbul, n'est-ce pas?

N: Bravo!

D: donc, je vais te téléphoner

N: Tu me manqueras beaucoup.

D: Moi aussi, tu m'as fait vraiment peur!

N: Pardon.

Quelques raisons du passage du turc au français: En général, ce sont les situations où l'on constate l'alternance des codes selon les transcriptions des interactions enregistrées ci-dessus. Mais il convient de rappeler que, comme notre temps est limité, nous n'avons pas pu en prendre en main toutes les transcriptions, dans cette communication. Le choix du code linguistique est influencé par de divers variables. Nous pouvons énumérer quelques motifs de recours au français dans ces communications:

-Pour l'indication de direction(à gauche, à droite), on constate le passage du turc au français.

-En donnant du courage et des conseils, il est question de l'utilisation du français

-Le changement de code coïncide avec un changement de l'interlocuteur.

Dans une communication avec un interlocuteur qui connaît un peu le turc mais qui maîtrise très bien le français, nous sommes obligée de parler en français, car il n'est pas en sécurité linguistique en turc.

-Quand il est question de gros mots, nous passons à la langue maternelle.

-Si nous n'arrivons pas à nous rappeler momentanément le mot à cause de la lacune lexicale, il s'agit du changement de code.

L'état d'âme du non natif peut influencer le choix de langue, l'alternance des langues.

-Quand nous nous référons aux mots empruntés au français, également utilisés en turc dans la vie quotidienne, la langue d'échange se transforme naturellement en français.

Nous pouvons citer quelques mots puisés dans la langue cible "merci, pardon, restaurant, taxi, nuance, barbecue, appartement, dégénération. etc".

-Les préférences personnelles ou les obligations peuvent influencer le choix de telle ou telle langue dans des milieux où l'on se trouve.

-Il s'agit du passage du turc au français dans les formulations de présentation, de salutation (ça va, bonjour, je m'appelle, au revoir..), de négation (non, jamais) et d'affirmation (oui).

-Le recours aux expressions en français comme "mon chou, ma puce..etc" peut être issu de la préférence et de la passion pour ces formulations exprimant la tendresse, l'affection et la sincérité.

Quelques raisons du passage du français au turc:

-Nous passons du français au turc dans les phrases complexes dont les verbes sont au subjonctif.

-Nous avons recours au turc dans la conjugaison des verbes rarement utilisés comme "résoudre".

-La difficulté de la syntaxe française nous pousse au passage du français au turc.

-Si nous ne voulons pas qu'un autre interlocuteur nous entende ou qu'il apprenne nos secrets, en parlant de la vie privée, nous utilisons plutôt le turc qui est, pour nous, une langue d'intimité.

-Comme la compétence linguistique de l'interlocuteur en français est moins élevée que la nôtre, on révèle la référence au turc pour rendre plus intelligible la compréhension. Je pense que le turc exerce un rôle de "facilitateur" dans la communication.

-Pour renforcer la complicité et la solidarité entre les amis, nous avons recours à la langue source.

-Lorsque l'on parle de la difficulté de la vie, des problèmes quotidiens, du coût de la vie, des cours ou du mémoire, nous préférons le français au turc, parce que tous ces sujets et le séjour en France m'ont poussée à réfléchir en français.

-La longueur et la brièveté des mots ou des phrases peuvent entraîner l'alternance du code en question.

-Les habitudes sociolinguistiques et les connotations culturelles peuvent conduire à faire des références au turc.

-Si nous ne sommes pas sûre de ce que nous avons dit en français et qu'il s'agisse de l'insécurité linguistique, l'alternance semble inévitable pour les apprentis.

-L'attitude négative face à l'erreur, en d'autres termes; la peur de faire des fautes, de perdre la face nous oriente vers le turc.

-Les grands chiffres nous rappellent toujours un écheveau inextricable. D'ailleurs, il est plus facile de faire des calculs en langue maternelle. Il n'y a d'autre solution qu'a recourir à la langue maternelle.

-L'alternance du code peut provenir de l'oubli momentané. Il nous est arrivé de passer quelquefois au turc sans se rendre compte dans un milieu où le français s'échange. Si l'interactant oublie momentanément où il vit, avec qui il parle, il passe inconsciemment à la langue source en parlant avec un natif (français) au contraire en français avec son propre ami par confusion, par erreur.

La compensation de cette faute fait naître l'obligation du retour au français. Les conditions dans lesquelles on se retrouve obligent donc à parler dans une autre langue que dans la langue maternelle. Pendant les séquences en langue française, le turc peut être considéré comme une roue de secours, un élément facilitateur. Le français nous permet de faciliter la compréhension et l'intelligibilisation dans une interaction.

-L'alternance des langues dépend du sujet, c'est-à-dire, la langue parlée change selon les sujets, par exemple, quand il s'agit de ma famille, de mon pays, de ma ville natale, de mes souvenirs et de la vie quotidienne, je passe bon gré mal gré à la langue maternelle. Les éléments qui représentent la culture turque sont exprimés en turc.

-Explications et exemplifications permettent d'alterner d'une langue à l'autre.

-La répétition d'un mot dans une autre langue facilite l'alternance du code. Par exemple, le mot en français "bonjour" est suivi du mot en turc "merhaba".

-Réflexion et conceptualisation métalinguistiques: le recours à deux langues induit un travail incessant de réflexion métalinguistique (comparaisons entre deux langues, questionnements divers...).



Dans ce travail, on met en évidence des statuts inégaux des langues et des situations de domination. Le turc qui est ma langue maternelle est toujours en position dominante, tandis que le français est dominé par le premier. On révèle que les deux langues ne sont pas égales dans les communications téléphoniques, on se sent comme si les mots en turc s'envolent. Inversement, on constate l'intervention des mots en turc dans une interaction en français. Dans certains moments de l'interaction, il arrive que L1 (langue maternelle) peut progresser L2 (langue seconde/étrangère).

Dans le type d'étagage, on met en évidence la présence des liens étroits entre L1 et L2 au sein du développement d'une compétence en L1 pour que l'apprentissage de L2 soit bénéfique.

Le développement de L2 dépend de la compétence en L1.

Pendant mon séjour en France, le turc est devenu une langue limitée que j'ai partagée seulement avec ma famille, mes amies turque, afghane et azerbaïdjanaise. Quant au français, je dois l'utiliser partout dans la vie quotidienne, à la Faculté, en parlant avec un natif ou un non natif dont la langue maternelle est autre que le turc. La restriction de ma langue maternelle peut créer parfois des problèmes linguistiques surtout dans la communication téléphonique. Mais on peut se débrouiller même si on rencontre des épreuves épineuses en interaction exolingue. La langue cible (le français) n'est pas, pour moi, la langue dominante proprement dite. Malgré mon usage limité, la langue source (le turc) est en position dominante.

Conséquences de ce travail: Ce travail nous a permis de nous interroger sur notre niveau de français. A force de nous focaliser sur ce sujet, nous avons bien remarqué nos points forts et faibles en français et en turc. C'est ce qui nous a permis de réfléchir comment nous pouvons compenser nos manques. Selon la conséquence que nous avons tirée de cette petite recherche, nous nous sommes rendue compte que nous ne savions pas bien surtout les mots familiers utilisés dans une conversation courante contrairement au langage soutenu (littéraire) que nous avons appris à l'Université.

Cela montre la nécessité de nous améliorer et de perfectionner oralement de plus en plus en français. Ce travail nous a ouvert de nouvelles horizons sur la manière de penser, d'analyser et d'observer, car nous n'avons pas déjà pris conscience que on a passé tout à l'aise du français au turc ou du turc au français en fonction des personnes, de la nationalité, des sujets, des conditions, des lieux, du climat ou même de l'état d'âme. C'est grâce à ce travail que nous avons fini par comprendre les raisons de la référence à d'autres langues qu'à la langue maternelle. Ce travail nous prouve la difficulté de trouver le mot dans une interaction exolingue. J'ai besoin de faire référence au turc dans les interactions en français.

D'où se dévoile à quel niveau nous sommes et si nous avons assez de compétences linguistiques en L1 et L2 et quelle est l'influence de la psychologie sur l'alternance de code. Cela nous a permis de nous interroger comment les fonctions et les statuts sociolinguistiques des langues acquises influent d'une part sur les compétences communicatives, sur les compétences linguistiques dans la langue cible et dans la langue source, de l'autre. Nous estimons que, dans une interaction exolingue, l'alternance des langues est nécessaire et indispensable pour maintenir le contact et s'approprier des savoirs. Ainsi elle intervient en général comme un facteur essentiel de relais et de tremblin pour les deux interactants aussi. Il ne faut pas considérer l'alternance des langues comme un problème mais au contraire, c'est un processus qui permet à la fois au natif et au non natif de découvrir ses propres connaissances et compétences et de s'améliorer dans la langue cible et dans la langue source.

**BIBLIOGRAPHIE**

- BILLIEZ, Jacqueline,(1998), L'Alternance des langues en chantant, in LIDIL, no18, p.128
- COSTE, Daniel, (1994), Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues, Paris, LAL Credif Hatier.
- COSTE, Daniel HEBRARD Jean, (coord.),(1991), Vers le plurilinguisme ?Ecole et politique linguistique, dans Le français dans le monde, « Recherches et Applications », Hachette-Larousse,
- DABENE, Louise,(1994), Reperes sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, Coll."Références.
- GUIMPERZ J.J.,iÜü Gumperz,(1982), Discours strategies, Cambridge: Cambridge University Press. On a une traduction française de cet ouvrage, à l'exception des chapitres 6 et 7, dans Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative, Paris, L'Harmattan, 1989.
- MARTINEZ ,Pierre,(1996), Que sais-je?, La Didactique des langues étrangères, Puf,3e édition,Paris
- DEPREZ, C, (1999), Les enfants bilingues: langues et familles, Collection Credif essais, Didier, Paris.



## DİL ÖĞRENİMİNDE BİREYSEL AYRILIK OLARAK CİNSİYETİN ROLÜ

Elif KIR  
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Yabancı Diller Eğitimi

### Abstract

In this study the role of gender in language teaching is discussed by giving reference to different research studies and literature written on gender. In 1970's the role of gender in different fields has been questioned from different perspectives. The discussions on the role of gender in language use has aimed to answer some questions such as; "Do women and men speak differently?", "Do they express themselves in different ways?" and so on. According to Tannen (1990) there are some basic differences between men and women during the speech. Based on her observations and recordings in different environments, she concluded that women speak more than men, women generally speak to support but men speak to get status. Men feel comfortable when they speak in public. On the other hand, women prefer speaking privately. In this study, research findings on the role of gender are discussed under some headings as follow; gender and language development, gender and brain, gender and strategy use, gender and language exams. In the last section the relation between attitudes and gender roles and the effect of culture on gender roles have been summarized. It is difficult to draw conclusions on the exact role of gender as it is impossible to research its role separate from the other factors. On the other hand, to know the characteristics of the learners related to gender and to see gender as an individual difference can help language teachers. First of all, the teachers can design their teaching according to learners' needs. For example, they can prepare some activities and techniques by taking into consideration the gender differences. Besides, language teachers can understand language learning process of the students better. Lastly, the teachers can support language learning of the learners effectively.

Dil öğrencilerinin cinsiyeti, dil öğrenimini etkileyen bireysel ayrılıklardan biri olarak birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu araştırmalarda dil öğreniminde cinsiyetin rolü birçok yönden ele alınmıştır. Dil öğreniminde cinsiyetin etkisi üzerinde durulurken, çoğunlukla erkek ve kadın öğrenciler için genellemeler yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmaların çoğu cinsiyetin dil öğreniminde belirgin bir etkisi olduğunu öne sürerken bazıları ise belirgin bir etkisi olmadığını savunmaktadırlar. Bu çalışmada kaynak taraması yolu ile yabancı dil öğreniminde cinsiyetin rolü ilgili ile çeşitli araştırmalar ve sonuçları derlenmiş ve dil öğretimi ile ilişkili olabilecek varsayımlar sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada dil öğretimi ve öğrenimi ile ilişkili olabileceği düşünülen araştırma konuları ve sonuçları derlenmiş; "Erkek ve kadın öğrenciler arasında yabancı dil öğrenimi açısından farklılıklar nelerdir" sorusu bu araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Derlenen kaynaklar ve araştırmalar şu başlıklar altında değerlendirilmiştir;

- Cinsiyet ve dil kullanımı
- Cinsiyet ve beyin
- Dil Gelişimi
- Yabancı Dil Öğreniminde Cinsiyet
- Öğrenme Stratejileri
- Yabancı Dil Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi
- Cinsiyet, Tutumlar ve Kültür İlişkisi

## CİNSİYET VE DİL KULLANIMI

1970'li yıllarda psikoloji, dilbilim ve diğer birçok alanda cinsiyetin rolünün tartışılmaya başlanması ile kadın ve erkek arasındaki dil kullanım farklılıkları da en çok araştırılan konulardan birisi olmuştur. Dil ve cinsiyet üzerine başlayan tartışmalar genel olarak; 'kadın ve erkek konuşması arasında belirgin farklılıklar var mı?', 'erkekler ve kadınlar nasıl konuşurlar?' gibi sorularla başlamıştır. Konuşma çözümlemesi yolu ile kadın ve erkek konuşmasındaki farklılıklar dilbilgisi kullanımından, sesletime ve edimbilimsel özelliklere kadar saptanmaya çalışılmıştır Kadın konuşmasının belirgin özelliklerini ilk araştırmaya başlayan ve "kadın dili" kavramını ilk ortaya atan dilbilimci Robin Lakoff'dur (Crawford, 1995: 22-24). Lakoff sözcüksel, sözdizimsel ve edimbilimsel olarak kadın konuşmasını erkek konuşmasından farklılaştıran özellikleri ortaya koymuştur. Günümüzde cinsiyetlerarası dil kullanım farklılıkların değişik yöntemlerle ve diğer tüm alanlarla ilişkisi irdelenerek araştırıldığı vurgulanmaktadır (örn. Coates 1998:2-5; 77).

Tannen erkek ve kadın anadili konuşurlarının değişik ortamlardaki konuşmalarının ses kayıtları ve video çekimlerini çözümlemiş ve iki cins arasındaki konuşma farklılıkları ile ilgili genellemeler yapmıştır. Tannen'e (1990: 43-76) göre kadın ve erkek anadili konuşurları arasındaki en belirgin farklar şöyledir;

Kadınlar ve erkekler öncelikler kendilerini farklı biçimlerde açıklarlar; Erkekler bağımsızlıklarını devam ettirmek için konuşmayı sürdürürken kadınlar çoğunlukla samimiyet kurmak için konuşmayı sürdürürler.

Erkekler konuşurken itibar kazanmaya çalışırlar; kadınlar ise konuşurken duygularını açıklamak ve duygusal olarak ilişki kurmak isterler.

Erkekler konuşurken haber verir gibi bazı gerçeklikleri ve sayıları paylaşırlar; kadın konuşmasında buna çok sık rastlanmaz.

Erkekler toplum içinde kadınlar ise özel ortamlarda daha fazla konuşurlar.

Kadınlar sözel olmayan iletişimi doğrudan kullanırken erkekler dolaylı biçimde kullanır. Örneğin, kadınlar erkeklerden daha fazla göz teması kurar ve daha fazla jest kullanırlar.

Erkekler daha çok bir sorunu çözüme kavuşturmak ve yarışma amaçlı konuşurken kadınlar anlaşılacak ve destekleme amaçlı konuşmaktadırlar.

Kadınlar daha dolaylı anlatımlarda bulunurlar, daha belirsizdirler ve konuşma sırasında daha fazla özür dilerler. Erkekler ise anlatmak istedikleri şeylere odaklanırlar, gereksiz detaylardan kaçınırlar ve daha netlerdir.

Kadınlar daha fazla konuşur ve daha sık tekrarlar yaparken erkekler konuşurken daha fazla bekleme süresi bırakırlar ve bir kerede tek şey söylerler.

Eckert ve Ginet'e (2003; 2-5) göre toplumlarda her ne kadar erkek egemen bir konuşma yaygınsa da kadınların dil kullanımında üst dile uygun daha fazla özellik bulunmaktadır. Bu özelliklere kadınlar tarafından genel olarak özen gösterilmekte ve sonuç olarak kadınlar tarafından 'kibar kullanım' diye adlandırılan bir kullanım biçimi edinilmektedir. Bu özellikler söylem alanında daha sık gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, kadınlar erkeklerden daha kibar bir dil kullanırlar, diğer kişileri merkez alan konuşmalar yapabilirler, daha işbirlikçi ve etkilidirler. Eckert ve McConnell-Ginet ayrıca (2003: 24) "yanlış anlaşılma" varsayımından bahsederler. Bu varsayıma göre erkek ve kadınlar etkileşimi farklı biçimlerde anlamakta ancak her iki grup da etkileşimi doğru şekilde anladıklarına inanmakta ve yanlış anlaşılmanın farkında olmamaktadırlar.

## CİNSİYET VE BEYİN

Yapılan son araştırmalarla erkeklerle kadınlar arasında beyin işlevleri açısından farklılıklar bulunduğu ortaya konmuştur. Eşel'e (2005:140) göre erkek ve kız çocukların doğuştan itibaren beraberinde getirdikleri beyin farklılıkları, kızların konuşmada daha yetenekli olmaları, erken konuşmaya başlamaları ve söylenenleri anlamada daha başarılı olmalarına neden olmaktadır. Ayrıca kadınların sözel bellekleri daha gelişmiştir ve duygusal algılamaları daha yüksektir.

Jensen'in (1998: 29- 30) yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, erkek ve kadın beyнинin özellikleri olarak adlandırdığı genellemeler aşağıdaki gibidir;

Kadın beynindeki düşük hormon düzeyleri kadınların uzamsal ve matematiksel sınavlarda daha düşük; sözel sınavlarda daha yüksek sonuçlar almalarına neden olur.

Kadın beyinde korkusuzluk, utangaçlık ve özgüven duygularından sorumlu olan serotonin yüzde 20-30 düzeylerinde daha fazladır.

Kadın beyini düşünme işlevini beynin daha geniş bir bölgesine yayar.

Erkek beyini uzam, bilim, matematik, spor ve bilgisayar gibi becerilerin gelişmesine yardımcı olan testosteron hormonunu dengeler.

Testosteron aynı zamanda yarışma ve çatışma ile ilişkilidir.

Erkek beyini daha bölümlere ayrılarak işlev gösterir.

Erkeklerde kadınlara oranla yüksek düzey testosteron hormonu bulunması erkeklerin daha öfkeli olmalarına neden olduğu belirtilmektedir. Kadınlarda beyinin iki yarım küresindeki bağlantıyı sağlayan corpus collosum (corpus callosum) erkek beyinine oranla daha geniştir. Bu genişliğin kadınların iki yarımküre arasındaki bağı daha etkin biçimde kullanabilmelerini sağladığı varsayılmaktadır (Eckert ve McConnell-Ginet, 2003: 12)

## CİNSİYET VE DİL GELİŞİMİ

Dil ediniminde cinsiyet farklılıklarının bulunmasının ne derece zor olduğu çocukların ana dil ve yabancı dil öğrenmelerini inceleyen araştırmalarda da üzerinde değinilen bir konudur. Çünkü yaş ve cinsiyet gibi biyolojik etmenlerin yanı sıra birçok sosyal etmen de dil öğrenimini etkilemektedir. Dil öğreniminin birçok okuma, yazma, konuşma gibi ana beceriler ve bunların içerdiği alt becerileri kapsamı yapılan araştırmaları daha da zorlaştırmaktadır. Çünkü becerilerin edinimleri arasında birçok farklılıklar bulunduğu gibi bu becerilerin oluşturulması için de kazanılması gereken çok fazla özellik vardır. Bu doğal olarak dil öğrenimini etkileyen birçok değişkeni beraberinde getirmektedir (Tanz vd., 1987:163). Ancak küçük yaşlardan itibaren kız ve erkek çocuklar arasındaki dil kullanım farklılıklarının gözlenebildiği de belirtilmektedir.

Çocukların gelişim özelliklerini inceleyen birçok psikolog kız çocukların erkek çocuklardan daha önce konuşmaya başladıklarını ve temel dil gelişimlerini daha önce tamamladıklarını belirtmektedir. Bu genelleme ilk çocukluk dönemi ile ilişkili olduğu için diğer dönemlerde geçerli olmayabilir. Kız çocukları sorulara cevap vermekte, etkileşim kurmakta daha hızlıdır. Çocukların duyma yetileri ile ilgili yapılan araştırmalar da başlangıç düzeyinde kız çocukların sesleri erkeklerden iki misli daha iyi duyduklarını göstermektedir (örn. Cassidy ve Ditty, 2001: 34).

## CİNSİYET VE DİL ÖĞRENİMİ

Dil öğreniminde en çok erkek ve kadın öğrencilerin dil öğrenirken ne tür stratejiler kullandıkları ve bu stratejileri nasıl seçtikleri üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda çoğunlukla Oxford (1989) tarafından hazırlanıp geliştirilen "Dil Öğrenimi İçin Strateji Ölçeği" (Strategy Inventory For Language Learning) kullanılmıştır.

Oxford ve Nyikos'un (1989:296) 1200 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmaya göre kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullanmaktadırlar. Çoğunlukla yetişkin ve aynı düzeyde dil öğrenen öğrencilerle yapılan bu çalışmalarda en sık kullanılan stratejiler gruplandırılmış ve cinsiyetler arası belirgin farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ehnman ve Oxford (1989) tarafından yapılan başka bir çalışmaya göre kadınlar öğrenme stratejilerini dört alanda kullanmaktadırlar; genel çalışma stratejileri, işlevsel uygulama stratejileri, araştırma ve iletişim kurma stratejileri, ve öz düzenleme stratejileri (Oxford'dan aktaran Ok, 2003). Bekleyen (2005), Dicle üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin beceri derslerinde kullandıkları stratejilerde cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Kadın öğrencilerin eksik bilgiyi tamamlama dışında diğer bütün bilişsel ve duyuşsal stratejileri kullanım oranları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç yurt dışında yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. Salem (2006:5-6) tarafından Amerikan Beyrut Üniversitesinde İngilizce hazırlık programındaki 147 erkek ve 147 bayan öğrenci ile yapılan araştırmada cinsiyetler arası dil öğrenmede güdülenme ile ilgili büyük bir farklılık bulunmamakla birlikte kadın öğrencilerin bellek, bilişsel ve yerine koyma stratejilerini erkeklerden daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Chen (1996) Tayvanlı öğrencilerin yabancı bir dilde iş yazışmaları sırasında yaptıkları dil yanlışlıklarını araştırdığı çalışmasında erkeklerin kadın öğrencilerden daha fazla yanlış yaptıklarını bulmuştur. Beş ayrı yazı çalışması sonucunda yapılan yanlışlıklar dilsel yapılara bölünmüş ve toplam 46 yanlış çeşidi çıkarılmıştır. Erkek öğrencilerin yaptıkları yanlış sayısı bütün gruplarda daha fazla çıkmıştır.

Dil öğrenmede ara dil kuramı ve cinsiyetin ilişkisi en az araştırılan konulardandır. Yapılan araştırmalarda "prestij bilinçliliği- prestige-consciousness" ya da "edinim hızı-acquisition rate" üzerinde durulmaktadır. Kadın ana dil konuşucuları daha yüksek düzeyde standart ya da itibarlı dil kullanma eğilimindedirler. Bu durum yabancı dil öğrenimine de yansımaktadır (Lin, 2003: 442). Örneğin, Hollandalı öğrencilerle yapılan araştırmada kız öğrencilerin itibarlı İngiliz sesletimine erkeklerden daha hevesli oldukları bulunmuştur.

### **Cinsiyet ve Kişilik**

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen önemli bir etmen olan kişilik erkek ve kadınlarda farklı özellikler göstermektedir. 1960'lı ve 1970'li yıllarda kişilik farklılıklarının kültür temelli olduğu ve istenirse bunun önüne geçilebileceği görüşüne yaklaşık son 30 yıldır yapılan kültürlerarası çalışmalar pek destek olmamaktadır. Ulusal Sağlık Ajansının Peru, Çin, Hindistan, Fransa, Rusya, A.B.D. ve Almanya gibi çok çeşitli ülkelerde yaptığı araştırmalar sonucunda bütün kültürlerde cinsiyetin kişilik farklılıklarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Kişilik özelliklerini çalışan eğitim psikologlarının ortak olarak buldukları nokta; kız öğrencilerin kendi edimlerini daha eleştirel bir biçimde değerlendirebildikleri, sınıfta daha yüksek ölçülere ulaşmaya çalışmakta olduklarıdır. Erkek öğrenciler ise kendi akademik başarıları ve yetenekleri ile ilgili gerçek dışı tahminlerde bulunmaktadırlar (Feingold, 1994:429-430, Dwyer ve Johnson, 1997:127). Bu durum erkek ve kız öğrencilerin güdülenmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Kız öğrenciler daha eleştirel olabildiklerinden kendi başarıları hakkında erkeklerden ve ailelerinden daha endişeli olabilmektedirler. Erkekler ise eğer konu kendilerinin ilgisini çok çekmezse o konuyu çalışmak için çok güdülenmemektedirler (Pomerantz vd., 2002:397).

### **CİNSİYET VE SINAVLAR**

Leowenthal (1981), Bacon (1991) gibi araştırmacıların yaptığı araştırmalarda kadın dil öğrencileri erkek sınıf arkadaşlarını çoğunlukla sesletim ve sözel testlerde geçmişlerdir. Boyle'nin (1987) yaptığı araştırmada genel dil yeterlilik sınavında dinleme kısmı dışında

erkek öğrenciler diğer tüm bölümlerden kız öğrencilere göre daha düşük notlar almışlardır (akt. Lin, 2003: 442).

Dronen vd. (2006) tarafından hazırlanan “Öğrenme Gelişiminde Cinsiyet Farklılıkları ve Benzerlikleri” adlı araştırmanın kapsamına bölge okullarındaki kız ve erkek öğrencilerin dil derslerinden aldıkları puanlar ve öğretmen görüşleri de eklenmiştir. Bu araştırmaya göre kız öğrenciler okuduğunu anlama, yazım, anlatım gibi sınavlardan oluşan toplam 7 dil sınavında erkek öğrencilerin önüne geçmişlerdir. Akademik tutum sınavında da daha iyi performans gösteren kız öğrencilerin genel notları incelendiğinde sözlü ve yazılı dil sınavlarından erkeklere göre daha yüksek notlar aldıkları görülmüştür. Bu araştırma kapsamında 272 öğretmene ölçekler verilerek öğrenmede cinsiyet farklılıkları üzerine görüş belirtmeleri de istenmiştir (Dronen vd., 2006:3). Öğretmenlere göre cinsiyet öğrenci başarısında belirgin bir farklılık oluşturmamaktadır. Erkek öğrenciler daha düzensizdirler. Erkek öğrenciler en az yorucu ve onları zorlayıcı etkinlikleri tercih etmektedirler.

### CİNSİYET VE TUTUMLAR

Dil öğreniminde cinsiyetin rolü üzerine yapılan tartışmalar ve araştırmaların bir kısmı cinsiyet kavramı yerine erkeklik ve kadınlık kavramları üzerinde durmaktadır. Cinsiyet doğuştan getirdiğimiz biyolojik özellikleri kapsarken, erkeklik ve kadınlık kavramları toplumun kadın ve erkeğe verdiği roller, tutum ve inanışlarla oluşmaktadır (Court, 2002). Bu nedenle, öğrenciler erkek ve kadın rollerine uygun olduğu kabul edilen çalışma alanları ve konularını seçmeye yönelmektedirler. Court (2002: 25–36) yabancı dil öğrenen erkek lise öğrencileriyle görüşmeler yaptığı ve yabancı dil derslerini gözlemlediği araştırmasında erkek öğrencilerin çoğunlukla niçin yabancı dil derslerini tercih etmediğini bulmaya çalışmıştır. Court’a göre erkek öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı isteksiz olmaları yeteneklerinden çok yabancı dil sınıfında erkek dilin konuşulması gerekliliği, öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmaları ve yapılan yanlışları kendi konularına bir tehdit olarak görmeleri gibi duyuşsal sebeplerden kaynaklanmaktadır. Kobayashi (2002: 184–187) Japon lise öğrencilerinin İngilizce’yi öğrenme tutumlarında cinsiyetin rolünü araştırdığı iki yıl süreli çalışmasında, kadın öğrencilerin İngiliz kültürüne karşı erkek öğrencilerden daha ilgili olduklarını, İngilizce öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini, İngilizceyi daha uzun süreli öğrenmek istediklerini ve okul içi ve dışı dil etkinlikleri ile daha ilgili olduklarını bulmuştur. Araştırmada, yabancı dil öğrenmeye karşı kadın öğrencilerin geliştirdiği tutumun Japon toplumunun geliştirdiği tutumlarla uyumlu olduğu belirtilmektedir.

Dil öğreniminde cinsiyetin etkisini sınıf içi araştırmalarla bulmaya çalışan bazı araştırmacılar yabancı dil öğretiminde öğretmenin sınıf içinde farklı cinsiyetlerdeki öğrencilere karşı tutumlarına ve öğretmen öğrenci konuşmasına odaklanmışlardır. Bu araştırmaların birinde öğretmenlerin erkek öğrencilerle daha fazla konuşuyor gözükmesine karşın kız öğrencilerle yaptıkları konuşmaların daha öğretici ve dil öğrenimi açısından daha etkin olduğu kanısına varılmıştır (Sunderland, 2002: 11–12). Ayrıca kız öğrenciler sorulan sorulara yanıt vermekte erkek öğrencilere göre daha isteklidirler. Cinsiyet farklılıklarından çok var olan cinsiyet eğilimlerinin öğrencileri yönlendirdiğini savunan Sunderland bunu bir örnekle açıklamaya çalışır. Sunderland’e göre “kız öğrenciler daha düzgün yazı yazarlar” inancında olan öğretmenler ve büyükler bazı kız çocukları düzgün yazamazsa ve bazı erkek çocukları düzgün yazsalar bile onları bu varsayım ile yetiştirmektedirler. Bu yabancı dil öğreniminde de geçerlidir (Sunderland, 2002: 14–15). Aslında sınıf içinde öğretmenlerin oluşturdukları ön yargılar kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkların temelinde bulunan neden olabilir. Aileler de farklılıkların oluşmasında etkili olmaktadır. Küçük yaşlardan



itibaren kız ve erkek çocukları neler yapabilecekleri ve yapamayacakları konusunda aileleri tarafından yönlendirilmektedirler (Patten, 1998). Aile üyeleri özellikle kendileri küçükken, erkek ve kadın rolleri nedeniyle yapmadıkları veya ilgilenmedikleri etkinlikleri kendi çocuklarının da yapmayacağını çok önceden varsaymaktadırlar. Özetle, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel ve yaşam alışkanlıklarından dolayı aileler, çevre, yayın organları ve öğretmenle, çocukları cinsiyetlerine göre neler yapabilecekleri ve yapamayacakları konusunda yönlendirmektedirler.

### **CİNSİYET VE KÜLTÜR**

Cinsiyet üzerine yapılan araştırmalar kadınlar erkeklerden ne kadar farklı ya da erkekler kadınlardan ne kadar farklılar? sorularına yanıt aramaya çalışırken yeni yaklaşımlar bireyin yaşından, etnik kökeninden, sınıf ve meslek özelliklerinden kaynaklanan farklılıklara odaklanmaktadır (Cameron, 2005:487-489). Aynı cinsiyet grubu içinde bulunan toplumsal sınıf nedeniyle dil kullanımında farklılıklar olabilir. İngilizce dil sınıfındaki Koreli kadın öğrencileri örnek veren Cameron (2005) bu öğrencilerin Latin, Avrupalı ya da herhangi başka bir ülkedeki hem cinslerine göre sınıfta cinsiyet rollerini daha belirgin olarak hissedebilme olasılıkları olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra 'İkinci Dil Öğrenimi ya da Edinimi' araştırmaları öğrencileri iki gruba ayırmakta bu gruplardaki ayrımları incelemektedir. Oysa kültürel olarak karma sınıflarda kadın ve erkek öğrencileri tek gruba koymak oldukça zordur. Norton'un (2005, 290-92) araştırması kültürün cinsiyet rollerini etkilemesine bir örnek oluşturmaktadır. Cambridge konuşma testlerindeki Japon adayların performansları değerlendirildiğinde, Japon kadınların erkeklerin söze başlamasını beklediği, görüşlerini açıklamada tereddüt ettikleri ve sınavı yürüten erkek öğretmenlerle tartışmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Bu sınavlarda erkek adaylar dili daha çok kullanmışlardır. Bu nedenle dilsel yeterliliği sosyokültürel ve edimsel yeterlilikler olmaksızın değerlendirmek doğru değildir (Norton, 2005: 294-295).

D'Ailly (2004:8-11) bilgisayar üzerinden yabancı dil öğretimi vererek erkek ve kız çocuklarda ilgi, güdülenme ve öz yeterlilik ile cinsiyet ilişkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Erkek çocukların kız çocuklardan farklı bir şekilde ilgilendikleri konular için güdülendikleri ve kendilerini bu konularda yeterli gördükleri ancak kız öğrencilerin ilgilendikleri konuları bile öğrenmek için çabaladıkları bulunmuştur. Ancak, Kanadalı çocuklarla yapılan bu araştırma Çinli çocuklarla tekrarlanınca Çinli kız ve erkek çocukları arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Bu durum cinsiyet farklılıklarında kültürün etkisini ortaya koymaktadır. Cinsiyet dil öğreniminde farklılıklar oluştursa da kültür ve cinsiyet ilişkisi üzerine de araştırmalar yapılmalıdır (Kaylani, 1996: 75).

### **SONUÇ**

Cinsiyet üzerine yapılan araştırmalar dil öğretmenlerine geniş bir kaynak sağlamaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin bireysel bir ayrılık olarak cinsiyetin rolünü, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile cinsiyetin ilişkisini değişik yönleri ve bakış açıları ile bilmeleri gereklidir. Bu sayede, öğretmenler daha etkin bir dil öğretimi düzenleyebilir ve cinsiyetler arası farklılıkları dikkate alarak dil etkinlikleri hazırlayabilirler. Öğretmenlerin cinsiyetin rolü ile ilgili araştırmalara dayanarak edinecekleri bilgi erkek ve kadın yabancı dil öğrencilerini daha iyi değerlendirebilmelerine ve cinsiyetlerinden kaynaklanan gereksinimlerini anlayabilmelerine yardımcı olacaktır.

**KAYNAKÇA**

- Bekleyen, N., (2005): "Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri". Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14/2, syf.113-122.
- Cameron, D., (2005): "Language, Gender, and Sexuality: Current Issues and New Directions", APPLIED LINGUISTICS, 26/4, syf. 482-502.
- Cassidy, J. ve Ditty, K., (2001): "Gender Differences Among Newborns On A Transient Otoacoustic Emissions Test For Hearing." Journal of Music Therapy, 38, syf. 28-35.
- Coates, J. (edit), (1998): LANGUAGE AND GENDER: A READER, Blackwell Publishing.
- Costa, P., A. Terracciano ve R. McCrae, (2001): "Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings", 81/2, Journal of Personality and Social Psychology, syf. 322-331.
- Court, K., (2002): Why Are Boys Opting Out?: A Study of Situated Masculinities and Foreign Language Learning, Lancaster, CRILE Working Paper.
- Crawford, E. M., (1995): TALKING DIFFERENCE ON GENDER AND DIFFERENCE, Sage Publications.
- D'Ailly, H., (2004): "Role of Choice in Children's Learning: A Distinctive Cultural and Gender Difference in Efficacy, Interest, and Effort", TheCanadian Journal of Behavioural Science, Jan 2004.
- Eckert, P. ve McConnell-Ginet, S., (2003): LANGUAGE AND GENDER, Cambridge, Cambridge University Press.
- Eşel, E., (2005): "Kadın ve Erkek Beyninin Farklılıkları", Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, Cilt:15, sayı:3, syf. 138-152.
- Jensen, E., (1998): INTRODUCTION TO BRAIN-COMPATIBLE LEARNING, San Diego: Brain Store Inc.
- Kobayashi, Y., (2002): "The Role of Gender in Foreign Language Learning Attitudes: Japanese Female Students' Attitudes Towards English Learning", GENDER AND EDUCATION, 14/2, syf. 181-197.
- Lin, H.Y., (2003): "Interphonology Variability: Sociolinguistic Factors Affecting L2 Simplification Strategies", APPLIED LINGUISTICS, 24/4:439-464.
- MacConnell, G. ve Eckert, P., (2003): LANGUAGE AND GENDER, Cambridge, Cambridge University Press.
- Norton, J., (2005): "The Paired Format In The Cambridge Speaking Tests", ELT Journal, 59/4, 287-297.
- Ok, L. K. (2003): THE RELATIONSHIP OF SCHOOL YEAR, SEX AND PROFICIENCY ON THE USE OF LEARNING STRATEGIES IN LEARNING ENGLISH. Alındığı yer: [http://www.asian-efljournal.com/sept\\_03\\_sub4.htm](http://www.asian-efljournal.com/sept_03_sub4.htm), 20.10.2006.
- Oxford, R., (1990): LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: WHAT EVERY TEACHER SHOULD KNOW, New York, Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R., (1996): LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AROUND THE WORLD: CROSS-CULTURAL PERSPECTIVES, Hawaii, University of Hawaii Press.
- Patten, P., (1998): "Understanding Gender Differences that May Occur in Classroom Settings." National Parent Information Network, <http://library.adoption.com/Child-Development/Understanding-Gender-Differences-that-May-Occur-in-Classroom-Settings/article/3379/1.html>.

- Pomerantz, E., E. Altermatt, ve J. Saxon, (2002): "Making The Grade But Feeling Distressed: Gender Differences In Academic Performance And Internal Distress," *Journal of Educational Psychology*, 94/2, syf. 396- 404.
- Salem, N. M. (2006): THE ROLE OF MOTIVATION, GENDER, AND LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN EFL PROFICIENCY. Basılmamış yüksek lisans tezi, Mart 2006, American University of Beirut.
- Sunderland, J., (2002): New Dimensions in the Study of Language Education and Learner Gender, Lancaster, CRILE Working Papers.
- Tannen, D. (1990): YOU JUST DON'T UNDERSTAND: WOMEN AND MEN IN CONVERSATION, New York, Ballantine Books.
- Tanz, C., S. Philips ve U. Philips, (haz. )(1987): LANGUAGE, GENDER, AND SEX IN COMPARATIVE PERSPECTIVE, Cambridge: Cambridge University Press.

## QUELS TYPES DE STRATEGIES FAUT-IL DEVELOPPER CHEZ LES APPRENANTS DE LANGUE ETRANGERE ?

Dr. Füsün ŞAVLI  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

### Résumé

Le mouvement de « centration sur l'apprenant » développé à partir des années 1970 a poussé les théoriciens ainsi que les praticiens de recueillir des informations sur les caractéristiques de leurs apprenants aussi bien au niveau cognitif qu'affectif afin de se renseigner sur les mécanismes qui leur permettent d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser leurs connaissances. Parallèlement à ce mouvement, un nouveau courant de recherche désigné par le terme de « stratégie », utilisé d'abord au sens militaire, est entré dans le domaine de didactique des langues étrangères avec deux expressions : stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage.

Comme chaque enseignant a sa manière d'enseigner, chaque apprenant a sa façon d'apprendre. Alors pourquoi certains apprenants réussissent à apprendre alors que d'autres apprennent peu ou n'apprennent pas ? Que font-ils pour apprendre une langue étrangère ? Que faut-il faire pour rendre leur enseignement plus efficace ?

Dans notre communication, nous nous proposons d'étudier les stratégies d'apprentissage par un inventaire de classifications et de définitions afin de répertorier les stratégies mises en œuvre par des apprenants ayant des niveaux de compétence différents. Et nous nous demanderons sur la mise en pratique des stratégies d'apprentissage en classe en faisant des propositions aux enseignants afin de mieux outiller leurs apprenants qui ont des difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

**Mots clés:** Centration sur l'apprenant, stratégies, bon apprenant, psychologie cognitive.

### Özet

1970 yıllarında ortaya çıkan « öğrenci merkezli » eğitim, kuramcılar kadar uygulamacıları da bilişsel ve duyuşsal düzlemde öğrenciler hakkında bilgi edinmeye yönlendirmiştir. Bu düşünceye paralel olarak da, önce askeri anlamda kullanılmış olan ve daha sonra da yabancı dil eğitiminde kullanılmaya başlanan « strateji » adlı yeni bir inceleme akımı « öğrenme stratejileri » ve « öğretme stratejileri » adlı iki kavramla eğitimbilim alanına girmiştir.

Her öğretmenin kendine özgü bir öğretme yöntemi varsa, her öğrencinin de kendine özgü bir öğrenme biçimi vardır. O zaman, neden bazı öğrenciler başarılı olurken bazıları başarısız olmaktadır ? Yabancı bir dil öğrenirken neler yapıyorlar ? Öğrenmelerini daha etkili kılmak için neler yapmak gerekir ?

Bu bildirimizde, farklı dilsel becerilere sahip olan öğrenciler tarafından kullanılan « öğrenme stratejilerini » sınıflandırarak betimlemeyi ve daha sonra da yabancı dil öğrenirken zorluk yaşayan öğrencileri daha başarılı kılabilmek için öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunmayı hedefliyoruz.

**Anahtar kelimeler:** öğrenci merkezli eğitim, strateji, iyi öğrenci, bilişsel psikoloji.

La formule « centration sur l'apprenant » qui s'est imposée au cours des années 1970 dans la réflexion didactique, peut être considérée comme une désaffectation pour les méthodologies antérieures qui ne respectent pas suffisamment les caractéristiques des apprenants. La prise en compte des caractéristiques des apprenants, quelques soient leur âge a été mise en évidence par des approches communicatives où l'apprenant est placé au centre du processus éducatif. Cette focalisation sur l'apprenant en tant que l'acteur principal du processus d'enseignement/apprentissage a incité les théoriciens ainsi que les didacticiens de s'interroger sur certains facteurs d'ordres affectifs et cognitifs tels que traits de personnalité, motivation, styles d'apprentissage etc. dans le but de bien se renseigner sur l'apprenant. Parallèlement à ces recherches, un nouveau courant de recherche désignée par le terme « stratégie » est entré dans le domaine de didactique des langues étrangères avec deux expressions : stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage. Ainsi, dans notre communication nous allons insister d'une part sur le rôle stratégique de l'apprenant et d'autre part sur celui de l'enseignant, parce que « l'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et, dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que de la qualité et de la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continuelle ». (Tardif, 1992 : 17)

#### **Qu'est-ce qu'une stratégie ?**

Le terme « stratégie » utilisé d'abord au sens militaire en tant que « partie de la science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre et l'organisation de la défense d'un pays (...) » (Le Petit Robert, 1990 : 1867) s'est répandu, actuellement dans la vie sociale, économique, politique ainsi que dans les travaux portant sur l'apprentissage des langues. Les stratégies d'apprentissage étant des caractéristiques propres aux apprenants désignent « (...) un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ». (Cyr, 1998 :5) Autrement dit, une suite d'opérations réalisées par le sujet apprenant afin d'atteindre ses objectifs et de résoudre ses problèmes. Puisque dans l'activité de l'apprenant il se trouve l'activité de résolution des problèmes. Donc, « employer une stratégie, c'est agir pour atteindre un but déterminé ». (Bogaards, 1991 : 89)

Les stratégies qui peuvent aussi être désignées comme des actions contrôlées et modifiables, se réalisent au moment de l'exécution d'une tâche et se distinguent des autres termes tels que *l'approche* qui désigne « une caractéristique assez stable de l'individu » (Bogaards, 1991 : 90) et *le plan* en tant que « tout projet élaboré, comportant une suite ordonnée d'opérations, destinée à atteindre un but » au moment de la formation des projets ». (Le Petit Robert, 1990 : 1450)

Comme chaque enseignant a sa manière d'enseigner, chaque apprenant a sa façon d'apprendre qui le distingue de celle des autres par ses caractéristiques personnelles, ses expériences antérieures d'apprentissage, sa motivation et son style d'apprentissage. C'est ainsi qu'on s'est posé la question de réussite et d'échec des étudiants tout au long de leur parcours éducatif. Alors pourquoi certains apprenants réussissent mieux que les autres ? Que faut-il faire pour rendre leur enseignement plus efficace ? Dans cette perspective, certains chercheurs comme Stern, Rubin et par la suite Naiman ont commencé à s'interroger sur les caractéristiques des apprenants efficaces (bon apprenants) afin de mieux comprendre ceux qui sont inefficaces et de les aider pour qu'ils surmontent les difficultés qu'ils se rencontrent dans leur propre apprentissage de langue étrangère. A la suite de ces recherches concernant les comportements des apprenants dits efficaces, la notion de stratégies d'apprentissage a été mise en évidence au cours des années 1980 par les travaux des chercheurs comme Rubin (1989), Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990)

dans le but de dresser des classifications en matière de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Surtout celle proposée par O'Malley et Chamot s'inspirait des données de la psychologie cognitive selon laquelle « (...) la personne, tout comme l'ordinateur, est un système de traitement de l'information ». (Martine, 1999 : 3)

### **L'apport de la psychologie cognitive**

La psychologie cognitive développée dans les années 60 qui est à la source de plusieurs recherches didactiques, s'intéresse aux mécanismes mentaux des individus pour comprendre ce qui se passe chez l'être humain. Les cognitivistes essayent de comprendre la façon dont les individus perçoivent le monde parce que chacun le perçoit et traite l'information d'une manière différente selon ses expériences antérieures pour lui donner un sens. Cette perception se réalise dans la phase dite cognitive où l'apprenant utilise certaines stratégies afin de comprendre le sens global des énoncés. Ensuite dans la deuxième phase intitulée la phase associative, l'individu essaye de transformer ses connaissances acquises en compétences, autrement dit en savoir-faire. Il est possible que dans cette phase, l'apprenant remplace certaines représentations erronées par celles qui sont les plus adéquates. Ensuite, dans la dernière phase appelée la phase de l'autonomisation, l'apprenant arrive à utiliser d'une manière autonome tout ce qui est acquis en essayant de se rapprocher à l'habileté d'un locuteur natif. Ainsi, c'est par le biais des données de la psychologie cognitive que l'on s'informe « (...) des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances ». (Tardif, 1992 : 15) Ces trois opérations fondamentales élaborées par Anderson sous forme de modèle théorique pour la construction des savoirs a inspiré les chercheurs dans leur analyse des stratégies d'apprentissage.

### **Classification des stratégies d'apprentissage**

Comme nous avons déjà mentionné, plusieurs chercheurs ont classifié les stratégies d'apprentissage de façon différente. Dans notre communication, nous allons présenter la classification faite par Paul Cyr qui s'est référé à celle proposée par O'Malley et Chamot, dans son ouvrage intitulé *Les stratégies d'apprentissage* qui nous a paru la plus facile et pratique à manier par les enseignants qui veulent s'interroger sur les stratégies de leurs propres apprenants. Ainsi, selon cette typologie, il est possible de répartir les stratégies en trois grandes catégories suivantes :

1. Les stratégies métacognitives
2. Les stratégies cognitives
3. Les stratégies socio-affectives

### **Les stratégies métacognitives**

« Les stratégies métacognitives consistent à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent (...) ». (Cyr 1998 : 42) Par le biais de ces stratégies, l'apprenant a une certaine réflexion à propos de son processus d'apprentissage qui le conduit à s'organiser et à s'auto-évaluer. Ce type de stratégies se rencontre surtout chez les apprenants qui ont un niveau de compétence avancé.

<b>Les stratégies métacognitives</b>	
1. « L'anticipation ou la planification	-Savoir formuler ses objectifs d'apprentissage ; -Prévoir les éléments linguistiques nécessaires à une tâche ; -S'organiser en vue de réaliser une tâche ;
2.L'attention	-Prêter attention et maintenir son attention pendant l'exécution d'une tâche ;
3.L'autogestion	-Rechercher des occasions pour pratiquer la langue, par exemple entamer des conversations avec des locuteurs natifs ;
4.L'autorégulation	-Vérifier sa performance et se corriger ;
5.L'identification du problème	-Identifier le point central d'une tâche afin de la résoudre ;
6.L'auto-évaluation » (Cyr 1998 : 43-46)	-Evaluer sa performance ;

#### **Les Stratégies cognitives**

« Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude (...) ». (Cyr 1998 : 46) Ces stratégies, contrairement aux stratégies métacognitives sont facilement observables puisqu'elles sont plus concrètes et se trouvent au centre du processus d'apprentissage. La plupart des apprenants ayant de niveau de compétence différent utilisent une grande partie de ces stratégies d'une manière consciente ou inconsciente.

<b>Les Stratégies cognitives</b>	
1. « Pratiquer la langue	-Saisir l'occasion pour pratiquer la langue, par exemple répéter à haute voix, se parler à soi-même ;
2. Mémoriser	-Utiliser diverses techniques mnémotechniques pour retenir dans la mémoire et pour la réutiliser au cas où il est nécessaire ;
3.Prendre des notes	-Noter tout ce qui est appris récemment ;
4.Grouper	-Classer la matière enseignée selon certains points dans le but de les retenir facilement ;
5.Réviser	-Répéter à intervalles réguliers ;
6.L'inférence	-Utiliser les éléments connus pour comprendre ceux qui sont inconnus ;
7.La déduction	-Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots ;
8.La recherche documentaire	-Recourir à des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des encyclopédies ;
9.Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue	-Traduire ou faire des comparaisons interlinguales ;
10.Paraphraser	-Choisir d'autres mots ou d'autres phrases pour éviter l'incompréhension de la part de l'interlocuteur ;

11. Elaborer	-Créer des liens mentaux entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures ;
12. Résumer » (Cyr 1998 : 47-55)	-Faire un résumé mental ou écrit d'une information ;

### Les Stratégies socio-affectives

« Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ». (Cyr 1998 : 55) L'utilisation de ce type de stratégie développe chez l'apprenant le facteur social par le contact interpersonnel. Il est possible de rencontrer la plupart de ces stratégies chez les jeunes apprenants puisqu'ils peuvent facilement se jeter dans le bain linguistique de la langue étrangère sans avoir peur de faire des erreurs. Ce qui leur donne la possibilité d'entrer aisément en contact avec leur interlocuteur.

Les Stratégies socio-affectives	
1. « Les questions de clarification et de vérification	-Demander des clarifications, des explications et des reformulations ;
2. La coopération	-Se joindre à un groupe et interagir avec ses pairs pour accomplir une tâche ou résoudre un problème ;
3. La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété » (Cyr 1998 : 55-57)	-S'autocontrôler pour réduire le stress ; -Faire confiance en soi ;

Un bon apprenant possède en général la plupart de ces stratégies mais ce qui est nécessaire c'est d'outiller les apprenants qui ne les possèdent pas en vue de les rendre plus efficaces et plus autonomes dans leur processus d'apprentissage. Parce que les stratégies sont des connaissances qui peuvent être apprises à l'aide des enseignants et changées ou même rejetées si elles ne sont pas efficaces. Dans cette perspective, le rôle des enseignants en tant que le médiateur entre l'apprenant et le savoir est d'une importance capitale. Selon les nouvelles approches communicatives, l'enseignant ne doit pas dispenser ses connaissances mais il devra aider son apprenant pour qu'il puisse construire ses propres savoirs. Pour ce faire, l'enseignant doit bien connaître ses apprenants avec leurs traits de personnalité parce que l'un des facteurs importants c'est le caractère personnel de l'apprenant qui est pertinent dans le choix des stratégies. D'autre part, il doit bien déterminer la stratégie convenable à l'activité et leur faire apprendre à utiliser. Ensuite, il doit l'appliquer plusieurs fois en classe afin que les élèves arrivent facilement à l'utiliser d'une manière autonome. Mais d'autre part, il ne faut pas nier le rôle stratégique des apprenants puisque l'apprentissage est un processus complexe que chaque apprenant aborde d'une manière différente selon son âge, sa personnalité, son environnement social, son style et même sa culture. Il doit également savoir planifier les stratégies et les mettre en application selon la tâche demandée.

### Propositions à propos des stratégies à développer

Les apprenants, tout au long de leur processus d'apprentissage doivent accomplir trois opérations cognitives telles que la compréhension, la mémorisation et la production. En mettant l'accent sur l'apprenant et sur son processus d'apprentissage, nous allons essayer de proposer aux apprenants de langue étrangère certaines stratégies que la plupart d'eux ne reconnaît pas ou n'utilise pas dans le bon contexte, afin de faciliter l'appropriation de ces opérations. Parce que l'objectif qu'il faudrait viser ne doit pas être seulement sensibiliser



les apprenants à la question des stratégies mais aussi de les amener à prendre l'habitude de les appliquer dans diverses activités pédagogiques.

Pour le processus de compréhension, nous pensons qu'on pourrait mettre en évidence les stratégies suivantes :

- Stratégie de l'anticipation ou de la planification
- Inférence
- Déduction
- Autogestion

La première finalité de l'apprentissage est d'abord comprendre qui désigne « (...) avoir accès aux informations contenues dans des textes oraux et écrits » (Courtilion, 2003 : 54) . Pour développer cette compétence chez les apprenants, il faudrait les sensibiliser à s'organiser, à repérer des indices dans un texte et à faire des hypothèses. Parce qu'un apprenant habile devrait étudier par soi-même et choisir ses objectifs d'apprentissage afin d'atteindre à son but fixé. Ensuite, pour comprendre c'est-à-dire donner du sens à ce qu'on entend ou à ce qu'on lit, il faudrait qu'il sache utiliser les éléments connus afin d'inférer le sens des éléments inconnus. Ou bien, l'apprenant devrait trouver par analogie les règles de grammaire ou la formation des mots. C'est ainsi que nous pouvons rendre autonome l'apprenant de langue. Mais, toutes ces stratégies doivent être complétées par l'autogestion qui va permettre à l'apprenant de s'impliquer activement dans son apprentissage parce que c'est par l'intermédiaire de cette stratégie qu'il peut créer des occasions pour apprendre une langue étrangère.

Pour le processus de mémorisation, il serait nécessaire d'utiliser toutes les techniques mnémoriques comme « répéter, se parler à soi-même », etc afin de les rendre capable de produire à l'écrit et à l'oral. Parce que « (...) plus on a compris et mémorisé d'énoncés, plus on a des chances de pouvoir prendre la parole pour s'exprimer en son propre nom et pas seulement pour répondre à une question. » (Courtilion, 2003 :52)

Enfin pour le processus de production, nous pouvons prévoir les stratégies suivantes :

- Stratégie d'élaboration
- Gestion des émotions et réduction de l'anxiété
- Auto-évaluation

Selon les enseignants et les apprenants, la compétence de production, surtout orale est la plus difficile à acquérir parce que faire passer l'apprenant à la production demande un stockage dans la mémoire qui va amener l'apprenant à une créativité personnelle. Et ceci peut être réalisé par l'utilisation de stratégie d'élaboration. Selon Paul Cyr, élaborer désigne « établir des liens entre des éléments nouveaux et les connaissances antérieures, faire des associations intralinguales (à l'intérieur de la langue cible) dans le but de comprendre ou de produire des énoncés (...) ». (Cyr, 1998 : 53-54 ) Cette stratégie nécessite à établir des relations au niveau sémantique entre ce qui est nouveau et ancien afin de produire des phrases nouvelles. C'est une stratégie qui mène l'apprenant à restructurer ses connaissances dans sa mémoire. Parce que « élaborer n'est pas reproduire. Sans élaboration, on parlerait comme un robot ou comme un perroquet, en reproduisant des phrases mémorisées dont on ne pourrait changer aucun mot ». (Courtilion 2003 : 69)

Ensuite, un bon apprenant doit savoir prendre des risques et réduire son anxiété. Cette stratégie s'observe surtout chez les jeunes apprenants parce qu'ils se lancent rapidement et facilement dans la langue étrangère sans avoir peur de faire des erreurs. Tandis que ceux qui sont plus âgés, comme ils ont peur d'être ridicule hésitent à prendre la parole dans

diverses situations de communication . Or, apprendre une langue étrangère c'est savoir tolérer l'ambiguïté.

Enfin, la stratégie d'auto-évaluation permet à l'apprenant d'évaluer le résultat de sa performance ainsi que de comprendre ce qu'il peut faire en terme de compétences. Savoir ce qu'il est capable de faire en termes de compétence permettra à l'apprenant de porter un regard critique sur son apprentissage et d'apprendre à apprendre

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le but essentiel de la mise en place des stratégies d'apprentissage est de rendre l'apprenant conscient de son propre apprentissage et de lui donner une certaine confiance. Mais l'enseignant, à son tour, doit aider l'apprenant à réfléchir sur les stratégies qu'il utilise consciemment et inconsciemment selon les tâches demandées et à lui en proposer d'autres.

### **Bibliographie**

#### **Ouvrages**

BOGAARDS, P. (1991) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Crédif.

COURTILLON, J. (2003) : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

CYR, P. (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.

FOURNIER, M. (1999) : « Apprendre » dans *Sciences humaines*, Paris, Cité des sciences et des traductions, pp. 2-13.

TARDIF, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques.

#### **Dictionnaire**

LE PETIT ROBERT (1990) : Paris, p.1867.



## ESKİ SÖZCÜKLERİN ANLAMINI KAVRAMADA ŞARKI VE TÜRKÜLERDEN YARARLANMA

Halit DURSUNOĞLU

### Özet

Geçmiş nesillerle şimdiki nesiller arasında git gide bir kopuşun yaşandığı gerçek. Bu kopuş da önce kelimelerle başlıyor. Kelimeler hafızamız, kelimeler mazimiz, kelimeler idrakimiz. Kelimeler bizi mazimize uzaklaştıran, kelimeler bizi mazimize yaklaştıran. Kelimelerin yaşaması, hayat kazanması bizim elimizde. Onları yaşatan da öldüren de biziz. Her unutulmuş kelimeyle beraber hafızamızdan bir sürü şey silinip gidiyor. Ahmet Hamdi Tanpınar, divan edebiyatından söz ederken der ki “Çocuklarımıza iki-üç bin kelime öğretmemek için muazzam bir hazinenin kapısına kocaman bir kilit vurmuşuz.” Bu ve benzeri hazinelerin kapısını açmak için de kilitlerini uygun anahtarlarla açmak gerekir. Bırakın başkalarını; “Türk Dili ve Edebiyatı” ile “Türkçe” bölümlerinde eğitim alan öğrenciler bile eskiden çok yaygın olarak kullanılan kelimeleri anlamakta zorluk çekmekte ve bazen de bu kelimelerle karşılaşmaktan şikâyetçi olmaktadır. “Osmanlı Türkçesi”, “Eski Anadolu Türkçesi”, “Eski Türk Edebiyatı”, “Yeni Türk Edebiyatı” gibi derslerde sürekli bu kelimelerle karşılaşmalarına rağmen öğrenciler yine de bu kelimelerin anlamını kavramakta zorlanmaktadırlar. Kelimeyi metinde kavramakta zorluk çekenlere, kelimeyi şarkılar ve türkülerden yararlanarak vermek etkili olacaktır. Görsel değer yanına bir de sessel değer katıp kelimeyi türküler ve şarkılarda belletmek daha kalıcı bir çözüm olacaktır. Bu bildiride bir zamanlar çok yaygın olarak kullanılan, şimdilerde ise unutulmuş ya da unutulmaya yüz tutmuş bazı kelimelerin şarkı ve türkülerle nasıl kavratılacağına dair örnekler sunulacaktır.

**Anahtar sözcükler:** Dil eğitimi, Sözcük, Şarkı, Türkü, Kelime dağılıcı

### UTILIZING SONGS AND BALLADS ABOUT GETTING COMPREHEND THE OLD VOCABULARIES MEANING

#### Abstract

It is the fact that, there is a separation between the old generations and the present ones more and more. That separation primarily starts with the words. They are our memory, they are our past and also, our cognition. They remove us from our past and they came close to us our past, too. It depends on us to procreate to the words. Both we procreate and die them only. Together with the every forgotten word, many things are wiped out from our memory. While Ahmet Hamdi Tanpınar mentioning about Divan literature says “Not to teach our children 2-3 thousands of vocabulary, with a tremendous key, we have locked a magnificent thesaurus door.” To open that and similar doors, it is necessary to use suitable keys for their locks. Let go the others; the students studying academically in “Turkish language and Literature” and “Turkish” departments are also can not understand easily and complain to be confronted with these words sometimes. Although they always encounter them in the “Ottoman Turkish”, “Old Anatolian Turkish”, “Old Turkish Literature”, “Present Turkish Literature” courses also, they feel hard and they are forced about comprehending of their meanings. For the ones who do not understand the meaning of the word in a text, it is an effective way to give the meaning a visual value with an acoustic value to teach these words will be a permanent solution. In this announcement, that have been presented some examples about the words which had been used commonly at last but at present have been forgotten, with the songs and ballads, how they are being comprehended.

**Key words:** Language teaching, Vocabulary, Songs, Ballads, Thesaurus

## Giriş

Sözcük geçmişle bugün, bugünle gelecek arasında en önemli köprü. Her geçen gün eski sözcüklerimizle irtibatımızı, ilişkimizi, bağımızı biraz daha koparıyoruz. Bu kopuş bizi mazimizden kopardığı gibi gelecek nesillerimizi de bizden koparacaktır. Bazı kelimelerimiz çoktan unutuldu, bazıları can çekişiyor, bazıları da birkaç kullanıcının ağzında dolaşiyor. Oysa bu kelimelerde koskoca bir mazimiz saklı; duygularımız, düşüncelerimiz, hayallerimiz, aşklarımız, sevdalarımız, hasretlerimiz, vuslatlarımız bir zamanlar hep onlarla ifade edildi.

Zengin kelime hazinemizin önemli bir parçası olan bu kelimelerin anlamının kavranması, kavratılması geçmişimizle aramızdaki bağları yeniden oluşturmanın nen önemli yolu. Hiç şüphesiz ki geçmişimizle en doğru, en güzel ve en samimî bağı da bu sözcüklerle kurabiliriz.

### 1. Eski sözcüklerin anlamını kavrama ve kavratma

Okunan bir edebî metinde ya da yazıda, dinlenen bir şarkı ya da türküde, konuşmasına tanık olunan bir konuşmacının ağzından çıkan bir konuşmada zaman zaman anlamını bilmediğimiz, kavrayamadığımız bir sürü kelimeyle karşılaşmaktayız. Bu sözcüklerin anlamının kavranmasında da ciddi sıkıntılar yaşayabilmekteyiz. Türk dili ve edebiyatı eğitimi alan bir son sınıf öğrencisi bile bir şiirde ya da şarkıda geçen “*gömül*” anlamındaki “*dil*” sözcüğünü insanın konuşmasına, tat almasına yardımcı olan ağız içi organlardan biri olarak algılamakta ve anlamlandırmaktadır.

Gelecek nesillerimizi eski sözcüklerimizden haberdar etmek, onlara bu kelimeleri kavratmak geçmişimize karşı vicdanî bir borç olarak kabul edilmelidir. Bu anlayışla hareket edildiği zaman doğru adımlar atılacaktır. Eski sözcüklere karşı ön yargılı olmakla, “onlar artık ölü, kullanılmıyor” demekle kendi kültürümüze, endi zenginliğimize sırt çevirmek son derece yanlış hatta hıyanet olur. Her toplum geçmişine dayanarak geleceğini sağlam temeller üzerine oluşturmanın çabası içerisinde. İhtişamlı bir maziye ihmal etmek, şimdiki nesillere çok şey kaybettirir. Unutulmaması gereken bir şey var ki o da büyük milletlerin büyüklüğü mazilerini ihmal etmeden geleceklerini onun üzerine inşa etmeleriyle ifade edilmektedir.

### 2. Eski sözcüklerin anlamını kavrama ve kavratmada şarkı ve türkülerden yararlanma

Eski sözcüklerin anlamını kavratmada en etkili yollardan biri de şarkı ve türkülerden yararlanmak olacaktır. İnsanın ilgisini çeken en önemli öğretim yolları “*canlandırma*”, “*görsellerden yararlanma*” ve “*sessel unsurlardan faydalanma*”dır. Sessel unsurlar içerisinde en önemli yeri de müziğe dayalı türünler oluşturur. Bunlar da şarkılar ve türkülerdir.

Edebî metinler verimli anlatıldığı, işlendiği zaman da sözcükler kavratılabilir. Ancak, kanaatimize göre, şarkı ve türkülerden yararlanarak eski sözcükleri kavratmak daha etkili bir öğretim metodu olacaktır. Hoş bir musikiyle kulaklara ve gönüllere hitap eden bir şarkı ya da türkü içindeki kelime, zihinlerde daha iyi ve kalıcı yer edinecek, anlaşılacak ve varlığını koruyacaktır.

Eski sözcüklerin anlamını kavratmada yararlanılabilecek yüzlerce şarkımız ve türküümüz bulunmaktadır. Bu bildiride biz bunlardan sadece 20 şarkı ve 20 türküyü örnek olarak sunuyoruz:

## 2.1. Şarkılar

## GAMZEDEYİM DEVÂ BULMAM

**Gamzedeyim**, devâ bulmam,  
Garibim, bir yuva kurmam,  
Kaderimdir hep çektiğim,  
İnlerim hiç **rehâ** bulmam.

**Elem** beni terk etmiyor,  
Hiç de **fâsilâ** vermiyor,  
**Nihâyetsiz müteâkiben**,  
Doğrusu ömür yetmiyor.

*gam-zede: gamlı, tasalı*  
*devâ: ilaç, çare*  
*rehâ: kurtulma, kurtuluş*  
*elem: keder; dert; ağrı, acı*  
*fâsilâ: ara, aralık*  
*nihâyetsiz: sonsuz*  
*müteâkiben: sonra; ardı sıra, arka arkaya*

## NİHANSIN SEN DİDEDEN

**Nihân**sın sen **dideden**, ey **mest-i nâzım**,  
Bana sensiz cihânda can ne lâzım,  
Benim sensin felekten **çâre-sâzım**;  
Bana sensiz cihanda can ne lazım.

**Sezâ**dır **mâtemim** tutsa **felekler**,  
Bana insan değil ağlar melekler,  
**Hebâ**ya gitti hep bunca emekler;  
Bana sensiz **cihânda** can ne lazım.

*nihân: gizli, saklı*  
*dîde: göz*  
*mest-i nâz: süzgün bakışlı, nazlı güzel*  
*çâre-sâz: çare bulan*  
*sezâ: uygun, münasip, yaraşır*  
*mâtem: hüznün, keder*  
*felek: gökyüzü, sema*  
*hebâ: boş, boşuna*  
*cihân: dünya, âlem*

## EY GÜL-İ BAĞ-I EDA

Ey **gül-i bâğ-ı edâ**,  
Sana oldum **mübtelâ**.  
Gel bana etme **vedâ**,  
Sana oldum **mübtelâ**.

Sevdiğim, saydığım,  
Sana oldum **mübtelâ**.

*gül-i bâğ-ı edâ: naz bağının gülü*  
*edâ: naz, işve, cilve*  
*mübtelâ: tutkun, tutulmuş; düşkün*  
*vedâ: ayrılma, ayrılış*

## HİÇBİR ŞEYDE GÖZÜM YOK

Hiçbir şeyde gözüm yok,  
Sen yanımda ol yeter.  
Kapkaranlık odama,  
**Mehtap** gibi dol yeter.

Sızlayan her yerimin,  
Şu çileli **serimim**,  
Sahipsiz dertlerimin;  
Çaresini bul yeter.

Yağmur vururken cama,  
Dalarken gece **gama**,  
Özleyen kollarıma;  
**Usulca** sokul yeter.

*mehtap (mehtâb): ay ışığı*  
*ser: bağ*  
*gam: keder, tasa*  
*usulca: yavaşça*

## BU NE SEVGİ BU NE İSTIRAP

Bu ne sevgi âh, bu ne **ıstırap**,  
Zavallı kalbim ne kadar **harap**,  
**Nasibim** olsun bir yudum şarap;  
Sun da içeyim yârim elinden.

Al şu kadehi yaşla doldurma,  
Düşürme sen gönlümü gama,  
**Grubun** rengi vurmadan cama;  
Vermez **esini** tath **leb**inden.

**ıstırap**: sıkıntı, zahmet,  
**harap**: perişan; yıkık  
**nasip**: kısmet; pay, hisse  
**grup**: akşam üzeri, güneş batarken  
**esin**: ilham, ilham kaynağı.  
**leb**: dudak.

## BAKMIYOR ÇEŞM-İ SİYAH

Bakmıyor **çeşm-i siyâh feryâde**,  
Yetiş ey **gamze** yetiş **imdâde**.  
Gelmiyor **hançer-i ebrû dâde**.

Gel ne korkarsın **ecel sîmâ-yı zerdimden** benim,  
Kurtar Allah aşkına dünyayı **derdimden** benim.

**çeşm-i siyah**: siyah gözlü  
**feryâd**: bağırma, çağırma  
**gamze**: süzgün bakış(lı)  
**imdâd**: yardım  
**hançer-i ebru**: hançere benzeyen kaşlar  
(sevgili)  
**dâd**: ihsan  
**sîmâ-yı zerd**: sarı; solgun, soluk

## KİMİ DERTTEN İÇERMİŞ

Kimi dertten içermiş kimi **neş'**eden,  
Kimi ayrılıktan kimi **işveden**,  
Kimi yâr elinden kimi şişeden;  
Kadehim kırılmış gönlüm artık boş,  
Sormayın ben niye sarhoşum sarhoş.

Dostların meclisi donansın **meyle**,  
**Sâkîler mest** olsun tamburla neyle,  
Ey gönül **cefâya tahammül** eyle;  
Kadehim kırılmış şişem artık boş,  
Sormayın ben niye sarhoşum sarhoş.

**neş'e**: sevinç, keyif  
**işve**: naz, eda  
**mey**: şarap  
**sâkî**: kadeh, içki sunan  
**mest**: sarhoş  
**cefâ**: eziyet, incitme  
**tahammül**: katlanma

## DERDİMİ UMMANA DÖKTÜM

Derdimi **ummâna** döktüm **âsumâna** inledim  
Yâre de **ağyâr** de **hâl-i derûnum** söyledim.

Âşinâ yok derdime, ben söyledim, ben dinledim  
Gözlerim yollarda kaldı, gelmedin çok bekledim

**ummân**: deniz, okyanus  
**âsûman**: gök, sema  
**ağyâr**: başkaları, yabancılar  
**hâl-i derûn**: iç hâli  
**âşinâ**: tanıdık, bildik

## OLMAZ İLAÇ

Olmaz ilaç **sîne-yi sad-pâreme**,  
Çare bulunmaz bilirim yâreme,  
Baksa **tabibânı-cihân** çareme;  
Çare bulunmaz bilirim yâreme.

Kastediyor **tîr-i müjen** canıma,  
Gözleri en son girecek kanıma,  
**Şerh** edemem halimi **cânânıma**;  
Çare bulunmaz bilirim yâreme.

**sîne-i sad-pâre**: parçalanmış göğüs  
**tabibân-ı cihân**: dünyanın doktorları  
**tîr-i müjen**: kirpik oku  
**şerh et**: açmak, açıklamak

**HATIRLA SEVGİLİ**

Hatırla sevgilim o **mes'ut** geceyi,  
Çamların altında aldığım **büseyi**.

Beni Mecnûn eyledin sen de olasın;  
Aşkımı inkâr edersen Allah'tan bulasın.

Bana sen öğrettin aşkı sevdayı,  
Ne çabuk unuttun beni **hercaî**.

Beni Mecnûn eyledin sen de olasın;  
Aşkımı inkâr edersen Allah'tan bulasın.

**mes'ut:** saadetli, bahtiyar  
**büseye:** öpücük  
**hercaî:** kararsız

**AĞLAMAKLA İNLEMENİN ÖMRÜM  
GELİP GEÇİYOR**

Ağlamakla inlemekle ömrüm gelip geçiyor,  
**Devâsı** yok, garib gönlüm gündün güne eriyor.

**Feryâdım** efgânıma kimse bir ses vermiyor;  
Devâsı yok, garib gönlüm gündün güne eriyor.

**devâ:** ilaç, çare; tedbir  
**feryat:** yardım istemek için çıkarılan  
yüksek ses, bağırışma, çağırışma; sızlanma,  
şikâyet; yaygara, gürültü  
**efgân:** ızdırap ile haykırma, bağırtıp  
çağırma; inleme, bağırışma.

**ANLADIM SEVMEMEYECEKSİN BENİ**

Anladım sevmeyeceksin beni sen nazlı çiçek,  
Hasta gönlüm yine **hicrâmm** yalnız çekecek.

Bil ki rûhum seni çılgınca severken ölecek,  
Yine sensin beni bir **lâhza şifâyâb** edecek.

**hicran:** ayrılık; unutulmaz acı, keder.  
**lahza:** göz ucu ile bir kere bakıncaya  
kadar geçen zaman; göz ucu ile bakma.  
**şifâyâb:** şifa bulan, iyileşen.

**KİMSEYE ETMEM ŞİKÂYET**

Kimseye etmem **şikâyet** ağlarım ben hâlîme,  
Titrerim **mücrim** gibi baktıkça **istikbâlîme**.

**Perde-i zulmet** çekilmiş korkarım **ikbâlîme**,  
Titrerim mücrim gibi baktıkça **istikbalime**.

**şikâyet:** sızlanma, yakınma.  
**mücrim:** cürüm işlemiş, suçlu.  
**istikbâl:** gelecek.

**perde-i zulmet:** zulmet perdesi  
**ikbâl:** baht, talih; işlerin yolunda gitmesi;  
arzu, istek

**BAHARDA BU YIL BİR MELÂL VAR  
HÜZÜN GİBİ**

Baharda bu yıl bir **mela**l var **hüzün** gibi,  
Bülbülde ses gülde renk açmaz olmuş, neden?

Gönlüde sarı bir **hicran** var yüzün gibi,  
Bülbülde ses gülde renk açmaz olmuş, neden?

**melâl:** usanma, usanç, bıkkınlık, sıkıntı, sıkılma.  
**hüzün:** gam, keder, sıkıntı.  
**hicran:** ayrılık; unutulmaz acı, keder.

**KAHVERENGİ GÖZLERİN**

Sanki **billûr** bir pınar kahverengi gözlerin,  
Ruhuma **neş'e** sunar kahverengi gözlerin.

Rüzgarlar kadar serin, **ufuklar** kadar derin,  
Senin en güzel yerin kahverengi gözlerin.

**Mehtapta** benzer aya, bakarım doya doya,  
Sanki tatlı bir rüya kahverengi gözlerin.

**billûr:** gayet parlak ve şeffaf (saydam) taş  
veya pek saf ve temiz beyaz cam; kristal.  
**ufuk:** gökyüzü ile yer yüzünün birleşimi  
gibi görülen çizgisi.  
**mehtap:** ay ışığı



## BANA YÂRDAN VAZGEÇ DERLER

Bana yârdan vazgeç derler,  
Ben geçerim, gönül geçmez.  
**Üftâdesi** çoktur derler,  
Ben geçerim, gönül geçmez.

Aşkına düştüm ne çâre,  
Tutulmuşum **âh ü zâra**,  
Çekerlerse beni **dâra**  
Ben geçerim, gönül geçmez.

**üftâde:** âşık; düşkün, düşmüş, bîçare.  
**ah ü zâr:** ağlayıp, inleme  
**dâr:** kişilerin asılarak öldürüldüğü  
düzenek; ev, yer.

## DÖNÜLMEZ AKŞAMIN UFKUNDAYIZ

Dönülmez akşamın **ufkundayız** vakit çok geç,  
Bu son **fasıldır** ey ömrüm nasıl geçersen geç.

**Cihana** bir daha gelmek hayal edilse bile,  
Avunmak istemeyiz böyle bir **teselli**yle.

Ah geniş kanatları boşlukta simsiyah açılan,  
Ve arkasında güneş doğmayan büyük kapıdan.

Geçince başlayacak bitmeyen **sükunlu** gece  
**Gurûba** karşı bu son bahçelerde keyfince

Ya **şevk** içinde **harap** ol ya aşk içinde gönül,  
Ya lale açmalıdır göğsümüzde yahut gül.

**ufuk:** gökyüzü ile yer yüzünün birleşmiş  
gibi görülen çizgisi.

**fasıl:** ayıran bölün; iki şeyi birbirinden  
ayıran çizgi.

**cihan:** dünya, içinde yaşadığımız âlem; yer  
yuvarlağı.

**teselli:** avutma, avundurma.

**sükûn:** durma, kımıldanma;  
hareketsizlik, durgunluk; dinme, kesilme;  
hareketsizlik.

**gurûb:** cemaat, bölük, takım.

**şevk:** şiddetli arzu, keyif, neşe, sevinç.

**harap:** yıkık, viran.

## BİR İHTİMÂL DAHA VAR

Bir **ihtimâl** daha var; o da, ölmek mi dersin?  
Söyle canım, söyle canım; ne dersin?  
**Vuslatın** başka âlem, sen bir ömre bedelsin,  
**Sükût** etme nazlı yâr, beni **Mecnun** edersin.  
**Vuslatın** başka âlem, sen bir ömre bedelsin.

**ihtimâl:** bir şeyin olabilmesi, olasılık.

**vuslat:** Bir şeye ulaşma, yetişme;  
(sevgiliye) kavuşma.

**sükût:** Susma, söz söylememe.

**Mecnûn:** Kelime anlamı “deli” demekse  
de daha çok “Leyla ve Mecnun”  
hikâyesinin erkek kahramanı olarak bilinir.  
Emeviler döneminde yaşamış “Kays” adlı  
bir beyzadenin lakabı olup Leyla'ya olan  
aşkı ile bu aşkın sonunda ilahi aşka  
kavuşması ile bilinir.

## HİCRAN OLACAKSA BU AŞKIN SONU

**Hicran** olacaksa bu aşkın sonu,  
Bırak git kalbimi delme boş yere.  
**Maksadın** naz edip üzlemekse beni,  
Gittiğin yerde kal gelme boş yere.

**hicran:** ayrılık

**maksad:** amaç, gaye

## BÜLBÜL-İ ŞEYDÂYA DÖNDÜM

**Bülbül-i şeydâya** döndüm, **dehri** görmez gözlerim  
Âşıkım **Leylâmı** gurbet elde her **dem** özlerim.

**Fecri** yok, **mehtâbı** sonsuz **şeb-i yeldâ'dayım**;  
**Lutfet** artık **âfitâbım** ben **cemâlin** gözlerim.

**bülbül-i şeydâ:** (güle olan aşkımdan dolayı)  
çılgın bülbül

**dehr:** dünya; zaman, devir.

**fecr:** tan yerinin ağarması

**mehtâb:** ay ışığı.

**şeb-i yeldâ:** yılın en uzun gecesi (22  
Aralık).

**lutfetmek:** iyi muamele etmek, iyilik etmek.

**âfitâb:** güneş; güzel.

**cemâl:** yüz güzelliği; yüz.

## 2.2. Türküler

## ÇEŞM-İ SİYAHIM (İŞTE GİDİYORUM)

İşte gidiyorum **çeşm-i siyahım**,  
Önümüze dağlar sıralansa da.  
Sermayem derdimdir, servetim ahım.  
Karardıkça **bahtım** karalansa da.

Haydi dolaşalım yüce dağlarda,  
Dost beni bıraktı ah ile **zarda**,  
Ötmek istiyorum **viran** bağlarda;  
Ayağıma cennet kiralansa da.

Bağladım canımı **zülün** teline,  
Sen beni bıraktın elin diline,  
Güldün Mahzun'un berbat hâline;  
**Mervan**ın elinde parelense de

**çeşm-i siyah**: siyah gözlü  
**baht**: talih, kader, kısmet  
**zar**: ağlayan, inleyen  
**viran**: yıkılmış veya pek harap olmuş yer,  
yapı.  
**zülûf**: Saç, yüzün iki yanından sarkan saç  
lûlesi, sevgilinin saçı.  
**mervan**: Hristiyan kızı.

## YOLUMUZ GURBETE DÜŞTÜ

Yolumuz gurbete düştü,  
**Hazin hazin** ağlar gönül.  
Araya **hasretlik** girdi;  
Hazin hazin ağlar gönül.

Bu muydu sevda dediğin,  
**Sinemi** yaktı **kederin**,  
Ölsem de olmaz haberin;  
Hazin hazin ağlar gönül.

Beyhanî'yem budur hâlim,  
Gurbet ele düştü yolum,  
Bu ayrılık bize **zulüm**;  
Hazin hazin ağlar gönül.

**hazin**: hüznü, mahzun.  
**hasret**: özleyiş, göreceği gelme; üzüntü, iç  
sıkıntısı.  
**sine**: yüz, çehre.  
**keder**: tasa, kaygı.  
**zulüm**: işkence, eziyet.

## YEŞİL BAŞLI GÖVEL ÖRDEK

Yeşil başlı **gövel** ördek,  
Uçar gider göle karşı.  
**Eğrice**sin tel tel etmiş,  
Açar gider **yele** karşı.

Şahinim var **baz**larım var,  
Tel alışkın sazlarım var,  
Yâre **pinhân** sözlerim var;  
Diyemiyom ele karşı.

**gövel**: gök rengi, mavimtrak.  
**eğrice**: baldır siniri  
**baz**: Doğan denen yırtıcı kuş  
**pinhan**: sır, gizli.

ELA GÖZLÜM BEN BU ELDEN  
GİDERSEM

Ela gözlüm ben bu elden gidersem,  
**Zülfü perişanım** kal **melûl melûl**.  
**Kerem et** aklından çıkarma beni  
Ağla gözyaşını sil melûl melûl.

Elvan çiçekleri takma başına  
**Kudret** kalemimi çekme kaşına  
Beni unutursan doyma yaşına  
Gez benim aşkımla yol melûl melûl

Yiğit ey sevdiğim sen seni gözet  
Karayı bağla da beyazı çöz at  
Doldur ver **badeyi** bir daha uzat  
Ayrılık şerbetin sal melûl melûl

Karac'oğlan der ki ölüp ölünce  
Ben de güzel sevdim kendi halimce  
Varıp gurbet ele **vasıl** olunca  
Dostlardan haberim al melûl melûl

**zülfi perişân:** darmadağınık olmuş sevgilinin saçı; yüzün iki yanından sarkan saç lülesi.

**melâl:** hüznü, usanmış, bıkmış.

Kerem emek;

**kudret:** kuvvet, tâkat, güç; varlık, zenginlik.

**bade:** içki, şarap.

**vasil:** ulaşan, erişen, kavuşan

### KİME KİN ETTİN DE GİYDİN ALLARI

Kime kin ettin de giydin alları,  
Yakın iken **ırak** ettin yolları,  
**Mihnet** ile bitirdiğim gülleri;  
Varıp gittin bir soysuza yoldurdun.

Sen beni sevseydin arar bulurdun,  
**Zülfün**ün telinden bağlar dururdun,  
Madem ayrılıktı senin **muradın**;  
Niye beni ateşine yandırdın.

Sen seni topla da kuşağın kuşan,  
Ayrılır mı senin sevdiğin düşen,  
**Sefa** geldin diye sarıp sarmasan;  
Niçin benden **muhabbeti** kaldırdın.

Hicrani'yem der ki bakın hâlime,  
Dağlar dayanmıyor **ah u zar**ıma,  
Elim ermez oldu **kisb ü kâr**ıma;  
Çünkü gül yüzlümü elden aldurdım.

**ırak:** uzak.

**mihnet:** zahmet, eziyet; gam, keder, sıkıntı, dert; bela, musibet.

**zülfi:** saç, yüzün iki yanından sarkan saç lülesi.

**murat:** arzu, istek, dilek; maksat, meram.

**sefa:** gönül şenliği, kedersizlik, neşe, zevk, eğlence.

**muhabbet:** sevgi.

**Ah u zar:** ağlayıp, inleme.

**kisb ü kâr:** iş-güç, kazanç.

### NE AĞLARSIN

Ne ağlarsın benim **zülfü** siyahım,  
Bu da gelir bu da geçer ağlama.  
Göklere erişti **feryard**ım ahım,  
Bu da gelir bu da geçer ağlama.

Bir gülün çevresi dikendir **hardır**,  
Bülbül gül elinde ah ile **zardır**.  
Ne de olsun kışın sonu bahardır,  
Bu da gelir bu da geçer ağlama.

Daimî'yem her can ermez bu sırta  
Gerçek **kamil** olan yeter o **nura**  
Yusuf sabır ile vardı Mısır'a  
Bu da gelir bu da geçer ağlama

**zülfi:** saç

**feryat:** yardım isteme

**har:** diken

**zâr:** ağlama.

**kâmil:** kemâle ermiş, olgun.

**nur:** ışık.

### KIRMIZI GÜL DEMET DEMET

Kırmızı gül demet demet,  
Sevda değil bir **alamet**,  
Gitti gelmez o **muhannet**;  
Şol Revan'da **balam** kaldı.

Kırmızı gül her **dem** olsa,  
Yaralara **merhem** olsa,  
Ol **tabip**ten derman gelse;  
Şol Revan'da balam kaldı.

Kırmızı gülün **hazanı**,  
Ağaçlar döker **gazeli**,  
Kara yağzın güzeli;  
Şol Revan'da balam kaldı.

**alamet:** işaret, belirti

**muhannet:** ihanet eden, vefasız

**bala:** evlat

**dem:** an, zaman

**merhem:** ilaç; çare.

**tabip:** doktor

**hazan:** sonbahar

**gazel:** dökülen ağaç yaprağı

**yağız:** esmer, esmer tenli

**şol:** şu

### ELEDİM ELEDİM

Eledim eledim **höllük** eledim,  
Aynalı beşikte **canan** bebek eledim.  
Büyüttüm besledim asker eyledim,  
Gitti de gelmedi canan buna ne çare,  
Yandı ciğerim de canan buna ne çare.

Bir güzel **simâdir** aklımı alan,  
Aşkın sevdasını canan **sineme** saran,  
Bizi kınamasın **ehl-i dil** olan;  
Gitti de gelmedi canan buna ne çare,  
Yandı ciğerim de canan buna ne çare.

**höllük:** (kum hâlindeki) toprak.

**canan:** sevgili.

**simâ:** yüz.

**sine:** göğüs.

**ehl-i dil:** gönül ehli, gönül halinden  
anlayan

### SEYREYLE GÜZEL

Seyreyle güzel kudret-i **Mevla** neler eyler,  
Allah'a sığın **Adl-i Teala** neler eyler.

**Meyl** eylemezem **gayrısına Hazret-i Hak**'tan  
**Şol** yüzleri dost **özleri** düşmandan usandım.

Suları **şikest**, **meyleri** kan Hazreti Hak'tan,  
**Virane** değil ettiğim **isyandan** usandım.

**kudret-i mevla:** Allah'ın gücü

**adl-i teala:** adaleti yüksek olan Allah

**meyl:** temayül etmek, bağlanmak

**Hazret-i Hak:** Hazret-i Allah

**gayrı:** başka, başkaları, yabancı

**şol:** şu

**öz:** aslı, iç yüzü; kendisi

**şikest:** kırılmış, kırık

**mey:** içki

**virane:** yıkılmış, harap olmuş

**isyan:** başkaldırma, karşı gelme

### DEĞME FELEK

Bugün benim **efkârım** var **zarım** var,  
Değme **felek** değme telime benim.  
Gül yüzlü **cananı** elden aldardım;  
**Ecel** oku değdi gülüme benim,  
Değme felek değme telime benim.

Lokman Hekim gelse sarmaz yarayı,  
**Hilebaz** dostunan açtık arayı,  
Ne köşktümü koydu ne de sarayı;  
Baykuşlar **tünedi** dalıma benim,  
Değme felek değme telime benim

Özlemî'yem başım dumanlı dağlar,  
Gözlerim yaşlı da içim kan ağlar,  
Güz aylan geldi bozuldu bağlar;  
**Hazan** yeli değdi gülüme benim,  
Değme felek değme telime benim.

**efkâr:** hüznlenmek; düşünceler

**zar:** ağlayan, inleyen

**felek:** gökyüzü; yaratan

**canan:** sevgili

**ecel:** hayatın sonu, ölüm zamanı

**hilebaz:** hile yapan, hileci.

**tünemek:** uyumak için bir dala konmak;  
oturmak.

**hazan:** sonbahar; güz

### SİYAH SAÇLARINDA HATEM YÜZLERİN

Siyah saçlarında **hatem** yüzlerin,  
Garip bülbül gibi **zareler** beni.

**Hilâl ebruların ahu** gözlerin,

**Tiğ-i sevda** ile yaralar beni.

Kaşların bismillah yüzün **Beytullah**,  
Seni öz nurundan yaratmış Allah,  
Sevmişem dost seni terketmem billah;  
Aşkın hançeriyle vuralar beni

Dost **cemalin** gördüm **ah u zar** oldum,  
Aşkına düşeli **sevdakâr** oldum,  
Kalmadı **mecalim bikarar** oldum;  
Meğer tabutlara saralar beni  
Sıdkı'yam billahi terkin etmezem,

**Gayri** güzellere **meyil** vermezem,  
Kovsalar dövseler burdan gitmezem;  
Meğer **ferman** gele süreler beni.

**hatem:** mühür, üstü mühürlü yüzük; cömert.

**zarelemek:** ağlatmak, inletmek.

**hilâl ebru:** hilâl şeklindeki kaş, sevgilinin kaş.

**ahu:** ceylan, karaca; güzellerin gözü.

**tiğ-i sevda:** aşk kılıcı.

**Beytullah:** Allah'ın evi (Kabe.)

**cemal:** yüz güzelliği.

**ah u zar:** ağlayıp inleme

**sevdakâr:** sevdalı, âşık

**mecal:** güç, derman, tâkat;

**bikarar:** kararısız.

**meyil:** eğilme, eğiklik; akıntı; yönelme.

**gayri:** başka

**ferman:** buyruk, emir.

#### AÇMA ZÜLÜFLERİN YELLERE KARŞI

Açma **zülüfler**in yellere karşı,  
Senin zülün benim telim değil mi?  
Bülbül **feryat** eder güllere karşı,  
O yâr benim gülüm değil mi?

Sallama saçların sen de bulunsun,  
Ezrail misali canım alırsın,  
Etme bu **cefayı** kanlım olursun;  
Bu kul senin kulun değil mi?

**zülûf:** saç, yüzün iki yanından sarkan saç  
lûlesi

**cefa:** eziyet, incitme.

**feryat:** bağırma, çağırma; sızlanma,  
şikayet; yağgara, gürültü

#### FELEK ÇAKMAĞINI ÜSTÜME ÇAKTI

**Felek** çakmağını üstüme çaktı,  
Beni bir onulmaz derde bıraktı,  
Vücudum şehrimi **odlara** yaktı;  
Yandım atasına su leyli leyli.

Felek çakmağını eyledi **çengel**,  
Yâre gidem dedim koymuyor engel,  
Ölürsem kabrime sevdiğim sen gel;  
Gözün yaşı ile **yu** leyli leyli

Her an dilimizde dostun kelâmı,  
Uğra dost köyüne eyle selâmı,  
**Tenhada** görürsen Emrah cananı;  
**Daim** ezberimde o leyli leyli.

**felek:** gökyüzü; alın

**od:** ateş.

**çengel:** eğri ve ucu sivri demir

**yumak:** yikamak

**kelam:** konuşmak, söz.

**tenha:** ıssız

**daim:** her vakit, her zaman.

#### ŞAD OLUP GÜLMEDİM

**Şad** olup gülmedim de eller içinde,  
Soldu benim gülüm güller içinde,  
Bir **bahtı karayım** oy kullar içinde;  
Gitti yârim gurbet elden gelmedi.

Gurbete gideni de gelmez diyorlar,  
Akar gözyaşları dinmez diyorlar,  
Sevenler **murada** ermez diyorlar;  
İşte benim nazlı yârim gelmedi.

**şad:** sevinçli

**bahtı kara:** mutsuz, talihsiz (kimse).

**murada ermek:** arzusuna, isteğine kavuşmak

#### AYRILIK HASRETLİK KÂR ETTİ CANA

Ayrılık **hasretlik** kar etti cana,  
**Şeh**er yeli sevdiğimden ne haber?  
Selamım **tebliğ** et **kutb-i cihana**,  
Şeher yeli sevdiğimden ne haber,  
Şeher yeli sultanımdan bir haber?

Bülbül gibi bağlamışım **kareler**,  
Ayrılık derdine nedir çareler,  
**Merhem** kabul etmez **dilden** yâreler;  
Şeher yeli sevdiğimden ne haber,  
Şeher yeli sultanımdan bir haber?

Sitkî'yam kalmışımı ıssız çöllerde,  
Böyle dert bulunmaz **gayrı** kullarda  
Anasız babasız gurbet ellerde  
Şeher yeli sevdiğimden ne haber

**hasret:** özlem

**seher:** *tan yeri ağarmadan biraz önceki vakit*

**tebliğ:** *yetiştirme, erişirme; götürme, taşıma.*

**kutb-i cihan:** *dünyanın en tepe noktası, kutuplar.*

**merhem:** *ilaç, çare*

**dil:** *gönül*

**gayrı:** *başka, başkaları*

### VARDIM KIRKLAR KAPISINA

Vardım **kırklar** kapısına,  
Mail oldum yapısına,  
Tapmışım **Hak** kapısına;  
Evvel Allah **ahir** Allah,  
Dönemem **estağfurullah**,  
İmanım **amentübillah**.

Akıttım gözümden yaşı,  
Eritir dağ ile taşı,  
Ali'dir imamlar başı;  
Evvel Allah ahir Allah,  
Dönemem **estağfurullah**,  
İmanım **amentübillah**.

Davut Sular canlar canı,  
Mevlana Mahmut hayranı,  
Pirimdir Veysel Karanî;  
Evvel Allah ahir Allah,  
Dönemem **estağfurullah**,  
İmanım **amentübillah**.

**kırklar:** "kırklar" diye bilinen hak erenleri tasavvufîta dünyayı idare eden erenler demektir.

**mail:** *bir yana eğilmiş, eğik, eğri; hevesli, istekli, düşkün*

**Hak:** *Allah.*

**ahir:** *Nihayet, son olarak.*

**Estağfurullah:** "Allah'tan af dilerim; mahcup ediyorsunuz; hâşâ; bir şey değil." anlamlarında kullanılır.

**Amentübillah:** "Allah şahit olsun ki inandım." anlamında kullanılır; İmanın şartlarının içinde geçtiği metnin adı.

### DAĞLAR KİŞİMİŞ (BİR AY DOĞAR)

Bir ay doğar ilk akşamdan geceden,  
**Şavkı** vurur pencereden bacadan.

Dağlar kışımış yolcum üşümüş,  
Dağlar **haramî** açma yaramı nasıl edem ben.

Uykusuz mu kaldın dünkü geceden,  
Uyan uyan yar **sinene** sar beni.

Yüce dağ başından aşırđın beni,  
Tükenmez dertlere düşürdün beni.

Madem soysuz göyntün bende yoğudu,  
Niye doğru yoldan şaşırđın beni.

Aşağıdan gelir eli boş değil,  
Söylerim söylerim göynüm hoş değil.

Bir güzeli bir çirkine vermişler,  
Baş yastığı gendisine eş değil,

Dağlar kışımış yolcum üşümüş,  
Dağlar haramı açma yaramı nasıl edem ben.

**şavk:** *(ışığın) yansıması*

**haramî:** *hırsız, haydut, yol kesen.*

**sine :** *göğüs; yürek*

### DEĞMEN BENİM GAMLI YASLI GÖNLÜME

Değmen benim **gamlı** yaslı gönlüme,  
Ben bir **selvi** boylu yardan ayrıldım.  
Evvel **bağban** idim dostun bağında,  
**Talan** vurdu ayva nardan ayrıldım.

Gökyüzünde turna gibi dönende,  
Baykuş gibi **vıran** yurda konanda,  
Çok ağladım **Mecnun** gibi çöllerde  
**Ferhat** gibi **Şirin** yardan ayrıldım

**gamlı:** *kederli, dertli.*

**selvi:** *sevgilinin boyunun, uzunluğu ve inceliği nedeniyle, benzetildiği ağaç.*

**talán:** *yağma*

**bağban:** *bahçıvan, bahçı*

**viran:** yıkık, yıkılmış; terkedilmiş

**Mecnun:** Kelime anlamı “deli” olan Mecnûn, “Leyla ile Mecnun” hikâyesinin erkek kahramanıdır. Âşıkların kendilerini en fazla benzettiği aşk kahramanlarının başında gelir.

**Ferhat:** “Ferhat ile Şirin” hikâyesinin erkek kahramanı. Hüsrev adlı İran padişahın sevgilisi olan Şirin’e âşıktır. Şirin’in isteği üzerine Bisütun adlı dağı deler. Divan şiirinde kavuşmak için yapılan zorlu işleri temsil eder.

**Şirin:** “Ferhat ile Şirin” veya “Hüsrev ile Şirin” hikâyelerinin kadın kahramanı. Kelime anlamı, “tatlı, sevimli” demek olmasından dolayı genellikle tevriyelerde (kelimenin birkaç anlamda kullanılması) kullanılır.

## KAİNATIN AYNASIYIM

**Kâinatın** aynasıyım,  
Madem ki ben bir insanım.  
Hakkın varlık **deryasıyım**,  
Madem ki ben bir insanım.

İnsan Hakta, Hak insanda,  
Arıyorsan bak insanda,  
Hiç eksiklik yok insanda;  
Madem ki ben bir insanım.

İlim bende **kalem** bende,  
Nice nice âlem bende,  
Yazar **levh-i kalem** bende;  
Madem ki ben bir insanım.

Bunca **temenni** dilekler,  
Vız gelir **çark-ı felekler**,  
Bana eğilsin melekler;  
Madem ki ben bir insanım.

Tevrat'ı yazabilirim,  
İncil'i dizebilirim,  
Kuran'ı sezebilirim;  
Madem ki ben bir insanım.

**Enel Hak**'ım ismim ile,  
Hakka erdim cismim ile,  
Benziyorum resmim ile;  
Madem ki ben bir insanım.

Daimî'yim **harap** benim,  
Ayaklarda **türap** benim,  
Âşıklara şarap benim,  
Madem ki ben bir insanım.

**kâinat:** dünya; var olan şeylerin hepsi.

**derya:** deniz, okyanus

**kelam:** konuşmak, söz.

**Levh ü kalem:** Allâh tarafından takdir edilen şeylerin yazıldığı manevî kalem ve levha.

**temenni:** istek, dilek, arzu.

**Enel Hak:** Yaşadığı coşkunlukla “Ben onun eseriyim, ben O'yum” anlamında Hallacı Mansur'un söylediği söz. Bu söz üzerine yanlış anlaşılması nedeniyle öldürülmüştür.

**harap:** yıkık, viran.

**türap:** toprak

## BİR YİĞİT GURBETE DÜŞSE

Bir yiğit gurbete düşse,  
Gör başına neler gelir.  
**Sılası** fikrine düşse,  
Yaş gözüne dolar gelir.

**Kudretten** çekilmiş kaşlar,  
**Didemden** akıttım yaşlar,  
Yuvasın terkedem kuşlar;  
Yuvam diye döner gelir.

Emrah'ım der **selvi** boyun,  
**Huri** melek midir soyun,  
Sürüden ayrılan koyun;  
Kuzum diye meler gelir.

**sıla:** memleket; memleketine gitme, sevdiklerine kavuşma

**kudret:** : kuvvet, tâkat, güç; varlık, zenginlik.

**dide:** Göz.

**selvi:** sevgilinin boyunun, uzunluğu ve inceliği nedeniyle, benzetildiği ağaç.

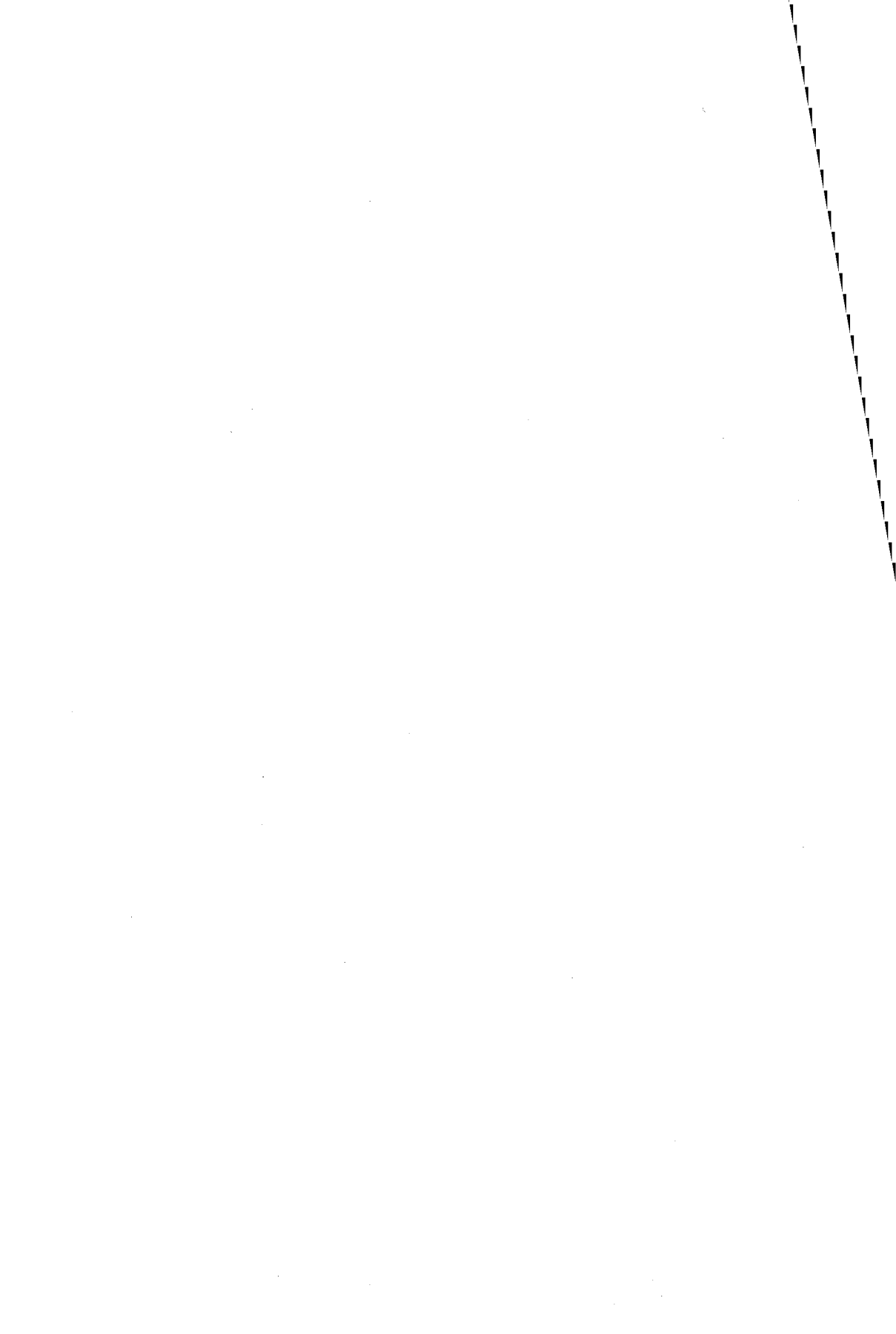
**huri:** Cennet kızı; sevgili; melek.

### **Sonuç**

Dilin gelişiminde ve zenginliğini korumasında, sözcüklerin yaşatılması çok önemlidir. Eğitim sistemi ve öğretmenler, şimdiki ve gelecekteki nesillere eski sözcüklerin yaşatılmasının önemli olduğunu benimsetici olmalı ki öğrenciler bu yönde bilinçli olsun ve sözcüklerin öğretimi işi benimsenebilsin.

*“Eski Anadolu Türkçesi”* ve *“Osmanlı Türkçesi”*, Türkiye Türkçesinin mazisidir. Bu dönem ürünü olan edebî metinlerin kolay anlaşılmasında yararlanılabilecek metotlardan biri de müzikle öğretimdir. Bunun için de Türk dili ve kültürünün ürünü olan şarkı ve türkülerden yararlanılabilir. Edebî metinlerin işlenmesi esnasında, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamının kavratılmasında; kelimelerden bir ya da birkaçının içinde geçtiği bir şarkı ya da türkünün dinletilmesi çok faydalı olacaktır. Araştırmalar da göstermektedir ki öğrencilerin anlama ve algılamasında görsel unsurlar kadar sessel unsurlar da çok önemlidir.





## EVALUER L'IMPACT DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE COMMUNICATION

Doç.Dr. Hilmi ALACAKLI  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi

### Resume

Evaluer l'impact des technologies de l'information et de communication pose un problème délicat, celui du lien entre l'utilisation de l'outil et l'apprentissage réalisé. L'évaluation de l'utilisation d'un outil informatique est réalisé par deux types de méthodes: l'application de critères d'utilisabilité ou de critères ergonomiques. La technologie éducative qui est en cause et que l'on peut souhaiter évaluer. Les nouvelles étapes dans la réforme de l'enseignement, de l'apprentissage, de la mesure et de l'évaluation de la langue professionnelle devront donc consister en une définition utilitaire d'un référentiel à valeur internationale et d'une pédagogie renouvelée qui rehaussera la connaissance du discours professionnel à plusieurs niveaux. Chamot et Ktpper (1989) nous rappellent: l'acquisition de nouvelles stratégies est un processus de longue haleine. Il faut se rappeler également que certains élevés mettront beaucoup de temps à acquérir de meilleures stratégies d'apprentissage et que d'autres n'y arriveront jamais.

### Özet

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çatışmasını değerlendirmek, Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çatışan taraflarını değerlendirmek hassas bir sorun olup bu husus, araç ve gereçlerin kullanımı ile gerçekleştirilen öğrenim arasında ilişki sorununu ortaya koymaktadır.

Araç ve gereçlerin kullanılmasını değerlendirilmesi iki tip metotla gerçekleştiriliyor. :kullanılabilirlik veya ergonomik kriterlerin uygulanması. Sorun eğitim teknolojisi ve onun değerlendirilmesini temenni edebilmektir. Öğretim, öğrenme, profesyonel dilin ölçülmesi ve değerlendirilmesi reformunda yeni etaplar, çeşitli seviyelerde profesyonel dil bilgisini yükseltecek yeni pedagoji ve uluslararası değerde bir referansın yararlı bir tarifi olacaktır. Chamot ve Küpper (1989) bize bunu hatırlatıyor: yeni stratejilerin kazanılması uzun nefesli bir süreçtir. Aynı şekilde hatırlamak gerekir ki bazı öğrenciler daha iyi öğrenme stratejileri elde etmek için çok zaman ayıracaklar, diğerleri ise asla ona ulaşamayacak.

Évaluer l'impact des technologies de l'information et de communication pose un problème délicat, celui du lien entre l'utilisation de l'outil et l'apprentissage réalisé. L'évaluation de l'utilisation d'un outil informatique est réalisée par deux types de méthodes: l'application de critères d'utilisabilité ou de critères ergonomiques. La technologie éducative qui est en cause et que l'on peut souhaiter évaluer. Les nouvelles étapes dans la réforme de l'enseignement, de l'apprentissage, de la mesure et de l'évaluation de la langue professionnelle devront donc consister en une définition utilitaire d'un référentiel à valeur internationale et d'une pédagogie renouvelée qui rehaussera la connaissance du discours professionnel à plusieurs niveaux. Chamot et Ktpper (1989) nous rappellent: l'acquisition de nouvelles stratégies est un processus de longue haleine. Il faut se rappeler également que certains élèves mettront beaucoup de temps à acquérir de meilleures stratégies d'apprentissage et que d'autres n'y arriveront jamais.

Toutes les études montrent que les outils informatiques utilisés dans la recherche d'information développent le sens de la gestion et la synthèse de l'information. Les TIC activent les élèves. Lorsqu'ils utilisent les TIC, les élèves ne sentent plus autonomes, et l'aide pédagogique s'individualise davantage.

Cependant, la recherche d'information ne semble pas aussi facile qu'avec les ouvrages traditionnels de référence. Ce sont des connaissances et des compétences qui peuvent se développer grâce à un encadrement pédagogique soutenu, des ressources adaptées, des activités stimulantes et motivantes.

L'utilisation des TIC nécessite une connaissance de la technologie et des logiciels pratiques, une planification intelligente, réaliste et efficace dans un environnement de classe différent.

Les enseignants n'ont pas vraiment le choix de développer sans délai leur culture techno pédagogique et d'intégrer les TIC dans leur multi matière ou dans des projets multi matières. Il importe donc d'offrir aux enseignants en fonction ou aux étudiants à la formation des maîtres une formation adéquate et un perfectionnement continu. Le temps presse. Les TIC occupent une place de plus en plus prépondérante dans les espaces publics et privés. Le clavardage risque-t-il de nuire à l'apprentissage de la langue ?

Les enseignants se questionnent : comment exploiter les technologies de l'information en salle de classe tout en s'assurant qu'elles servent les intentions pédagogiques des maîtres ? Ces technologies ne sont pas neutres et doivent être au service de la pédagogie.

Question importante étroitement liée à ce texte, quels changements l'utilisation des réseaux de communication impose-t-elle aux enseignants dans leurs pratiques pédagogiques et dans leurs rapports avec leurs élèves ? Comment en faire un outil facilitant l'enseignement ou l'apprentissage ? Comment amener les élèves à diversifier l'usage qu'ils font de ces technologies et à développer un sens critique à leur endroit ? Gloria Pellerin met en lien cette compétence transversale et le modèle de motivation en contexte, scolaire de Rolland ViaU, Le clavardage et le français font-ils bon ménage ?

Comme Lionel Meney le précise, les chatteurs sont forcés de transcrire une langue qui n'a pas l'oralité. Le clavardage pourrait représenter une menace pour le français. Contribution des TIC au développement de la compétence à écrire. Cependant, le manque d'habiletés liées à l'utilisation du clavier peut entraîner des frustrations. Le clavardage chez l'élève qui verra sa capacité à retenir ses idées diminuer en raison du temps qu'il aura consacré à la recherche des touches.

Il est donc important de permettre aux élèves d'acquérir une formation de base. Il aurait également un impact sur la capacité du scripteur à poser un regard objectif sur le contenu de son texte.

Lorsqu'on compare l'impact du traitement de texte à l'utilisation du papier-crayon sur la production écrite, on constate une augmentation du nombre de mots contenus dans les textes de même qu'une meilleure qualité des productions. L'impact des TIC sur la qualité des productions écrites et sur le processus d'écriture semble dépendre principalement des stratégies liées à l'utilisation du traitement du texte et de l'approche pédagogique privilégiée par l'enseignant.

Les TIC et le projet d'intégration socioprofessionnelle: des moteurs pour l'apprentissage du français au secondaire.

On se préoccupe des difficultés d'acquisition de la langue d'enseignement des élèves des programmes adaptés dont celui de l'insertion sociale et professionnelle depuis de nombreuses années.

Au Canada, l'intégration des TIC est reconnue par les autorités scolaires comme utile tant pour préparer les élèves à l'économie moderne que pour tirer le meilleur parti de nouveaux outils pédagogiques (Plante et Beattie). Les TIC offrent des avantages sur le plan de l'apprentissage individualisé, de l'adaptation au rythme et aux stratégies d'apprentissage de l'apprenant, des rétroactions sur mesure et de l'évaluation en cours d'apprentissage (Desmarais).

Elles augmentent dans certains cas la motivation à la lecture (Godard). Or, malgré ces avantages, loin de nous l'idée que la seule éducation des TIC suffira à améliorer les rendements scolaires de l'élève, voire le développement de ses compétences langagières. Des efforts restent à faire, mais on connaît l'effet de l'intérêt sur la persévérance à l'apprentissage (Viau).

Pour enrichir les liens entre apprentissages scolaires et compétences professionnelles... Combien de fois un enseignant n'est-il pas confronté à la question si souvent posée et pas toujours facile à répondre: « A quoi ça sert ? » Afin de suggérer des solutions pour répondre aux besoins en ressources pédagogiques adaptées des élèves et des enseignants en cheminement particulier, le site d'apprentissage du français, Clic français a été développé sur Internet en collaboration le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et la firme Trafic. Clic français, offert gratuitement depuis avril 2004 et utilisé actuellement par 275 enseignants: dans 150 écoles, propose plus de 50 activités branchées.

Sachons aussi que même si plusieurs ont pu croire que l'usage des TIC contribuerait à alléger la tâche des enseignants, « il ressort que ceux qui en ont fait l'expérience reconnaissent que leur tâche s'est alourdie, mais que leur enseignement est souvent plus efficace (Desmarais) » La contre-attaque du français dans le secteur de l'informatique a commencé au Québec dès l'apparition de l'informatique de masse. Les Québécois se donnent donc, dès le début de la révolution micro-informatique, mis à rechercher des produits fonctionnant dans leur langue. Généraliser la diffusion du matériel informatique en français (à partir des années 1990), il est devenu obligatoire pour les ministères de se procurer des claviers "canadiens-français". Le gouvernement a appuyé financièrement la production de contenus électroniques en français, etc. Le résultat de ces actions: tout n'est pas parfait, mais les choses se sont grandement améliorées. Cela dit, la partie est loin d'être gagnée. Cela dit, l'accroissement de la productivité d'une langue passe également par son traitement informatique. En effet, l'emploi que font les êtres humains de la langue est souvent si lent et inefficace.

La compétitivité et le degré de développement des sociétés contemporaines se mesurent à la capacité qu'elles ont de traiter et d'utiliser l'information pour produire de nouvelles connaissances. La production et la transmission de l'information s'appuient sur plusieurs technologies et son utilisation suppose au minimum la maîtrise de l'outil informatique. Mais, en définitive, l'information a un support: la langue. Et la langue a un prix: la compétence. Dans le nouveau contexte de mondialisation, le développement de la compétence linguistique revêt une signification primordiale. Pour l'heure, selon Global Reach, l'anglais est la langue de 51 % des utilisateurs d'Internet, suivi du japonais ( 7 %), le français, avec 4%, se place, derrière l'allemand, l'espagnol et le chinois.

Un outil a la mesure des besoins: encouragés par le professeur Bernard Quemada, directeur de l'institut national de la langue française, qui prônait la constitution d'un trésor informatisé des vocabulaires français depuis le milieu des années 1980, des équipes de la - Belgique, de la France, du Québec et de la -Suisse ont uni leurs efforts pour mettre sur pied, à partir de 1995, l'entreprise de la Base de données lexicographiques pour francophonie (BDLP). Cette base internationale peut être sommairement décrite comme une sorte de dictionnaire électronique multimédia dans Internet. La BDLP, dont le contenu est tiré pour l'essentiel de répertoires récents, regroupe des bases nationales ou régionales qui peuvent être consultées séparément ou comme un ensemble, permettant toutes les recherches possibles à partir d'une variété de paramètres. Chaque mot ou expression est accompagné d'une définition, d'exemples authentiques ou d'explications portant sur sa répartition géographique, son origine et son histoire. Des renvois sont faits, le cas échéant, à des synonymes du français de référence. Cette base comprend (en outre des enregistrements sonores (prononciations de mots ou d'expressions, extraits de chansons), des images et des séquences vidéo. Elle est appelée à devenir une véritable encyclopédie linguistique des mots de la francophonie.

La BDLP a été ouverte à la consultation publique le 18 mars 2004-, à l'occasion d'une cérémonie officielle qui s'est tenue au Musée de la Civilisation, à Québec, sous la présidence de la rectrice de l'Agence universitaire de la francophonie, madame Michèle Gendreau- Massalaox. A cette date, la BDLP regroupait les bases de "l'Acadie, de la Belgique, du Burundi, de la Louisiane, du Maroc, du Québec, de la Réunion et de la Suisse.

De nos jours, la correspondance par messagerie électronique est très populaire et permet d'entrer en communication facilement avec notre entourage. Dans le but de faire découvrir cet univers informatisé et d'offrir la chance aux élèves de faire des tentatives en écriture et en lecture.

L'utilisation des TIC et surtout de la Toile (écran) ont révolutionné le processus d'enseignement-apprentissage dans tous les niveaux et les possibilités offertes par la Toile (écran de cinéma).

Internet, qui bouleverse la totalité des pratiques culturelles, et n'épargne pas (n'évite pas) le champ de la communication. Le nombre de personnes connectées à Internet pour y puiser des informations ne cesse d'augmenter. Certaines ont, du coup, cessé d'acheter des journaux. (menaces sur l'information, Ignacio Ramonet, le monde diplomatique, janvier 2002) .Les nouvelles technologies n'éliminent jamais la nécessité de concevoir des dispositifs légaux (Eric Klinenberg).

Sommet mondial de la Société de l'Information (SMSI) a fermé ses portes en novembre, en laissant derrière lui nombre de problèmes non résolus. Les problèmes de la gouvernance sont nombreux, surtout quand on tente de mesurer les conséquences d'une absence de régulation: cybercriminalité, sauvegarde de la vie, privée, sécurité au sens le

plus large. Qui ? Comment ? Où ? Ces trois questions, simples en apparence, ont engendré des débats houleux, agité, rapidement polarisés autour de trois forces: les Etats-Unis, l'Europe et les pays émergents. Sur les questions de gouvernance notamment, le regret souvent exprimé est que la voix des gouvernements est prédominante, et que d'autres (secteur privé, société civile.) n'ont pas le loisir d'être entendus. La fracture numérique découpe le monde en deux parties: ceux qui ont et ceux qui n'ont pas. Les technologies didactiques favorisent et soutiennent le processus d'apprentissage et d'enseignement. La schématisation du processus est:

Information                      connaissance                      savoir

Le rôle de l'école est celui de développeur, chez des élèves, la capacité projectuelle en intégrant et en exploitant toutes les ressources technologiques. L'écriture est un des médias qui contribue à construire la communication. Pour ne pas se perdre dans l'immensité des informations fournies par des hypertextes (procédé permettant d'accéder aux documents liés à une zone de l'écran d'un ordinateur), il est nécessaire de construire un plan conceptuel.

L'éducation technologique est un ensemble d'activités culturelles, interdisciplinaires qui permettent à l'élève d'apprendre, de comprendre, d'interpréter et d'agir sur un environnement technologique en continuelle évolution. Elle requiert donc, demande un enseignement actif, centré sur l'élève.

Le Québec a acquis d'importantes infrastructures et des équipements à la fin pointe du progrès, ce qui lui permet d'accélérer le développement de filières technologiques jugées stratégiques, comme le génomique, les nanotechnologies ou les technologies de l'information et des communications. Toutefois, certaines lacunes empêchent de tirer le meilleur parti des investissements en capitaux et en ressources humaines. Qu'elles touchent la recherche publique ou la recherche industrielle, ces difficultés sont symptomatiques de l'insuffisance de la valorisation des connaissances et du transfert de technologies vers les entreprises et les organisations.

Renée-Marie Fountain nous invite à réfléchir au rôle des TIC (technologies de l'information et de la communication) en éducation: ces technologies ne sont pas neutres et doivent être mises au service de la pédagogie. Comme Lionel Meney le précise, les chatteurs sont forcés de transcrire une langue qui n'a pas d'oralité. Le clavardage pourrait représenter une menace pour le français: sur la pureté du français, profit d'anglicismes et de tournures archaïques, sur la qualité du français (négative). Cette réforme implique que le rôle de l'enseignant soit celui de guide, d'animateur et d'accompagnateur.

L'intégration des TIC en classe devrait entraîner des changements importants sur le plan des relations enseignant-élèves. Selon certains chercheurs, l'utilisation des TIC augmente le nombre d'interactions. L'informatique va-t-elle écraser, laminier le pédagogue ? À la limite, finira-t-elle par supprimer la relation pédagogique traditionnelle ? Et éventuellement le pédagogue lui-même ? L'informatique va-t-elle dessécher la relation au savoir ? Il y a avant tout une étonnante légèreté et une insouciance manifeste à amalgamer information, connaissance et savoir. Ambiguïté et confusion commencent à apparaître. La pédagogie considérée comme relation d'apprenant à un objet d'apprentissage ne peut être réduite ni à un simple support, ni à un outil, ni à une technologie. Pour l'enseignement des langues (comme pour les autres disciplines), il y a urgence à mettre l'informatique au service d'une authentique rénovation pédagogique qui, elle, est toujours antérieure à toute réflexion informatique. Il serait grave que l'informatique se passe des pédagogues: il ne le serait pas moins grave que les pédagogues se passent de l'informatique. (Arnaud Pelfrène, CREDIF).

**REFERENCES**

Québec français 137. printemps 2005.

D.Bédard, 1999, Vers une pédagogie rigoureuse et renouvelée : l'impact des technologies de l'information et de la communication.

Conseil de la langue française, Le Français au Québec, Michel Plourde.

Hélène Diràal, Pierre Gedrgeault, 2000, Québec.

Le Français dans le monde, mars-avril 2006

Le Français dans le monde, mai-juin 2006.

Robert Galisson, D'autres voies pour la didactique des langues étrangère  
LAL Crédif riatier.

# INNOVATIONS IN ELT: PROJECT BASED INSTRUCTION-STRATEGIES AND IMPLEMENTATION ALTERNATIVE APPROACH FOR LEARNING AND ASSESSMENT

Okt. Hüseyin ALTINDIŞ  
Selçuk Üniversitesi

## **Abstract**

Project-Based Instruction (PBI) is an instructional approach that contextualizes learning by presenting learners with problems to solve or products to develop. It functions as a bridge between using English in class and using English in real life situations outside of class (Fried-Booth, 1990:90). It does this by placing learners in situations that require authentic use of language in order to communicate through pair work or group work. When learners work in pairs or in groups, they find they need skills to plan, organize, negotiate, make their points, and arrive at a consensus about issues such as what tasks to perform, who will be responsible for each task, and how information will be researched and presented.

In this paper it is aimed to introduce Project Based Instruction (PBI) and its benefits for the learners and its principles and steps: Before, Through and Beyond.

**Key words:** Integrating skills, contextualization, group work, collaborative work

## **Özet**

Proje Bazlı Eğitim öğrencilere çözülecek problemler yada geliştirilecek ürünler sunan öğrenmeyi bağlam içinde vermeye çalışan bir yaklaşımdır. Dili sınıfta kullanmak ile gerçek hayatta kullanmak arasında bir köprü gibi görev yapmaktadır. (Fried-Booth, 1990:90). Bu işlevi öğrencileri ikili veya grup çalışmasında gerçek dili kullanmalarını gerektiren durumlara sokarak gerçekleştirecektir. Öğrenciler grup çalışması yaptıklarında hangi görevlerin gerçekleştirilebileceği ve hangi görevden kimin sorumlu olacağı, bilgilerin nasıl toplanıp sunulacağı gibi konularda planlama, düzenleme, fikir uyumu, fikirlerini ifade edebilme ve uzlaşmaya varma gibi becerilerini geliştireceklerdir.

Bu çalışma Proje Bazlı Eğitimi, öğrenci için faydalarını, prensiplerini ve uygulama aşamalarını tanıtmayı hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil becerilerinin integrasyonu, metinselleştirme, grup çalışması, ortak çalışma.



## INTRODUCTION

Keeping children engaged and motivated in school is challenging, even for the most experienced teachers. Although it is difficult to prescribe a "one-size-fits-all" approach, research shows that there are practices that will generally encourage students to be more engaged. (Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994: 3). PBI is a holistic instructional strategy rather than an add-on and it is an important part of the learning process. This approach is becoming even more meaningful in today's society as teachers increasingly teach groups of students who have different learning styles, cultural and ethnic backgrounds, and ability levels. PBI involves students in a model that encourages them to engage in learning activities that are long-term, interdisciplinary, and integrated with real-world issues and practices. The focus is a shift from short, isolated lessons where students have 40 minutes of reading instruction followed by 40 minutes of grammar followed by 40 minutes of listening and speaking. In PBI students are using their skills and knowledge in a variety of subjects to solve problems and/or create products. PBI motivates children to engage in their own learning by creating a product that allows them to practice and demonstrate academic skills and knowledge and it also makes learning meaningful and practical by fostering connections to the world outside the classroom.

Learning is more authentic because students are given projects that are much more similar to those they will experience in a "real" work environment and in real world situations they encounter outside the classroom or home. Even at a young age children are able to practice and apply skills of scholars, researchers, and other professionals. For example, when a child is participating in a project he may be asked to develop a project plan, create a draft for the plan, get feedback on his ideas, possibly conduct research in an area(s), and finally prepare to share a product with an audience. Depending on the age and independence of the child, the parent or teacher provides the appropriate support and structure to help the child accomplish some or all of these goals. Students are not only learning the skills associated with the subject areas, they are also learning social skills, life skills, self-management skills, and independence.

### **What is Project Based Instruction?**

Project-Based instructional strategies have their roots in the constructivist approach evolved from the work of psychologists and educators such as Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget and John Dewey. Constructivism views learning as the result of mental construction; that is, children learn by constructing new ideas or concepts based on their current and previous knowledge (Karlin & Vianni, 2001).

- In Project-based instruction is an authentic instructional model or strategy in which students plan, implement, and evaluate projects that have real-world applications beyond the classroom (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997: 15-21).

- Long term and student centered interdisciplinary learning activities are emphasized rather than short, isolated lessons (Challenge, 2000 Multimedia Project, 1999)

- Projects are fun, motivating, and challenging for the students as they actively involved in choosing the project and in the entire planning process

- Project-based instruction improves the students' strengths.

### **What are the Benefits ?**

This approach motivates children to learn by allowing them to select topics that are interesting and relevant to their lives. Additionally, The students work in groups and group work has benefits. In group work, students can share strengths and also develop their weaker and interpersonal skills. They learn to deal with conflicts. Cooperative learning

takes place when students work together in the same place on a structured project in a small group. Research suggests that cooperative and collaborative learning bring positive results such as deeper understanding of content, increased overall achievement in grades, improved self-esteem, and higher motivation to remain on task. Cooperative learning helps students become actively and constructively involved in content, to take ownership of their own learning, and to resolve group conflicts and improve teamwork skills. Projects are designed to tackle complex problems requiring critical thinking. Another benefit is that PBI enables the students integrate the language skills where the students read, speak, listen and write. Oxford's tapestry metaphor fits for the PBI. The tapestry is woven from many strands such as authentic materials, collaborative and collective work, group work, critical and creative thinking skills, feedback and language awareness. For the instructional loom to produce a large, strong, beautiful, colorful tapestry, all these strands must be interwoven in positive ways (Oxford, 2001:1). PBI facilitates the use of tapestry. PBI can be an alternative assessment that enables the teachers have formative assessment as it consists a great tool for assessment of productivity rather than summative assessment.

Particular benefits of project-based instruction include:

- Preparing children for the workplace.
- Increasing motivation.
- Connecting learning at school with reality.
- Providing collaborative opportunities to construct knowledge.
- Increasing social and communication skills
- Increasing problem-solving skills
- Increasing self-esteem.
- Providing a practical, real-world way to learn to use technology

### **Implementing Project-Based Instruction**

#### **Before: Outlining Project Goals**

It is very important for everyone involved to be clear about the goals so that the project is planned and completed effectively. The teacher and the student should develop an outline that explains the project's essential elements and expectations for each project. Although the outline can take various forms, it should contain the following elements (Bottoms & Webb, 1998):

- Situation or problem
- Project description and purpose
- Rules
- Performance specifications
- List of Project participants
- Assessment

The outline is crucial to the project's success—teachers and students should develop this together. The more involved the students are in the process, the more they will retain and take responsibility for their own learning (Bottoms & Webb, 1998).

#### **Identify Learning Goals and Objectives**

Before the project is started, teachers should identify the specific skills or concepts that the student will learn, form clear academic goals, and map out how the goals tie into standards. Herman, Aschbacher, and Winters (1992:80-94) have identified five questions to consider when determining learning goals:

1. What important cognitive skills do I want my students to develop?
2. What social and affective skills do I want my students to develop?

3. What metacognitive skills do I want my students to develop?
4. What types of problems do I want my students to be able to solve?
5. What concepts and principles do I want my students to be able to apply?

#### **Through: Steps and drafts**

##### **Investigation**

Students engage in activities which allow them to:

- explore
- collect data
- draw from observations
- construct models
- observe and record findings
- predict
- discuss
- share progress
- dramatize
- interview and survey

##### **Professional Development for Teachers**

Developing and planning project-based instructional curricula is quite different from planning traditional curricula. Teachers who aren't experienced with implementing project-based instruction may feel overwhelmed at first. Administrators can provide essential support to teachers by providing coherent, sustained professional development that focuses on teachers building the skills needed to plan and manage project-based learning (Bottoms & Webb, 1998). Teachers need to know how to formulate guiding questions for students, help provide resources and community members who can relate the project to real-world issues and problems, encourage students to work productively in small groups and independently, and use appropriate assessment tools. In addition, staff meeting and project-planning time need to be allocated so teachers can share ideas and discuss problems. The teacher's role in project-based instruction is very important. The teacher often acts as a coach in guiding students through the process. Some necessary skills include (Martin & Baker, 2000):

- Analyzing tasks and skills needed to carry out the project
- Facilitating the process of analyzing project tasks, setting up the plan of action, and -implementing and evaluating the project
- Determining how the project will contribute to the students' learning
- Facilitating decisionmaking, thinking, and problem-solving skills
- Facilitating students' demonstration of personal responsibility, self-esteem, and integrity
- Facilitating students' growth of interpersonal skills, such as working as teams, working with community members, and working with people who are of diverse backgrounds

Teachers should be as specific as possible in determining outcomes so that both the student understand exactly what is to be learned. It is important to realize that using project-based instruction does not mean doing away with a structured curriculum. Project-based instruction complements, builds on, and enhances what children learn through systematic instruction. Teachers do not let students become the sole decisionmakers about what project to do, nor do teachers sit back and wait for the student to figure out how to go about the

process, which may be very challenging (Bryson, 1994). This is where the teacher's ability to facilitate and act as coach plays an important part in the success of a project. The teacher will have brainstormed ideas with the student to come up with project possibilities, discuss possibilities and options, help the student form a guiding question, and be ready to help the student throughout the implementation process (e.g., setting guidelines, due dates, resource selection, etc.) (Bryson, 1994; Rankin, 1993:189-211). Teachers should ask the participants share their drafts with the teachers periodically so that the teachers could monitor and motivate them. The teachers can ask for some changes based on the goals of the Project.

#### **Beyond: Assessment of Project Work**

Teachers who are using Project-Based Learning experience:

- more multidimensional assessment
- less paper and pencil testing
- more performance-based assessment
- less knowledge-based assessment

#### **Tips: For the teachers during the process**

- Design rubrics that include specific performance details.
- Reflect the importance of the learning that led up to the final project as well as the final presentation.
- Emphasize the value of products that don't work as well as completed workable products. If students can explain why something didn't work and how to fix it, real learning has occurred.

Before determining what assessment strategies would work best, the teacher needs to determine what the purpose of the assessment is. Assessing student performance on project work is quite different from assessing traditional classwork. For that reason improvement and achievement must be assessed. Assessments measure how well the students have met the instructional goals. If the instructional goals are identified before starting the project, both the teacher and student will better understand what needs to be learned and how the learning will be assessed.

#### **Student Self-Assessment**

Because project learning is student driven, assessment should be student driven as well. Students can keep journals and logs to continually assess their progress. A final reflective essay or log can allow students and teachers to understand thinking processes, reasoning behind decisions, ability to arrive at conclusions and communicate what they have learned. Some questions the student can answer in a reflection piece are (Edwards, 2000):

- What were the project's successes? What might I do to improve the project?
- How well did I meet my learning goals? What was most difficult about meeting the goals?
- What surprised me most about working on the project? What was my group's best team effort? Worst team effort?
- How do I think other people involved with the project felt it went?
- What were the skills I used during this project? How can I practice these skills in the future?
- What was my final project evaluation rating? Horrible, OK, pretty good, great?

Why?

#### **Checklist**

The Six A's of Project-Based Learning Checklist (adapted from Steinberg's Six A's of Successful Projects in Steinberg, 1998) can be used throughout the process to help both

teacher and student plan and develop a project, as well to assess whether the project was successful in meeting the instructional goals. *The six A's are: Authenticity, Academic Rigor, Applied Learning, Active Exploration, Adult Relationships, Assessment Practices*

### Conclusion

This paper only touched the surface of project-based instruction. It can be improved and adapted to the curriculum so that the students can get the utmost benefit not only for their learning but also for their future life. Planning and implementing effective projects can be challenging at first, but if teachers are given time to plan and are supported by their administrators, they can make education come alive for their students and encourage students to take initiative for their own learning.

### References

- ANDERMAN & MIDGLEY, 1998; Lumsden, 1994 . Motivation and middle school students [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Retrieved from <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed421281.html>
- BLANK, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- BOTTOMS, G & WEBB, L.D.1998 : Connecting the curriculum to "real life." Breaking Ranks: Making it happen. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434413)
- BRYSON, E 1994; Rankin, 1993. Curriculum development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs. In C.P. Edwards, L. Gandini, & G.E. Forman (Eds.), Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education (pp. 189-211). Norwood, NJ: Ablex.
- CHALLENGE 2000 Multimedia Project, 1999. Why do project-based learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Retrieved from <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>
- EDWARDS, K.M.2000: Everyone's guide to successful project planning: Tools for youth. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- FRIED-BOOTH, D.L. 1990. "Project work." (8th Ed.) Oxford: Oxford University Press
- HERMAN, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED352389)
- KARLIN, M & VIANNI, N.2001. Project-based learning. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved from <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>
- LAWRENCE, A. 1997. Expanding capacity in ESOL programs (EXCAP): Using projects to enhance instruction. "Literacy Harvest: The Journal of the Literacy Assistance Center," 6 (1), 1-9.
- MARTIN, N & BAKER, A 2000: Linking work and learning toolkit. Portland, OR: worksystems, inc., & Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- OXFORD, R ,2001: "Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom, ESL Magazine, Vol.6, Chicago, Modern English Publishing, p.1
- STEINBERG, A, 1998, Six A's of successful projects. Retrieved from [http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces\\_res/85](http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces_res/85)

# THE PERCEPTIONS OF ENGLISH TEACHERS ON THE ELEMENTS RELATED TO THE TARGET CULTURE, LOCAL CULTURE AND INTERNATIONAL CULTURE IN THE COURSEBOOKS

Yrd.Doç.Dr. Kamile HAMİLOĞLU  
Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi  
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

## Abstract

The foreign language education coursebooks which are the basic components of foreign language teaching have been changing more rapidly than all other educational materials do and are invested a great deal related to the enormous spread all over the world due to the economical, political, social and cultural reasons. Today, "culture" has been considered as one of the basic elements of English (as a foreign language) education. With the effects of the methods in question, while target language culture was dominant in the coursebooks before the 1970s, international culture, that is, cross-cultural issues became more dominant due to economical, social and cultural reasons after the 1970s. Within this context, local cultures, as well, have taken place more and more in coursebooks. Coursebooks are very effective in the ways teachers adopt them or use them in terms of the cultural choices and applications in them. However, it is crucially important how teachers understand and perceive those cultural elements and inevitably, there is a vast diversity among teachers' perceptions related to the issue. This study was conducted with the teachers who were working in the practicum schools where year four students of Marmara University, ELT Department performed their practice teaching in the 2006-2007 academic year.. The study aims to reveal English teachers' perceptions on the cultural elements which were presented in the coursebooks they have used and the ways they have perceived those elements.

**Key words:** Language, foreign language, culture, language education, language teaching, coursebooks

## İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDAKİ HEDEF KÜLTÜR, YEREL KÜLTÜR VE ULUSLAR ARASI KÜLTÜR İLE İLİNTİLİ ALGILARI

### Özet

Yabancı dil eğitiminin tüm dünyada ekonomik, politik, sosyal ve kültürel nedenlere bağlı olarak hızla yayılmasının sonucu, yabancı dil eğitiminin temel öğelerinden biri olan ders kitapları, eğitim alanında en fazla yatırım yapılan ve bu nedenle en hızlı değişen ve/veya gelişen materyallerdir. Günümüzde, "kültür", yabancı dil öğretimi oluşturan temel özelliklerden biri olarak ele alınmaktadır. 1970'lerden önce, kullanılan yöntemlerin de etkisi ile, hedef dil kültürü (target language culture) ders kitaplarında baskın öğe iken, 1970'lerden sonra, yine ekonomik, sosyal ve kültürel nedenlere bağlı olarak, uluslararası kültür, yani kültürlerarası (intercultural) etkileşim daha etkin olmaya başlamıştır. Bu bağlamda yerel kültürler (local cultures) de ders kitaplarında daha fazla yer almaya başlamıştır. Yabancı dil öğretmeni için oldukça etkili bir malzeme olan ders kitabı, kültürü ele alış biçimiyle de öğretmenlerin ders kitabı seçimlerinde veya dersi işleyiş biçimlerinde etkin olmaktadır. Ancak öğretmenlerin, bu kültürel öğelerini anlayış ve algılayış biçimleri oldukça önemlidir ve aynı zamanda farklılıklar göstermektedir. Bu çalışma, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında gittikleri staj okullarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin, kullandıkları ders kitaplarındaki kültürel öğeleri algılayış biçimleri ve bu algıların ne olduğunu ortaya çıkarmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Dil, yabancı dil, kültür, dil öğretimi, ders kitabı

## Giriş

Bugün, tüm dünyada birçok ekonomik, politik, sosyal ve kültürel nedene bağlı olarak, yabancı dilleri öğrenme gereksinimi hızla artmaktadır. Ancak dünyadaki yüzlerce dil içerisinde İngilizce, çeşitli olumlu ve olumsuz tartışmalar eşliğinde, küresel bir dil olarak tanımlanmaktadır. Crystal' a (2003) göre "her ülkede tanınan özel bir rol geliştiren bir dil tamamen küresel bir statü kazanır" (s. 3). Crystal, bir dilin bu statüyü iki şekilde kazanabildiğini ileri sürer. Ya o dil bir ülkede resmi dil kabul edilir ya da, resmi statüsü de olmasa, bir ülkedeki yabancı dil eğitiminde öncelikli konumdur. Crystal'a göre, İngilizce'nin 100 den fazla ülkede yabancı dil olarak öğretilmesi ona zaten küresel dil ünvanını kazandırmıştır. Bir çok ülkede, bir yandan İngilizce'nin yabancı dil olarak hegemonyası tartışılırken, diğer yandan da İngilizce ile birlikte Anglo-Saxon ülkelerin kültürlerinin tüm dünya ülkelerine yayılımı, hatta baskın bir duruma gelmesi gündeme gelmiştir.

Kramsh (1998) dilin "kendi kültürel değerine sahip bir işaretler sistemi" olduğunu ileri sürer (s.3). Ona göre, konuşmacılar, kendilerini ve diğer insanları kullandıkları dil yoluyla ifade ederler; dillerini sosyal kimliklerinin bir sembolü olarak görürler. Kramsh, dilin "kültürel gerçekliği" temsil ettiğini ifade eder. Dil ve kültür bağlamsal olarak birbirinden ayrı düşünülemeyen iki parçadır. Brown (1994), "dil kültürün, kültür dilin bir parçasıdır. Bu ikisi o kadar birbirine karışmıştır ki, hiç kimse birinin değerinden kaybettirmeksizin onları birbirinden ayıramaz" (s. 165) der. Jiang (2000) ise, "dil kültürün ayrıdır" (s. 328) tanımını kullanır. Ona göre, dil ve kültür bir buzdağı benzetmesiyle yansıtılabilir. Buzdağın görünen kısmı küçük bir kültür parçasını yansıtan dildir. Diğer büyük kısım yüzeyin altındadır, yani kültürün görünmez olan kısmıdır. Jiang, Filozofik bir metafor olarak dil ve kültür ilişkisinin şöyle yansıtılabileceğini söyler: Dil + kültür → yaşayan bir organizma

(et) (kan)

Nida (1998), dil ve kültürün iki sembolik sistem olduğunu belirtir. Bir dilde söylediğimiz her şeyin göstergesel, sosyal, imasal(yan anlam) açıdan bir anlamı vardır. Dildeki her biçim (form), diğer biçimlerle aynı olmayan anlamlar taşır, çünkü bu biçimler kültürle özdeşirler.(ve kültür dilden daha geniş ve kapsamlıdır. Değişik kültürden insanlar aynı dil biçimlerini kullanıyorken değişik anlam ima etmek isteyebilirler. Örneğin, LUNCH (öğle yemeği) kelimesi, bir İngiliz için hamburger ya da pizza, bir Çinli için: buharda pişmiş pirinç ve ekme anlamına gelebilir

### Yabancı dil öğretiminde "Kültürel" yaklaşımlar

... Yabancı dil öğretiminde kültürel yaklaşım "kültürlerarası" bir boyut almaya başlamıştır.

Prodomou (1992) ya göre, bu boyut daha geniş bir sosyal, politik, ve teknolojik gelişmenin; özellikle, artan insan hareketliliğinin, ve dolayısıyla modern iletişimin, elektronik medyanın ve uluslar arası organizasyonların beraberlerinde getirdiği – insanlar arasındaki ilişki ve iletişimin semptomlarını taşır. Bu durum daha fazla uyum ya da daha fazla fazla çelişki potansiyelini de taşır. Küresel bir kader olarak, çevre ve nükleer felaketler gibi alarm veren tehlikeler hakkındaki farkındalığın artışı da uluslar arası – kültürler arası ortak temaları besleyen bir durumdur. Prodomou, "...bir çok ülkede uluslar arası iletişimin mevcut aracı olan kabul edilen İngiliz diline, kültürel ve kültürler-arası kavramların tüm katmanları arasındaki iletişim için geçmişte olduğundan daha fazla misyon yüklenmiştir. Artık İngilizcenin uluslar arası boyutunu görmezden gelmek bir yana, bu uluslar arası boyut, İngiliz Dili Öğretimine (ELT), dilin, garip bir şekilde Anglo-Saxon varlığının izin verdiği geleneksel etnik kökenli görüşlerinden daha önemli bir rol önermektedir" (s.39) der.

Bilindiği gibi, yabancı dil eğitimi kendi yöntem ve tekniklerini o dilin öğretildiği ülkeye taşıırken beraberinde dilin kültürel ve sosyal değerlerini de transfer eder. Bu durum dil ve kültür ikilisinin ayrılmaz bir ikili olması sonucu olarak görülmektedir. Bu transferin etkin araçlarından biri de ders kitabıdır. Cunningsworth (1995), ders kitaplarının yer, sosyal değerler, yaş gurupları vb ayrıntılarla öğrenciye anlaşılır ve tanınır kültürel ve sosyal bağlamlar üzerine inşa edildiklerini söyler. Fiziksel bağlama ek olarak, ilişkiler, davranış biçimleri, karakterlerin niyetleri ve bu gibi ayrıntılar öğrenci için yorumlanabilir olmalıdır ki öğrendikleri yabancı dilin sosyal bağlamlarda amaçlarına uygun kullanılabilmesi olanaklı kılınsın.

Bu çalışma, bir toplumun ayrılmaz iki parçası olan dil ve kültürün yabancı dil, yani İngilizce'nin, öğretiminde ders kitapları aracılığı ile sunumu karşısında Türk İngilizce öğretmenlerinin tepkisini incelemeyi hedeflemiştir.

### **Yöntem**

#### **Katılımcılar (Participants)**

Bu çalışmanın katılımcıları (denekleri), 3 Anadolu lisesi, üç özel okul, üç devlet klasik lisesi ve üç ilköğretim okulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu katılımcıların söyleşileri, araştırmacının yürütmekte olduğu ve 2008 yılında tamamlanacak olan, 200 öğretmenle yapılmış söyleşileri içeren geniş kapsamlı ve İngilizce olarak kurgulanmış bir araştırmacının verileri içinden rast gele seçilmişlerdir. Seçilen veriler araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.

#### **Veri toplama teknikleri**

Veri toplama tekniği 20 açık uçlu sorunun yer aldığı anket şeklinde kurgulanmıştır. Anketteki sorular şunlardır:

Soru 1: Kullandığınız ders kitabının adı nedir? Soru 2: Ders kitabı hangi yayınevi tarafından basılmıştır? Soru 3: Kitap ilk olarak ne zaman basılmıştır? Soru 4: Kitabın kaçınıcı baskısıdır? Soru 5: Ders kitapları bağlamında, "uluslar arası kültür" sizin için ne anlam taşıyor? Soru 6: Bir ders kitabında ülkeler arası kültürün baskın olmasını tercih eder misiniz? Soru 7: Ders kitaplarını bağlamında hedef kültür sizin için ne anlama geliyor? Soru 8: Bir ders kitabında hedef kültürün baskın olmasını ister misiniz? Soru 9: Ders kitapları bağlamında "yerel kültür" sizce ne anlama gelir? Soru 10: Ders kitaplarında yerel kültürün baskın olmasını tercih eder misiniz? Niçin? Soru 11: Kullandığınız ders kitabının kültürler-arası bir kitap olduğunu düşünüyor musunuz? Soru 12: Yanıtınız evetse nedenleri? Soru 13: Yanıtınız hayırsa niçin? Soru 14: Kültürler-arası kitapları tercih ediyor musunuz? Soru 15: Yanıtınız evetse nedenleri? Soru 16: Yanıtınız hayırsa nedenleri? Soru 17: Ders kitaplarının kesinlikle yerel kültürü (Türk kültürünü) içermeli mi? Soru 18: Yanıtınız evetse nedenleri? Soru 19: Yanıtınız hayırsa nedenleri?

Soru 20: Size göre yerel kültür, hedef kültür, uluslar arası kültürün ders kitaplarındaki dağılımı yüzdeler olarak ne olmalıdır?

#### **Veri analizi**

Açık uçlu anket sorularının yanıtlarından elde edilen veriler, niceliksel bir teknik olan (Qualitative) Miles ve Huberman(1994) Kalıp-kodlama tekniği uygulanarak değerlendirilmişlerdir. Bu değerlendirmede, Soru 5 için 14 kategori; Soru 7 için 9 kategori, Soru 9 için 17 kategori oluşturulmuş, öğretmenlerin yanıtları bu kategoriler dahilinde yorumlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere yaşları, cinsiyetleri, milliyetleri, tecrübe yaşları ve ders verdikleri sınıflar gibi demografik sorular sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 1'de sergilenmiştir.



Tablo 1: Örnekleme(participants)özellikleri

	Okul tipi	Yaş	Cinsiyet	Deneyim (yıl)	Milliyet	Ders verilen sınıflar
Örnekleme 1	Özel İlköğretim	49	Erkek	16	Britanyalı/İngiliz	6-7
Örnekleme 2	Özel İlköğretim	41	Kadın	17	Britanyalı/Türk	5-6-7-8
Örnekleme 3	Özel İlköğretim	23	Kadın	1	Türk	1-2-3
Örnekleme 4	Devlet İlköğretim	47	Kadın	26	Türk	5-7-8
Örnekleme 5	Devlet İlköğretim	40	Kadın	14	Türk	4-5-6-7-8
Örnekleme 6	Devlet İlköğretim	34	Kadın	7	Türk	7-8
Örnekleme 7	Devlet Anadolu Lisesi	35	Kadın	12	Türk	9
Örnekleme 8	Devlet Anadolu Lisesi	44	Kadın	22	Türk	Hazırlık sınıfları
Örnekleme 9	Devlet Anadolu Lisesi	35	Kadın	12	Türk	9-10
Örnekleme 10	Devlet Anadolu Lisesi	42	Kadın	20	Türk	10
Örnekleme 11	Devlet Düz Lise	33	Kadın	10	Türk	9-10
Örnekleme 12	Devlet Düz Lise	43	Kadın	21	Türk	9-10-11

Tablo 1 de görüldüğü gibi, Örnekleme 23 ile 49 yaş aralığında sıralanmıştır. Bir kişi 23, bir kişi 33, bir kişi 34, iki kişi 35, bir kişi 40, bir kişi 41, bir kişi 42, bir kişi 43, bir kişi 44, bir kişi 47, bir kişi de 49 yaşındadır. Katılımcıların, rastlantısal olarak bir tanesi erkek, diğer 11 tanesi kadındır. Deneyim yılları 1 ile 26 yıl aralığında sıralanmıştır. Bir kişi 1 yıl, bir kişi 7 yıl, bir kişi 10 yıl, iki kişi 12 yıl, bir kişi 14 yıl, bir kişi 16, bir kişi 17, bir kişi 20, bir kişi 21, bir kişi 22, bir kişi de 26 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptir.

12 öğretmenin 3 tanesi, özel ilköğretim okulunda, 3 tanesi devlet Anadolu lisesinde, 3 tanesi devlet ilköğretim okulunda, 3 tanesi ise düz devlet lisesinde çalışmaktadır. 12 öğretmenin biri İngiliz diğeri Türk olmak üzere 2 tanesi Britanyalı, diğer on tanesi ise Türk'dür. 12 öğretmenin 1 tanesi İlköğretim 1,2,3. sınıflara; bir tanesi ilköğretim 4. sınıflara; 2 tanesi ilköğretim 5. sınıflara; 3 tanesi ilköğretim 6. sınıflara, 5 tanesi ilköğretim 7. sınıflara; 4 tanesi ilköğretim 8. sınıflara; 1 tanesi lise hazırlık sınıflarına; 4 tanesi lise

(ortaöğrenim) 9. sınıflara; 4 tanesi lise 10. sınıflara; 1 tanesi ise lise 11. sınıflara İngilizce dersi vermektedir.

Anketin birinci sorusunda, katılımcılara, kullandıkları kitabın adını, ikinci soruda yayınevini, üçüncü soruda basım yılı ve yerini, dördüncü soruda ise kaçınca basım olduğu soruldu. Tablo 2 bu soruların yanıtlarını irdellemektedir.

Tablo2: Soru 1,2,3,4'e verilen yanıtlar: Kullanılan ders kitapları bilgisi

Kullanılan kitabın	Adı	Yayınevi	Basım Yılı/ Yeri	Baskı sayısı
Örneklem 1	ObjectivePET/KET	Cambridge U.P.	2003, İtalya	1
Örneklem 2	New Plus	MM Publications	-	-
Örneklem 3	New Opportunities	Longman/Pearson	2001/İspanya	2
Örneklem 4	Pacesetter	Oxford U.P	2004/İngiltere	1
Örneklem 5	Time for English 4	Semih Ofset	2006/Ankara	1
Örneklem 6	English Today	Gizem Yayıncılık	2006/Ankara	1
Örneklem 7	Inside Out	MacMillan	2000/İngiltere	3
Örneklem 8	New Bridge to Success	Milli Eğitim Bakanlığı	2004/İstanbul	1
Örneklem 9	New Bridge to Success	Milli Eğitim Bakanlığı	2004/-	1
Örneklem 10	Mission 1	Express Publishing	1996/İngiltere	1
Örneklem 11	Inspiration	MacMillan	2006/İspanya	1
Örneklem 12	New Bridge to Success to Upper Intermediate	Milli Eğitim Bakanlığı	2006/Ankara	1

Tablo 2 de görüldüğü gibi, 7 katılımcının kitapları yabancı yayınevlerinde basılmıştır. (ObjectivePET/KET, New Plus, New Opportunities, Pacesetter, Inside Out, Mission 1, ve Inspiration). Bu kitapların 3 tanesi İngiltere'de 1 tanesi İtalya'da, 2 tanesi İspanya'da 5 tanesi ise Türkiye'de yayımlanmıştır. 1 katılımcı kitabın basım yerini belirtmemiştir. Kitapların yayım yılları 1996-2006 yılları arasında sıralanmıştır. Kitapların 1 tanesi 1996, 1 tanesi 2000, 1 tanesi 2001, 1 tanesi 2003, 3 tanesi 2004, 4 tanesi 2006 yıllarında basılmıştır. Bir katılımcı kitabın yayım tarihini belirtmemiştir. Kitapların 6 tanesi yurt dışında, 5 tanesi ise yurt içinde basılmıştır. 1 katılımcı kitabın yayım yerini belirtmemiştir. Kitaplardan 9 tanesinin birinci basımı, 1 tanesinin 2. basımı, 1 tanesinin ise 3. basımıdır.

### Sonuçlar

Anketin 5 – 20 sorularına verilen yanıtlar sonuçlar kısmında irdelenmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar önce matrix tablolarda sergilenmiş, bazı soruların yanıtları kodlara ayrılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3: Soru 5'e verilen yanıtlar

Katılımcı	Kitap adı	SORU 5: Ders kitapları bağlamında, "uluslar arası kültür" sizin için ne anlam taşıyor?
1	Objective/PET/KET	Günlük konuşma, bazı İngilizce konuşan ülkelerdeki iletişime uygun dili kullanma
2	New Plus	Kültür farkındalığı
3	New Opportunities	Küresel iklimin yansıması. Dil çeşitli kültürleri, değerleri, gelenekleri kapsar. Kendini ifade etmek tüm dünyaya mahsus bir şeydir. Bu noktada hepimiz bu küresel köydeniz.
4	Pacesetter	Tüm diğer ülkelerin kültürlerinin bileşimidir.
5	Time for English 4	Dünyanın her yerinden kültür demektir. Bir ülkeden diğerine değişiklik gösterir.
6	English Today	Sadece kitabın ilk bölümünde milliyetlerden bahsediyor, başka bir şey yok.
7	Inside Out	Kitap değişik kültürlerin kültürel bilgilerini içeriyor. Değişik kültür tiplerinden bahsetmiş.
8	New Bridge to Success	Değişik kültürel değerler, gelenekler, sosyal etkinlikler, bayramlar ve toplumun ilişkileri.
9	New Bridge to Success	Özellikle üniteyi işlerken onları (öğrencileri) o kültürde yaşatmak için yansıtılır bu yüzden yabancı bir dilin öğretiminin kaçınılmaz bir parçasıdır.
10	Mission 1	İletişimin bir parçasıdır ve kendini tanımlamadır.
11	Inspiration	Değişik kültürler demektir.
12	New Bridge to Success	Benim kitabım Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basıldığı için ülkelerarası kültür kitapta yok. Ancak bana göre küresel renkler öğrencilere sunulmalı.

Tablo 3'de sergilenen yanıtlar araştırmacı tarafından irdelenerek toplam 12 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar "ülkeler"arası kültür" bağlamında kurgulanmıştır.

1. GKO: Günlük konuşma: 1 kişi. 2. İKÜİD: İngilizce konuşan ülkelerdeki kullanılan iletişim dili: 1 kişi. 3. KÜF: Kültür farkındalığı: 1 kişi. 4. KRİ: 1: Küresel iklim: 1 kişi. 5. ÇŞKÜ: Çeşitli kültürler: 2 kişi. 6. ÇŞD: Çeşitli değerler: 1 kişi. 7. ÇŞG: Çeşitli gelenekler: 2 kişi. 8. DHYKÜ: Dünyanın her yerinden kültür: 1 kişi. 9. M: Milliyetler: 1 kişi. 10. ÇSE: Çeşitli sosyal etkinlikler: 1 kişi. 11. ÇŞB: Çeşitli bayramlar: 1 kişi. 12. KETA: Kendini tanımlama: 1 kişi. 13. İA: İletişim aracı: 1 kişi. 14. KRR: Küresel renkler: 1 kişi.

Tablo 3'de öğretmenlere sorulan beşinci sorunun "Ders kitapları bağlamında, uluslar arası kültür sizin için ne anlam taşıyor?" yanıtları sunulmuş, daha sonra bu yanıtlar kodlanmış ve 14 kategori bulunmuştur.

Sınıflandırma sıklık (frequency) esasına göre yapılmıştır.

1 öğretmen uluslar arası kültürün günlük konuşma, 1 öğretmen İngilizce konuşan ülkelerdeki iletişim dili, 1 öğretmen öğrencilerde yaratılan kültür farkındalığı, 1 öğretmen küresel iklim, 2 öğretmen çeşitli kültürler, 1 öğretmen çeşitli değerler, 2 öğretmen çeşitli

gelenekler, 1 öğretmen dünyanın her yerinden kültür, 1 öğretmen milliyetler, 1 öğretmen çeşitli sosyal etkinlikler, 1 öğretmen çeşitli bayramlar, 1 öğretmen kendini tanımlama, 1 öğretmen iletişim aracı, 1 öğretmen ise küresel renkler olarak tanımlamıştır.

Altıncı soruda öğretmenlere “bir ders kitabında ülkeler arası kültürün baskın olmasını tercih edip etmedikleri” soruldu ve bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4’de irdelendi.

Tablo 4: Soru 6’ya verilen yanıtlar

Katılımcı	Kullanılan Kitap adı	Soru 6: Bir ders kitabında ülkeler arası kültürün baskın olmasını tercih eder misiniz?	
1	Objective/PET/KET	Tamamen baskın olmasını istemem. Öğrenciler kendi kültürlerini diğer kültürlerle karşılaştırmalıdır. Bu yüzden yaşam biçimi, spor gibi onlara yönelik şeyler olmalı	TAMAMEN DEĞİL
2	New Plus	Küresel vatandaş olmak için kesinlikle isterim.	EVET, KESİNLİKLE
3	New Opportunity	Kuşkusuz öyle olmalı. Böylece öğrenci ve öğretmenin hedef kültür ve kendi kültürleri arasında engeller olmaları önler	EVET, ZORUNLU
4	Pacesetter	Bana göre bir ders kitabında uluslar arası kültür tamamen baskın olmamalı, çünkü öğrencilerin kültürlerine göre, bir ders kitabında hedef kültür baskın olmalı.	TAMAMEN DEĞİL (hedef kültür)
5	Time for English 4	Tercih etmem çünkü öğrenciler kendi kültürlerini derin bir biçimde öğrenmek zorundadırlar, uluslar arası kültür sonra gelir.	HAYIR (yerel kültür)
6	English Today	Evet tercih ederim.	EVET
7	Inside Out	Hayır, ders kitapları kültürle yüklü olmamalı. Bizim görevimiz dil öğretmek kültür değil.	HAYIR
8	New Bridge to Success	Ben bir ders kitabında uluslar arası kültürün baskın olmasını tercih ederim çünkü uluslar arası bir dil öğretiyoruz.	EVET
9	New Bridge to Success	Evet bir kitapta uluslar arası kültür baskın olmalı. Kelime öğretirken kültürleri kullanmak ve karşılaştırmak zorundasınız. Bizim kültürümüz onlara uygulanmalı	EVET
10	Mission 1	Evet, ederim. Sanırım bu durum öğrencilerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olur.	EVET

11	Inspiration	Evet, olabilir. Çünkü öğrenciler dünyada değişik kültürler öğrenebilirler.	EYET
12	New Bridge to Success	Hayır etmem. Çünkü bu durum öğrencilerin kendi kültürlerini sürdürmelerine engel olur ama uygun bir biçimde kullanılırsa öğrencilere yeni ufuklar açar.	HAYIR

Tablo 4’te görüldüğü gibi, birinci öğretmen “tamamen tercih etmediğini” söylerken, ikinci öğretmen “kesinlikle evet”, üçüncü öğretmen “evet, zorunlu”, dördüncü öğretmen “tamamen değil”, beşinci öğretmen “hayır”, altıncı öğretmen “evet”, yedinci öğretmen “hayır”, sekizinci öğretmen “evet”, dokuzuncu öğretmen “evet”, onuncu öğretmen “evet”, on birinci öğretmen “evet”, on ikinci öğretmen “hayır” diyerek tercihlerini belirtmişlerdir.

Bu tercihlere göre, öğretmenlerin % 58’i ders kitaplarında uluslar arası kültürün yerel ve hedef kültür öğelerine göre daha baskın olmasını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin % 17’si “tamamen değil” yanıtıyla kararsız bir tavır sergilerken Öğretmenlerin % 25’i ise “hayır” yanıtını vererek ders kitaplarında uluslar arası kültür öğelerinin yerel ve hedef kültüre göre daha az baskın olması gerektiğini öngörmüşlerdir.

Ankette yer alan 7. soruya verilen yanıtlar Tablo 5’de incelenmiştir.

Tablo 5: Soru 7’ye verilen yanıtlar

Katılımcı	Kullanılan kitap adı	Soru 7 : Ders kitaplarını göz önünde bulundurarak, hedef kültür sizin için ne anlama geliyor?
1	Objective/PET/KET	Eğer bir öğrencinin amaçları başka bir şehirde yaşamak ya da mesleki açıdan eğitim açısından bir dili kullanmaksa
2	New Plus	Hedef dilin kültürü
3	New Opportunit,es	Hedef, bir ELT tarz kelimesi olarak, başarmak istediğiniz yöndür. Hedef kültür sanırım daha değişik. Herkesin içinde güvende hissedeceği bir ortam yaratmak.
4	Pacesetter	Bana göre, öğrencilere daha benzer olabilmesi için, hedef kültür bir ders kitabında baskın olmalı. Hedef kültür bir ülkenin tümünden birleşimidir.
5	Time for English 4	Kitapta hedef kültür çoğunlukla batı kültürü, dünyanın kültürü değil.
6	English Today	Hedef kültür daha iyi öğrenme demek. Bu bir ihtiyaç.
7	Inside Out	Hedef kültürün, kendi bilgisini kullanan bir dili öğrettiği söylenir ama sanırım bu gerekli.
8	New Bridge to Success	Hedef kültür batı kültürüne dayalı batı kültürü demek. (İngilizce konuşan ülkeler)
9	New Bridge to Success	Hedef kültür öğrettiğimiz dil demek. Birbirinden ayrılmalarını düşünemeyiz.
10	Mission 1	Daha detaylı seçimler demek.

11	Inspiration	Hedef kültür, ders kitabının çok açıkladığı kültür demek. Ders kitapları kültürün özelliklerini açıklayabilir.
12	New Bridge to Success	Hedef kültür benim kitabımda sunulmamış, kitap kutuplaşmış bu şekilde.

Tablo 5’de, öğretmenlerin Soru 7’ye (“ Ders kitapları bağlamında, hedef kültür sizin için ne anlama geliyor?”) verdikleri yanıtlar sunulmuş ve bu yanıtlar 9 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler şöyledir.

Bu sınıflandırmada sıklık (frequency) esas alınmıştır.

1. BŞ/MD: Mesleki açıdan eğitim açısından bir dili kullanma: 1 kişi. 2. HDKü: Hedef dilin kültürü: 1 kişi. 3. GO: Herkesin içinde güvende hissedeceği bir ortam yaratmak: 1 kişi. 4. TB: Bir ülkenin tümünden birleşimidir: 1 kişi. 5. BKÜ: Kitapta hedef kültür çoğunlukla batı kültürü, dünyanın kültürü değil.: 2 kişi. 6. DİÖ: Daha iyi öğrenme.: 1 kişi. 7. ÖD: Öğrettiğimiz dil.: 1 kişi. 8. DES: Daha detaylı seçimler.: 1 kişi. 9. ÇA: Ders kitabının çok açıkladığı kültür.: 1 kişi.

Öğretmenlere göre ders kitaplarındaki hedef kültür şu anlamları taşımaktadır. 1 öğretmen için, mesleki açıdan eğitim açısından bir dili kullanma; 1 öğretmen için, hedef dilin kültürü; 1 öğretmen için herkesin içinde güvende hissedeceği bir ortam yaratmak; 1 öğretmen için, bir ülkenin tümünden birleşimi, 2 öğretmen için, çoğunlukla batı kültürüdür, dünyanın kültürü değil; 1 öğretmen için, daha iyi öğrenme; 1 öğretmen için, öğrettiğimiz dil, 1 öğretmen için , daha detaylı seçimler; 1 öğretmen için ders kitabının çok açıkladığı kültür anlamına gelmektedir. Sekizinci soruya verilen yanıtlar Tablo 6’da sergilenmiştir.

Tablo 6: Soru 8’e verilen yanıtlar

Katılımcı	Kullanılan kitap adı	Soru 8: Bir ders kitabında hedef kültürün baskın olmasını ister misiniz	
1	Objective/PET/KET	Bu, okulun ya da öğrencilerin amaçlarına göre değişir. Onlara bir sınavı (Cambridge, KET/PET vb) başarımları için mi yoksa iletişim kurmaları için mi dil öğretiyoruz.	DEĞİŞİR
2	New Plus	Baskın olmasını istemem ama öğrencileri bilgilendirmek ya da farkındalık yaratmasını isterim.	EYEV
3	New Opportunities	Evet bazen. Fakat, kültürün kaynağı ile bağıntılı olmalı. Öğrenciler yeni bir kültürle karşılaştıklarını farketmeliler ama bu durum onları demotive etmemeli.	BAZEN
4	Pacesetter	Evet, öğrencilerin dikkatlerini etkin bir şekilde çekebilmek için hedef kültür baskın olmalı. Eğer ders kitabı öğrencilerin kendi kültürünü yansıtırsa öğrenciler için daha hoş olabilir.	EYEV
5	Time for English 4	Kesinlikle hayır. Kitap sadece batı kültürünü değil doğu kültürünü de göstermeli. Öğrenci dünyadaki tüm	KESİNLİKLE HAYIR

		kültürleri tanımalı.	
6	English Today	Evet tercih ederim. Sanırım bu büyük bir gereksinim. Öğrenciler hedef kültürü bilirlerse daha iyi öğrenirler.	EVET
7	Inside Out	Hayır, tercih etmem.	HAYIR
8	New Bridge to Success	Kuşkusuz hayır. İngiliz dili uluslar arası bir dil. O nedenle İngiliz kültürü baskın olmamalı.	HAYIR
9	New Bridge to Success	Evet, gerekli. Bizim kültürümüz tarafından takip edilmeli.	EVET
10	Mission 1	Evet tercih ederim. Öğrenciler için kendilerini geliştirmeleri açısından çok yararlı olur sanırım.	EVET
11	Inspiration	Evet tercih ederim. Çünkü öğrenciler hedef kültürü iletişimsel durumlarda kullanabilirler.	EVET
12	New Bridge to Success	Hayır etmem. Çünkü öğrenciler kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlayamazlar. Baskın olmamalı fakat kültürü dille birlikte anlamak için yeterli derecede uygun olmalı.	HAYIR

Tablo 6’da, Soru 8’e (“ Bir ders kitabında hedef kültürün baskın olmasını ister misiniz” ) verilen yanıtlar yer almaktadır. Bu yanıtlarda görüldüğü gibi, birinci öğretmen tercihinin duruma göre değişeceğini belirtmiş, ikinci öğretmen “evet”, üçüncü öğretmen “bazen”, dördüncü öğretmen “evet”, beşinci öğretmen “hayır”, altıncı öğretmen “evet”, yedinci öğretmen “hayır”, sekizinci öğretmen “hayır”, dokuzuncu öğretmen “evet”, onuncu öğretmen “evet”, on birinci öğretmen “evet”, on ikinci öğretmen “hayır” diyerek tercihlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 50’si “evet” yanıtını vererek, ders kitaplarında “hedef kültür” baskınlığı yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin % 33’ü “hayır” yanıtını vererek, olumsuz görüş belirtmiştir.

12 öğretmenin % 17 si “değişir” ve “bazen” yanıtlarıyla kararsız bir tutum sergilemiştir. Tablo 7’de dokuzuncu soruya verilen yanıtlar görülmektedir.

Tablo7: soru 9’a verilen yanıtlar

Katılımcı	Kitap adı	Soru 9: Ders kitapları bağlamında “yerel kültür” sizce ne anlama gelir?
1	Objective/PET/KET	Bazen kendi ülkeleriyle alakalı olabilir. Yiyecek, giyim, değişik yaşam biçimleri.
2	New Plus	Hedef dilin kültürü
3	New Opportunities	Aşına olduğum bir değerler dünyası. Bana güven verir ve dili asimilasyon yapmadan öğretmemi sağlar.
4	Pacesetter	Bir ülkenin bir bölgesine ait bir kültürdür. Yerel kültür o bölgenin müzik kültürünü ya da yemek kültürünü yansıtır.

5	Time for English 4	Ders kitaplarında bizim ulusal ya da dini bayramlarımız ya da geleneklerimiz ya da insan özellikleri yok.
6	English Today	Kitapta yerel kültür çok yer almış.
7	Inside Out	Yerel kültür bizim kendi kültürümüzdür ve önemlidir.
8	New Bridge to Success	Yerel kültür, Türk toplumunun gelenekleri, görenekleri, ilişkileri, inançlar, dini ve milli özelliklerdir.
9	New Bridge to Success	Tüm durumlar, konular, kelimeler, insan davranışlarının ifadesi yerel kültüre dayalıdır ve ondan alınmıştır.
10	Mission 1	Kendinizi çok iyi biçimde ifade etmek ve tanıtmak.
11	Inspiration	Yerel kültür öğrencilerin kültürüyle ilişkili olmalıdır.
12	New Bridge to Success	(öğrencinin) Kendi kültürlerine aşina olmak.

Tablo 7’de, Soru 9’a (“Ders kitapları bağlamında “yerel kültür” sizce ne anlama gelir?”) verilen yanıtlar yer almıştır. Bu yanıtlar kodlanarak 17 kategori altında toplanmıştır. Yanıtlar sıklık (frequency) açısından sınıflanmıştır. Aşağıda, sınıflandırılmış yanıtların sıklık dağılımı ter almaktadır.

1. YGYA: Yiyecek, giyim, değişik yaşam biçimleri: 1 kişi. 2. HDKÜ: Hedef dilin kültürü: 1 kişi. 3. ADEDÜ: Aşına olduğum bir değerler dünyası: 1 kişi. 4. BKÜ: Bir ülkenin bir bölgesine ait bir kültürdür. Yerel kültür o bölgenin müzik kültürünü ya da yemek kültürünü yansıtır: 1 kişi. 5. BİKKÜ: Bizim kendi kültürümüzdür: 1 kişi. 6. G: Türk toplumunun gelenekleridir.: 1 kişi. 7. GG: Türk toplumunun görenekleridir.: 1 kişi. 8. IL: Türk toplumunun ilişkileridir.: 1 kişi. 9. Tİ: Türk toplumunun inançlarıdır.: 1 kişi. 10. TDİ: Türk toplumunun dini özellikleridir.: 1 kişi. 11. TMI: Türk toplumunun milli özellikleridir.: 1 kişi. 12. TÜDU: Tüm durumlar: 1 kişi. 13. TÜKO: konular: 1 kişi. 14. TÜKE: kelimeler: 1 kişi. 15. TÜİN: insan davranışlarının ifadesi.: 1 kişi. 16. KİF: Kendinizi çok iyi biçimde ifade etmek ve tanıtmak.: 1 kişi. 17. KÜA: (öğrencinin) Kendi kültürlerine aşina olmak.: 1 kişi. Tablo 8, onuncu soruya verilen yanıtları yansıtmaktadır.

Tablo 8: Soru 10’a verilen yanıtlar

Katılımcı	Kitap adı	Soru 10: Ders kitaplarında yerel kültürün baskın olmasını tercih eder misiniz? Niçin?	
1	Objective/PET/KET	Bence %50-%50 olmalı. Böylece öğrenci karşılaştırma yapabilir. Çok fazla yerel kültür yeterince ilgi çekici olmaz. İlgi ve ihtiyaçları var ve hedef kültür onlara bu ilgiyi verir.	EVET/HAYIR (%50)
2	New Plus	Hayır. Kültür farkındahığı tüm materyale eşit şekilde dağılmalı.	HAYIR
3	New Opportunities	Hayır olmamalı. Ama kitapta yer almalı. İhtiyaç var.	HAYIR



4	Pacesetter	Benim gözlemlerime göre bir ders kitabında yerel kültür kullanmak öğrenciler için daha zararlı. Bu yüzden yerel kültürün de baskın olmasını isterim.	HAYIR?
5	Time for English 4	Evet tercih ederim. Öncelikle kendi kültürümüzü derinlemesine bilmeliyiz.	EVET
6	English Today	Hayır tercih etmem. Sanırım gerek yok. Okuldaki diğer dersler yerel kültürü öğretiyor.	HAYIR
7	Inside Out	Evet isterim. Kendi kültürümü öğretmek isterim.	EVET
8	New Bridge to Success	Hayır ders kitaplarında Türk kültürünün baskın olmasını tercih etmem. Çünkü daha önce de söylediğim gibi İngilizce uluslar arası bir dil ve o yüzden uluslar arası bağlamda verilmeli.	HAYIR
9	New Bridge to Success	Yakın olduğumuz ve birlikte yaşadığımız bazı konuların yerel kültürde yer alması gerekiyor.	
10	Mission 1	Evet, kuşkusuz. Ders kitapları kültürler-arası olmalı. Yerel, hedef ve uluslar arası kültürleri öğretmeliyiz.	EVET
11	Inspiration	Evet tercih ederim. Çünkü öğrenciler yerel kültürlerini ders kitabından öğrenmeliler.	EVET
12	New Bridge to Success	Hayır, her zamanki gibi öğrenciler şaşırılmamalıdır. Öğrenciler dilin bilimini, kültürünü, edebiyatını edinmeliler	HAYIR

Tablo 8, de Soru 10'a ("Ders kitaplarında yerel kültürün baskın olmasını tercih eder misiniz? Niçin?") verilen yanıtlarda öğretmenlerin ders kitaplarında yerel kültürün baskın olup olmaması konusundaki görüşleri yer almıştır. Bu yanıtlarda birinci öğretmen hem evet hem hayır (%50), ikinci öğretmen "hayır", üçüncü öğretmen "hayır", dördüncü öğretmen "hayır", beşinci öğretmen "evet", altıncı öğretmen "hayır", yedinci öğretmen "evet", sekizinci öğretmen "hayır", dokuzuncu öğretmen "yorumsuz", onuncu öğretmen "evet", on birinci öğretmen "evet", on ikinci öğretmen "hayır" diyerek fikirlerini belirtmişlerdir. Buna göre katılımcıların yanıtları, % 42'si "evet", % 8'i "yorumsuz", % 58'i "hayır" olarak sınıflanmıştır. Tablo 9'da 11,12 ve 13. sorulara verilen yanıtlar birlikte yer almıştır.

Tablo 9: Soru 11,12,13'e verilen yanıtlar

Katılımcı		Soru 11: Kullandığımız ders kitabının kültürler arası bir kitap olduğunu düşünüyor musunuz?	Soru 12: Evetse niçin?	Soru 13: Hayırsa niçin
1	Objective/PET/KE T	HAYIR. Tamamen değil. Öğrencilerin kültürleri karşılaştırmalarını gereken bazı bölgeler var.		Kitap % 75 hedef kültür ile ilgili.
2	New Plus	HAYIR	Çünkü kültürel farkındalık materyale eşit şekilde dağıtılmamış.	
3	New Opportunities	EVET. Bir dereceye kadar	Çünkü bazı ünitelerde isteksizlik yaratacak şeylerle savaşmak oldukça zor.	
4	Pacesetter	HAYIR		Çünkü kitabımız geniş bir şekilde bizim kendi kültürümüzü içeriyor.
5	Time for English 4	EVET	İsimler, resimler, insanların yaşam stilleri Amerikan ya da İngiliz. Ancak kitabın bazı bölümlerinde diğer kültürlerle karşılaşıyoruz.	
6	English Today	HAYIR		Başka kültürler yok sadece yerel kültür var.
7	Inside Out	EVET	Öğrencilere dünyanın her yerile ilgili bilgi veriyor.	
8	New Bridge to Success	HAYIR		Sanmıyorum. Çünkü kitap bir Türk yayını

				olduğu için Türk kültürüne dayalı.
9	New Bridge to Success	HAYIR		Resim, stil, konu başlıkları, konular kelimeler itibarıyla kitapta yerel kültür hakim.
10	Mission 1	EVET	Her ünitede kültürler-arası okuma parçaları, diyaloglar vb var.	
11	Inspiration	HAYIR		Çünkü içinde yerel kültür yok.
12	New Bridge to Success	HAYIR		İçinde kültürler-arası konular yok.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, "Kullandığınız ders kitabının kültürler-arası bir kitap olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna, 12 öğretmenin 8'i "hayır", 4'ü ise "evet" yanıtı vermiştir. Yani öğretmenlerin %

Tablo 10: Soru 14,15,16 nın yanıtları

Katılımcı	Soru 14: Kültürler-arası kitapları tercih ediyor musunuz?	Soru 15: Evetse niçin?	Soru 16: Hayırsa niçin?
1	EVET	Çünkü öğrencilerin diğer kültürler üzerine farkındalıklarını sağlar. Onların geleceği, seyahati, turizmi, işi vb konuları içerebilir.	
2	EVET	Çünkü kültürel farkındalık yaratır.	
3	EVET, kuşkusuz.	Çünkü çok daha zengin bir üretilen sahası sağlar	
4	HAYIR		Çünkü kültürler-arası kitaplar öğrencilerin anlayabileceği kadar açık (clear) olmuyor
5	EVET	Öğrenciler önce kendi kültürlerini bilmeli daha sonra diğer kültürleri öğrenmeliler.	
6	EVET, kuşkusuz.	Öğrenciler daha fazla örnek görebilirler.	

7	HAYIR		(Yorum yok)
8	EVET	(Yorum yok)	
9	EVET	İki kültürü karşılaştırabiliriz ve öğrencilerin anadillerinde düşüncelerini önleyebiliriz.	
10	EVET	Yabancı dil öğrenmek isteyen öğrenciler için kültürler-arası kitaplar daha yararlı.	
11	EVET	Çünkü herkes ders kitaplarından değişik kültürler öğrenmeli.	
12	EVET	Çünkü kültür açısından dengeli bir kitap olur. Dili diğer kültürlerle uyum içinde öğrenirler.	

Tablo 11: Soru 17,18,19'un yanıtları

Katılımcı	Soru 17: Ders kitaplarının kesinlikle yerel kültürü (Türk kültürünü) içermeli mi?	Evetse niçin	Hayırsa niçin
1	Öğrencilerin karşılaştırabilecekleri bir şey olmalı		
2	HAYIR		Küresel vatandaş olabilmesi için
3	EVET, kuşkusuz.	Dille kendi değerlerinizi bağlamayı sağlar.	
4	EVET, kesinlikle	Çünkü öğrenciler konuyu daha rahat anlar.	
5	EVET, kesinlikle	Eğer ben başka bir kültür hakkında bir şeyler öğreniyorsam, yabancı bir öğrenci de bizim kültürümüzü öğrenmeli.	
6	HAYIR		Çünkü diğer dersler yerel kültür öğretiyor zaten
7	EVET	Çünkü hem yabancı bir dil öğreniriz hem de kendi kültürümüzü	
8	HAYIR		İngilizce uluslar arası bir dil olduğu için böyle öğretilmeli

9	EVET	İletişimsel olduğu için öğrenciler günlük hayatlarını kullanarak fikirlerini geliştirmeli.	
10	EVET	Daha fazla bilgi daha iyi olmak demektir.	
11	EVET, kesinlikle	Çünkü öğrenciler kendi kültürlerini kolayca öğrenebilirler	
12	EVET	Öğrenciler kendi kültürlerine aşina olabilirler	

Tablo 12: Soru 20'nin yanıtı

Katılımcı	Soru 20: Size göre yerel kültür, hedef kültür, uluslar arası kültürün ders kitaplarındaki dağılımı yüzdelik olarak ne olmalıdır?		
	YEREL KÜLTÜR	HEDEF KÜLTÜR	ULUSLAR-ARASI (KÜLTÜRLER-ARASI)
1	15	40	45
2	30	30	30
3	50	20	30
4	50	25	25
5	50	25	25
6	10	60	30
7	80	10	10
8	20	20	60
9	25	50	25
10			
11	30	30	30
12	41		59
TOPLAM	% 36	% 31	% 34

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlere sorulan "Size göre yerel kültür, hedef kültür ve uluslar arası kültürün ders kitaplarındaki dağılımı yüzdelik olarak ne olmalıdır?" sorusuna verilen yanıtlarda yerel kültür için öngörülen yüzdeler toplamı % 36, hedef kültür için öngörülen yüzdeler toplamı % 31, uluslar arası kültür için öngörülen yüzdeler toplamı % 36 olarak belirlenmiştir. Bu öngörüler, öğretmenlerin ders kitaplarında yerel kültürün hedef kültür ve uluslar arası kültüre göre daha baskın biçimde yer alması gerektiğini düşünmeleri yönündedir.

**Referanslar**

- Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Cyrstal, B (2003). English as a global language. London: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). Choosing your coursebook. Bath: Heinemann.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. ELT Journal. 54/4: 328-334.
- Kramsch, C. (1998). Language and culture. Hong Kong: Oxford University Pres.
- Nida, E. (1998). Language, culture, and translation. Foreign Languages Journal. 115/3: 29-33.
- Prodomou, L. (1992). What culture? Which culture?: Cross-cultural factors in language learning. ELT Journal. 46/1: 39-50.



# TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMLERİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA İLGİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Dr. Keziban TEKŞAN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Türk Dili Okutmanı

Arş. Gör. Mehtap ÖZDEN  
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

Çalışmada Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, okumaya karşı tutumları belirlenmiştir. Türkçe Eğitimi bölümlerinde verilen eğitimin bu öğrencilerde başlangıçtan mezun olma aşamasına gelene kadar yaptığı değişiklikler anket soruları ile tespit edilmiştir. Yapılan belirlemeler ışığında çeşitli önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, Okuma eğitimi, Okuma alışkanlığı, Türkçe eğitimi

## A RESEARCH ON THE INTERESTS OF STUDENTS WHO ARE IN THE DEPARTMENT OF TURKISH EDUCATION

### Summary

This study determines the attitude of freshman and senior students who are receiving their teacher education in the department of Turkish Language. From the beginning to the graduation, the influence of education provided by the department of Turkish Education on these students was identified with a survey questions. This study was completed with the different suggestions based on the findings of the study.

**Key Words:** Reading, Teaching reading, Reading habits, Teaching Turkish



### **Giriş**

Dil öğretimi denildiğinde konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin dili öğrenenlere kazandırılması kastedilmektedir. Bu dört beceriye sahip olan her birey dili biliyor ve etkili bir şekilde kullanıyor demektir. Okuma, bu dört temel beceri arasında bilginin aktarılmasında en çok kullanılanıdır. Ayrıca okuma, yazılı olan kültürün aktarımında bir araç görevindedir. İnsanların kitaba ve okumaya ilgi duymalarını sağlayan birtakım temel ihtiyaçları vardır. Söz konusu bu ihtiyaçları, başka bir söyleyişle güdü kaynaklarını şu şekilde sıralayabiliriz; eğlenmek, tutumları güçlendirmek, yeni bilgiler edinmek, eski bilgilerini örgütlemek, psikolojik savunma mekanizması kullanmak (Dökmen, 1994: 32). Bu maddelerden de görüldüğü üzere okuma alışkanlığı kazandırmada insanların ihtiyaçlarını bilme ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirme önem taşımaktadır. Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Millî Eğitiminin amaçları arasında “Yetiyecek bireyler, Türkçeyi doğru olarak okur, yazar, konuşur.” ibaresi yer almıştır (Demirel, 2003:78). Eğitimde ve kültür aktarımında önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin öğrencilere kazandırılmasını sağlamada eğitimciler ve eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Bu düşünceyle mezun olduktan sonra öğrencilerine okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırma görevini üstlenecek Türkçe öğretmeni adaylarının okuma ilgilerinin belirlenmesi için bu çalışma yapılmıştır.

### **PROBLEM**

Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, yani yeni nesillere dilini öğretmesi için yetiştirilen öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumlarının ne olduğu çalışmanın problemi teşkil etmektedir. Türkçe Eğitimi bölümlerinde verilen eğitimin bu öğrencilerde başlangıçtan mezun olma aşamasına gelene kadar ne gibi değişiklikler yaptığının belirlenmesi çalışmanın bir diğer problemi oluşturmaktadır.

### **YÖNTEM**

Çalışma, öğrencilerin birinci ve dördüncü sınıfta olmalarına göre kitap okuma ve okumama sebepleri, kitap seçmelerine etki eden faktörler, okunulan kitabın nerelerden temin edildiği, ne tür kitapların hangi sebeplerle okunduğu, kütüphane alışkanlıkları ve bölümde okutulan derslerin okumaya etkisi gibi hususları belirleme amacını gütmekte yöntem bakımından ankete dayanmaktadır.

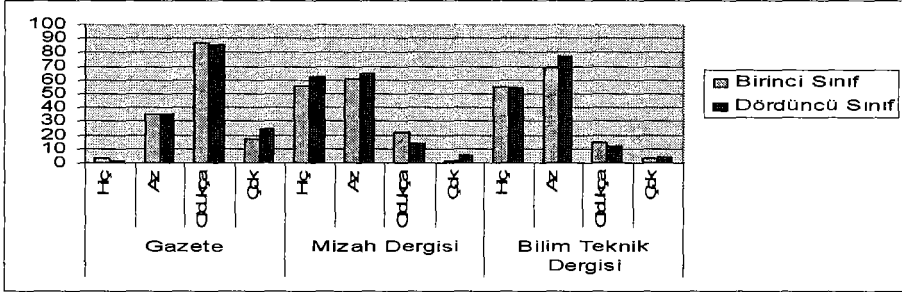
### **EVREN ve ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri, örneklemini bu bölümlerde okuyan 142 birinci sınıf öğrencisi, 148 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### **BULGULAR ve DEĞERLERDİRME**

Bu bölümde öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplarla elde edilen veriler ve bu verilerin değerlendirilmesiyle ilgili bulgular sunulmaktadır.

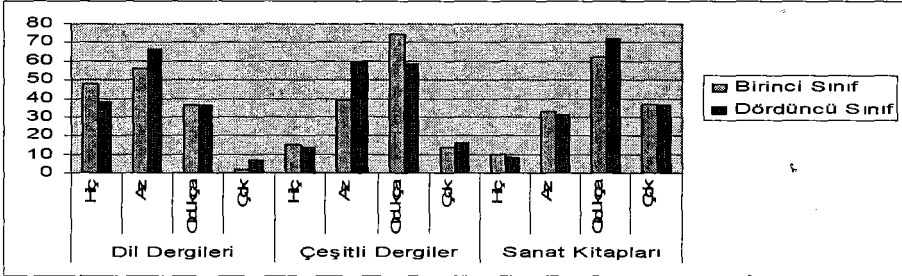
Türkçe eğitimi bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine öncelikle “İşlerinizden (derslerinizden) arta kalan zamanlarda gazete, mizah dergisi, bilim teknik dergisi, dil ile ilgili dergiler, çeşitli dergiler, sanat kitapları, kültür kitapları ve bilim kitapları gibi başlıklar verilmiş, bunları hangi oranlarda okudukları sorulmuştur.



Gazete okuma konusunda birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının "Oldukça" maddesini işaretlemiş olması, öğrencilerin bölüme gelmeden önce gazete okuma alışkanlığı edindiklerini ve bölümün bu alışkanlıkta bir değişiklik yapmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin her iki sınıfta mizah dergilerini fazla okumadıkları görülmektedir. Birinci sınıfta mizah dergisini oldukça okuyan öğrenci sayısı 22 iken dördüncü sınıfta 14'e düşmüştür.

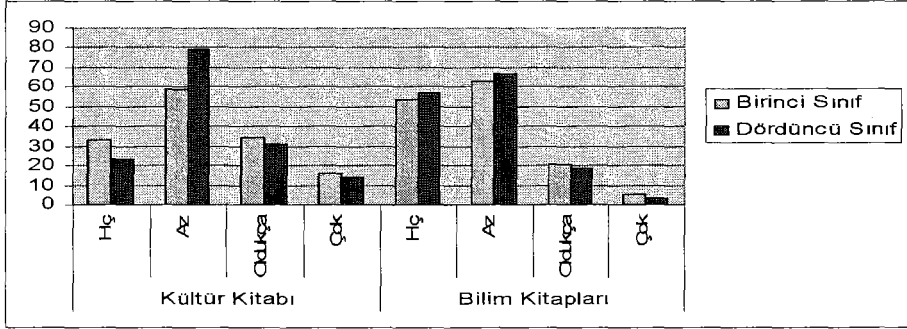
Öğrencilerin bilim teknik dergilerini okumadıkları ya da çok az okudukları, birinci sınıf ve dördüncü sınıf arasında dikkate değer bir değişikliğin olmadığı izlenmiştir.



Dil dergilerinin okunma düzeyinde birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında olumlu bir fark gözlemlenmiştir. Son sınıfa gelen öğrenciler, dil dergilerini daha fazla takip etmektedirler.

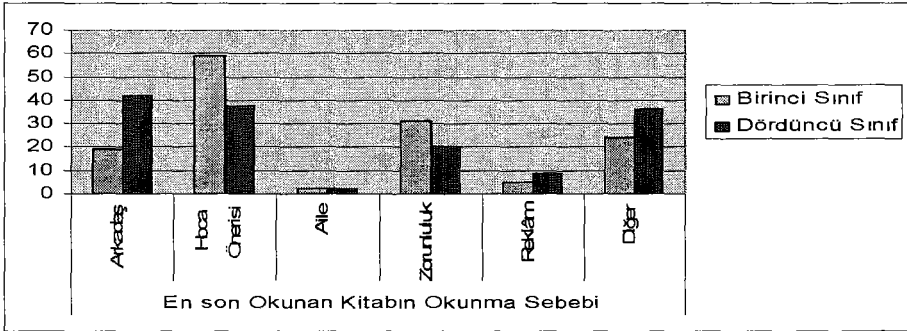
Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çeşitli dergileri okuma oranları oldukça yüksek görülmektedir.

Öğrencilerin sanat kitabı okuma oranlarında birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında tek fark birinci sınıf öğrencilerin 62'si oldukça maddesini işaretlerken dördüncü sınıf öğrencilerinden 72 tanesi bu maddeyi işaretlemişlerdir. Diğer maddelerde anlamlı bir fark yoktur.

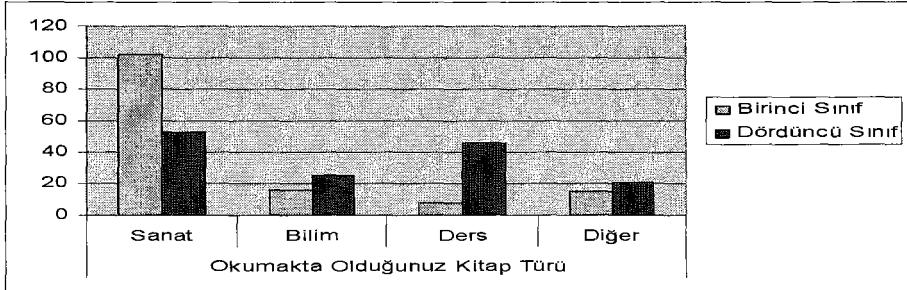


Kùltür kitabı okuma durumunda ise birinci sınıflarda bu tür kitabı hiç okumayanlar 33 iken dördüncü sınıfta 23'e düşmüştür. Çok az okuduğunu düşünmede ise birinci sınıfta sayı 59 iken dördüncü sınıfta 79'a yükselmiştir. Diğer maddelerde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

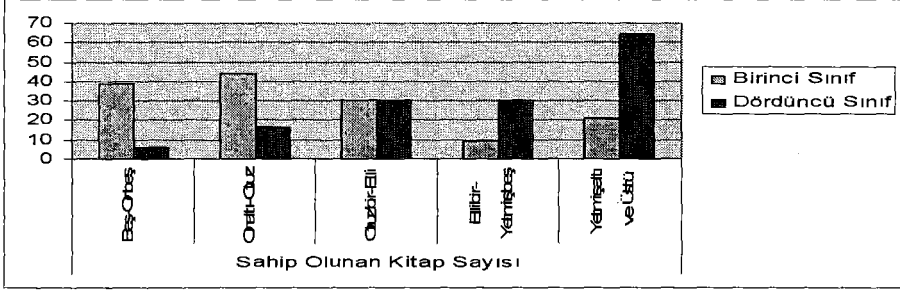
Bilim kitapları okuma oranları grafikten de görüldüğü gibi her iki sınıfta da oldukça düşüktür. Asıl ilginç olan dördüncü sınıf öğrencilerinde bu oranın daha da düşmesidir.



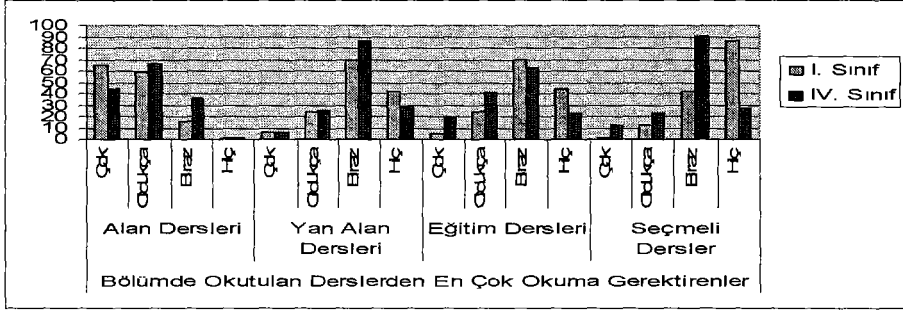
Birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma sebebi olarak "Hoca önerisi" birinci sırayı, "Zorunluluk" ikinci, "Diğer" üçüncü, arkadaş önerisi dördüncü sırayı almıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinde "Arkadaş önerisi" birinci, "Hoca önerisi" ikinci, "Diğer" üçüncü, "Zorunluluk" dördüncü sırada yer almış, "Aile bireylerinin tavsiyesi" ve "Basının kitap hakkındaki tanıtımı" maddeleri okuma sebebinde sınıflar arasında bir fark yaratmamıştır.



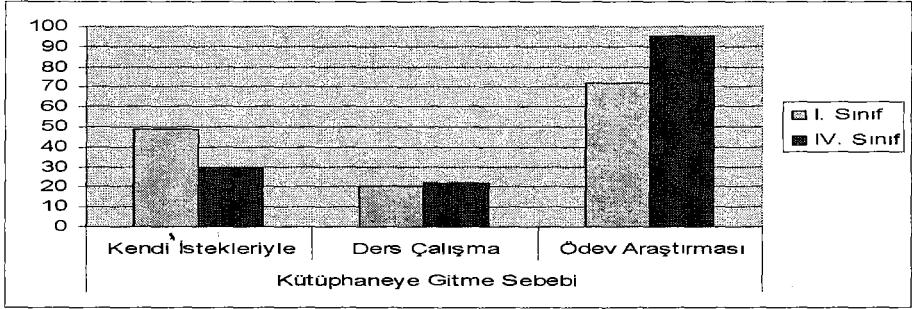
Öğrencilerin hâlen okumakta oldukları kitap türü konusunda grafikte görüldüğü gibi birinci sınıf öğrencileri en çok sanat kitaplarını, daha sonra sırasıyla bilimsel kitapları, diğer kitapları ve ders kitaplarını okumaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinde ise yine sanat kitapları birinci sırayı teşkil etmekle beraber ders kitapları okuma da ikinci sırayı almış, bilim kitapları üçüncü diğerleri dördüncü sırayı almıştır. Birinci sınıfta sanat kitaplarını okuma yüksek orandayken dördüncü sınıfta okunan kitap türlerinde orantılı bir dağılım görülmektedir.



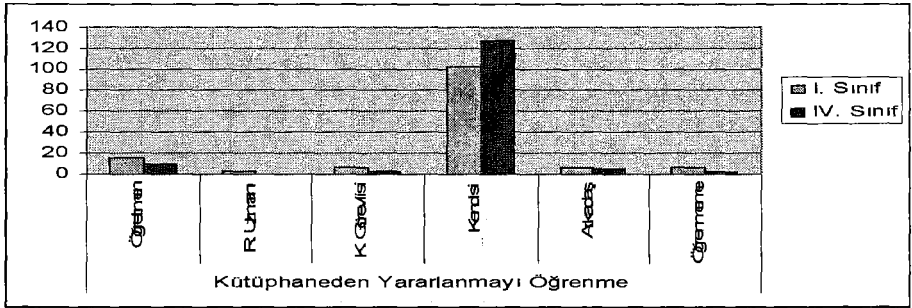
Öğrencilerin sahip oldukları kitap sayısında birinci sınıfla dördüncü sınıf arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Kitap sayısında birinci sınıf ve dördüncü sınıf arasında 50 kitaba sahip olma seviyesinde eşitlik söz konusuysen 5-15, 51-75 ve 76 ve üzeri kitaba sahip olma konusunda anlamlı bir fark görülmektedir.



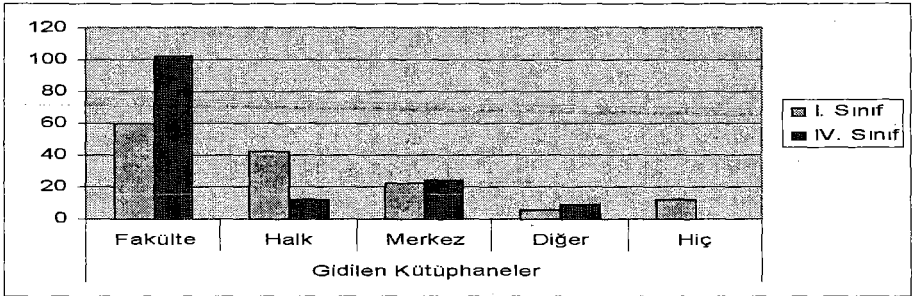
Bölümde okutulan derslerden hangisi kitap okumayı en çok gerektiriyor? Sorusuna hem birinci sınıf hem dördüncü sınıf öğrencileri alan dersleri demişlerdir. Ancak alan dersleri birinci sınıf öğrencileri için daha çok kitap okuturken dördüncü sınıf öğrencilerinde bu oran daha düşüktür. Yan alan dersleri eğitim bilimi derslerine göre hem birinci sınıflarda hem dördüncü sınıflarda daha fazla kitap okumayı gerektirmektedir.



Kütüphaneye niçin gidirsiniz? Sorusuna birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunluğu ödev için gittikleri cevabını vermişlerdir. Her iki sınıfta da ders çalışmak için kütüphaneye giden öğrenci sayısında yakınlık varken, kendi istekleri ile kütüphaneye giden öğrenci sayısında dördüncü sınıfta azalma görülmüştür.



Kütüphaneden nasıl yararlanacağımızı size kim öğretti? Sorusuna her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin büyük çoğunluğu kendi kendime öğrendim cevabını vermişlerdir.



Hangi kütüphaneye gidiyorsunuz? Sorusuna hem birinci sınıf hem dördüncü sınıf öğrencileri fakülte kütüphanesi demiştir. Merkez kütüphanesi her iki sınıfta da aynı oranda gidilen kütüphaneler arasındayken, halk kütüphanesine gitme birinci sınıfta yüksekken dördüncü sınıfta daha düşüktür.

## ÖNERİLER

Anket sonuçları değerlendirildiğinde Türkçe Eğitimi Bölümlerinde verilen eğitimin öğrencilerin okuma ilgi ve becerilerini geliştirmede olumlu etki yarattığı belirlenmiştir.

Türkçe Eğitimi bölümlerinde gazete okuma alışkanlıkları ile ilgili bir çalışma yapılmadığı, öğrencilerin gazete okumaya teşvik edilmediği tespit edilmiştir. Gazete sınıfa yazma ve okuma malzemesi olarak getirilmeli, öğrencilere gazetelerden seçilecek metinler üzerinde eleştirel okuma, eleştirel yazma, düşünme etkinlikleri yaptırılmalıdır. Gazetede ki metinleri eleştirel okumayı öğrenen öğrenci onun zararlı etkilerinden de uzak durmayı öğrenecektir. Öğretmen gazeteyi sınıfa getirmekten korkmamalı, gazete yardımcı kaynak olarak kullanılmalıdır. Böylece Türkçe dersleri güncel hayatla bağlantılı olarak işlenmiş olacaktır. Yapılan araştırmaların sonucu evine hem gazete, hem dergi giren öğrencilerin kompozisyonlarının dış yapısını oluşturmada daha başarılı oldukları göstermiştir (Tekşan, 2001: 144).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki mizah bireyin okumaya dolayısıyla öğrenmeye ilgisini artırmaktadır. Psikoloji ve eğitim kaynaklarında, okuma ilgisini artırmada mizah yayınlarının önemli bir yeri olduğu belirtilir. Çünkü araştırmalar, çocukların ve gençlerin bu tür yayınlara büyük ilgi duyduklarını göstermektedir. Bu durumda okuma ilgisini artırmada mizahî yayınlardan yararlanmanın gereği açıktır (Dökmen, 1994: 34). Bu nedenle bölüm derslerinde mizah türü eserlerin tanıtılmasına ağırlık verilmelidir. Özellikle Nasrettin Hoca gibi dünya çapında bir mizah ustasına sahip bulunduğu düşünüldüğünde yapılacak işin kolaylığı ortadadır. İlk ve orta öğrenim dönemlerinde öğrencilerimize Nasrettin Hoca ve fıkraları hakkında yeteri kadar bilgi vermiyoruz. Bu eksikliği vakit kaybetmeden gidermeliyiz. Aynı şey diğer yapı taşlarımız için de geçerlidir (Alptekin, 2005: 83).

Dil dergilerinin okunması ve tanıtılmasında bölüm dersleri teşvik edici olmuş, buna rağmen dördüncü sınıf öğrencilerinde dil dergilerini hiç okumayan öğrenci sayısının 38, çok az okuyanların sayısının 66 olması bu konuda hâla bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Bölümdeki derslerde bu tür dergiler sınıfa getirilerek, kütüphanede bulundurularak öğrencinin ilgisi çekilmelidir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinde diğer tür dergileri okumadaki artışın sebebi öğrencilerin yurt ve arkadaş ortamında, öğrenci evlerinde birbirlerini etkilemeleri olarak düşünülebilir.

Sanat ve kültür kitabını okumada dördüncü sınıf öğrencilerinde gözlenen artış bölüm derslerinin bu tür kitapları okumaya katkısının olduğunu göstermektedir. Ancak bu oran istenilen düzeyde değildir. Derslerde bu tür kitaplar daha çok tanıtılmalı, kütüphanelerde özellikle bölüm kütüphanesinde bu tür kitaplara yer verilmelidir. Yeni çıkan kitaplar panolarda ve bültenlerle vb. şekillerde tanıtılmalıdır. Sanat kitaplarını okuyan öğrencilerin kelime hazinesi artacak, zevkleri gelişecektir. Böylece daha güzel konuşacak, daha iyi dinleyecek, yazacak ve dünyaya bakışı değişecektir. İstenilen ve beğenilen birer birey ve öğretmen olabilmelerine katkıda bulunulacaktır.

Bilim kitaplarını okuma oranındaki düşme bölümün bu tür kitapları okuma ve tanıtımada hiçbir katkısının olmadığını göstermektedir. Oysa bu tür kitapları okuyan bireylerin farklı düşünce ve görüşleri öğrenmesi ve bunlara hoşgörü ile bakması mümkün olacaktır. Bölümde bu tür kitapları okuma teşvik edilmelidir. Öğrenciler bu tür kitaplara okumaya yönlendirilirken tek taraflı bir düşünce yapısına göre değil her bakış açısını okumaya göre yönlendirilmelidir.

Bölümde birinci sınıfta ders veren hocalar ve zorunluluk yani ders geçme kaygısı öğrencilerin kitap okumalarında teşvik edici durumdayken dördüncü sınıfta, arkadaş ve diğer sebeplerin daha ön plâna çıkması öğrencilerin isteyerek kitap okuduklarını

göstermektedir. Bu durum, Türkçe bölümlerinde birinci sınıflarda hocaların kitapları tavsiye ve zorunlu tutarak okutmalarının faydalı olduğunu, böylece ilerleyen sınıflarda öğrencilerin kendi istekleri ile kitap okuma alışkanlığı kazandıklarını göstermektedir.

Birinci sınıf öğrencileri sanat kitaplarını hoca önerisi ve zorunluluk sebebiyle okurken, dördüncü sınıfta öğrenciler kendi istekleri ile kitap okumakta ve istedikleri türde kitapları seçmektedirler. Daha önce tespit edildiği üzere birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma sebepleri hoca tavsiyesi ve zorunluluk olduğu için okunan kitap türünün sanat kitapları olması olağandır. Bu da bölümün öğrencilerinin alan kitaplarını okumada teşvik edici rolünün olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin sahip olduğu kitap sayısında dördüncü sınıf öğrencilerinde kayda değer bir artış vardır. Ancak dördüncü sınıfta okuyan 148 öğrenciden sadece 64'nün 76 ve üzeri kitaba sahip olması beklenen bir artış seviyesi değildir. Bu öğrencilerin okudukları kitapları satın alma yoluna gitmediklerini, kitaba sahip olma kaygısı gütmediklerini göstermektedir. İlerde ülkemizin çeşitli yerlerine dağılarak öğretmenlik yapacak öğrencilerin bir kütüphaneye sahip olmadıklarını ve bunun öğretmenlik hayatlarında bir eksiklik doğuracağı açıktır. Bu nedenle bölüm öğrencilerinin kendi kütüphanelerini oluşturmaları desteklenmelidir.

Türkçe bölüm dersleri beklenildiği gibi öğrencinin okumasında diğer derslere göre daha etkilidir.

Öğrencilerin kütüphaneye gitme nedenlerinin başında ödev yapma gelmektedir. Bu durum bölüm hocalarının öğrencilerin kütüphane alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Ders çalışma için kütüphaneye giden öğrenci sayısının azlığı, kütüphanelerin öğrencilere bu ortamı sağlamadığından kaynaklanabilir. Kütüphanelerin bu ihtiyaca göre yeniden düzenlenmesi öğrenciler açısından yararlı olacaktır. Birinci sınıfta kendi isteği ile kütüphaneye giden öğrenci sayısının dördüncü sınıfta kendi isteği ile kütüphaneye giden öğrenci sayısından fazla olması yukarıda öne sürülen düşüncenin doğru olduğunu göstermektedir.

Kütüphaneden nasıl yararlanılacağı konusunda öğrencilere ne bölüm hocaları tarafından ne de kütüphane görevlileri tarafından rehberlik yapılamamıştır. Hatta dördüncü sınıfa geldiği hâlde kütüphaneden nasıl yararlanacağını bilemediğini söyleyen öğretmen adaylarının bulunması da düşündürücüdür. Önemli olan öğrencinin kütüphaneye gitmesidir, öğrenci kütüphaneye gittikten sonra kütüphaneden kendi kendine de yararlanabilir. Bunu sağlamada bölüm hocalarına görev düşmektedir. Gerekirse dersler kütüphanelerde yapılabilir.

Dördüncü sınıf öğrencileri fakülteyi ve üniversiteyi tanıdıkları için öncelikle fakülte daha sonra üniversite kütüphanesine giderken birinci sınıf öğrencileri yine öncelikle fakülte kütüphanesine gitmekte, ikinci olarak merkez kütüphane yerine halk kütüphanesine gitmektedirler. Buna neden olarak birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteyi tam olarak tanımamaları gösterilebilir. Buradan Türkçe eğitimi bölümlerinin fakülte kütüphanelerini çok kullandığı sonucu çıkarılabilir. Bu nedenle fakülte kütüphanelerinde bu bölüm öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik kitaplar bulundurulması yararlı olacaktır.

Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerine verilen eğitim onların okuma ilgi ve alışkanlıklarını geliştirmekle beraber yeterli değildir. Bilginin büyük bir hızla arttığı günümüzde bu bilgiye ulaşmada ve onu kullanmada okumanın da önemi giderek artmaktadır. Bu durumu üniversitelerin Türkçe bölümleri başta olmak üzere bütün bölümlerinde ders verenlerin göz önüne alması ve üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekmektedir.

**KAYNAKLAR**

- DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ALPTEKİN, Ali Berat. (2005) **Türk Dili ve Edebiyatı Öğrencileri Nasrettin Hoca'yı Ne Kadar Biliyorlar**, I. Uluslar Arası Akşehir Nasrettin Hoca Sempozyumu, Konya, Akşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü
- DEMİREL, Özcan. (2003). Türkçe Öğretimi, Ankara, Pegem Yayıncılık .
- TEKŞAN, Keziban. (2001). Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi, Çanakkale, Yayınlanmamış Doktora Tezi.





## UNE APPROCHE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS FACE AUX STÉRÉOTYPES EN CLASSE DE LANGUE

Öğrt.Gör. Lokman DEMİRTAŞ  
Marmara Üniversitesi  
Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümü

Prof.Dr. Hüseyin GÜMÜŞ  
Marmara Üniversitesi  
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

### Resume

Les stéréotypes tiennent une place importante dans la didactique des langues étrangères. Ils sont répandus et bien ancrés dans l'esprit des gens. Ils ont un grand pouvoir simplificateur qui satisfait généralement les attentes des propagateurs, car ils leur assurent une certaine supériorité sur les communautés culturelles qu'ils caractérisent sommairement. En cas d'une interprétation erronée, le stéréotype peut complètement démotiver l'apprenant voulant apprendre la langue et la culture de l'autrui. C'est pourquoi les stéréotypes constituent un danger pour les auteurs des manuels de langue, les professeurs qui, voulant présenter et enseigner les éléments permanents d'une culture, recherchent l'indémodable, et pour les apprenants qui recherchent les schémas et les cadres simplificateurs. Cette communication a donc pour objectif de montrer la rigidité et la fausseté des stéréotypes en classe du Français Langue Etrangère (FLE) et de les substituer à une vision plus dynamique et nuancée.

**Mots-clés :** stéréotype, didactique du FLE, classe de langue étrangère

### FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA STEREOTİPLERE KARŞI ÖĞRETİCİ BİR YAKLAŞIM

### Özet

Yabancı dil eğitiminde « basmakalıp laf, klişe » anlamına gelen stereotip kavramı önemli bir yer tutar. Yaygındırlar ve insanların düşünce biçimlerinde kalıcı bir yer edinmişlerdir. Bu stereotipleri yayan insanların beklentilerini karşılayacak şekilde önemli bir güç teşkil ederler, çünkü bu kişilerin farklı kültürlere ait insanlar üzerinde üstünlük kurmalarına yardımcı olurlar. Yanlış yorumlandıklarında, herhangi bir yabancı dili kültürel öğeleriyle öğrenmek isteyen öğrencilerin moral-motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilirler. Bunun içindir ki stereotipler, yabancı dil yöntem kitaplarının yazarları, o dili kültürel öğeleri ile öğretmek isteyen öğretmenler ve o dili öğrenmek isteyen yabancı dil öğrencileri için büyük bir tehlike oluşturmaktadırlar. Bu bildirinin amacı, yabancı dil olarak Fransızca dil sınıfında, stereotiplerin öğrenciler üzerinde yarattıkları olumsuz ve yanıltıcı yönlerini göstermek ve yabancı dil eğitim/öğretiminde farklı bir dil öğretme yaklaşımı benimseyerek onları daha dinamik kılmak ve tüm incelikleriyle ele almaktır.

**Anahtar kelimeler:** stereotype, yabancı dil öğretimi, yabancı dil sınıfı

## INTRODUCTION

Dans cette communication, nous nous assignons l'objectif de faire une étude approfondie sur les « **stéréotypes** » dans la didactique du FLE (Français Langue Étrangère). Toutes les recherches effectuées jusqu'ici dans ce domaine nous ont montré que les stéréotypes sont très répandus et bien ancrés dans l'esprit des gens. Comme ils ont un grand pouvoir simplificateur, ils satisfont en général les attentes de ceux qui les répandent car ils leur assurent une certaine supériorité sur les autres et/ou les différentes communautés culturelles qu'ils caractérisent sommairement et partialement. De plus, leurs propagateurs donnent l'impression de « savoir ». C'est pourquoi ils constituent un danger non seulement pour « les auteurs de manuels mais aussi pour les professeurs qui, voulant présenter et enseigner les éléments permanents d'une culture, recherchent l'indémorable, et pour les apprenants qui recherchent les schémas et les cadres simplificateurs » (CAPELLE, GIDON et MOLINIE, 2005 : p. 10). Bref, à tous, ils apportent un sentiment fallacieux de stabilité sécurisante. Quant à nous, en tant que professeur de FLE qui enseigne la culture des autres (**celle des Français**) aux autres (**aux Turcs**) en Turquie, à ce propos, une question révélatrice vient tout de suite à l'esprit : l'enseignement interculturel consiste-t-il à attaquer les stéréotypes et les préjugés ? Pour cette raison, dans cette recherche, notre objectif consiste donc à montrer la rigidité et la fausseté des stéréotypes en classe de langue, plus précisément en classe du FLE et à leur substituer une vision des choses plus dynamique et plus nuancée.

### 1. Les stéréotypes dans la didactique du FLE

#### 1.1. Bref survol historique

Selon Ruth AMOSSY, le terme « stéréotype » apparaît « en milieu typographique, vers la fin du 18<sup>e</sup> siècle, pour modifier la reproduction d'images imprimées par le biais de formes fixes » (cité par DE CARLO, 1998 : pp. 84,85). En 1922, c'est le journaliste Walter LIPPMAN qui a introduit le concept de « stéréotype » dans les sciences sociales pour montrer que la connaissance de la réalité extérieure ne se réalise pas de façon directe, mais par des représentations mentales. Ce concept a été ensuite approfondi dans d'autres disciplines. Pour mieux analyser la place des stéréotypes dans la didactique du FLE, il nous paraît indispensable de distinguer « deux périodes » importantes (CUQ et *alii*, 2004 : pp. 224,225) :

**a. La 1<sup>ère</sup> période** : c'est la période dite « **coloniale et post-coloniale** » où le stéréotype était défini comme une réalité qui simplifie dans un but pédagogique une vérité sociale prétendue trop complexe pour être enseignée telle qu'elle. Les livres qui personnalisent un type national, par exemple, (« *L'esprit français* », des premières éditions du *Guide France*, Hachette) y recouraient comme à une évidence.

**b. La 2<sup>ème</sup> période** : il s'agit ici des années 1980 où la notion de « stéréotype » s'est imposée, sa visibilité allant croissant au fur et à mesure que l'utilisation des textes authentiques se banalisait dans les usages didactiques. Durant cette période-là, quand le débat interculturel s'est répandu dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la notion de « stéréotype » a été admise comme une entrave à l'interprétation fine de la réalité sociale, parce qu'elle sous-entend une vision orientée et restrictive de la réalité socioculturelle étrangère. L'observation des procédés de la stéréotypie a alors été considérée comme un but pédagogique qui étudie, par exemple, les représentations réciproques circulant entre deux communautés.

### 1.2. Définition du terme « stéréotype »

La notion de « **stéréotype** », considérée souvent négative, se révèle être un comportement humain non seulement universel, mais surtout tout à fait fonctionnel et nécessaire. Au sens large, le terme « stéréotype » peut être défini comme une opération de catégorisation des groupes sociaux, qui s'exerce le plus souvent à l'insu de la personne, de façon automatique et non consciente. Or, selon nous, sans catégorie mentale, l'individu ne peut traiter la complexité du monde qui l'entoure. Sans stéréotype, il ne peut se mouvoir dans son environnement social. Et lorsque le stéréotype décrit l'autre trop négativement, il devient donc un « préjugé ». De plus, il attribue ses traits négatifs à son essence et à sa nature. Ainsi, le stéréotype qui est devenu préjugé se transforme en racisme, sexisme et autres ostracismes. C'est pourquoi il ne faut pas confondre le stéréotype avec un préjugé qui « se réfère généralement à des groupes sociaux pour les dévaloriser » (DE CARLO, 1998 : p. 84).

Du point de vue théorique, le stéréotype est tout d'abord un objet d'interrogation privilégié dès lors que l'on s'intéresse, d'une manière générale, à la question du sens. On comprend que les sémioticiens - dont l'objet d'étude est le sens commun - aient sans cesse interrogé ou réinterrogé le stéréotype, le cliché, le motif, ou encore le lieu commun. Pour mieux expliquer le terme « stéréotype », il nous paraît utile de jeter un coup d'œil sur sa définition à la fois en turc et en français :

- **En turc** : le « stéréotype » peut être défini comme « *Klişe, basmakalıp laf* » (ÇANKAYA et *alii*, 2004 : p. 647). En nous appuyant sur cette définition en langue turque, nous pouvons ainsi dire qu'un stéréotype consiste en une représentation « **cliché** » d'une réalité telle que paysage, individu, métier, etc. qui réduit celle-ci à un trait et/ou à « une idée toute faite ».

- Et quant à sa définition **en langue française** : le stéréotype est considéré comme « ce qui est imprimé avec des planches stéréotypées, clichées. Opinion toute faite, cliché » (*Le Petit Robert*, 1985 : p. 1863). Selon une autre définition plus large que celle de la précédente, un stéréotype peut être défini comme « comportement, paroles caractérisées par la répétition automatique d'un modèle antérieur, anonyme ou impersonnel, et dépourvus d'originalité, d'adaptation à la situation présente » (*Le Petit Larousse illustré*, 1975 : p. 971).

En partant de ces définitions, on peut donc dire que le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie :

**Par exemple** : La Tour Eiffel est : « pour des millions d'êtres humains un stéréotype de Paris et même de la France, mais si elle contribue aussi à les définir, même si elle contribue à les définir. » (CUQ et *alii*, 2004 : pp. 224,225).

Du point de vue didactique, s'il est vain, pédagogiquement, de vouloir lutter contre les stéréotypes, qui sont plus puissants et plus enracinés que leurs objets, il est indispensable néanmoins de les compléter et de montrer ainsi qu'ils ne représentent qu'un aspect de la réalité considérée.

### 2. Les recherches sur les stéréotypes et préjugés

Les recherches sur les stéréotypes et les préjugés se sont développées selon trois orientations différentes : **la première recherche** les place dans le contexte des relations entre groupes ; **la seconde cherche** à dégager les mécanismes cognitifs constitutifs de ce type de représentation ; et **la troisième** propose des hypothèses théoriques explicatives de la genèse des préjugés. Maintenant nous allons étudier brièvement ces trois orientations, ce qui nous permettra de mieux expliquer et analyser les stéréotypes.

### 2.1. L'interculturel : stéréotypes, préjugés et relations intergroupes

Les recherches sur les relations mutuelles entre les groupes ont montré que la mise en compétition de deux groupes suffit, en dehors de tout autre facteur, à la production de stéréotypes négatifs. Il est ainsi inévitable que « les différences du milieu culturel et les différences physiques marquées entre les groupes encouragent les réactions discriminatoires envers les membres d'un out-group » (SHERIF, 1971 : p. 97). Il est indiscutable que « de telles différences contribuent à l'hostilité et aux préjugés intergroupes. Car les expériences sur les conflits intergroupes démontrent que ni les différences culturelles, ni les différences économiques ne sont nécessaires au déclenchement d'un conflit intergroupe, à l'apparition d'attitudes hostiles et à la naissance d'images stéréotypées de l'autre groupe » (*Ibid.* : p. 97). Nous voyons que c'est surtout la situation de confrontation qui provoque ces phénomènes. Certes, cette situation, à elle seule, suffit à les induire. Selon nous, c'est par le biais d'une collaboration intergroupe, d'une diminution de la distance sociale entre les membres de ces communautés et d'une modification des attitudes et des stéréotypes hostiles qu'on peut réduire, voire supprimer les possibilités de conflits futurs entre les groupes. Car il faut signaler que les tendances humanistes et démocratiques développées dans un groupe mais qui ne sont pas encore complètement transférées aux relations intergroupes ne sont pas suffisantes pour supprimer les stéréotypes négatifs. Même si les membres d'une communauté ont individuellement une « attitude de tolérance et d'ouverture à l'égard des étrangers, ils peuvent réagir différemment en tant que groupe face à un autre groupe » (*Ibid.* : p. 165).

### 2.2. Les mécanismes socio-cognitifs

Les recherches dans ce domaine ont mis en évidence que les stéréotypes et les préjugés se situent dans une tendance spontanée de l'esprit humain à la schématisation qui constitue une tentative pour maîtriser son environnement. Ce processus cognitif de schématisation nécessite donc certains mécanismes bien connus tels que « la classification, l'attribution et la catégorisation » (LIPIANSKY, 1991 : Connexions n° 58). A notre avis, en négligeant les autres, une personne reflète souvent certains traits caractéristiques (comme son type physique) d'un groupe par son appartenance. Et cela est suffisant pour lui attribuer toutes les caractéristiques de ce groupe, et au fur et à mesure qu'on connaît peu de choses de cette personne ou du groupe auquel elle appartient, on est amené à lui attribuer les caractéristiques de sa classe d'appartenance (**par ex** : les Français sont toujours bavards ; les fromages français ont une mauvaise odeur ; les Turcs sont gourmands, etc.). Cette classification sert donc à appréhender, à ordonner et systématiser l'environnement social dans lequel on vit :

**Par exemple** : si l'on présente à une personne (Turc ou Français) un Français et Turc, ses premières impressions, par rapport à leur apparence physique, amplifieront les différences référées à leurs nationalités : le Français apparaîtra plus typiquement français (ex : cheveux frisés), et le Turc plus typiquement Turc (ex : cheveux noirs).

On remarque que la catégorisation de l'appartenance à un groupe social affecte d'autant plus la représentation que l'on se fait de la personne ou du groupe que la catégorie est mal connue. C'est pourquoi, dans les relations interculturelles, les gens se comparent fréquemment aux étrangers et essaient malheureusement d'exagérer les différences qui existent déjà entre eux. Et si on ne connaît pas bien leur culture, il y aura donc une représentation d'autant plus stéréotypée qu'avant. Alors, le fait d'introduire un individu dans une catégorie lui attribue les traits caractéristiques de ce groupe. C'est ce qui différencie cette catégorie de celle à laquelle le sujet appartient (**par ex** : un Français

perceva un Turc sous des traits caractéristiques différenciant ces deux nationalités : *l'esprit de sérieux, le sens de la discipline, la lourdeur*, etc.). Ces exemples montrent que la connaissance de l'autre, selon LIPIANSKY (1996 : Ofaj n° 14), entraîne plusieurs mécanismes tels que :

- **L'effet de contraste** qui indique les différences entre les gens de nationalités diverses;
- **L'effet de stéréotypie** qui nous pousse à percevoir un étranger à travers des représentations sociales toutes faites portées par la culture d'appartenance et à penser que tous les ressortissants d'une même nationalité correspondent à ces "prototypes" ;
- **L'effet d'assimilation** qui met l'accent sur les ressemblances entre les gens de même nationalité.

### 2.3. Les théories explicatives

De nos jours, nous voyons qu'il existe plusieurs théories qui visent à expliquer la source des préjugés et des stéréotypes chez l'individu ou les groupes : certaines se reposent sur un point de vue psychanalytique et d'autres sur l'apprentissage social.

- **Du point de vue psychanalytique** : selon J. DOLLARD, c'est surtout la dynamique psychologique qui sous-tend que les préjugés résultent de l'agressivité entraînée par des situations de « *frustration* » (ABDALLAH-PRETCEILLE : p. 106). C'est pourquoi les individus les plus faibles (**par ex : les étrangers**) deviennent généralement les cibles des attaques à cause des attitudes négatives envers eux.

- **Du point de vue de « l'apprentissage social »** LIPIANSKY (1996 : Ofaj n° 14) : les théories de l'apprentissage social inspirées du béhaviorisme (comportementalisme) mettent l'accent sur le fait que l'enfant apprend les stéréotypes et les préjugés tout au long de sa socialisation. Mais, ce sont surtout les influences de la famille, de l'école et celles des « images véhiculées par les médias » (BOYER, 1995 : p. 8) qui y jouent un rôle déterminant et qui peuvent donc influencer négativement ses attitudes.

### 3. Le statut des stéréotypes dans la didactique des langues étrangères

Tout au long de nos expériences lectorielles, nous avons remarqué que le statut du stéréotype, en tant qu'objet cognitif, est ambigu. Car, quand le stéréotype s'apparente au lieu commun, il puise dans un répertoire de conventions, de clichés ou d'associations de mots. Quand le locuteur étranger tel que nos étudiants turcs en classe préparatoire de FLE à l'Université de Marmara recourt à ce fond de références, il témoigne de sa familiarité avec la culture qu'il partage avec le natif. C'est la raison pour laquelle, en début d'apprentissage, nous pouvons dire que ce recours aux stéréotypes par les apprenants peut également être considéré comme une forme de connaissance première pour le professeur, sur laquelle ce dernier peut s'appuyer pour construire la suite de son enseignement. À l'articulation de deux ou plusieurs cultures, le stéréotype peut ainsi à la fois « fermer ou ouvrir l'accès de l'un à l'autre » (CUQ et *alii*, 2004 : p. 224). À cet égard, il faut préciser que la stéréotypie s'appuie sur des opérations de « simplification, généralisation et qualification » (*Ibid.* : p. 224) par un nombre restreint de catégories et de propriétés.

Dans le cas de représentations interculturelles, l'utilisateur fait partie non d'un groupe social particulier mais d'une communauté nationale (il s'agit ici d'un lien entre langue-culture-nation). Les représentations des autres groupes nationaux dépendent donc de celles transmises par la communauté de départ du sujet ainsi que de celles que les autres communautés font circuler. A ce propos, selon BOYER (1999 : p. 8), il existe les « **hétéro-représentations (stéréotypes)** » qui désignent une communauté étrangère et les « **auto-représentations (stéréotypes)** » auxquelles une communauté s'identifie. Mais, il faut

préciser que cette classification dans la stéréotypie renvoie aux habitudes de pensée du groupe qui produit le stéréotype, et non pas au groupe qui est désigné explicitement. C'est pourquoi, selon Martine ABDALLAH-PRETCEILLE (1990 : p. 106), les stéréotypes peuvent être parfois « négatifs et positifs » : ceux qui sont négatifs, dans la forme la plus extrême, considèrent généralement l'autre comme une menace telle que « la xénophobie : rejet ou refus de l'autre » ; et ceux qui sont positifs exagèrent les caractéristiques accordées à l'autre.

#### **4. Les stratégies de protection et le rôle du professeur face aux stéréotypes en classe de langue**

En nous appuyant sur tout ce qui est précédent, nous pouvons dire que les stéréotypes négatifs peuvent avoir de lourdes conséquences sur l'individu. C'est pourquoi, l'individu qui craint d'être jugé sur base de stéréotypes verra ses performances diminuer de peur de confirmer le stéréotype par son comportement. C'est ce que la psychologie sociale appelle la menace du stéréotype. A notre avis, l'apprenant est toujours susceptible de développer un mécanisme de défense face aux stéréotypes en classe de langue. Autrement dit, étant sûr de ces variables, il peut mettre en œuvre des stratégies de protection de l'estime de soi. Il peut par exemple se comparer entre stigmatisés ; attribuer la totalité de ses échecs scolaires à la discrimination; et accorder moins de valeur aux cours où il a été discriminé. Cette situation peut donc provoquer une perte de motivation chez lui.

Toutes ces stratégies sont donc salutaires pour la santé psychologique des apprenants, mais mauvaises pour leur réussite scolaire. C'est la raison pour laquelle, lors de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de langue, nous sommes d'avis que l'enseignant qui, selon DEMIRKAN (2003 : p. 62), est considéré comme un « Janus en action » doit prendre en considération surtout deux aspects des stéréotypes : **l'aspect idéologique et sociolinguistique**.

- **Du point de vue idéologique**, nous pensons qu'il est vrai que l'opinion publique accepte mal le fait que les manuels scolaires fassent circuler des représentations. Nous irons même plus loin en disant que le manuel de langue étrangère tient non seulement un discours sur le monde mais plus particulièrement sur le monde de « l'autre », celui dont l'apprenant apprend la langue.

- **Du point de vue sociolinguistique**, il faut considérer le rôle de l'auteur de manuel et des professeurs qui sont, dans notre cas, socialement situés à un double niveau : d'abord, par sa fonction d'enseignant, il est obligé d'inscrire son discours dans la didacticité. C'est là son « **Contrat de parole** » qui présuppose que « les individus appartenant à un même corps de pratiques sociales soient susceptibles de se mettre d'accord sur les représentations langagières de ces pratiques sociales » (CHARAUDEAU, 1983 : p. 50). Ensuite, par son appartenance nationale (Turc, Français, Allemand, Anglais, etc.), l'enseignant d'une langue étrangère (LE) ou seconde (LS) se positionne par rapport au groupe national dont il enseigne la langue.

Et en partant de cette idée, nous pouvons donc dire que l'enseignant a un double rôle : il doit faire attention à la fois aux valeurs de sa propre culture (**la culture de son pays d'origine**) et à celles de l'autre (**de la langue cible**).

#### **CONCLUSION**

Tout au long de cette recherche, nous avons compris que le « **stéréotype** » tient une place importante dans la didactique des langues étrangères, et qui, en cas d'une interprétation erronée, puisse complètement démotiver l'apprenant qui veut apprendre la langue de l'autre ainsi que sa culture. C'est la raison pour laquelle il est possible que les

auteurs des manuels de langue, les professeurs qui enseignent une langue étrangère et l'apprenant qui l'apprend se trouvent dans des difficultés irréparables qui peuvent ultérieurement se transformer en un cercle vicieux pour eux. Alors, il faut qu'ils prennent en considération les stéréotypes lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, nous pensons que les stéréotypes offriront davantage à l'apprenant, non seulement à produire un discours, mais aussi à acquérir une familiarité avec **l'autre et sa culture**. Et selon Lokman DEMİRTAŞ (2005 : p. 115) « ce sera sans doute une pratique qui permettra à l'apprenant de progresser dans son apprentissage ». Certes, cela peut se réaliser par une **approche interculturelle**. Connaître les autres et les accepter tels qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité (**par ex** : les relations entre professeur, manuel de langue et apprenant en classe de langue), tout en gardant notre appartenance et nos racines culturelles : selon nous, voilà la finalité à atteindre par un processus éducatif complexe, dans une situation qui est en devenir continu et où les gens de différents groupes sociaux (une classe qui contient des étudiants de différentes cultures ou nationalités) entrent en contact de façon temporaire ou permanente. Et en même temps, chacun d'entre nous doit être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres. Ainsi, les enseignants et les apprenants prendront conscience du danger des généralisations et des jugements trop hâtifs. A ce propos, l'appel à la tolérance de Robert GALISSON (1997 : p. 152) résume tout ce que nous venons de dire jusqu'ici : « Alors, en vue d'ériger un barrage à la barbarie, de créer en Europe un espace de justice et de liberté, l'interculturel n'est plus l'outil d'un choix politique, mais une nécessité, une fin en soi pour les vieux peuples pacifiés, qui se lèvent contre la menace de guerre de civilisations ». Donc, notre vœu ardent est que l'enseignant turc en prenant contact avec cette étude trouve quelques outils lui permettant de se situer dans sa pratique et qu'il soit convaincu de la nécessité d'adopter une attitude bienveillante à l'égard du stéréotype, mais aussi une attitude attentive et active en classe de FLE.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1990) : *L'éducation interculturelle*, « coll. Que sais-je ? », Paris, Presse Universitaire de France, pp. 106,107.
- AMOSSY, Ruth (1991) : *Les Idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.
- BOYER, Henri (1999) : « L'imaginaire ethno socioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation », In : *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°39, I.E.F.E., Montpellier, Université Paul-Valéry, p. 8.
- CAPELLE, Guy, GIDON, Noëlle et MOLINIÉ, Muriel (2005) : *Le nouvel espace*, niveau 3, livre de l'élève, Coll. Français langue étrangère, Paris, Hachette, pp. 1-18.
- CHARAUDEAU, Patrick (1983) : *Langage et discours, éléments de sémio linguistique*, Paris, Hachette, p. 50.
- CUQ, Jean-Pierre et alii (2004) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris Asdifle/CLE International, pp. 224,225.
- ÇANKAYA, Birsen et alii (2004) : *Fono Fransızca Büyük Sözlük «TF-FT»*, İstanbul, Türkiye, p. 647.
- DE CARLO, Maddalena (1998) : *L'interculturel*, Coll. Didactique des Langues Etrangère, Paris, CLE International, pp. 84-92.
- DEMİRKAN, Murat (2003) : *L'enseignement et La théâtralité*, İstanbul, Mavi Çizgi Yayınları, pp. 62-64.



- DEMİRTAŞ, Lokman (Juin 2005) : *Évaluation des productions écrites d'étudiants turcs en année préparatoire de FLE à l'Université de Marmara d'Istanbul en Turquie*, «Mémoire de DEA (Diplôme d'études approfondies)», Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, Paris/France, pp. 115-120.
- GALISSON, Robert (1997) : « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », *E.L.A.*, n° 106, Paris, p. 152.
- Le Petit Larousse illustré*, 1975, p. 971.
- Le Petit Robert*, 1985, p. 1863.
- LIPIANSKY, Edmond Marc (1991) : "Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes", *Connexions*, n°58, pp. 59-69.
- (1996) : « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés? », Texte de l'OFAJ n°14 : [<http://www.ofaj.org/paed/texte/stereofr/stereofr3.html>], consulté le 8 avril 2007.
- SHERIF, Muzaffer (1971) : *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, Paris, ESF, p. 97 et p. 165. (Pour la trad. fr.).

## LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE: *TOUT VA BIEN!* 1 et 2

Öğrt.Gör. Lokman DEMİRTAŞ  
Marmara Üniversitesi  
Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümü

Okt. Tilda SAYDI  
Marmara Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksekokulu

Prof.Dr. Hüseyin GÜMÜŞ  
Marmara Üniversitesi  
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

### Resume

L'évaluation est un domaine complexe où entrent en jeu différents variables humains et pédagogiques auxquels il n'existe pas encore de réelles réponses miraculeuses car chaque méthode d'enseignement privilégie différents types d'évaluation dans un but précis. Comme elle est strictement liée à un apprentissage, un enseignement nouveau de type approche communicative exige un nouveau contenu et de nouvelles méthodes, stratégies et techniques d'évaluation. C'est pourquoi l'évaluation recouvre plusieurs formes d'évaluation ayant différentes fonctions. Cette communication vise donc à faire une classification des moments (avant, pendant et après l'apprentissage) où les différentes fonctions de l'évaluation (pronostic, diagnostic et inventaire) interviennent dans le parcours d'apprentissage. Pour ce faire, nous tenterons d'abord de répondre à quelques clés de l'évaluation telles que Qui ? Quand ? Pourquoi ? Quoi ? Comment ? Ensuite, nous les analyserons dans la méthode *Tout va bien 1 et 2* afin d'y proposer une réponse adéquate.

**Mots-clés:** moments de l'apprentissage, fonctions de l'évaluation, méthode de langue.

### YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA'NIN ÖĞRENİLMESİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İŞLEVLERİ: *TOUT VA BIEN!* 1 ve 2

#### Özet

Yabancı Dil eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme insani ve pedagojik bir çok faktörün önemli yer işgal ettiği bir alandır. Bu bağlamda, her Dil Öğretme Yöntemi farklı bir yaklaşım benimsediğinden bu konuya henüz tam olarak kesin bir çözüm yolu bulunamamıştır. Ölçme ve Değerlendirme işlemi yabancı dil öğrenme sürecine sıkı sıkıya bağlı olduğu için, İletişimsel Yönteme dayalı yeni dil öğretme yöntemleri de, yeni içerikler, dolayısıyla da Ölçme ve Değerlendirme alanında yeni yöntemler, yeni stratejiler ve yeni teknikler gerektirmektedir. Bu nedenle, Ölçme ve Değerlendirme farklı işlevleri olan bir çok yöntemi kapsamaktadır. Bu bildirinin amacı, eğitim sürecindeki farklı zaman dilimlerine göre Ölçme ve Değerlendirmenin de birbirinden farklı işlevleri olduğunu göstermektir. Bunun için, ilk önce Ölçme ve Değerlendirme'nin temelini oluşturan Kim ? Ne zaman ? Niçin ? Neyi ? Nasıl ? gibi sorulara cevap bulup sonra *Tout va bien 1 ve 2* Yöntem kitabının içerisinde bu işlevlerin analiz-sentezini yapacağız.

**Anahtar kelimeler:** Dil öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme işlevleri, dil öğretme yöntemi.

## INTRODUCTION

En didactique du Français Langue Etrangère (FLE), enseigner et évaluer en se fiant à l'efficacité de la pratique des objectifs opérationnels n'est pas un but en soi. Cela ne suffit pas à faire progresser l'apprenant. Car, ce sont les résultats de l'évaluation de ces objectifs qui sont importants. C'est pourquoi l'évaluation est un aspect incontournable de la construction d'un cours de langue étrangère. Mais, elle recouvre plusieurs formes qui ont de différentes fonctions. Dans le présent travail, nous viserons tout d'abord à faire une classification des moments (avant, pendant et après le cursus) où les différentes fonctions de l'évaluation (pronostic, diagnostic et inventaire) qui permettent de réguler et de remédier l'enseignement/apprentissage du FLE, interviennent dans le parcours d'apprentissage. Ensuite, nous ferons une analyse-synthèse de ces trois grandes fonctions dans la méthode *Tout va bien ! 1* et 2 selon le moment de l'apprentissage. Le présent travail se veut donc être une modeste contribution à une prise de conscience de la nécessité de ces différentes fonctions par rapport aux différents moments d'apprentissage chez les enseignants, les apprenants, les concepteurs des manuels de FLE et de tous autres outils méthodologiques.

### 1. Qu'est-ce que l'évaluation ?

L'histoire de l'évaluation est strictement liée à celle de l'enseignement/ apprentissage des langues. Que ce soit dans l'univers de l'école ou de l'université, nous pouvons brièvement dire que tout apprentissage passe par le chemin de l'évaluation. L'évaluation en langue a longtemps évoqué d'une part l'examen imposé ou contrôlé, d'autre part la conformité de la performance de l'apprenant aux seules normes grammaticales et lexicales. Du point de vue étymologique, le mot « évaluer vient du latin valere=valoir » et signifie ce qui « apprécie la valeur, le prix, l'importance d'une chose » (*Le Petit Larousse illustré*, 1975 : p. 405). Du point de vue de la didactique, l'évaluation est définie comme « une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ » (CUQ et *alii*, 2003 : p. 90). Il est notable qu'elle constitue un domaine fort complexe où entrent en jeu différents variables humains et pédagogiques. Alors, que faut-il évaluer ? Quel type d'évaluation à adopter ? Comment évaluer ? On peut donc dire qu'il n'existe pas de réponse miraculeuse puisque chaque méthode d'enseignement privilégie tel ou tel type d'évaluation dans un but précis. Nous étudierons maintenant les différentes fonctions de l'évaluation dans l'étape suivante.

### 2. Ses fonctions

Une évaluation, quelle qu'elle soit, est toujours strictement liée à un apprentissage. Un enseignement de type approche communicative exige une évaluation des performances des apprenants qui n'aille pas à l'encontre des objectifs communicatifs mais s'intègre à l'apprentissage. Nous pouvons dire qu'un enseignement nouveau exige un nouveau contenu et de nouvelles méthodes mais aussi de nouvelles stratégies et techniques d'évaluation. C'est pourquoi le terme d'évaluation recouvre plusieurs formes ayant différentes fonctions. De nos jours, certains spécialistes s'accordent généralement pour les définir. D'après eux, il existe deux types d'évaluation « formative et sommative » qui peuvent s'adapter aux moments auxquels elles interviennent et donner lieu à différentes fonctions. A ce propos, Anne BONBOIR en distingue trois « descriptive : vous en êtes là ; diagnostique : parce que vous avez telle lacune ; pronostique : vous pourrez suivre dans telle orientation » (Cité par ABERNOT, 1996 : p. 9). Et d'autres, comme par exemple V. et G. de LANDSHEERE, les considèrent comme « objets possibles de l'évaluation scolaire » (cité par HAMELINE, 1978 : p. 11). Puis, DELORME (1987) et HADJI (1989) en font une classification à partir

des moments où les différentes fonctions de l'évaluation interviennent dans les cursus d'apprentissage « avant le cursus : le pronostic; pendant l'apprentissage : le diagnostic ; et en fin de cursus d'apprentissage : l'inventaire » (Cité par TAGLIANTE, 2001 : p. 14). Pour ce faire, dans l'étape suivante du présent travail, en regroupant quelques concepts et notions importants, nous tenterons de définir certaines clés de l'évaluation telles que « **Qui** est concerné par l'évaluation ? **Quand** et **Pourquoi** a-t-elle lieu ? Quelle est sa **fonction** principale ? **Quoi**  valuer ? **Comment** l'évaluer ? ».

### 2.1. Le pronostic

Inspiré de l'idée de Christine TAGLIANTE (2001), Lokman DEMİRTAŞ définit la fonction pronostique de l'évaluation afin de trouver une réponse adéquate à chacune des questions ci-dessus (DEMİRTAŞ, 2005 : pp. 47,48).

LE PRONOSTIC	
Type	évaluation formative (1�re étape)
Fonction principale	Faire un pronostic (Orientation : Test de niveau)
Qui	Apprenant de langue étrangère
Quand	Avant le cursus d'apprentissage
Quoi	-Tester des aptitudes, des capacités -Vérifier les progrès
Pourquoi	- Pour orienter l'apprenant et vérifier ses pré-requis
Fonctions annexes	Inform�r, situer, mesurer un écart et motiver

 tant la 1 re étape de l'évaluation formative, le pronostic sert en général à orienter. C'est presque pareil aux pronostics que l'on fait dans les courses hippiques. Pour cette évaluation initiale, il est possible d'être confronté à trois cas de figure. Premièrement, il faut orienter les apprenants vers les groupes de niveaux ; ensuite, créer des sous-groupes dans une classe ; et enfin, repérer les forces, les faiblesses et les besoins d'un groupe hétérogène dont on ne peut pas modifier la composition. Pour ce faire, il existe des tests pronostics autres que les tests d'orientation : tests d'aptitude et pré et post-tests. Au début d'un parcours d'apprentissage, il est parfois possible de connaître l'origine des apprenants (classe de niveau inférieur), mais aussi d'ignorer tout leur passé linguistique. C'est à ce moment-là qu'il nous faut « un outil pratique, précis, rapide à mettre en place » (VELTCHEFF et HILTON, 2003 : p. 32). Ce n'est pas pour donner une note à chaque apprenant, mais c'est plutôt pour définir leur profil. Cela a pour objectif de mieux connaître le public étudiantin auquel on va enseigner une langue étrangère telle que le français, ainsi que pour les distribuer dans des groupes selon leur niveau. Ainsi, l'apprenant pourra gérer son apprentissage et connaître « ses lacunes et ses points forts » (*Ibid.* : p. 14). Et, par le biais de son professeur qui sait tout cela, il sera conscient de tout ce qui lui reste à faire pour son auto-évaluation.

### 2.2. Le diagnostic

En s'inspirant de l'approche de Christine TAGLIANTE (2001), Lokman DEMİRTAŞ définit la fonction diagnostique de l'évaluation sous forme du tableau didactique ci-dessous (DEMİRTAŞ, 2005 : pp. 47,48).

<b>LE DIAGNOSTIC</b>	
<b>Type</b>	Évaluation formative (2 <sup>ème</sup> étape)
<b>Fonction principale</b>	Faire un diagnostic
<b>Qui</b>	Enseignant et Apprenant de langue étrangère
<b>Quand</b>	Pendant le parcours d'apprentissage
<b>Quoi</b>	S'informer sur les difficultés rencontrées par l'apprenant
<b>Pourquoi</b>	- Pour faciliter l'apprentissage et amener l'apprenant à identifier ses difficultés - Pour amener l'enseignant à réguler son enseignement
<b>Fonctions annexes</b>	Guider, corriger, remédier, renfoncer, aider, vérifier

Ce type d'évaluation sert généralement à réguler. Le diagnostic intervient après le pronostic au fil du parcours d'apprentissage. Sa fonction principale est d'analyser tout d'abord la situation dans laquelle se trouve l'apprenant de langue étrangère, ensuite de porter des jugements, et enfin s'il est nécessaire, de trouver les moyens pour améliorer sa situation. A ce propos, Lokman DEMİRTAŞ met l'accent sur le fait que tout au long du parcours d'apprentissage, chaque apprenant « apprend à son propre rythme et avec ses propres démarches intellectuelles. Il se construit intuitivement son cheminement ainsi que ses stratégies d'apprentissage » (*Ibid.* : p 51) Ainsi, en partant de ses objectifs fixés au début du cursus scolaire, sans devenir pour autant un « obsédé de l'évaluation » (TAGLIANTE, 2005 : p.16), l'enseignant aura l'occasion de choisir les éléments dont il pense nécessaire pour la progression de l'apprenant, et de tout ce qu'il faut impérativement évaluer. Donc, l'évaluation diagnostique lui permettra de vérifier ce que l'apprenant doit atteindre, ce qui l'aidera ultérieurement à réguler son enseignement. Autrement dit, il aura la possibilité de développer sa méthode et de découvrir de nouvelles stratégies grâce auxquelles l'enseignant pourra d'une part repérer les failles et réorganiser ses démarches, et d'autre part, l'apprenant prendra conscience de ce qu'il faut/doit faire. Enfin, cette rétroaction contribuera beaucoup à l'apprentissage de l'apprenant et à l'amélioration des pratiques de l'enseignant.

### 2.3. L'inventaire

En partant de la théorie de Christine TAGLIANTE, Lokman DEMİRTAŞ réorganise cette 3<sup>ème</sup> fonction de l'évaluation de la façon suivante (DEMİRTAŞ, 2005 : pp. 47,48).

<b>L'INVENTAIRE</b>	
<b>Type</b>	Évaluation sommative, normative ou critériée (3 <sup>ème</sup> étape de l'évaluation formative)
<b>Fonction principale</b>	Faire l'inventaire ou le bilan de l'année scolaire
<b>Qui</b>	Apprenant de langue étrangère
<b>Quand</b>	À la fin du cursus d'apprentissage
<b>Quoi</b>	Tester les connaissances et les acquis de l'apprenant sur un cursus complet
<b>Pourquoi</b>	- Permettre une prise de décision - Donner une certification socialement significative à l'apprenant
<b>Fonctions annexes</b>	- Classer les apprenants

Ce type d'évaluation sert essentiellement à certifier les acquis des apprenants à la fin du cursus scolaire ou universitaire. Son objectif principal est d'évaluer « ce que l'on appelle le domaine cognitif » (*Ibid.* : p.16), ce qui signifie les savoirs et les savoir-faire. On essaie de voir si la certification d'un certain objectif ou niveau est atteint ou non. En bref, cette évaluation finale constitue le bilan de tout un parcours d'apprentissage. Ici, ce qu'on attend de l'apprenant est « une performance au cours de laquelle il va montrer sa maîtrise du niveau atteint » (VELTCHEFF et HILTON, 2003 : p. 44). Ainsi, il est possible de voir que les différents descripteurs de compétences utilisés tout au long du parcours d'apprentissage vont se cumuler et devenir plus globaux. C'est pourquoi l'inventaire a un rôle important, car c'est « une sorte d'évaluation la plus usuelle et pratiquée » (DEMİRTAŞ, 2005 : p. 52). Par exemple, le concours d'ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) en Turquie et le baccalauréat en France sont deux types d'évaluation dite « inventaire », parce que l'échec ou la réussite de ces épreuves, sanctionnent les savoirs et les savoir-faire accumulés sur un cursus de plusieurs années scolaires. Cette certification reconnaît donc une double conséquence : d'une part, les élèves obtiennent un diplôme certifiant la valeur sociale de l'individu qui le possède et d'autre part, la société reconnaît ceux qui ont passé l'épreuve avec un grand succès. Cela offre des avantages parce que ce certificat leur ouvre « la porte d'un avenir professionnel et social » (TAGLIANTE, 2005 : p.16). Mais, les spécialistes sont d'accord sur le fait que cette évaluation finale redevient une évaluation initiale à un concours d'entrée à une grande école ou à une inscription à l'université.

### 3. La méthode *Tout va bien ! 1 et 2*

#### 3.1. Son choix et sa description

En tant qu'enseignant en année préparatoire de FLE à l'Université de Marmara, nous pouvons dire que le manuel est un outil de travail commun pour tous les enseignants et étudiants vrais débutants du point de vue de leurs connaissances linguistiques. Alors, Pourquoi avons-nous choisi la méthode *Tout va bien ! 1 et 2* comme objet d'étude dans le présent travail ? Voici les raisons d'un tel choix : comme nous l'utilisons actuellement dans notre Département, nous la connaissons bien et nous sommes donc familiers avec elle. Et pour le moment, elle répond généralement à nos objectifs pédagogiques et institutionnels car c'est une méthode basée sur l'approche communicative. C'est la seule méthode de FLE parmi d'autres, publiée par la maison d'édition Clé International, dont les deux premiers volumes sont prévus pour 400 heures d'apprentissage, ce qui correspond aux niveaux « A1, A2 et B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) » (Catalogue CLE International, 2006 : pp. 2,3). Sa description est comme la suivante :

<b>Intitulé du manuel</b>	<i>Tout va bien 1 et 2</i>
<b>Auteurs</b>	Hélène Augé, M. D. Cañada Pujols, Claire Marlhens et L. Martin
<b>Maison d'édition</b>	CLE International
<b>Année de parution</b>	2005
<b>Type de méthode</b>	Approche communicative
<b>Public visé</b>	Grands adolescents, adultes et faux débutants à perfectionnement
<b>Matériel pour chaque niveau</b>	- Un livre de l'élève avec deux cassettes audio collectives.
	- Un cahier d'exercices avec un CD audio
	- Un livre du professeur
	- Un portfolio

<b>Finalités</b>	Il s'agit d'apprendre à communiquer à l'oral comme à l'écrit dans des situations de la vie quotidienne.
<b>Organisation de <i>Tout va bien ! 1 et 2</i></b>	Elle est prévue pour 130 heures de cours environ, soit de <b>8-10</b> heures par leçon et elle suit un découpage régulier : <b>6</b> unités de 2 leçons chacune, <b>6</b> bilans et <b>3</b> projets.
<b>Types d'évaluation</b>	<b>1. En début d'apprentissage</b> : l'évaluation initiale
	<b>2. Pendant l'apprentissage</b> : l'évaluation formative
	<b>3. Bilan en fin de l'année</b> : l'évaluation sommative.

### 3.2. L'analyse d'une unité « Manuel + Cahier d'exercices »

Avant d'étudier les fonctions de l'évaluation dans de *Tout va bien ! 1 et 2*, il nous paraît nécessaire de faire l'analyse d'une unité « Manuel + Cahier d'exercices ». Chaque leçon de cette méthode est composée de cinq séquences différentes telles que :

<b>1. Situation</b>	Il s'agit de deux textes situés au début de la leçon. Ils appartiennent à des typologies variées et utilisent des registres de langue différents.
<b>2. Grammaire</b>	Les exercices de grammaire permettant de travailler les compétences de compréhension et de production.
<b>3. Lexique/ Prononciation</b>	- <b>Lexique</b> : les activités à réaliser par champ lexical en tenant compte des registres de langue, des synonymes et des antonymes, - <b>La prononciation</b> : les exercices de discrimination, les activités ludiques, les jeux et les chansons.
<b>4. Civilisation</b>	Les activités concernant la France, la culture française.
<b>5. Compétences</b>	- <b>Ecouter</b> : les activités de la compréhension orale à partir de la bande son. - <b>Parler</b> : les activités de production orale basées sur les actes de parole étudiés dans la leçon. - <b>Lire</b> : la lecture de documents "authentiques" ou de textes littéraires. - <b>Ecrire</b> : l'entraînement à une écriture fonctionnelle en relation avec le thème abordé soit dans le dialogue soit dans le texte.

Et quant au « cahier d'exercices », il est accompagné d'un support audio. Il reprend l'organisation du livre de l'élève. C'est un vrai instrument de travail pour l'apprenant. Selon leur fonctionnement, les exercices sont souvent de même type que ceux dans le livre de l'élève et correspondent au contenu des leçons. En fin d'ouvrage, l'apprenant peut trouver les corrigés des exercices et le script des enregistrements.

### 3.3. L'analyse des 3 fonctions de l'évaluation dans *Tout va bien ! 1 et 2*

En nous appuyant sur l'apprentissage du FLE tout au long de cette méthode, nous tenterons maintenant de faire une analyse-synthèse en ce qui concerne les différentes fonctions de l'évaluation selon le moment de l'apprentissage. Lorsque l'enseignant-utilisateur étudie *Tout va bien ! 1 et 2*, il remarquera que l'évaluation des acquis et des connaissances est présente à tout moment de l'apprentissage. Car, tout au moins lors d'une ou de plusieurs des phases de chaque activité, elle existe sous formes différentes. Par exemple, dans *Tout va bien ! 1*, on donne la priorité à la « co-évaluation » (Livre du

professeur, 2005 : p. 11). C'est parce qu'elle est plus attrayante et accessible qu'une évaluation individuelle, car c'est souvent plus facile à réaliser avec les apprenants apprentis de langue étrangère (les débutants) ; par contre, dans *Tout va bien ! 2*, il s'agit à la fois de l'auto-évaluation et de la co-évaluation qui ont pour objectif de conduire l'apprenant vers une auto-évaluation pour qu'il puisse travailler lui-même en dehors de la classe. Il est donc notable que les fonctions de l'évaluation sont différentes dans *Tout va bien! 1 et 2* selon le moment de l'apprentissage.

- **L'évaluation initiale ou pronostique** : nous voyons qu'elle est centrée sur le niveau de départ dans les quatre compétences (Unité « 0 » et *Portfolio*, activité « 2 ») et sur la recherche des objectifs de l'apprenant (*Portfolio*, activité 1). Les apprenants s'initient à analyser leurs objectifs prioritaires et à tenir compte de leur contexte culturel et linguistique pour apprendre le français. À la fin du manuel, les apprenants ont la possibilité de revenir sur cette recherche d'objectifs afin de déterminer si leurs objectifs initiaux ont changé et en quoi, ce qui leur permettra de s'auto-évaluer.

- **L'évaluation formative ou diagnostique** : ayant utilisé depuis longtemps la méthode *Tout va bien ! 1 et 2*, nous avons constaté que le diagnostic se fait à travers les questionnaires de *Faire le point* qui se trouve à l'intérieur du *Portfolio*. Ce sont des grilles d'auto-évaluation partielles, qui reprennent minutieusement les objectifs et les contenus communicatifs abordés. Elles offrent aux apprenants la possibilité de mesurer leurs résultats, leur progression et les efforts qu'ils doivent faire dans telle ou telle compétence, en mettant à leur portée des solutions et les aides dont ils disposent. Pour ce faire, il s'agit de trois questionnaires qui mentionnent de manière très précise les éléments évaluables des compétences générales et langagières de l'apprenant grâce auxquelles il pourra se situer dans son apprentissage et acquérir une autonomie progressive. Bref : il s'agit d'une récapitulation et d'un bilan à faire après chaque unité. L'apprenant dispose toutes les deux unités d'une activité spécifique de mise au point dite « *Projet* » qui vise un objectif essentiel, celui de l'autonomisation de l'apprenant, et plus particulièrement de l'auto-évaluation des compétences et de l'apprentissage.

- **En guise d'évaluation sommative ou inventaire** : pour ce type d'évaluation, dans chaque volume de *Tout va bien !*, il y a six *Bilan-langues* qui contiennent la grammaire, le lexique et la prononciation et six *Bilan-communications* qui s'appuient sur deux compétences telles que « lire » et « écouter ». Autrement dit, il s'agit des activités de la compréhension et expression orales et de la compréhension et production écrites à faire pour les apprenants. Ils les conserveront et puis garderont leurs notes pour avoir un suivi fiable de leur progression par rapport au groupe-classe et à eux-mêmes. Le *Passeport* qui se trouve à la fin du *Portfolio* du livre de l'élève, offre aux apprenants la vision globale de tout ce qui a été appris au cours des unités de *Tout va bien ! 1 et 2*, leur permet de s'évaluer par rapport à celle-ci et de se situer par rapport au *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) et aux niveaux (A1, A2 et B1) qu'il a fixés. Comme ces activités d'auto-évaluation et de réflexion sur l'apprentissage sont lentes et parfois peu valorisées par les apprenants, il est donc conseillé aux enseignants de FLE de les aborder à des moments où la nécessité s'en fait ressentir, de les exploiter dans des activités variées (individuelle, par deux, par groupes) et de manière souple (exhaustivement, partie par partie, en privilégiant certains rubriques).

## CONCLUSION

Tout au long de cette recherche, nous avons appris que la conception que nous avons de l'évaluation et de la progression donne l'image de la compétence que nous attendons



d'un apprenant. C'est pourquoi il ne faut pas considérer l'évaluation comme une comptabilité des fautes de l'apprenant sinon, elle s'appellerait contrôle linguistique et non pas évaluation. Tout au contraire, nous pensons que c'est une démarche plus complexe et globale qui vise à interpréter le travail de l'apprenant par rapport aux objectifs fixés, en utilisant non pas un modèle mais un ensemble de critères choisis en fonction de l'objectif, du niveau d'apprentissage et en cohérence avec la conception de la langue enseignée. Ainsi, une autre donnée est fondamentale pour que le professeur de FLE puisse construire ses évaluations : c'est le temps de l'apprentissage qu'il faut gérer au mieux. Le professeur est donc confronté à trois grands moments : l'accueil des apprenants en début de séquence d'apprentissage, le quotidien de la progression des apprenants et l'évaluation finale. De ce point de vue, ayant fait une analyse-synthèse de ces fonctions, nous avons constaté qu'il fallait considérer l'évaluation comme un moment nécessaire de l'apprentissage dont les critères, partagés en classe entre les professeurs et les apprenants, permettraient une co-évaluation et une auto-évaluation. Nous situons alors l'évaluation dans sa fonction formative qui permet à l'enseignant et à l'apprenant d'identifier les acquis et les difficultés et d'y trouver des réponses adéquates. C'est la raison pour laquelle il faut que le professeur d'un manuel de FLE tel que «*Tout va bien !*» prenne en considération les trois grandes fonctions de l'évaluation selon les différents moments de l'apprentissage en classe de langue étrangère.

## BIBLIOGRAPHIE

- AUGÉ, H et alii (2005) : *Tout va bien ! 1 et 2, Méthode de français* : « Livre de l'élève 1 et 2 ; Livre du professeur 1 et 2 ; Cahier d'exercices 1 et 2 ; Portfolio 1 et 2 », Paris, CLE International.
- BONBOIR, Anna (1972) : *La Docimologie*, coll. « Sup », Paris, éd. PUF, ouvrage cité par Yvan ABERNOT (1996) : *Les Méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Dunod, p. 9.
- Catalogue Français Langue Etrangère (2006), Paris, CLE International, p. 3.
- CUQ, Jean-Pierre et alii (2004) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris Asdifle, CLE International, p. 68 et pp. 90-92.
- DEMİRTAŞ, Lokman (Juin 2005) : *Évaluation des productions écrites d'étudiants turcs en année préparatoire de FLE à l'Université de Marmara d'Istanbul en Turquie*, «Mémoire de DEA (Diplôme d'études approfondies), Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, Paris/France, pp. 47-52.
- De LANDSHEERE, Viviane et De LANDSHEERE, Gilbert (1978) : classement des opérations cognitives, p. 11, cité par Daniel HAMELINE (1990) : in *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF 8<sup>e</sup> édition.
- DELORME, Charles (1987) : in *L'évaluation en questions*, ESF, 2<sup>e</sup> édition, p. 13. Cité par Christine TAGLIANTE (2001) : *L'évaluation*, Paris, CLE International, coll. Techniques de classe, pp. 13,14.
- HADJI, Charles (1989) : *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, Paris, ESF éditeur, p. 13.
- Le Petit Larousse illustré* (1975), p. 405.
- MOTHE, Jean-Claude (Juin 1981) : *Évaluation fonctionnelle des compétences en langue étrangère*, Antobelc, n° 4, BELC.
- VELTCHEFF, Caroline et HILTON, Stanley (2003) : *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, p. 32.

# DER CHAT UNS SEINE SPRACHLICHEN EIGENHEITEN EIN AKTUELLER BEITRAG ZUR SPRACHWISSENSCHAFT MIT NEUEN MEDIEN

Diplom-Pädagoge Max Florian HERTSCH  
Hochschule für Fremdsprachen  
Selçuk Universität Konya/Türkei

## **Abstrakt**

Der Ausgangspunkt für eine Chatanalyse ist eine dialogisch-, strukturierte Kommunikation, die computervermittelt stattfindet. Man kann das Wort Dialog deshalb verwenden, da es sich um eine Wechselbeziehung im Gespräch handelt. Eine Chatsprache weißt von ihrer Gattung her also verschiedene Merkmale auf und kann weder dem Schriftlichen noch dem Mündlichen zugeteilt werden. Dieses Phänomen soll hier verdeutlicht werden.

In diesem Aufsatz werden zuerst die allgemeinen Merkmale von schriftlicher und mündlicher Sprache aufgezeigt. Im Anschluss daran steht die Sprache als Kommunikationsform mit den Neuen Medien im Vordergrund. Anschließend wird unter Zuhilfenahme der Onlinepublikationen von NETWORX eine Chatanalyse auf ihren eigenen Sprachgehalt hin untersucht, um eine Aussage bezüglich einer eigenen Chatsprache ableiten zu können.

**Schlüsselwörter Deutsch:** - Chat – Sprache – Sprachwissenschaft – Neue Medien – Internet – Kommunikation – Phonetik – WWW – Mündlich - Schriftlich

## **Özet**

Chat analizi diyalog olarak yapılandırılmış bir bilgisayar iletişim biçimidir. Diyalog sözcüğü, konuşmada sözcük alışverişi yapıldığından dolayı kullanılmaktadır. Türü nedeni ile chat dili farklı özellikleri nedeni ile hem sözlü hem de yazı dilinde kullanılmaktadır. Bu fenomen burada vurgulanmalıdır.

Bu makalede öncelikle yazı ve konuşma dilinin genel özellikleri vurgulanmaktadır. Bunun devamında iletişim aracı olarak dil, yeni metodlarla ön plana çıkmaktadır. Nihayi olarak NETWORX ün online yayını olarak, chat analizini kendi dil konsepti içinde inceler, ki bununla kendi chat dilini oluşturmayı amaçlar.

**Anahtar sözcükler:** - Chat – dili - dil bilim - yeni medya – internet – iletişim – fonetik – WWW – sözlü - yazılı

Der Chat und seine sprachlichen Eigenheiten, können nur hinsichtlich des Zusammenhangs mit den neuen Kommunikationsformen diskutiert werden. Des Weiteren müssen in diesem Zusammenhang allgemeine schriftliche und mündliche Merkmale von Sprache an ihrer Historie verdeutlicht werden. Chatgespräche haben je nach Region spezielle, dem Dialekt angegliederte Besonderheiten. Anglizismen spielen hier unter anderen auch eine hervorgehobene Rolle. In dieser Abhandlung wird jedoch nicht auf diese Besonderheiten eingegangen, da sie für sich einen eigenen Themenbereich abgrenzen.

In diesem Aufsatz werden zuerst die allgemeinen Merkmale von schriftlicher und mündlicher Sprache aufgezeigt. Im Anschluss daran steht die Sprache als Kommunikationsform mit den Neuen Medien im Vordergrund. Anschließend wird unter Zuhilfenahme der Onlinepublikationen von NETWORX<sup>1</sup> eine Chatanalyse auf ihren eigenen Sprachgehalt hin untersucht, um eine Aussage bezüglich einer eigenen Chatsprache ableiten zu können.

### **1) Mündlichkeit und Schriftlichkeit**

„Statistisch betrachtet sind Sprachen durch Mündlichkeit, also die gesprochene Form von Sprache, charakterisiert: So haben von den derzeit geschätzten gesprochenen 6000 Sprachen der Erde nur circa hundert ein Schriftsystem zur Fixierung ihrer Sprache.“<sup>2</sup>

#### **1.1) Voraussetzungen**

Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind zunächst einmal Realisierungsweisen einer Sprache. Jede Sprache kann phonisch wie auch graphisch wiedergegeben werden. Einzig Ausnahme ist die Gebärdensprache, die sich nur durch Gesten mitteilt. Sprache setzt Ratio voraus. Denn als Kommunikation im schriftlichen wie mündlichen Sinn grenzt sie uns zu anderen Lebewesen ab. Die ersten Schriftsysteme wurden 4000 Jahren vor unserer Zeitrechnung in Mesopotamien (heutiges Syrien / Irak) entwickelt.

Jedes Kind lernt zunächst einmal Sprechen bevor es Schreiben erlernt. Man kann das Erlernen der Sprache somit als einen spontanen Prozess verstehen. Schreiben dagegen setzt Unterricht voraus, denn sie beinhaltet Regeln (Grammatik). Die Sprache dient dem Informationsaustausch, die geschriebene Sprache sogar über räumliche und zeitliche Distanzen. Sie ist in ihrer Schriftform ein Speichermedium. Nach Pelz ist die wichtigste Funktion der Sprache die Kommunikation. Man muss davon ausgehen, [...] „das Lebewesen untereinander in Beziehung stehen, dass sie sich verständigen können, dass sie imstande sind innere Vorgänge oder Zustände auszudrücken, ihren Mitgeschöpfen Sachverhalte mitzuteilen, [...]“<sup>3</sup>.

Die grundlegende Fragestellung ist nun, wie lassen sich die Phonetik und die Graphik der Sprache voneinander abgrenzen? Die Dichotomie ist demnach kontrovers und je nach Forschungslage unterschiedlich. Die folgenden Ausführungen können demnach nur für eine eigene Definition gelten.

#### **1.2) Gesprochene und geschriebene Sprache**

Es ist im 19. Jahrhundert eine chronologische Sekundarität entstanden, die die geschriebene Sprache in die Abhängigkeit der gesprochenen Sprache stellt.<sup>4</sup> Feldbusch fasst somit zusammen: „Die Definition der gesprochenen Sprache als Ausdruck des Denkens und die geschriebene Sprache als Abbild des Gesprochenen.“ Andere Linguisten sehen die gesprochene Sprache als einzigen Gegenstand der Sprachforschung.<sup>5</sup>

Die folgende Abbildung 1 zeigt den vereinfachten Kommunikationsprozess. Ein Sprecher A äußert ein akustisches Signal und der Hörer B reagiert darauf. Es findet somit ein zu charakterisierender Dialog statt, dessen Rollen getauscht werden können.

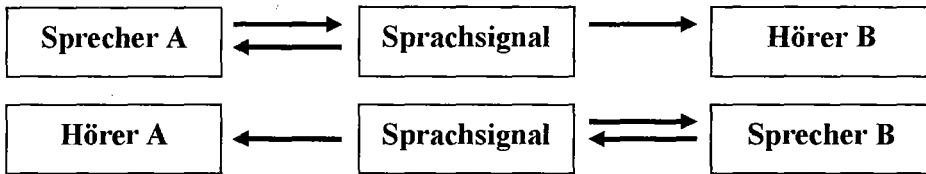
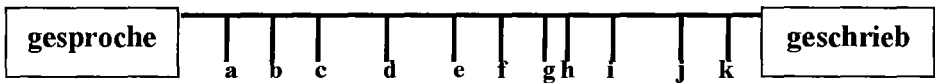


Abb.1: Der Kommunikationsprozess gesprochener und geschriebener Sprache nach Günther.

Der vereinfachte Kommunikationsprozess geschriebener Sprache kann identisch verstanden werden. Der Sprecher wird durch den Schreiber, der Hörer durch den Leser ergänzt. Es finde hier jedoch kein Sprachsignal statt, sondern es wird mittels eines Texts kommuniziert.<sup>6</sup>

Nach Koch und Oesterricher stellen ein differenzierteres Konzept von Mündlichem und Schriftlichem auf. In ihrem Konzept stellen sie die Termini mündlich und schriftlich in zwei Extrempolen gegenüber. Alle Kommunikationsformen befinden sich dazwischen, wie man aus Abbildung 2 entnehmen kann.<sup>8</sup>



a = Vertrautes Gespräch	g = Vorstellungsgespräch
b = Telefonat mit einem Freund	h = Predigt
c = Interview	i = Vortrag
d = Abgedrucktes Interview	j = Zeitungsartikel
e = Tagebucheintrag	k = Verwaltungsvorschrift
f = Privatbrief	

Abb. 2: Anwendung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf die verschiedenen Textsorten.

Die Pole zeigen deutliche Merkmale auf. So sind die mündlichen Kommunikationen mit bestimmten Situationen verbunden, die zeitgleich ablaufen und nicht als ein Monolog durchführbar sind. Auf der anderen Seite können wir die Opponenten erkennen, denn für eine Verwaltungsvorschrift brauche ich zum lesenden Zeitpunkt keinen Kommunikationspartner. Aus diesem Grund weisen Koch und Oesterricher auf ein Distanz-/Nähe Kontinuum hin, dem Kommunikationsbedingungen unterliegen, wie Abbildung 3 zeigt.

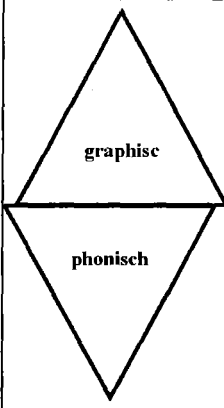
<b>Nähe</b> - Privatheit - Vertrautheit - Emotionalität - Physische Nähe - Dialogizität - Spontaneität		<b>Distanz</b> - Öffentlichkeit - Fremdheit - Keine Emotionalität - Physische Distanz - Monologizität - Reflektiertheit
<b>Versprachlichungsstrategien</b> - geringer Planungsaufwand - Vorläufigkeit		<b>Versprachlichungsstrategien</b> - hoher Planungsaufwand - Endgültigkeit

Abb. 3: Das Nähe- und Distanzkontinuum nach Koch/Oesterreicher.

In diesem Nähe-/Distanzkontinuum kann man deutlich erkennen, dass die gesprochene Sprache als Dialog, meist in vertrauten, spontanen, privaten und emotionalen Situationen angewandt wird. Gegenüber diesen stehen die unemotionalen meist monologen, schriftlichen Kommunikationen auf Distanz.

### 1.2.1) Eigenschaften gesprochener Sprache

Das Gespräch ist eine Teildisziplin der Linguistik, in welcher Strukturen und Funktionen sprachlicher Einheiten untersucht werden. Der Fokus auf mündliche Konversationen ist im besonderen Interesse, da sie spontan und nicht gestellt sind. Hier lassen sich natürliche Phänomene betrachten, die wir so in der schriftlichen Form nicht finden können.

Nach Henne/Rehbock lässt sich ein Gespräch auf einer Makro-, Meso-, und Mikroebene untersuchen. Auf der Makroebene werden grundlegende Strukturen von Dialogen untersucht, wie die Anfangsphase (Begrüßung), die Gesprächsmitte und das Gesprächende (Verabschiedung). Die Mesoebene untersucht einzelne Gesprächsabschnitte und die Mikroebene beschäftigt sich mit phonetischen und lexikalischen Strukturen. Die Lexik beinhaltet bestimmte Redewendungen und Schimpfwörter, die wir im Schriftlichen nicht kennen (schmeißen anstatt werfen). Die Phonetik im gesprochenen Deutsch besteht aus Elisionen die besonders in regionalen Dialekten vorkommen (hasse, anstatt: hast du).<sup>9</sup>

Unter anderem spielt auch das nonverbale Verhalten wie Mimik und Gestik in einem Gespräch eine große Rolle. Anhand dieser Verhaltensweisen können Intentionen hervorgehoben werden. Die Satzlänge im Gesprochen ist viel kürzer als die Geschriebene, einzige Ausnahme ist hier der Chat, der eine sehr kurze Satzstruktur aufweist.

### 1.2.2) Eigenschaften geschriebener Sprache

Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation ist die geschriebene Sprache mit Normen durchsetzt. Diese Normen beinhalten Exaktheit, Korrektheit, Grammatikalität und Durchsichtigkeit. Diese Normen können deshalb eingehalten werden, da der Schreiber die Zeit hat sein Produkt zu verändern. Er kann sich dabei an die schriftliche Norm halten, die in vielen Büchern und Lexika niedergeschrieben ist.

Sich in der mündlichen Sprachform an der schriftlichen Norm zu orientieren ist in der Gesellschaft mit einer großer Wertschätzung verbunden. Dies kann man am niederen

Ansehen von Analphabeten erkennen. Zum Glück haben regionale Dialekte aber in den letzten Jahren eine Renaissance erlebt und sich als Sympathieträger durchgesetzt.

## 2) Der Chat als Kommunikationsmittel

„Beim Chat wird ausschließlich Text auf der Computertastatur getippt und mit der Eingabetaste abgeschickt, der sodann praktisch ohne Verzögerung bei allen anderen Chat-Teilnehmern auf dem Monitor erscheint.“<sup>10</sup>

Der Chat gehört zu den neuen Kommunikationsmedien, die sich über das Internet abwickeln. *Chatuser*, Menschen die einen Internetchat betreiben, weisen folgende Merkmale auf: Die Teilnehmer teilen sich meist nicht die gleiche Umgebung, von der aus sie den Chat betreiben. Eine Chatkommunikation ist eine wechselseitige Kommunikation, das heißt, alle Menschen haben die gleiche Möglichkeit aktiv daran teilzunehmen und der Chat bedient sich der geschriebenen Form der Sprache, wobei man hier bemerken muss, dass die neuen Medien in verschiedenen Formen einen Chat unterstützen können, ein Beispiel hierfür ist der Videochat.

Der Chat zeichnet sich dadurch aus dass er eine Kommunikationsform ist, die synchron und mindestens zwei oder mehreren Personen ablaufen kann. Hier unterscheidet er sich zum Beispiel von einer E-Mail dessen Kommunikation asynchron ist, das heißt hier: Zeitversetzt.

### 2.1) Kommunikationsbedingungen des Chats

In der ersten Bedingung geht es um die räumliche und zeitliche Distanz. Der Chat lässt sich zeitgleich - synchron, siehe oben, betreiben. In diesem Punkt wäre er unter der mündlichen Kommunikation einzuordnen. Die Teilnehmer sitzen, ähnlich wie bei einem Telefonat, in getrennten Räumen. Es ist uns nicht möglich den Raum zu erkennen oder zu deuten. Jedoch ist es in seiner mündlichen Kommunikationsart nicht möglich Gestiken und Mimiken einzubringen, wobei das Auge, durch das Ablesen des Chats, für die Optik, eine spezielle Rolle spielt.

Im Grad der Planung ist festzustellen, dass die Chatkommunikation immer in interaktive, dialogische Prozesse eingebunden ist, ähnliche wie die mündliche Kommunikation. Da man aber in einem Chat in ein schnell ablaufendes Geschehen involviert ist, lässt sich ein Beitrag kaum planen, besonders wenn man einen Chat mit mehr als einer Person durchführt. Jedoch gibt es hier einen gravierenden Unterschied zur mündlichen Kommunikationsform. Jeder Teilnehmer hat beliebig Zeit sich seinen Beitrag zurechtzuformen, bevor er ihn abschickt. Jedoch kann er bei zu langem Warten den Faden des Gesprächs verlieren. Im Gegensatz dazu gibt es auch Personen die gleichzeitig an verschiedenen Chats teilnehmen.

Jeder Chatteilnehmer hat die Möglichkeit seine Person hinter einem Nicknamen zu verbergen, also anonym teilzunehmen. Alter, Geschlecht lassen sich nicht feststellen, sofern der Chatteilnehmer das nicht direkt angibt. Im Gegensatz zu einem persönlichen Gespräch sind sich viele Teilnehmer fremd, sie können oft nicht einschätzen mit wem sie überhaupt kommunizieren. Persönlichkeiten sind mehr oder weniger fiktiv. Auf der anderen Seite, bietet ein Chat dadurch eine größere Privatsphäre.

Ein Chat lässt sich, viertens, Materialisieren. Schaltet man den Computer ab, ist das geführte Gespräch erst einmal vom Bildschirm verschwunden, bleibt aber je nach Chatanbieter im *WWW* erhalten und kann ggf. später wieder abgerufen werden. Durch diese Speicherfunktion fällt die Kommunikationsform Chat wiederum in schriftliche Sprachform.

Es lässt sich zusammenfassend hierzu festhalten, dass Chats Endlosgespräche sind und in keine direkte Anfangs-, Haupt- und Endgesprächsphase zu unterteilen wären. Jedoch gibt

es je nach Chatraum verschiedene Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, die auch mit regionalen Dialekten verbunden sein könne.

### 2.2) Texthandlungsmuster eines Chats

Anhand der Untersuchungen von Aschwanden lassen sich Chats in drei textsortenspezifische Funktionen einordnen.

#### a) Phatische Funktion

Chats unterstehen einer Funktion Kontakt mit anderen (fremden) Personen aufzunehmen. In Chats wird Kontakt gesucht, hergestellt, aufrechterhalten und auch hinausgezögert, wie zum Beispiel beim Verabschieden. Aus diesem Grund kann man einen Chat auch mit einem *Smalltalk*-Gespräch vergleichen.

#### b) Instrumentelle Funktion

Zu dieser Funktion gehören alle Handlungen eines Chats, die sich mit dem Informationsaustausch im Kontext des *E-Learning* befassen. Die Sprechakte sind die eines *Coachings* und einer Fachdidaktik.

#### c) Poetische Funktion

Hierzu gehören alle Phänomene der Autopoese, d.h. alle Handlungen, die auf implizite oder explizite Sprachreflexionen ziehen.

### 2.3) Konversation per Nicknamen

Nicknamen stellen eine eigene Visitenkarte dar und sollen in diesem Aufsatz nur kurz zusammengefasst werden, da sie Stoff für eine eigene Arbeit wären. Da es in größeren Chaträumen nicht möglich ist, dass sich zwei Nutzer unter dem gleichen Namen anmelden werden oft Zahlenerweiterungen angefügt (Florian99). Andere Namen besitzen graphostilistische Elemente (x(--)) oder Asterisken (\*\*Flo\*\*) durch die ein Name ins Auge fällt. Auch kann ein Nickname schon für ein Gespräch werben und wäre somit wie ein kleines Inserat zu deuten (ich\_suche\_dich).

### 2.4) Kompensation fehlender nonverbaler und paraverbaler Ausdrucksmittel

In einem Chatgespräch kann man in verschiedenster Form versuchen die nichtvorhandene körperliche Präsenz zu ersetzen. Mimik und Gestik können mit so genannten *Emoticons* ersetzt werden (*Smileys*). Die Liste der vorhandenen *Emoticons* ist dementsprechend vielseitig und in jedem Chat anzutreffen. Des Weiteren können Stimmungen durch Akronyme kompensiert werden (\*gg\* steht für breites Grinsen, lol für *laugh out loud*).

Unter den Nutzern eines Chats sind unterschiedlichste sprachstilistische Handlungsbeschreibungen anzutreffen. Sie können in verschiedene Gattungen eingeteilt werden, wie zum Beispiel in die Gattung Drama (Flo99: „wirft die Hände an den Kopf.“). Mit dieser Aussage suggeriert der Schreiber was er in dieser Situation gerade tun würde (oder tut).

Die sprachliche Form dieser Handlungsbeschreibungen wird in Runkehl<sup>12</sup> et. al. genauer beschrieben. Es ist jedoch auffallend dass in einer Chatkommunikation viele Silben an Wörtern fehlen (lach, aufmach). Diese Sprachform erinnert sehr an die Comicsprache.

Auch der Nickname, der dem Chat vorangestellt ist, wird in die Satzkonstruktion mit eingebaut (Flo99: hält sich den Bauch vor lachen). Diese Handlungsbeschreibungen mit ihren unterschiedlichsten Funktionen können Chatgesprächen eine persönlichere Note geben und die körperliche Abwesenheit ausgleichen.

### 2.5) Kompensation der fehlenden Stimme

Alle sprachlichen Eigenschaften, wie Sprechpausen, Intonationen, Akzente und Lautstärken fallen im Chat dahin. Als Kompensation dienen im Chat in erster Linie

graphostilistische Variationen wie Großschreibung, spezielle Zeichensetzung und Iterationen (Silbenverdopplung). Anhand dieser Möglichkeiten können Lautstärke und Betonung eingebaut werden.

Beispiele: a) Hilfeeeee, alleeee!

b) ich liebe DICH!

c) Michael + Susi = Liebe ;-\*

## 2.6) Sprachstrukturelle Merkmale

Im Bereich der Lexik sind viele Merkmale der mündlichen Sprache anzutreffen. Gesprächspartikel wie: Ach, oh, oje, ui, na, etc ... könnten auch nur dem Mündlichen direkt zugeordnet werden, sind aber in der Schriftlichkeit des Chats zahlreich vorhanden. Regionalismen, das heißt dialektspezifische Ausdrücke, sind im Chat ebenso anzutreffen (Beispiele hierfür wären tshö oder n'guten) wie umgangssprachliche markierte Ausdrücke (jepp, sorry, ok, cheerio) und alltagssprachliche Verstärker (super, mega). Zum Alltagswortschatz gehören auch die Anglizismen, die sich durch die neuen Technologien in jede Sprache einmischen, meines Erachtens aber nicht negativ gedeutet werden sollen.

Im Bereich der Morphologie fallen konzeptionell mündliche Phänomene ins Auge, wie Apokope in der ersten Person Singular. Hierunter fallen Ausdrücke wie *sags* oder *machste*.

Im Bereich der Syntax gibt es sehr viele unterschiedliche Merkmale, die in diesem Aufsatz leider nicht alle aufgezeigt werden können. Ein Chat zeigt die Satzgrenzen, die ein Teil der Schriftlichkeit sind, ziemlich genau auf. Ein Indiz dafür kann zum Beispiel die Return-Taste sein, die das Ende eines Beitrages signalisiert. Es muss jedoch hier darauf hingewiesen werden, dass jeder Teilnehmer eines Chats einen unterschiedlichen Sprachstil zu schreiben pflegt. So sind komplexe Satzkonstruktionen möglich bis hin zu Juxtapositionen von Hauptsätzen und Satzfragmenten (ja, scho ziemlich).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass im Bereich der Lexik, Syntax und Morphologie aus dem schriftlichen wie mündlichen Bereich der Sprache Stilmittel anzutreffen sind. Jedoch zeigt uns die Morphologie auf, dass es im Chat des Öfteren zu alltäglichen (dialektartigen) Wortbildungen kommen kann.

## 2.7) Analyse einer Chatkommunikation

Der Ausgangspunkt für eine Chatanalyse ist eine dialogisch-, strukturierte Kommunikation, die computervermittelt stattfindet. Man kann das Wort Dialog deshalb verwenden, da es sich um eine Wechselbeziehung im Gespräch handelt. Auch wenn die Chatkommunikation über ein technisches Medium stattfindet (ähnlich wie beim Telefon) wird er medial schriftlich realisiert. Des Weiteren hebt der Chat die Grenzen zwischen Individual- und Massenkommunikation auf. Jedoch unterscheidet sich der Chat von anderen Massenmedien, wie dem Fernsehapparat, denn er hebt eine strikte Rollenteilung auf.

Die Chatsprache weißt von ihrer Gattung her also verschiedene Merkmale auf und kann weder dem Schriftlichen noch dem Mündlichen zugeteilt werden.

### Gesprächsverlauf

Durch die vielen unterschiedlichen Teilnehmer weisen Chats einen unstrukturierten Gesprächsverlauf auf, der nicht in verschiedene Phasen eingeteilt werden kann wie zum Beispiel bei einem *Face to Face*-Dialog.

a) Begrüßung:

Da man in einem Chatgespräch keinen Blickkontakt hat versucht der *Chatter* eine auffallende Formel zu wählen, oder bekannte *Chatter* mit einer traditionellen Aussage zu



begrüßen. Sind mehrer *Chatter* in einem Raum, begrüßt man nicht jeden einzeln sonder alle auf einmal. (HAAAALLLOOO, hi @ll, Servus Flo99)

b) Kernphase

Während Eröffnungs- und Endphasen mit Floskeln durchwebt sind, erinnert die Kernphase eines Chats stark an einen *Smalltalk*. Sie unterscheidet sich auch je nach Anzahl der Gesprächspartner und ist demnach nur schwer zu strukturieren. Führt man Zweiergespräche laufen oft mehrere Gespräche zusammen. Ebenso muss sich ein *Chatter* mit Überlappungen und Pausen auseinandersetzen, die es ihm erschweren den Chatverlauf korrekt weiterzuentwickeln. Um gegen Pausen anzukommen werden oft Aufmerksamkeitssignale gesendet (heeee, noch da?) oder direkte Rückfragen.

Oft werden Chats auf für indiskrete Kommunikationen oder Werbungen ausgenutzt. In jedem Chat gib es einen Operator, dem es nach Rückfragen erlaubt ist Personen aus dem Chat auszugrenzen.

c) Beendigungssignale

Beendigungssignale laufen komplementär zu Begrüßungen. Jedoch muss man sich nicht persönlich verabschieden, da einem das System mitteilt, wann eine Person den Chat verlassen hat.

**3) Ausblick**

Das Internet und insbesondere der Chat revolutionieren unser tägliches Kommunikations- geschehen, von einer Modeerscheinung kann und darf hier nicht mehr gesprochen werden. An vielen Arbeitsplätzen gibt es mit dem Internet verbundene Computer, die uns demnach auch im geschäftlichen Bereich die Möglichkeit zum Chat eröffnen.

Durch den Chat bildet sich eine total neue Sprachform. Ein Chatgespräch ist somit als Text körperlich präsent, denn das sprachliche Produkt kann betrachtet werden, aber auf der anderen Seite ist der physische Körper total abwesend.

Chats sind in ihrer Gesamtheit dezentral organisiert, unübersichtlich, anonym und unkontrollierbar, demnach eine Fundgrube für die Sprachwissenschaft. Diese Faktoren wirken sich auf die Sprache mit allen ihren Einflüssen aus. Demnach stellt ein Chat ein getreues Abbild der sprachlichen Realität dar, besser gesagt er ist sprachliche Realität.

<sup>1</sup> NETWORKX; [www.mediensprache.net/networkx](http://www.mediensprache.net/networkx), 2002

<sup>2</sup> Grein, Encarta99, 1999

<sup>3</sup> vgl. Pelz, 1996

<sup>4</sup> vgl. Feldbusch, 1985

<sup>5</sup> vgl. de Saussure, 2001

<sup>7</sup> vgl. Günther, 1994

<sup>8</sup> Koch/Oesterreicher, 1994

<sup>9</sup> Henne/Rehbock, 1982

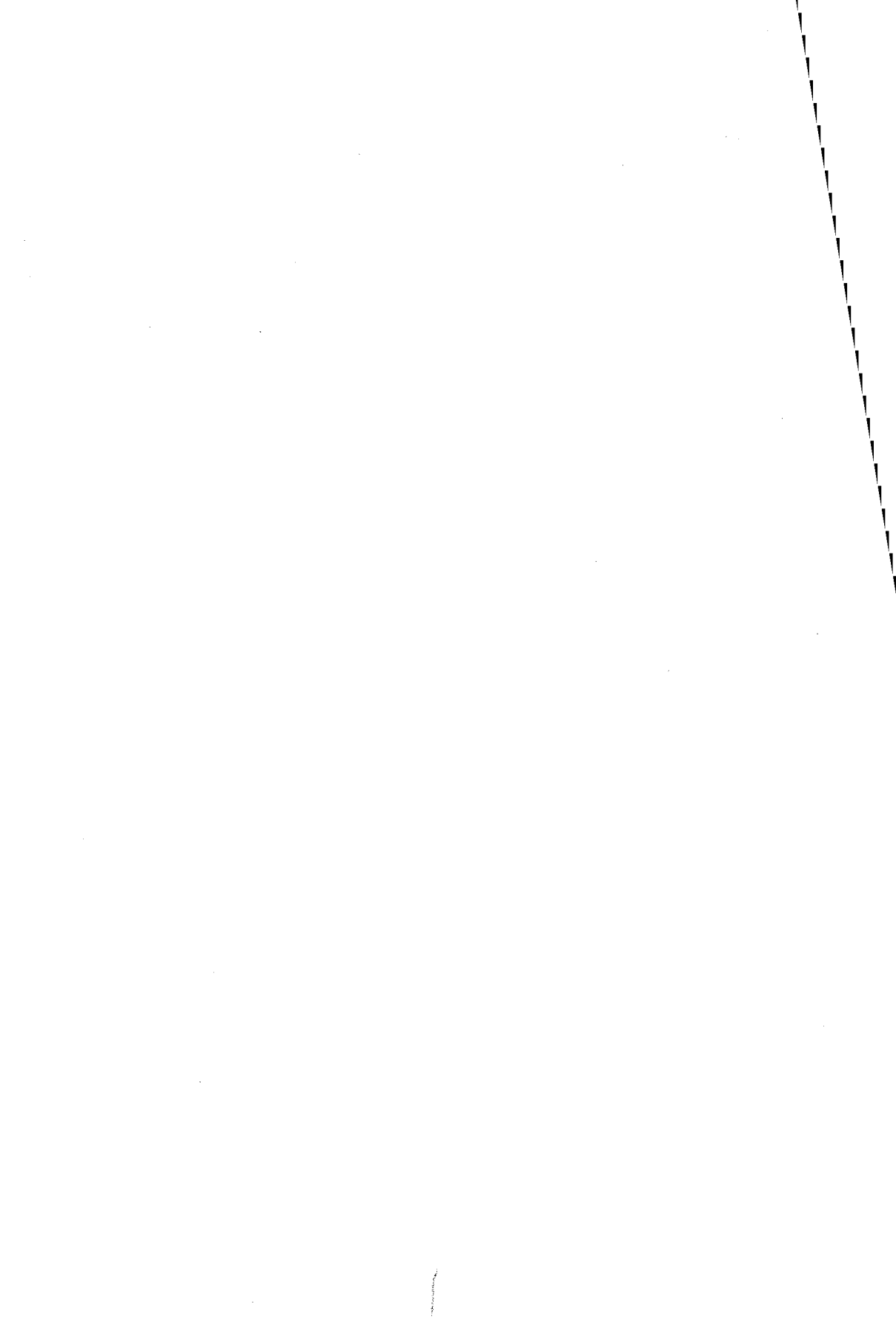
<sup>10</sup> Theilacker, Encarta99, 1999

<sup>11</sup> vgl. Aschwaden, 2001

<sup>12</sup> vgl. Runkehl, 1998

**4) Literatur**

- Aschwaden, B.:** „Wär wot chätä?“ Zum Sprachverhalten deutschschweizerischer Chatter. Networx Nr. 24. URL: [www.websprache.net/networx/docs/networx-24.pdf](http://www.websprache.net/networx/docs/networx-24.pdf) (abgerufen: März 2007). 2001
- Bader, J.:** Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation. Networx Nr. 29. URL: [www.websprache.net/networx/docs/networx-29.pdf](http://www.websprache.net/networx/docs/networx-29.pdf) (abgerufen: März 2007). 2002
- Feldbusch, E.:** Geschriebene Sprache Untersuchungen zur ihrer Herausbildung und Grundlegung ihrer Theorie. Berlin, New York. 1985
- Grein, M.:** Spracherwerb, Encarta99, Microsoft Encarta. 1999
- Günther, H.:** Schrift und Schriftlichkeit. Band 1. In Günther, H. & Otto, L.: Handbücher zur Sprache und Kommunikationswissenschaft. Berlin, New York. 1994
- Henne, H. & Rehbock H.:** Einführung in die Gesprächsanalyse. 2. Auflage. Berlin, New York. 1982
- Koch, P. & Oesterreicher, W.:** Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. & Otto, L.: Schrift und Schriftlichkeit. Band 1. Berlin, New York. 1994
- Pelz, H.:** Linguistik. Eine Einführung, Hamburg. 1996
- Runkehl, J, Schlobinski P. & Sievert T.:** Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen. Wiesbaden. 1998
- Theilacker, J.:** Chat, Encarta99, Microsoft Encarta. 1999



# THE PRONUNCIATION OF THE REGULAR PAST TENSE MORPHEME OF ENGLISH: A FOSSILIZED PRONUNCIATION ERROR FOR TURKISH ENGLISH TEACHERS

Prof.Dr. Mehmet DEMİREZEN  
Hacettepe University, Faculty of Education  
Department of English Language Education

## Abstract

The past tense morpheme of English, which is symbolized as  $\{-I)D\}$ , functions both as past the tense morpheme and the producer of adjectives out of verbs. Many Turkish teachers and the students, even the ones who are on-the-job misarticulate the past tense morpheme of English. In fact, this morpheme is articulated via a morphophonemic rule. Especially in connected speech, many teachers and students of English misarticulate it and this harms the phonetic intelligent of them. In addition, the teaching staff with such a faulty talent are not understood by the native speakers of English, who constantly get them to repeat what they have said. In this research, the morphophonemic rules of the English past tense morpheme handled and the extra allomorphs developed by Turkish people will be determined. It must be noted that faulty pronunciation harms the communicative competence of the foreign language teachers, keeping them away from the mediums where conversations in English take place.

## İNGİLİZCENİN GEÇMİŞ ZAMAN EKİNİN SESLETİMİ: TÜRK İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KEMİKLEŞMİŞ BİR SESLETİM HATASI

### Özet

İngilizcenin çok sık kullanılan geçmiş zaman eki  $\{-I)D\}$ , hem geçmiş zaman eki olarak işlev göstermekte, hem de birçok eylemden sıfat türetimi yapmaktadır. Türk öğrenciler, öğretmenler ve hatta şu anda öğretmenlik yapan bir çok Türk yabancı dil öğretim elemanı tarafından yanlış sesletimlerle kullanılmaktadır. Halbuki bu ek, sesbirimsel bir kurala göre sesletilmektedir. Özellikle günlük konuşmalarda (connected speech), bu ekin yanlış sesletimini yapan öğretim elemanları, önce kendi öğrencilerinin kafasına karıştırmakta ve onların sesçil anlaklarına (phonetic intelligence) zarar vermektedir. Ayrıca, bu tür öğretim elemanlarının konuşmaları anadili İngilizce olan yabancılar tarafından anlaşılammakta ve Türk konuşucuya söylediklerini gerektiğinde yeniden sesletilmesi ricasında bulunmaktadırlar. Bu araştırmada, İngiliz dilinin geçmiş zaman eki  $\{-I)D\}$ 'nin sesletim kuralları belirlenecek, Türkler tarafından geliştirilen biçimbirimcileri (allomorphs) saptanacaktır. Şurası unutulmamalıdır: Yanlış sesletim, öğretmenlerin iletişimsel edimine (communicative competence) zarar vermekte, adeta onları belirli ortamlarda İngilizce konuşma girişimlerinden uzak tutmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Günlük konuşma, geçmiş zaman eki, iletişimsel edim, biçimbirimcik, sesçil anlak

### Introduction

Correct pronunciation is a must for nonnative teachers, student teachers and teachers-on-the-job. In Turkey, many Turkish English language students and teachers have a serious pronunciation handicap in the articulation of the regular past tense morpheme of the English language, which grammatically has three allomorphs as /-t, -d, -əd/, that are mostly wrongly pronounced by Turks. The mispronounced forms of the past tense morphemes of the regular verbs, comes out in /-t, -t, -ət/ forms, causing some comprehension difficulties to both fellow Turks, student teachers and to the native speakers.

#### The Allomorphs of the Regular Past Tense Morpheme in English

In English, the regular past tense morpheme exposes three allomorphs, as /-t, -d, -əd/.

#### The /-t / Allomorph

1. The allomorph /-t / comes into being when the verb ends in a voiceless consonant, except /-t/:

<u>Root Form</u>	<u>Past Form</u>
help /help/	helped /helpt/
stop /stʌp/	stopped /stʌpt/
kick /kɪk/	kicked /kɪkt/
pick /pɪk/	picked /pɪkt/
cough /kʌf/	coughed /kʌft/
laugh /læf/	laughed //læft/
kiss /kɪs/	kissed /kɪst/
miss /mɪs/	missed /mɪst/
wash /wɒʃ/	washed /wɒʃt/
wish /wɪʃ/	wished /wɪʃt/
watch /wɒtʃ/	watched /wɒtʃt/
match /mætʃ/	matched /mætʃt/

(Longman Dictionary of American English: New Edition: 2004)

This is the commonest past tense allomorph in English because it is many in number and is very easy to articulate triggered by a *progressive consonantal assimilation*. Students don't make mistakes in articulating this allomorph.

2. The /-d / Allomorph of the Past Tense Form, as testified by the following examples:

<u>Root Form</u>	<u>Past Form</u>
stab /stæb/	stabbed /stæbd /
grab /græb/	grabbed /græbd /
drag /dræg/	dragged /drægd /
shrug /ʃrʌg/	shrugged /ʃrʌgd /
live /lɪv/	lived /lɪvd /
believe /bɪli:v/	believed /bɪli:vd /
use /ju:z/	used /ju:zd /
craze /kreɪz /	crazed /kreɪzd /
bathe /beɪð/	bathed /beɪðd /
breathe /brɪ:ð/	breathed /brɪ:ðd /

judge /dʒʌdʒ/	judged /dʒʌdʒd/
manage /mænədʒ/	managed /mænədʒd/
clean /kli:n/	cleaned /kli:nd/
scan /skæn/	scanned /skænd/
sum /sʌm/	summed /sʌmd/
jam /dʒæm/	jammed /dʒæmd/
call /kɔ:l/	called /kɔ:ld /
smell /smel/	smelled /smeld/
discover /dɪskʌvər/	discovered /dɪskʌvərd/
ignore /ɪgnɔr/	ignored /ɪgnɔrd/
hang /hæŋ/	hanged /hæŋgd/
bang /bæŋ/	banged /bæŋgd/
endow /endaʊ/	endowed /endaʊd/
vow /vaʊ/	vowed /vaʊd/
toy /tɔɪ/	toyed /tɔɪd/
enjoy /ɪnʒɔɪ/	enjoyed /ɪnʒɔɪd/

(Longman Dictionary of American English: New Edition: 2005)

The past tense morpheme gets to be assimilated to /-d/ as an allomorph because the verbs end in a voiced consonant or a vowel, which are / b, g, v, z, ʒ, ð, dʒ, m, n, l, r, w, y, and all vowels/, except the /d/ phoneme. Yet Turkish student teachers and teachers of English, being under the influence of the first rule, tend to articulate the /-d/ allomorph as /-t/ through a generalized progressive *devoicing rule*.

### 3. The /-əd/ Form of the Past Tense Form

This allomorph comes into being when the verbs end in /t/ and /d/ phonemes:

#### Word-final /t/

list /lɪst/	listed /lɪstəd/
date /deɪt/	dated /deɪtəd/
insist /ɪnsɪst/	insisted /ɪnsɪstəd/
import /ɪmpɔrt/	imported /ɪmpɔrtəd/

#### Word-final /d/

end /end/	ended /endəd/
intend /ɪntend/	intended /ɪntendəd/
record /rɪkɔrd/	recorded /rɪkɔrdəd/
attend /ətend/	attended /ətendəd/

Strangely, enough, students were wrongly articulating this /-əd/ allomorph as /-ət/ regularly through a generalized misapplied progressive consonantal assimilation.

A few students were mispronouncing the /-əd/ form allomorph in /C+-ət/ form, which can be exemplified as follows:

#### Root Form

tow /toʊ/
copy /kəpi/
listen /lɪsən/
tired /taɪrd/
assume /əsu:m/
happen /hæpən/

#### Incorrect Past Form

* towed /towət /
* copied /kəpiət/
* listened /lɪsənət/
* tired /taɪrət/
* assume /əsu:mət/
* happened /hæpənət/

discover /dɪskʌvə/ \* discovered /dɪskʌvəɪt/

Thus, the primary aim of this research is to explore the allomorphs of the English regular past tense morpheme, which is the {-(I)D}

### Method

In the present Spring Term of 2006-2007, there are 50 students in the class of IDÖ Listening and Articulation, in group (3) in the first year in the Department of English Language Education at Hacettepe University. These students are used as subjects in the exploration of wrongly articulated English past and past participle tense allomorphs of the English past tense morpheme. This morpheme is also used as derivational suffix to make adjectives. The diagnostic test utilized here depends on the suggestion made by Baker (1991: 134) and is further modified by the author of this article. A portfolio was kept to capture the articulations of each student during the class discussions. Also, the following diagnostic test is kept for each student during the class discussions for three months.

∇	=	no difficulty with this sound
XX	=	extreme difficulty with this sound
X	=	difficulty
X∇	=	minor difficulty

The articulations of 50 students yield to the following conclusion, specifying the pronunciation of the regular past tense morpheme as a fossilized articulation error:

Fossilized Sounds	Identified Errors	Number of Students
/-t/-->/-t/	∇	0
/-d/-->/-t/	XX	50
/-əd/-->/-ət/	XX	50
/-dəd // -dət /	XX	50
/-təd // -tət /	XX	50

So, this diagnostic test shows that the regular past and past participle forms of English verbs were fossilized morphophonemic utterances.

Here are some of the student errors:

### 1. Verbs ending in voiceless consonants:

<u>Root Form</u>	<u>Correct Past Form</u>
gossip /gɒsɪp/	gossiped /gɒsɪpt/
develop /dɪveləp/	developed /dɪveləpt/
risked /rɪskt/	talk /tɔ:l/
sniff /snɪf/	sniffed /snɪft/
bluff /blʌf/	bluffed /blʌft/
stress /stres/	stressed /strest/
force /fɔ:rs/	forced /fɔ:rst/
punish /pʌnɪʃ/	punished /pʌnɪʃt/
establish /estæblɪʃ/	establish /estæblɪʃt/

The students did not any problems in the past tense articulation of the verbs that end in voiceless consonants like /p, t, k, f, θ, s, ʃ, h, tʃ/.

**2. Verbs that end in a voiced consonants** like /b, g, ð, v, z,,ʒ, m, n, ŋ, r, l, w, y, except the /d/ phoneme, + all vowels, come up as problems for the Turkish students:

<u>Root Form</u>	<u>Correct Past Form</u>	<u>Incorrect Past Form</u>
grab /græb/	grabbed /græbd/	* grabbed /græbt/
probe /prəv/	probed d/prəvd/	* probed d/prəvt/
beg /beg/	begged /begd/	* begged /begt/
hug /hʌg/	hugged /hʌgd/	* hugged /hʌgt/
clothe /klo:ð/	clothed /klo:ðd/	* clothed /klo:ðt/
wrathе /rɛɪð/	wrathеd /rɛɪðd/	* wrathеd /rɛɪðt/
smooth /smu:ð/	smoothed /smu:ðd/	* smoothed /smu:ðt/
improve /ɪmpɹu:v/	improved /ɪmpɹu:vd/	* improved /ɪmpɹu:vt/
reserve /rɪzəɹv/	reserved /rɪzəɹvd/	* reserved /rɪzəɹvt/
tame /teɪm/	tamed /teɪmd/	* tamed /teɪmt/
arm /ɑɹm/	armed /ɑɹmd/	* armed /ɑɹmt/
open /o:pən/	opened /o:pənd/	* opened /o:pənt/
postpone /pəʊspəʊn/	postponed/pəʊspəʊnd/	* postponed/pəʊspəʊnt/
hang /hæŋ/	hanged /hæŋd/	* hanged /hæŋt/
bang /bæŋ/	banged /bæŋd/	* banged /bæŋt/
favor /feɪvəɹ/	favored /feɪvəɹd/	* favored /feɪvəɹt/
scar /skaɹ/	scarred /skaɹd/	* scarred /skaɹt/
smile /smaɪl/	smiled /smaɪld/	* smiled /smaɪlt/
pull /pʊl/	pulled /pʊld/	* pulled /pʊlt/
bow /bəʊ/	bowed /bəʊd/	* bowed /bəʊt/
plow /pləʊ/	plowed /pləʊd/	* plowed /pləʊt/
joy /dʒəɪ/	joyed /dʒəɪd/	* joyed /dʒəɪt/
employ /ɪmpləɪ/	employed /ɪmpləɪd/	* employed /ɪmpləɪt/
taboo /təbu:/	tabooed /təbu:d, təbu:d /	* tabooed /təbu:t, təbu:t/
rescue /rɛskju:/	rescued /rɛskju:d/	* rescued /rɛskju:t/

The students, being under the influence of the first rule, misarticulate the verbs ending in voiced consonants and in vowels

In the same respect, here, in the articulations of the first year students I also captured such articulations like:

<u>Correct Form</u>	<u>*Incorrect Form</u>
called /kɔ:lɪd/	called /kɔ:lət/
listened /lɪsənd/	listened /lɪsənət/
tired /taɪɹd/	tired /taɪɹət/
planned /plænd/	planned /plænət/
explained /ɪkspleɪn/	explained /ɪkspleɪnət /



believed /bɪli:vɪd/      believed /bɪli:vət/

opened /o:pənd/      opened /o:pənət/

**3. Verbs that end in /t/ and /d/ phonemes** are also problem-causing morphophonemic reasons for Turkish students and teachers:

<b>Root Form</b>	<b>Correct Past Form</b>	<b>Incorrect Past Form</b>
invite /ɪnvaɪt/	invited /ɪnvaɪtəd/	* invited /ɪnvaɪtət/
interest /ɪntərəst/	interested /ɪntərəstəd/	* interested /ɪntərəstət/
disgust /dɪsgʌst/	disgusted /dɪsgʌstəd/	* disgusted /dɪsgʌstət/
regret /rɪgret/	regretted /rɪgretəd/	* regretted /rɪgretət/
invade /ɪnveɪd/	invaded /ɪnveɪdəd/	* invaded /ɪnveɪdət, *-tət /
divide /dɪvaɪd/	divided /dɪvaɪdəd/	* divided /dɪvaɪdət, *-tət/
provide /prəvaɪd/	provided /prəvaɪdəd/	* provide /prəvaɪdət, *-tət /
remind /rɪmaɪnd/	reminded /rɪmaɪndəd/	* reminded /rɪmaɪndət, *-tət /

As it is seen in the above-given examples, the past tense morpheme form /-əd/ is articulated as /-ət/ by a great majority of Turkish students and teachers of the English language. In addition, the verbs ending in word-final /d+əd/ forms are being articulated in form of /t+ət/ forms. Once again, a word-final consonantal devoicing takes place at the end of the words, due to certain reasons.

#### **Why is There a Word-final Consonantal Devoicing?**

The first reason can be explained by articulatory phonetics: due to decrease of energy and attention the word final voiced consonants, which require extra energy and vibration of vocal cords, are not pronounced with an ease. This is harder and time-taking. People intrinsically direct themselves towards making easier articulations; hence, word-final regular past tense morpheme /-əd/ is articulated as /-ət/ with less energy and muscle activity in the oral cavity. Even the native speakers incline to do so.

The second reason comes from the impact of Turkish as the mother tongue. In other words, voiced consonants cannot end the verbs in modern standard Turkish, even though there a few contrary cases to this rule: the words like *ad* "name", *od* "fire", *ud* "a musical instrument", *psikolog* "psychologist", *arkeolog* "archaeologist", *morg* "morgue", *org* "a musical instrument", which are all borrowed words, are all articulated with a /t/ word-finally in the connected speech of modern standard Turkish. Such words are written with a word-final /d/, but articulated as /t/. So words with voiced consonants cannot normally take place in Turkish.

The third reason comes from the dichotomy between American and English articulations. The spellings of the words in British English pave the way for the confusion:

**North American English**

<u>Past</u>	<u>Past Participle</u>
burned	burned
learned	learned
spilled	spilled
spoiled	spoiled
spelled	spelled
smelled	smelled
leaped	leaped
dwelled	dwelled
kneeled	kneeled
dreamed	dreamed
leaned	leaned

**British English**

<u>Past</u>	<u>Past Participle</u>
burnt	burnt
learnt	learnt
spilt	spilt
spoilt	spoilt
spelt	spelt
smelt	smelt
leapt	leapt
dwelt	dwelt
knelt	knelt
dreamt	dreamt
leant	leant

The fourth reason is that the articulation of the past/past participle tense morpheme, as /-t, -d, and -əd / turning into /-t, -t, and -ət / can take place even in the articulations of native speakers of English. The explanation behind this pronunciation can be explained by the **Least Effort Rule, or Least Effort Principle**, (Vardar, 1988:95; Demirezen,1986: 30, 40, 77; Aksan,1980:49-50; Hatiboğlu, 1978: 163), which all state that human beings tend to articulate their utterances in the easiest, lest effortless way.

The fifth reason is that such irregular verbs, not obeying the consonantal voicing rule in both North American English and British English, also promote the irregularities in articulation:

build-built-built	lend-lent-lent
feel-felt-felt	mean-meant-meant
deal-dealt-dealt	bend-bent-bent
send-sent-sent	

It must be noted that the spelling and articulation of the following verbs both North American English and British English support the word-final devoicing or voicing rule:

keep-kept-kept	loose-lost-lost
creep-crept-crept	sleep-slept-slept
sweep-swept-swept	weep-wept-wept

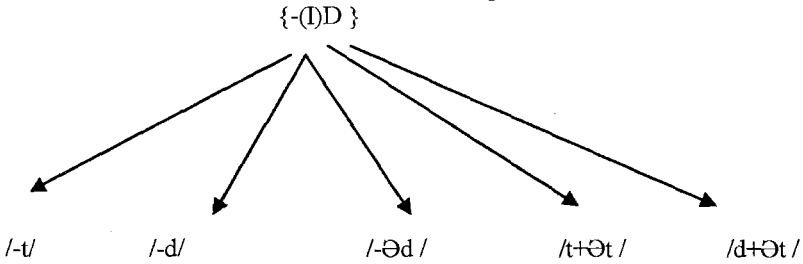
In the essence of these changes, there is a physiological background in sound articulation, which points to the function of the **Least Effort Rule**, wherein physiologically easy, effortless sounds tend to attract the point, place, and manner of other sounds towards themselves and make them being articulated in the same manner as they are. This is the prime reason behind the sound changes called consonant or vowel assimilations. Actually, what happens in the conversion of the regular past tense morpheme of English (/t, -d, -əd / into (/t, -d, -ət /) through a **progressive consonantal assimilation**, is the play of the **Least Effort Rule**.

**CONCLUSION**

The formation of the regular past tense of English verbs, past tense spellings, may be misleading to the actual pronunciation (Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, 2003: 280). A great majority of Turkish students and teachers-on-the-job of English language expose an intrinsic affinity to articulate and change the regular past/particle tense allomorphs of English, the (/t, -d, -əd / forms into (/t, -d, -ət/) through a **progressive consonantal assimilation**, both due to mother tongue interference from Turkish, and due the to

physiological effect of easy articulations assimilating the other articulations into themselves. This is accepted as a phonologically conditioned progressive consonantal assimilation, which is physiologically oriented by the *Least Effort Theory*. In addition, this is a case of *rule overgeneralization*: the first rule, which is the /-t / *allomorph*, that is very easy to pronounce and is in agreement with the Turkish articulation and spelling rules is generalized over to the articulation of the two other rules.

The shift of the three allomorphs of regular past tense morpheme English, /-t, -d, -əd / into (/ -t, -d, -ət /) through a progressive consonantal assimilation, is a morphophonemic change that forces the Turkish learners of English, also triggered by the mother tongue interference from Turkish, articulate it with five allomorphs:



The two extra allomorphs, like /t+Ət / and /d+Ət /, are wrong articulations and must be rehabilitated via proper pronunciation remediation methods.

## REFERENCES

- Aksan, D. (1980): *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK Yayınları.
- Alexander, L.G. (1988): *Longman English Grammar*, London: Longman Group UK Limited
- Baker, A. (1993): *Introducing English Pronunciation: A Teacher's Guide to Tree or Three and Ship or Sheep*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge Dictionary of American English, (2005): Cambridge: Cambridge University Press
- Demirezen, M. (1986): *Phonemics and Phonology: Theory Through Analysis*, Ankara: Adım Yayınları.
- Demirezen, M. (2007): "The / æ / and / ə / Contrast as a Case of Fossilized Pronunciation Error for Turkish English Teachers", *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 3- No:1, April 2007b, pp. 83-97.
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. ( 2003): *An Introduction to Language*, Boston: Thomson and Heinle.
- Hatiboğlu, V. (1978): *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Longman Dictionary of English: *The Living Dictionary* (2006): Longman: Pearson.
- Longman Dictionary of American English: *Now with Thesaurus (New Edition)*, (2004): Longman.
- Vardar, B. (1988): *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC Kitabevi.

# THE TEACHING OF THE VELAR NASAL CONSONANT OF ENGLISH AS A FOSSILIZED PRONUNCIATION ERROR FOR TURKISH TEACHERS OF ENGLISH

Prof.Dr. Mehmet DEMİREZEN  
Hacettepe University, Faculty of Education  
Department of English Language Education

## Abstract

There are three nasal phonemes in the English language: /m, n, ŋ/. Of these three, /ŋ/ which is a voiced velar nasal, is being wrongly articulated as /ŋk/ by many teachers and students, and the result is the audition of a nagging /ŋk/ sound, a fossilized error (Acton 1991, which goes against the rules of English pronunciation. As a matter of fact, the /ŋk/ type of wrong articulation is, firstly, triggered by a Turkish rule of pronunciation which states that voiced consonants can take place word-finally, and secondly, by the Least Effort Principle which state that human beings tend to easy articulations. In this research, a new pronunciation remediation model, called the *audioarticulation*, will be applied to the rehabilitation of the /ŋk/ type of fossilized articulation uttered by many Turkish teachers and students of English language.

**Key terms:** nasal, least effort theory, the audioarticulation model, articulation remediation.

## Özet

İngilizcede üç tane burunsal ünlü vardır: /m, n, ŋ/. Bu sesbirimlerden /ŋ/ olanı ki, bir gırtlaksal ötümlü ünsüzdür, Türk öğretmen ve öğrencilerinin çok büyük bir çoğunluğu tarafından /ŋk/ olarak sesletilmekte ve ortaya dinleyenleri rahatsız edici, İngilizcenin sesletim kurallarına aykırı olan kemikleşmiş (Acton 1991) bir sesletim biçimi olmaktadır. Türk konuşucularının ağızlarında /ŋk/ olarak çıkan /ŋ/ sesbirimi aslında *en az çaba ilkesinin* tetiklediği ve Türkçenin sözcük sonunda ötümlü ünlü bulunmaz sesbilgisi kuralıyla desteklenen bir oluşumdur. Bu yanlış sesletim, aslında sesbirimsel kural genellemesine bir örnektir. Bu araştırmada, Türk öğretmenler ve öğrenciler tarafından /ŋk/ olarak sesletilen, İngilizcenin /ŋ/ sesbiriminin doğru sesletimi için, 50 dakika süren ve öğreninin kendi sesletim hatalarını düzeltmeye yarayan, duy-seslet adını taşıyan bir model uygulanacaktır.

**Anahtar kelimeler:** burunsal ünsüz, en az çaba yasası, duy-seslet modeli, sesletim iyileştirmesi

### Introduction

In English there are three nasal phonemes, namely /m, n, ŋ/. Since there are /n/ and /m/ phonemes in the Turkish consonant inventory, the English /n, m/ phonemes cause no pronunciation problems to the Turkish students of the English language. But the /ŋ/ phoneme, which is a voiced velar nasal, and which does not exist as an independent phoneme in modern standard Turkish, causes a nagging *fossilized pronunciation problem* for Turkish teacher trainees, who tend to articulate this phoneme in a form of [ŋk] word-initially and especially word-finally.

### The Phonetic Nature and Composition of the /ŋ/ Phoneme

In English the /ŋ/ phoneme occurs word-medially and word-finally, but never word-initially. The following data represent the phonetic distribution of the English / ŋ / phoneme:

<b>Word-medial</b>	<b>Word-final</b>	<b>Word-Medial and Word-final</b>
singer [ sɪŋgə ]	sing [ sɪŋ ]	singing [ sɪŋgɪŋ ]
longed [ lɒŋgəd ]	long [ lɒŋ ]	longing [ lɒŋgɪŋ ]
brings [ brɪŋgz ]	bring [ brɪŋ ]	bringing [ brɪŋgɪŋ ]

Because there is no word-final voiced consonant in Turkish, they tend to devoice the word-final positioning of the [ŋ] phoneme as [ŋk], through a word-final devoicing. The result is a terrible sounding speech. The following data demonstrate this problem:

<u>Expected Articulation</u>	<u>Fossilized Pronunciation of Turkish Teachers</u>
sing [ sɪŋ ]	sing [ sɪŋk ]
sting [ stɪŋ ]	sting [ stɪŋk ]
bring [ brɪŋ ]	bring [ brɪŋk ]
wing [ wɪŋ ]	wing [ wɪŋk ]
hang [ hæŋ ]	mong [ mɒŋk ]

Obviously, this a typical case of mother tongue interference, created through a neutralization process of word-final English [ŋ] phoneme as [ŋk] in the articulations of the Turkish learners of the English language. Thus, the word-final /ŋg/ consonant cluster is converted into a case into [ŋk], which highly bothers the acoustic understanding and the beauty of this English phoneme. The incorrect articulations of such words like *something, everything, evening, nothing, meeting, briefing, eating, sleeping* with a word-final [ŋk] gets to be highly bothering articulations for the native speakers of English.

### METHOD

#### Data Gathering

In the 2006-2007 Fall Term, I thought a phonetics course called *İDÖ 175 Listening and Articulation I* in the department English Language Teaching at Hacettepe University. I had 3 groups. I listened to the speech of the first and second groups during the class discussions, all together 100 students, and pinned down the articulation of their articulations in

pronouncing the /ŋ/ phoneme. 70 of them were articulating the English /ŋ/ phoneme as /ŋk/. I applied the following pronunciation model to defossilize their articulation errors on /ŋ/, given below, and saw that it was a good working model because 60 of my students corrected their misarticulation, but still 10 of them are still using the wrong form, which is the /ŋk/ allophone.

### **The Application of the Audio-articulation Model**

There is no specific method that handles a fossilized pronunciation errors for 45 to 50 minutes in foreign language teaching. The *audio-lingual model* stresses the teaching of the pronunciation of the vocabulary items correctly. The *social learning method* also attaches some importance to the teaching of some sounds. The *audio-articulation* model (Demirezen 2003a, 2004b) attempts to cure the fossilized pronunciation mistakes of the teacher trainees and the teachers on-the-job.

### **Basic Steps in Applying the Audio-articulation Method (Demirezen 2003a, 2004b):**

1. The foreign language teacher specifies the pronunciation problem-causing phoneme. In this case, this phoneme happens to be the English /ŋ/ phoneme.
2. He prepares a general corpus of words of 50-100 words that include the problem causing phoneme and its pair in articulation.
3. S/he specifies the words into minimal pairs within contrastive analysis (Baker and Goldstein, 1990). For example, in this case the problem causing sound is the /ŋ/ phoneme, and /n/ phoneme is the closest approximation to this phoneme. S/he lists up the words in the general from an easy articulation to the difficult ones.
4. S/he prepares a minimal pair corpus out of the general corpus as a case of contrastive analysis.
5. S/he develops tongue twisters, cliché articulations, minimal sentences, contextual clues, and problem-sound concentrated sentences for practice in class.

### **A Model Lesson Plan:**

Level: In-service-training or teacher training

Method: The audio-articulation Model

Duration: one class period (45-50 minutes)

#### **1. Motivation-warm up:**

(Teacher Trainer (TT) enters the class.)

TT: Good morning, class! How are you all today?

Students: Good morning, sir / mam! We are fine. And you?

T: I am well too, thank you. *Ayşe*, do you like cooking?

*Ayşe*: Yes, sir, I very much like *cooking* [kukɪŋk]. (The teacher does not correct the mispronounced word cooking by *Ayşe*, deliberately.)

T: Fine!

TT: *Murat*, do you like running?

*Murat*: Yes, sir, I like *running* [rʌŋɪŋk] because I am an athlete.

(Again the teacher does not make a correction on the mispronounced word *running* which comes out the mouth of the student as [rʌŋɪŋk]. (S/he passes on to the second step)

#### **2. Reviewing the previous material related to the topic.**

The previously taught phoneme is the /n/ phoneme, which is the first element of the minimal pair /n/ and /ŋ/

TT: Students, as you know, we hear the / n / phoneme in such words as *night, name, pin, pen, honey, sunny, evening* and *none*. Today, we will learn an English phoneme that is very close to it as a pair.

### 3. Giving the full definition of the day's topic.

TT: Students, today we will study on the articulation of the /ŋ/ phoneme, which is a *voiced alveolar-dental nasal*, as seen in *evening* [ɪvniŋ], *morning* [mɔːniŋ], *king* [kiŋ], *building* [bildiŋ], *holding* [hɔːldiŋ], etc. (Teacher trainer writes the new topic on the board.)

### 4. Starting to teach the new topic:

TT: Students, the following indicates the difference between /n/ and /ŋ/ phonemes:

/ n / a voiced dental / alveolar nasal

/ŋ/ a voiced velar nasal

### A. Preparing a Corpus

TT prepares a corpus of 50 to 100 words that contain the /n/ and /ŋ/ contrasts from which he develops the oncoming exercises (Cambridge Dictionary of American English: 2000; Longman Dictionary 2004; Nilsen and Nilsen, 1973).

/n/ and /ŋ/

pan [pæn]	thin [θɪn]	pang [pæŋ]	dung [dʌŋ]	ping pong [piŋ pɒŋ]
sin [sɪn]	ton [tʌn]	sing [siŋ]	wing [wiŋ]	Hong Kong [hɒŋ kɒŋ]
kin [kiŋ]	pin [piŋ]	king [kiŋ]	tongue [tʌŋ]	during [dʒuːriŋ]
pan [pæn]	thin [θɪn]	pang [pæŋ]	dung [dʌŋ]	ping pong [piŋ pɒŋ]
son [sʌn]	pain [peɪn]	sung [sʌŋ]	hang [hæŋ]	interesting [ɪntərestɪŋ]
win [wiŋ]	been [bi:n]	being [bi:ŋ]	paying [peɪiŋ]	King Kong [kiŋ kɒŋ]
nap [næp]	none [nʌn]	long [lɒŋ]	song [sɒŋ]	bowling [bɔʊliŋ]
morning [mɔːniŋ]	punning [pʌniŋ]	spring [sprɪŋ]	bring [brɪŋ]	anything [eniθɪŋ]
nun [nʌn]	neat [ni:t]	losing [lu:siŋ]	lung [lʌŋ]	everything [evriθɪŋ]
strong	note [nɔʊt]	gang [gæŋ]	sting [stiŋ]	something [sʌmθɪŋ]
not [nɒt]	nanny [næni]	along [əlɒŋ]	belong [bəlɒŋ]	bowling [bɔʊliŋ]
young [jʌŋ]	ring [riŋ]	holding [houldiŋ]	jogging [ʃʌgiŋ]	mouming [mouŋiŋ]
noble [nʌbəl]	gong [gɒŋ]	swing [swiŋ]	wrongdoing [rɒŋdu:ɪŋ]	
ton [tʌn]	think [θɪŋk]	nun [nʌn]	seeing [si:ŋ]	evening [ɪvniŋ]
thing [θɪŋ]	inn [ɪn]	gang [gæŋ]	dong [dɒŋ]	nagging [nægiŋ]

(TT gets these words to be repeated in single and choir articulations.)

### B. Specifying the minimal pairs

TT singles out some minimal pairs to show the accurate comprehension of the fossilized mistake causing phoneme; without phoneme discrimination skills, learners can neither express themselves nor understand others fully.

/ n /

sin [sɪn]

kin [kiŋ]

ban [bæn]

/ ŋ /

sing [siŋ]

king [kiŋ]

bang [bæŋ]

pan [pæn]	pang [pæŋ]
ton [tʌn]	tongue [tʌŋ]
thin [θɪn]	thing [θɪŋ]

The teacher practices the above given minimal pairs through exhortation, without boring the students, in single or choir repetitions. Teacher is, here, a pronunciation coach, giving appropriate models where necessary, setting and providing a wide variety of practice opportunities, at the same time giving an overall support by encouraging the learners.

C. *TT produces the following tongue twisters* taken from the general corpus, and s/he practices them in class by calling on students in single or choir activities. Such practices sensitive the learners to their own potential as active pronouncers of the target language.

(i)	(ii)
A king	A ton
A young king	A ton of tongues
A singing young king	A ton of punning tongues
A singing strong young king	A ton of long punning tongues
(iii)	(iv)
A duckling	A fang
A singing duckling	A fang of a fan
A singing young duckling	A fang of a strong fan
A singing young swinging duckling	A fang of a young strong fan
(v)	(vi)
A song	A thing
A long song	A thin thing
A long mourning song	A long thin thing
A long mourning song in the morning	A long thin stinging thing
(vii)	(viii)
A gang	A sin
A young gang	A stinging sin
A young strong gang	A pang of a stinging sin
A young strong but wrong gang	A pang of stinging sin in spring

**C. Doing Recognition Exercises**

TT: Students, now I am going to articulate some words to you, if you hear the /n/ in the word, say one, if you hear /ŋ/ in the word, say two. All right, let's begin:

TT: Ahmet, *pin!*

Ahmet: one!

TT: That's correct. Thank you. Murat, *finger!*

Murat: Two.

TT: Very good. Thank you. Sevil, *pain* and *paying!*

Sevil: one and two.

TT: Very good, Sevil. Thank you. Pervin, *swing-swing-swing!*

Pervin: Two-two-two.

TT: Perfect, Pervin. Thank you. Buket, *song-son-song!*

Buket: Two-one-two.

TT: Good. Thank you, Buket.

TT: Zahide, *bring-brink-brink-bring!*



Zahide: Two-one-one-two!

TT: Thank you Zahide, very good!

(The teacher may continue on this practice, but must watch the timing. Some games( Hancock 1995) can also be utilized.

**5. Giving the RULE. S/he uses the audio-devices if necessary.**

TT: Students, may I draw your attention? This is RULE TIME.

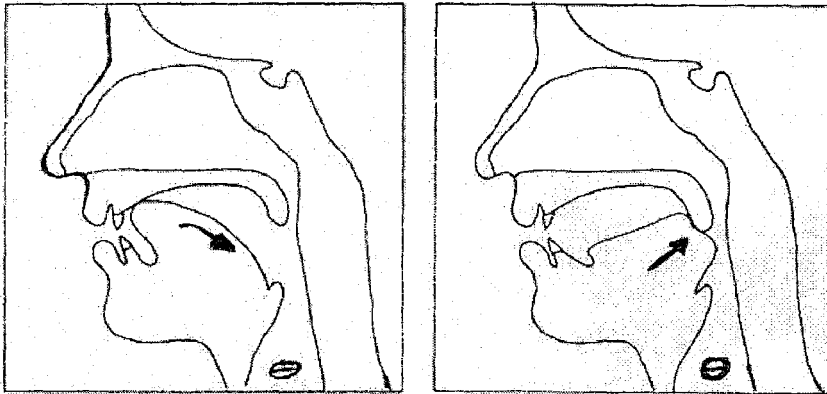
Here is the rule: As I have stressed before,

/n/ a voiced dental / alveolar nasal, as in bin, tin, sin and fan.

/ŋ/ a voiced velar nasal, as in bring, sing, king and fang.

In the articulation of /n/, the apex touches the dental / alveolar area of the upper teeth ridge and at that moment the air stream directly coming from the lungs is modified in the mouth as heard in such words as pan [pæn] and ban [bæn], whereas in the articulation of the /ŋ/, the dorsum of the tongue is raised up to the velum, blocking the way of the air stream which escapes into the nasal cavity where the articulation takes

place in form of [ŋŋŋŋŋŋ] sound as heard in pang [pæŋ] and bang [bæŋ]. This case is clearly seen in the following two figures:



**Figure 1:** The articulations of /n/ and /ŋ/ in English pronunciation

**CAUTION:** Many of the non-native English language teachers do not pay attention to the difference between /n/ and /ŋ/ and carelessly mispronounce such correct pronunciations long [lɔŋ], slang [slæŋ], young [jʌŋ], bringing [brɪŋŋɪŋ], eating [i:tɪŋ], sleeping [sli:pɪŋ], going [gɔʊŋ], and evening [ɪvɪŋ] as [lɔŋk], [slæŋk], [jʌŋk], [brɪŋŋɪŋk], [i:tɪŋk], [sli:pɪŋk], [gɔʊŋk], and evening [ɪvɪŋk]. This is a grave *fossilized pronunciation error*.

/ŋ/ is articulated as [ŋk] only and only when /k/ phoneme follows /ŋ/, as distinctly heard in the following words:

slink [slɪŋk]	slunk [slʌŋk]	slunk [slʌŋk]
strink [strɪŋk]	strunk [strʌŋk]	strunk [strʌŋk]
drink [drɪŋk]	drank [dræŋk]	drunk [drʌŋk]
brink [brɪŋk]	wink [wɪŋk]	stink [stɪŋk]
frank [fræŋk]	blank [blæŋk]	chunk [tʃʌŋk]

### 6. Producing further drills as reinforcing power

#### A. Practicing with the minimal sentences

TT: Students, repeat the following sentences by paying close attention to /n/ and /ŋ/ difference in the articulations.

1. King Kong is my KIN / KING.
2. RON / WRONG makes your life FLUNG / FLUNK.
3. Vampire's FANS / FANGS can be STINKY / STINGY.
4. Our KING / KIN is a great SINNER / SINGER.
5. A sinning gang has no FANS / FANGS.
6. My KING / KIN has no WINS / WINGS.
7. This PAIN / PAYING doesn't bring you any gain.
8. A CLAN / CLANG will scare the whole GANG.
9. This BAN / BANG will not give you any PAIN / PAYING
10. His KIN / KING is ruling in the morning and evening.

**B. Practicing with Sentences Called Contextual Clues:** such practices make the place, point and manner of articulation of the problem-causing fossilized mistake better heard, recognized, and articulated.

1. HONG KONG's KING is my KIN.
2. To be a YOUNG KING is not a SIN.
3. That CLAN made the CLANG.
4. A DEAN is BEING BEATEN in BOXING.
5. This LONG THING is THIN in the EVENING.
6. Is your PAIN bringing you any PAYING?
7. PUNNING is not a SANE SAYING.
8. SEEING does not mean SEEN.
9. My SON has just SUNG a LONG SONG.
10. A PIN is a THIN THING in a SWING.

#### C. Problem-sound Concentrated Exercises:

Practicing with such sentences in single or choir repetitions may seem and sound artificial, but they are extremely useful in activating the 1000 muscles, situated in our face and throat, that are used in articulating the fossilization-causing speech sounds.

1. SEEING is BELIEVING DURING the MORNING AND EVENING.
2. SOMETHING is better than NOTHING in EVERYTHING.
3. A DRINKING and SINNING KING will have no WINS.
4. The bee's STING can be a PAYING PAIN in the EVENING.
5. SING me a LONG SONG in a tone of SING DING A DONG!
6. I like EATING, SLEEPING, AND LINGERING.
7. The SWINGING KING is PLAYING BOWLING in that BUILDING.
8. The LUNGS of the NONSMOKING YOUNGS are STRONG.

9. To SING a LONG SONG in HONG KONG is WRONG.

10. The KING is PLAYING PING PONG in HONG KONG with KING KONG.

### 7. Making a summary

TT makes a summary by going over the already given rule in figure (1) and draws the students' attention to the fossilization causing problem sound of the target language.

### 8. Giving homework(s)

TT: Students, each of you will prepare the following exercises on the following items; please turn them in the next lesson.

### Conclusion

Turkish learners of the English language cannot properly articulate the nasal /ŋ/ phoneme of the English language because of the interference of Turkish consonant rule, which allows no word-final voiced consonants. For this reason, the Turkish teacher trainees tend to pronounce it as [ŋk], especially in word-final positions, and the result is a very strange sounding articulation in speech, harming the acoustic beauty and perception of this English phoneme. The English words like *sing-sang-sung* being pronounced just like *sink sank-sunk*, within a neutralization process triggered by a Turkish word-final pronunciation rule as [ŋk], may pave the way for other mother tongue interferences. The application of the audio-articulation model on such fossilized mistakes of the Turkish teacher trainees has produced very positive results to eradicate them from their articulations in a very short time

(Demirezen, 2003b; Demirezen 2004b). Thus, the audio-articulation method, which is actually a remedial pronunciation teaching method, can be of some rehabilitative help to cure fossilized pronunciation errors in EFL.

### References

- Acton, W. (1991): "Changing fossilized pronunciation". In A Brown (ed.), 120-35.
- Baker, A. and Goldstein, S. (1990): *Pronunciation Pairs: An Introductory Course for Students of English*. Cambridge: CUP.
- Cambridge Dictionary of American English, (2000): Cambridge: CUP
- Demirezen, Mehmet. (2003b): "İngilizcenin THETA Sesbirimlerinin (peltek-t) Türkler İçin Çıkardığı Sesletim Sorunları", TÖMER Dil Dergisi Sayı 120, Mayıs-Haziran 2003, 57-71.
- Demirezen, Mehmet. (2004a): İngilizce'nin Peltek-d (ETH) Sesbiriminin Türkler İçin Çıkardığı Sesletim Sorunları ve Çözümler, Çankaya Üniversitesi-Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences, Sayı 1 / Mayıs 2004, 7-22.
- Hancock, M. (1995): *Pronunciation Games*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2004), Longman.
- Nilsen, Don L. and Nilsen, A. P. (1973): *Pronunciation Contrasts in English*. New York: Regents Publishing Company

## PEDAGOGICAL STYLISTICS: SOME PRELIMINARY AND PRE-LITERARY SUGGESTIONS FOR LANGUAGE AWARENESS

Assist. Prof. Dr. Metin TIMUÇİN  
Sakarya University  
Head of Foreign Languages Department

### **Abstract**

The aim of this paper is to argue on the relevance of pedagogical stylistics for raising EFL students' language awareness. The main focus of the paper is on creativity and multiplicity of meanings produced through language patterns. It is also discussed in the paper that a pedagogical stylistic approach, especially in the way advocated by Carter (1996a), can be of direct use to raising students' awareness towards language both in their mother-tongue and in English as a foreign language context. To this end, some Turkish and English texts (beware of the exposure to non-literary texts!) will also be taken into consideration.

**Keys:** EFL Teaching, Language Awareness, Stylistics

### **Some Theoretical Considerations**

At the beginning of my presentation, it is well worth emphasising a common notion that we language teaching practitioners are all aware of. The user of a language acquires two kinds of knowledge: knowledge of the rules of the code and knowledge of the conventions which regulate the use of these rules in the production of these messages. The first kind ensures that what he or she says is grammatical, and the second kind ensures that what he or she says is appropriate. Both kinds of knowledge are essential if the user of the language is to enter into effective communication with his/her fellows. Together they provide language with what is generally recognized as its unique feature: its creativity (Widdowson, 1996; 139).

If we are to focus on this "unique feature" of language, I believe that a stylistic approach would be of great service. As is noted by Widdowson (1996), the purpose of stylistic analysis is to "investigate how the resources of a language code are put to use in the production of actual messages, and it is concerned with patterns of use in given texts".

Since early 1970s, especially by the works of Widdowson (1975), McRae and Boardman (1984) stylistic methods-especially those which concentrate upon the linguistic features of a text-have been extensively applied to the teaching of literature (Clark and Zyniger, 2003). However, as is noted by Clark and Zyniger (*ibid.*), there are those who would argue that most L1 stylisticians ignore or unaware of the problems of teaching English to L2. Support for this view is usually argued along the lines that stylistics in an L2 context has entirely different dimensions and ranges of usefulness when compared with its possible application in language teaching generally.

Almost a decade ago, Weber's *The Stylistics Reader* (1996), and a collection of articles in it, urged the necessity of a shift within the stylistics away from the structural, formalist study of texts towards one which views linguistic acts as not only action but also involving mental process (cognition). Obviously, the aim of such activity is to improve students' awareness of language use.

This is where pedagogical stylistics comes into play. The primary aim of pedagogical stylistics is raising students' awareness of language use rather than formulating new theories or testing established theories by application, its practices draw upon stylistic

theory and method in much the same way as any other stylistic activity (Clark and Zyniger, 2003). In other words, what characterise pedagogical stylistics is classroom activities that are interactive between the text and the student. Pedagogical stylistics converts the applied stylistics theory into teaching materials, and then observes how students react. As is scrutinized by Clark and Zyniger (2003), the purpose of pedagogical stylistics is not to produce the next generation of stylisticians, or create more accurate users of a language, but to promote linguistically aware readers who can perceive the qualities of language which are manipulated for particular effects.

#### **Language awareness: a gate to literary competence**

To this end, pedagogical stylistics approach takes into account a wide array of texts for analysis and interpretation. It includes advertisements, jokes, puns, newspaper headlines, examples of verbal play. All these are texts which use language in ways which could be said to be literary or have elements of literariness inherent in them. The language used in such texts does not simply refer to activities, entities and events in the external world; it displays and creatively patterns its discourse in such a way as to invite readers to interpret how it represents that world (Carter, 1996b).

In the following section of the presentation I will discuss some language-based study skills which I consider important preliminary activities to reading literature. Once again, I must stress that these activities are preliminary and pre-literary.

It is suggested that for students of a foreign literature pre-literary linguistic activities can (Carter, 1996a, 149):

- a) aid recognition of and sensitivity to the nature of language organization in related discourse types in the target language;
- b) lay a basis for interpretation of texts by analysing closely key structural features of the language of that text;
- c) explain the literary character of particular texts (in this instance newspaper ads);
- d) point to features of literariness in texts by simultaneous application of relevant models to non-literary texts and to texts conventionally considered literary;
- e) promote learner-centred language activities which are useful in their own right.

In order show how pedagogical stylistics can be utilised to devise some preliminary and pre-literary activities, I will now take into consideration some newspapers ads; one in English two in Turkish.

#### **Conclusion**

One of the practical implications of this presentation is to show that literary uses of language and the necessary skills for its interpretation go routinely with all kinds of texts. The main argument of this presentation is that literary language will always be patterned in some way and will involve a creative play with these patterns. The patterns may also involve words or structures which are representational and not intended to be read literally. The patterns invite involvement on the part of a reader or hearer to interpret the text. The sooner language learners can come to appreciate this creative component of language, the better they will pave their way to adventure of making the text mean.

**References**

- CARTER, R. (1996a) 'Study Strategies in the teaching of literature to foreign students', in Weber, J.J. (ed.) *The Stylistics Reader*, London: Edward Arnold.
- CARTER, R. (1996b) 'Look both ways before crossing: developments in the language and literature classroom', in Carter, R. & McRae, J. (eds.) *Language, literature & the learner*, London: Longman.
- CLARK, U. & ZYNIGER, S. (2003) 'Towards a pedagogical stylistics', *Language and Literature*, London: Sage, 339-351.
- McRAE, J. & BOARDMAN, R. (1984) *Reading between the lines*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WEBER, J.J. (ed.) (1996) *The Stylistics Reader*, London: Edward Arnold.
- WIDDOWSON, H.G. (1975) *Stylistics and the teaching of literature*, London: Longman.
- WIDDOWSON, H.G. (1996) 'Stylistics: an approach to stylistic analysis', in Weber, J.J. (ed.) *The Stylistics Reader*, London: Edward Arnold.



# OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKUMADAKİ BAŞARILARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR DEĞERLENDİRME

Prof.Dr. Murat DEMİRKAN  
Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Arş.Gör. Fulya TOPÇUOĞLU  
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

0-6 yaş dönemi olan erken çocukluk dönemi çocuğun en hızlı geliştiği dönemdir. Bu yaşlardaki dil deneyimleri ileriki yaşlar için belirleyici olmaktadır. Bu durumda okul öncesi eğitim önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler onu okuma yazma öğrenmeye hazırlamak üzerinde yoğunlaşır. Bu eğitimi alan ve almayan çocuklara arasında farklar ilköğretim 1. sınıftan itibaren görülmeye başlanmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez yeni programla ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. s Yaptığımız değerlendirmede ilköğretim 1. sınıfta okumakta olan öğrencilere 5 adet resim verilmiş bu resimler hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler verilen resimleri daha rahat ve daha geniş yorumlarken, okul öncesi eğitimi alamayan öğrenciler daha tutuk ve daha dar yorumlanmışlardır. Dil eğitiminde okul öncesi eğitimin gerekliliği görsel okuma ile daha rahat görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Görsel Okuma, Dil Eğitimi, Dil Gelişimi

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF VISUAL READING SUCCESS OF STUDENTS WHO HAVE HAD PRE-SCHOOL EDUCATION AND WHO HAVEN'T

### Abstract

Children develop fastest in early childhood period between the ages 0 and 6. Linguistic experience in this period is influential for the following linguistic development. This fact increases the importance of pre-school education. Activities in these programs prepare them for learning how to read and write at school. The difference between students who have had such training and who haven't emerges even in the first grade and goes on in the following years. Visual reading and presentation took its place in primary school Turkish teaching programs firstly in the new program in 2005. This new learning field includes reading or making sense of figures, tables, pictures, graphics, symbols, body language, natural or social events. In the following research, 1st grade students were given five pictures and wanted to answer particular questions aiming to evaluate their inference proficiency. Those who have had pre-school education described the events in the pictures with longer sentences in a detailed way while those who haven't expressed their opinions with fewer words and sometimes colloquial expressions. This finding has proved Bernstein's restricted-code theory. Results of our research have proved the necessity of pre-school education clearly.

**Key words:** Pre- School Education, Visual Reading, Language Education, Language Developme



## GİRİŞ

Tüm insanlar doğdukları andan itibaren ana dillerini öğrenmeye başlarlar. Dil doğal süreç içerisinde öncelikle dinleyerek ve taklit edilerek öğrenildiği için, toplumsal çevre bu süreci pekiştirmekte ve biçimlendirmektedir. Çocuk yaklaşık olarak 6 yaşına geldiğinde dil yönünden gelişimini önemli ölçüde tamamlamıştır. Bundan sonra okul yıllarında kelime hazinesi gelişecek ve yazı dilinin dilbilgisi özelliklerini de öğrenerek dil gelişimini sürdürecektir.

0- 6 yaş erken çocukluk dönemi diye adlandırılır ve bu dönem çocuğun dilsel, sosyal ve bilişsel açıdan en hızlı geliştiği dönemdir. Okul öncesi eğitimde öncelikle aile olmak üzere kreşler ve anaokulları önemli rol oynamaktadır. Vygotsky'e göre dil insanın düşünme, öğrenme ve bilişsel gelişimini sağlayan başlıca araçtır. Çocuklar dili yetişkinlerden duydukları ifadeleri tekrar ederek, bilişsel becerilerinin de yardımıyla öğrenirler. Bu ifadeleri, aynı zamanda yaşatlarıyla da iletişim içinde olduklarından onlarla konuşurken de kullanarak içselleştirirler. Dil sembolik bir sistem olduğu için, dil öğrenimi sürecinde çocukların analitik ve soyut düşünme becerileri de gelişmektedir. Bu dilsel ve bilişsel beceriler, çocukların dil dışında yaşamla ilgili başka yeni şeyler öğrenmesini kolaylaştırır. (Savaş, 2006). Bu nedenle, çocuklarının dilsel, ruhsal, toplumsal gelişimi, duyu organlarının ve zihinsel yeteneklerinin gelişimi, iyi alışkanlıklar edinmesi, sorumluluk ve özgürlük duygusunun gelişimi ve ilkökula uyabilme deneyimi edinimi açısından okul öncesi eğitim çok önemlidir.

Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler, özellikle çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirmek, böylece onu okuma yazma öğrenmeye hazırlamak üzerinde yoğunlaşır. Bu yaşlardaki dil deneyimleri ileriki yaşlar için belirleyici olmaktadır (AÇEV, 2002, s. 4). Bu durumda okul öncesi eğitim bir kat daha önem kazanmaktadır. Dil sembolik düşünme aracıdır. Bu nedenle gerek evde anne veya babayla, gerekse anaokulunda öğretmenle yapılacak ortak resimli kitap okuma, okuma sırasında resimlerde veya öyküde olan bitenler konusunda soru-cevaplı karşılıklı konuşma etkinlikleri çocuğun soyut ve analitik düşünme becerilerini geliştirirken onu okuldaki hem dil hem de diğer derslere hazırlayan önemli etkinlikler olmaktadır. Bernstein'in Kısıtlı-Dil kuramına göre okul öncesi dönemde evde veya anaokulunda bu tür etkinliklere katılmayan işçi sınıfı çocukları, bunları yapabilen orta sınıf çocuklarına göre daha kısıtlı bir sözel dil becerisi ile okula başlamaktadır. (Savaş, 2006)

Okuma yazmayı öğrenme, bir şifreleme ve şifre çözme sisteminin edinilmesi ve bunun kullanılmasını içerir. Bu da kişinin belli bir dil yetisi düzeyine ulaşmasını gerektirir. Dolayısıyla, çocuğun okula başlamadan önce yeterli düzeyde dil becerisi edinmiş olması gereklidir. Dil yetkinliği, doğal olarak, resmî eğitimin hedeflerinden birini oluşturan bilişsel yetkinliğin gelişmesiyle yakından ilgilidir. Bu da ancak okul öncesi eğitimle mümkündür. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki farklar ilköğretim 1. sınıftan itibaren görülmeye başlanmaktadır. Bu farkları görsel okumada da görmek mümkündür.

Türkçe Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez yeni programla ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır (MEB, 2005, s.95).

Görsel izleme okuryazarlığı önemlidir. Bu hem bir kavram hem de eğitsel bir harekettir. Günümüzde öğrencinin görsel bilgiyi diğer bilgilerle bütünleştirmesi beklenmektedir. Öğrenci ne izlerse izlesin bundan bir anlam çıkarmalı, eleştireci ve yaratıcı cevaplar vermelidir. Çünkü görsel okuryazarlık, kişinin imajları ve işaretleri anlayıp kullanırken aynı

zamanda kendisini de ifade etmesidir. Görseldeki anlamları nasıl birleştireceklerini, nasıl yorumlayacaklarını, nasıl kullanacaklarını ve kendi kültürlerine nasıl adapte edeceklerini düşümlerini sağlar (Akyol, 2006, s.108).

Görsel okuma ve görselden öğrenme, yazıdan okuma ve yazıdan öğrenmeye göre çok daha kalıcıdır. Çünkü görsel okuma hem görsel belliliği harekete geçirir hem de görsellerle problemler daha farklı yollarla ifade edilebildiği için daha üst düzey zihinsel süreçlerle zihinde belirli imajlar ve şemalar oluşmasını sağlar. Bu nedenle görsel okuma tercih edilmektedir.

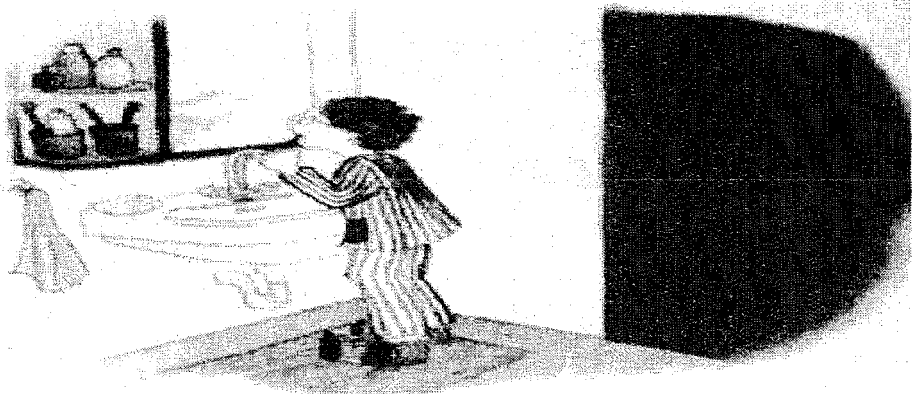
Görsel resimlerin algılanması için öncelikle bakan kişi üzerinde bir etki oluşturması gerekir, yani resmin konusu, renkleri, şekli ve kompozisyonu hakkında genel bir fikir edinmelidir. Sonra izleyen inceleyerek resim üzerinde zihinsel yoğunlaşmalı, bunun ardından ön bilgileri ve tecrübeleriyle resim ile ilgili ilişki kurup, sorgulayıp anlamlandırmalı ve en sonunda da yeniden inceleme ile metne tekrar dönerek gözden kaçanları dikkate almalıdır (Akyol, 2006, s.116).

Görsel okumada öğrenci zihinsel süreçlerle zihninde oluşturduğu tüm şekilleri, sembolleri, imajları ve hikâyeleri sözlü ya da yazılı aktarırken dili nasıl kullanacağını da farkına varmaktadır. Düşüncelerini daha geniş yorumlayabilmek için çabalar. Değişik cümlelerle düşüncelerini destekler. Bu nedenle Türkçe öğretiminde görsel okuma okul öncesi dönemden itibaren desteklenmelidir.

Bu çalışmada, alanla ilgili literatürde konu hakkında verilen bilgilerden de yararlanılarak ilköğretim 1. sınıfta okumakta olan öğrencilere küçük bir uygulama yapılmış, okul öncesi eğitimi almış olmanın öğrencinin görsel okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olup olmadığı gözlemlenmeye çalışılmıştır.

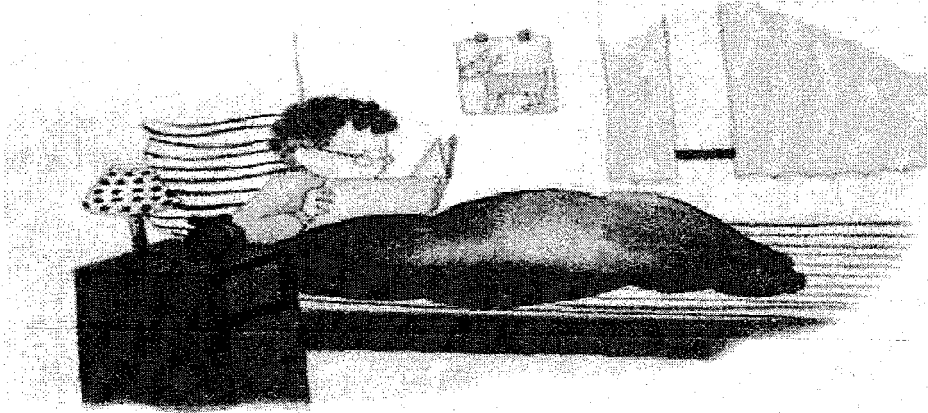
#### **YÖNTEM VE İNCELEME**

Öğrencilerin görsel okuma becerilerine yönelik uygulama Kutahya iline bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okulda ilköğretim 1. sınıfta okumakta olan öğrencilere beş adet resim verilmiş bu resimler hakkında dörder soru sorularak verilen cevaplarla yorum yapmaları istenmiştir. Aşağıda verilen resimlerde önce okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin daha sonrada okul öncesi eğitimi alamayan öğrencilerin yorumları yöneltilen sorularla birlikte tablo halinde verilmiştir.



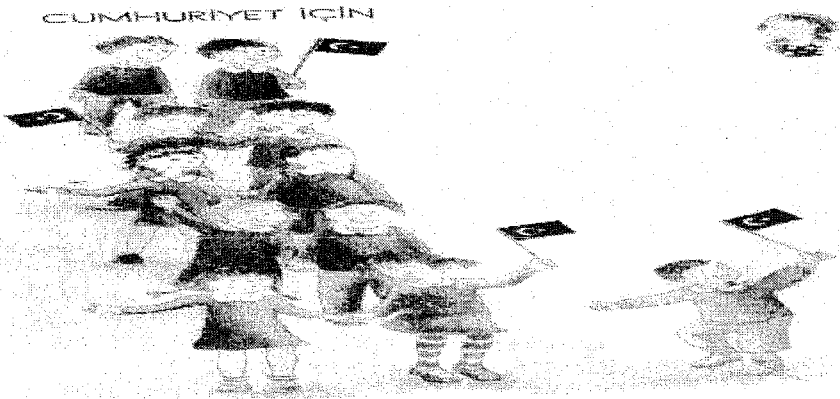
1. Resim

Yöneltilen Sorular	Okul Öncesi Eğitim Alan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları	Okul Öncesi Eğitim Almayan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları
Resimde neler görüyorsun?	Çocuk banyoda aynanın önünde kendine bakarak dişlerini fırçalıyor. Mor havlu, lavabo, sabunlar ve başka fırçalar var. Çocuğun saçları kahverengi. Üzerinde mavi pijaması ve ayağında kahverengi terlikleri var. Paspasın üzerine basmış.(2. öğrenci)	Bir çocuk aynaya bakıyor. Dişlerini fırçalıyor. Böyle şu taraflarını şey yapıyor. Elini yüzünü yıkıyor. (4. öğrenci)
Resimdeki çocuk ne yapıyor?	Elini yüzünü sabunla yıkamış, diş fırçasını almış, dişlerini fırçalıyor. Fırçasının üzerine macun koymuş. Yukarıdan aşağıya fırçalıyor. (1. öğrenci)	Elini yüzünü yıkıyor. Dişini fırçalıyor. Kendine bakıyor. (5. öğrenci)
Çocuk dişlerini ne zaman fırçalıyor?	Dişlerini sabah da fırçalıyor olabilir. Akşam da. Yemeklerden sonra fırçalamalı. Ben öyle yapıyorum (3. öğrenci)	Sabahleyin.(2. öğrenci)
Sen dişlerini ne zaman fırçalıyorsun?	Ben de akşamları yemekten sonra fırçalıyorum ama sabahları bazen vaktim olmuyor. (4. öğrenci)	Fırçalamıyorum. (3. öğrenci)



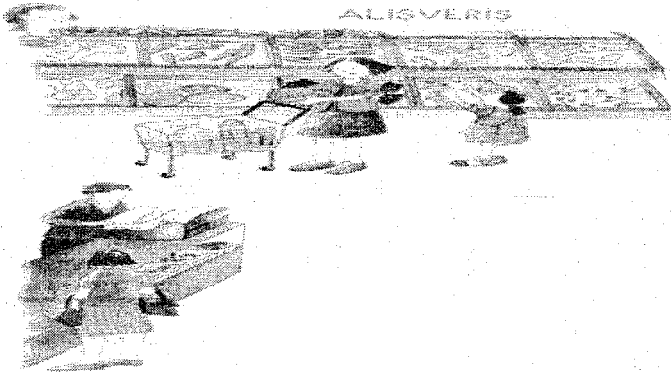
2. Resim

Yöneltilen Sorular	Okul Öncesi Eğitim Alan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları	Okul Öncesi Eğitim Almayan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları
Resimde neler görüyorsunuz?	Bir erkek çocuk yatağında kitap okuyor. Yatağına yatmış. Çocuğun gözlükleri var. Bir tane lamba, saat var. Kendi yaptığı resmi duvara asmış. Daha uykusu gelmemiş. Saati gelince yatacak. Ben saat 10.00'da yatıyorum. (1. öğrenci)	Çocuk yatmış kitap okuyor. Üstünü örtmüs. Arkasına dayanmış. Gözlük takmış. Resim var. (2. öğrenci)
Resimde hangi eşyalar var? Mavi ve sarı renkte olanlar neler?	Yatak, yastık, yorgan, perde, resim, saat, lamba, kitap, gözlük, dolap, kitap var. Çocuğun kazağı, kitabı, perde ve resim sarı renk. Yorgan, çarşaf, yastık ve lamba mavi renk. (2. öğrenci)	Kitap, yorgan, dolap, saat, lamba ve resim var. Perde, kitap ve resim sarı. Çocuğun kazağı sarı. Yorgan mavi. (1. öğrenci)
Resimdeki çocuk ne yapıyor?	Gece uykusu gelmeden kitabına kaldığı yerden devam ediyor. Yatağına uzanmış, üzerini de örtmüş, arkasına dayanıp dikkatli bir şekilde kitabını okuyor. (5. öğrenci)	Çocuk yatmış kitap okuyor. Üzerini örtmüs. Kitabına eğilmiş. (4. öğrenci)
Resimdeki çocuk nerede olabilir ve neden orada?	Çocuk gece evinde ve odasında olabilir. Kitabını okumak için odasına geçmiş. Çok heyecanlı bir yerinde kalmışsa onu merak eder. (3. öğrenci)	Odasında olabilir. Uykusu gelmeyince kitap okumak istemiş. (5. öğrenci)



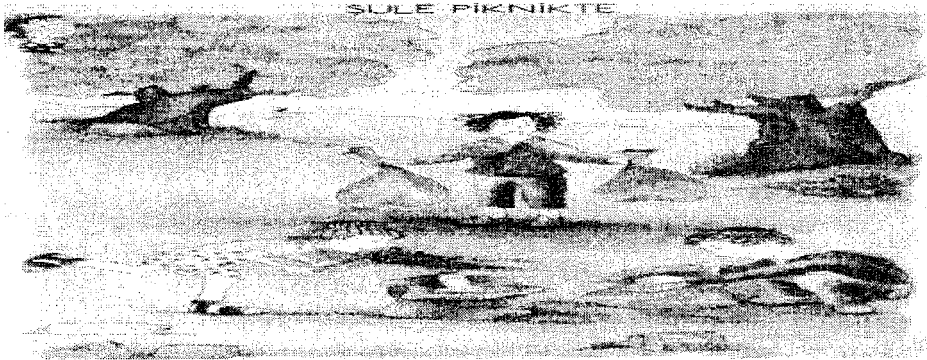
3. Resim

Yöneltilen Sorular	Okul Öncesi Eğitim Alan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları	Okul Öncesi Eğitim Almayan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları
Resimde neler görüyorsun?	Çocuklar sıraya geçmiş ellerinde bayraklarını sallayarak yürüyorlar. Bazılarının saçları sarı, siyah, kırmızı ve kahverengi. Önlükler mavi, yakaları beyaz. Çorapları renkli, pembe ve yeşil renk. Çimenlikte yürüyorlar. Bu çocuklar 1. sınıf çünkü boyları kısa. (4. öğrenci)	Çocuklar el ele yürüyorlar. Bir şeyler söylüyorlar. Sıra olmuşlar. Bayrak sallıyorlar. Mavi önlüklerini giymişler. Kız benim bir tane çorapım var pembe ondan giymiş .Bir tane de kadın onlara bakıyor. (1. öğrenci)
Resimdeki çocuklar ne yapıyorlar?	Çocuklar Cumhuriyet Bayramı'nda dışarı çıkmışlar. El ele tutuşmuşlar sıra sıra yürüyorlar. Bayram yapmaya gidiyorlar. Eğleniyorlar ve şarkılar söylüyorlar. Birbirlerini takip ediyorlar. (5. öğrenci)	Çocuk bayramını kutluyorlar. Bayrakları sallıyorlar. Yürüyorlar sırayla. (3. öğrenci)
Resimde kaç çocuk var ?	11 çocuk var. Çocuklardan biri sırada değil. Yukarda bakan öğretmenleri olabilir. (1. öğrenci)	11 çocuk var. Bir de kadın var. (5. öğrenci)
Çocuklar nerede olabilirler? Nereye gidiyor olabilirler?	Çocuklar okullarına yakın bir yerde, ya da bayram yerine yakın bir yerde. Bayram yapılan yere gidiyorlar. (2. öğrenci)	Çocuklar sokaktalar. Eğlenmeye gidiyorlar. Evlerine gitmiyorlar. (4. öğrenci)



4. Resim

Yöneltilen Sorular	Okul Öncesi Eğitim Alan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları	Okul Öncesi Eğitim Almayan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları
Resimde neler görüyorsunuz?	Bir market var. 4 tane de kişi. Karşıda meyveler var. 10 farklı meyve var. Bir kişi kasada durmuş alışveriş yapan kadından para alıyor. Kadın cüzdanını çıkarmış, para veriyor. Diğer kadın yanında kızı ve market sepetiyle alışveriş yapıyor. Kız muz alıyor, annesi karpuz alıyor. (3. öğrenci)	Markette insanlar var. Bir küçük kız bir şey alıyor. Annesi de bir şey almış. Yemek arabasını itiyorlar. Bir kadın para veriyor. Satıcı da üstünü verecek. (1. öğrenci)
Resimdeki insanlar ne yapıyorlar?	Alışveriş yapıyorlar. Anne kızıyla alışverişte. Arabaya bir şeyler koymuş. Kızı bir şey daha alacak. Kasadaki adam fiş verecek. Hesaplıyor ne kadar ettiğini. Kadın çantasından parasını verdikten sonra parasının üstünü bekliyor. (5. öğrenci)	Kadın ve kızı alışveriş yapıyor. Yemek arabalarına koyacaklar. Evlerinde bitenleri alıyorlar. Kadın çantasından para çıkarmış. (3. öğrenci)
Resimde hangi meyve ve sebzeler var?	Havuç, salatalık, mısır, limon, armut, karpuz, üzüm, muz, kiraz var. (4. öğrenci)	Patates, nar, kiraz, havuç var. Baska yerde süt ve tuz var. Ekmek de var. (2. öğrenci)
Burada kaç kişi var ve burası neresi olabilir?	Biri kasada adam. Biri para üstü alan kadın. Alışveriş yapan anne ve kız var. Dört kişiler. Markette alışveriş yapıyorlar. (2. öğrenci)	Dört tane insan var. Markette alışveriş yapıyorlar. (4. öğrenci)



5. Resim

Yöneltilen Sorular	Okul Öncesi Eğitim Alan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları	Okul Öncesi Eğitim Almayan Öğrencilerin Cevap ve Yorumları
Resimde neler görüyorsunuz?	3 çocuk piknikteler. Ormana gitmişler. 2 tane ağaç var. Mavi kazaklı kızın elinde 2 poşet var. Kırmızı kazaklı erkek bir poşete bir şeyler koyuyor. Sarı elbiseli kız da poşete bir şey getiriyor. 2 büyük ağaç var. Etrafta çöpler var çok pis. (1. öğrenci)	3 çocuk yeşilliklere gitmiş. Çöp topluyorlar. Oğlan bir şeye bakıyor. 2 kocaman ağaç var. (2. öğrenci)
Resimdeki çocuklar ne yapıyorlar?	Etrafa dağılan, herkesin attığı çöpleri topluyorlar. Ellerinde büyük çöp torbaları var. Topladıklarını onlara koyuyorlar. Bitenleri kapatmışlar. (5. öğrenci)	Etraftaki pislikleri topluyorlar. Poşetlere koyuyorlar. (3. öğrenci)
Resimde kaç kişi var?	2 tane kız 1 erkek çocuk var. 3 kişiler. (4. öğrenci)	3 çocuk var. (5. öğrenci)
Biz de günlük yaşamda böyle şeyler yapıyor muyuz?	Evet. Çöplerimizi yerlere atmamalıyız. Çöplerimizi çöp kutusuna atmamız. Yerdeki çöpleri toplamamız. Yere çöp atanları uyarmamız. (3. öğrenci)	Evet. Çöplerimizi çöp tenekesine atıyoruz. Yerlere atmıyoruz. (1. öğrenci)

### SONUÇ VE YORUM

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nın genel amaçlarında da belirtildiği gibi öğrencilerin Türkçeyi sevmeleri, doğru ve etkili kullanmaları beklenmektedir. Okumada zihinsel imajlar oluşturmanın anlamaya katkısı olduğu için görsel okuma geliştirilmelidir. Okunan konuyla ilgili olayların anlatıldığı cümleler üzerinde, zihinsel imajlar oluşturma becerisi kazandırılan ve bu beceriyi okumada kullanan öğrenciler sadece cümleleri tekrarlayarak okuyan öğrencilerden elbette çok daha fazla öğrenmiş olurlar. Çünkü okumada zihinsel imaj oluşturma öğretildiği zaman çocukların tahmin ve çıkarım yapma yetenekleri geliştiği gibi hatırlama düzeyleri de yükselmektedir. Bununla birlikte hikâye kitaplarındaki görsellerin önemine rağmen, nasıl kullanılacakları hakkında öğretim yapılmazsa çocuklar hikâyeden anlam kurmada görselleri etkili bir şekilde kullanamazlar (Akyol, 2006, s.117).

Pek çok bilgi verici metin görseldir. Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşabilirler. Görsel metinler yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde bilgileri aktarmaktadır. Anlamaya daha fazla katkı sağlayan ve hayat boyu kullanılan bir beceri olduğu için görsel okuma önemlidir. Bu beceri ne kadar önce kazandırılırsa o kadar amacına ulaşacağı için okul öncesi zamanlarda kazandırılırsa çok daha üstün bir başarı elde edilmesi söz konusudur (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s.174).

Tüm bunların yanında Türkçeyi düzgün, anlaşılır ve kurallarına uygun şekilde kullanmak için 2-3 yaşlarında itibaren ana okuluna başlayana dek evde sonra da anaokulunda görsel okumanın yapıldığı ortak kitap okuma etkinlikleri yardımıyla dil gelişimi sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin genel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

Okul Öncesi Eğitim Alanlar	Okul Öncesi Eğitim Almayanlar
Çorapları renkli, pembe ve yeşil renk (4. öğrenci)	Kız benim bir tane <b>çorapım</b> var <b>penbe</b> ondan giymiş (1. öğrenci)
Yatağına yatmış. Çocuğun gözlükleri var. (1. öğrenci)	Çocuk <b>yatmış</b> kitap okuyor. Üstünü <b>örtmüs.</b> (2. öğrenci)
Diğer kadın, yanında kızı ve <b>market sepetiyle</b> alışveriş yapıyor. (3. öğrenci)	<b>Yemek arabasını</b> itiyorlar. (1. öğrenci)
Çocuk banyoda aynanın önünde kendine bakarak <b>dişlerini fırçalıyor</b> (2. öğrenci)	Böyle <b>şu taraflarını şey</b> yapıyor (4. öğrenci)
Çok heyecanlı bir yerinde kalmışsa onu merak eder. (3. öğrenci)	Uykusu gelmeyince kitap okumak istemiş. (5. öğrenci)
Dişlerini sabah da fırçalıyor olabilir. Akşam da. Yemeklerden sonra fırçalamalı. Ben öyle yapıyorum(3. öğrenci)	Sabahleyin.(2. öğrenci)
2 tane kız 1 erkek çocuk var. 3 kişiler. (4. öğrenci)	3 çocuk var. (5. öğrenci)
Yorgan, çarşaf, yastık ve lamba mavi renk. (2. öğrenci)	Yorgan mavi. (1. öğrenci)
Mavi kazaklı kızın elinde 2 poşet var. Kırmızı kazaklı erkek bir poşete bir şeyler koyuyor. Sarı elbiseli kız da poşete bir şey getiriyor. (1. öğrenci)	Oğlan bir şeye bakıyor. (2. öğrenci)

Türkçe (1-5) Öğretim Programı' na göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme alanı olarak konuşmadaki kazanımları belirtilmiştir. Önce üç ana başlık sonra da kendi içinde alt başlıklara ayrılmıştır. Buna göre;

Konuşma kurallarını uygulamaları bakımından; **öğrencinin kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanması:** 3. ve 4. satırlarda, **kelimeleri doğru telaffuz etmesi:** 1.,2. ve 3. satırlarda, **akıcı konuşması** ise: 6. satırda okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler tarafından kazanılmamıştır.

Kendini sözlü olarak ifade etmek bakımından; **yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanması:** 4. satırda, **konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermesi:** 5. ve 6. satırlarda okul öncesi eğitim almamış öğrenciler tarafından kazanılmamıştır.

Bunlara ek olarak öğrencinin kelime hazinesinin gelişmesi çok önemlidir. Örneklere bakıldığında okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin, okul öncesi eğitimi alan öğrencilere göre neredeyse yarı yarıya daha az kelime bilgisi olduğu görülmektedir.

Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşmaları bakımından ise; **konuşmalarında betimlemelerden yararlanması:** 1., 7., 8. ve 9. satırlarda okul öncesi almamış öğrenciler tarafından kazanılmamıştır.

Ses bilgisi, anlam bilgisi ve cümle bilgisi kullanımına baktığımızda, okul öncesi eğitimi alan bir öğrencinin bunları doğru kullandığı, fakat bu eğitimi almamış bir öğrencinin yanlış kullandığı görülmektedir.

Burada önemli olan bir nokta da algıda seçiciliktir. Okul öncesi eğitimi almamış bir öğrenci daha önce buna benzer bir çalışmayla karşılaşmadığı için ayrıntıları görememekte,



fakat okul öncesi eğitimi almış bir öğrenci bu çalışmaları ve benzerlerini daha önce yaptığı için daha ayrıntılı yorum yapabilmektedir.

Görüldüğü gibi okul öncesi eğitim alan bir öğrenci, dili kurallarına uygun bir şekilde daha doğru kullanırken, bu eğitimi alamamış öğrenci zorlanmakta ve hata yapmaktadır. Bu bağlamda dil gelişiminde okul öncesi eğitimin gerekliliği görsel okuma etkinlikleri ile daha rahat görülmektedir. Bu nedenle yapılan bu küçük çaplı gözlem dahi okul öncesi eğitimin desteklenmesi ve bu eğitimde de görsel okumadan faydalanılması gerektiği sonucunu çıkarmaktadır.

### **KAYNAKÇA**

- AÇEV, (2002): Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu, İstanbul, AÇEV Araştırma ve Yayınlar
- AKYOL, Hayati, (2006): Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara, Kök Yayıncılık
- BARIN, Erol, DEMİR Celal, (2006): Türk Dil Bilgisi Ses Bilgisi, Ankara, Öncü Kitap
- CİRHİNLİOĞLU, Fatma Gül, (2001): Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- KIRKKILIÇ, Ahmet, AKYOL, Hayati, (2007): İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara, Pegem Yayıncılık
- Milli Eğitim Bakanlığı,(2006): İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 1, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005): İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıfları), Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005): İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı
- SAVAŞ, Bekir, (2006): Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi. Alfa Yayınevi, 2006 İstanbul.
- TOS, Fahrettin, (2001): Eğitim Çocuğun gelişiminde Okul Öncesi Eğitim, İstanbul, Kariyer Yayıncılık İletişim.
- ZEMBAT, Rengin ve diğerleri, (1999): Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı öğretmeni El Kitabı, İstanbul, Turan Ofset

## YENİ MÜFREDAT PROGRAMINDA MİZAH METİNLERİNİN SEÇİMİ İLE İLGİLİ BİR DEĞERLENDİRME

Prof.Dr. Murat DEMİRKAN  
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi  
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Arş.Gör. Mehtap ÖZDEN  
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü

### Özet

Eleştirel ve yaratıcı düşünceyi geliştirmekte etkili olan mizaha eğitimde yer verilmesi yararlı olacaktır. Bu düşünceyle ilköğretim altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinin mizah hakkındaki düşünceleri belirlenmiştir. 2006-2007 öğretim yılında İstanbul ilinde eğitim veren İngilizce, Almanca, Fransızca dili ağırlıklı üç ilköğretim okulu ile sosyo-ekonomik durumu yüksek ve düşük olan Türkçe eğitim veren iki ilköğretim okulu olmak üzere beş ayrı okulda anket çalışması yapılmıştır. Anket çalışmasının sonucu değerlendirilerek çalışma tamamlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Mizah, Mizahla eğitim, Türkçe ders kitapları

### AN EVALUATION RELATING TO THE SELECTION OF HUMOUROUS TEXTS IN THE NEW CURRICULUM

#### Summary

Making humour a part of education will be useful for the development of critical and inventive thoughts. For this purpose, the six grade students' and their Turkish teachers' thoughts about humour were determined. In 2006-2007 school year, a survey was done in the five primary schools in Istanbul. Of the five schools, three provided education in either English, Germany, or French. The last two provided education in Turkish and their students had either a low or high socioeconomic status. This study was completed with the evaluation of this survey findings.

**Key Words:** Humour, Education with humour, Turkish text books

## GİRİŞ

Mizah; “Eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay” anlamına gelmektedir. Edebiyatta ise mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyar. Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak “Eleştirel ve yaratıcı düşünme” Türkçe öğretiminin genel amaçlarından biridir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme gücüne sahip olan birey, ortaya alışılmışın dışında yeni ürünler ortaya koyabilir. Kökeninde eğlence ve hoşgörü olan mizah, alışılmışın dışında bir anlatıma dayanır.

Yeni Türkçe program, yaratıcı düşünceyi geliştirme, öğrenci merkezli eğitim vb. iddialarla uygulamaya geçirilmiştir. Öğrencilerin ilgisini çekebilmek, onları derse güdülemek, özgür bir düşünce ortamı sağlayarak mümkün olabilir. Bilginin düzenli bir şekilde öğrenciye kazandırılacak duruma getirilmesini ve öğrencinin bunları uygulayarak, yeni bilgilere ulaşmaya yönelmesini isteyen öğretmen, bu amaçlarını gerçekleştirmede en çok ders kitabından yararlanmaktadır. “Bilgi, yetenek ve yaklaşımların değişimi; öğrenme ve değişim süreciyle tasarımlarından yazımına, yazımından dağıtımına, dağıtımından kullanımına kadar önemli bir materyal olarak Türkçe öğretiminin vazgeçilmez bir unsurudur” (Özbay,2003:67). Türkçe öğretiminde ders kitapları büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerinde sadece bu ders kitaplarını kullanmaktadır. Bu nedenle hazırlanan kitapların her açıdan mükemmel olmasını beklemek yanlış bir düşünce olmayacaktır.

Öğrencilerin kendileri ve çevreleri ile uyum içinde yetişmesi için yapılan her türlü çalışmanın onların kolaylıkla ve zevkle benimseyebilecekleri şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Yeni programda öğrencilerin önceki bilgi ve tecrübelerinden yararlanıp sorunlara çözüm bulması, öğrenme ve öğretme aşamalarında öğrencinin bilgi bakımından hazır bulunuşluğunun belirlenmesi gibi düşünceleri içermektedir. Böylece öğrenci etkili iletişim kurup, grup çalışmalarına katılarak öğrendiklerini uygulama imkânı bulacaktır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde mizahın önemini vurgulamak için hazırlanan bu çalışmada 2005–2006 yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe 6. Sınıf Ders kitaplarındaki mizahî metinlerin ve genel olarak mizahın Türkçe dersinde kullanımına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak bir değerlendirme yapılacaktır.

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler programın 53. sayfasında liste hâlinde verilmiştir. Bu özelliklerden aşağıda yer alanlar öğrencilerin yaratıcı ve hoşgörülü bireyler olmasında etkili olacak özelliklerdendir.

Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır. Mizah, hayatın en kötü en karamsar yanlarını bile insanlara yumuşatılmış bir bakış açısıyla verir. Yani metinlerde aranan bu özellik mizah metinlerini kapsamaktadır.

Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır. İnsan komiğin tadını tek başına alamaz. “Bir gülmenin yankıya gereksinimi var. İyi kulak veriniz gülmeye: O, iyi çıkmış, net, ama kesilmiş bir sese benzemez; gitgide yankılanarak uzamak isteyen, bir patlama ile başlayıp dağlardaki gök gürültüleri gibi gürlemelerle süre gelen bir şeydir. Ama yankılanmanın alabildiğince uzaması gerekmez; istenildiği kadar büyük bir daire içinde yol alabilir, ne var ki bu ne de olsa kapalı bir dairedir. Gülmemiz her zaman bir grupla birlikte çıkar” (Bergson, 2006: 12). Görüldüğü gibi gülme, yani mizah toplumsal bir olaydır. Mizah yapılırken mizahı yapan herkes gibi düşünmez görmez, duymaz, düşünme, görme ve duyma alanlarındaki farklılıklar hoşgörülü olmayı da beraberinde getirir.

Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır. Edebiyatımız her yaşta ve eğitim seviyesinde bulunan bireylere hitap edebilecek birçok mizahî eser içermektedir. Bu tür metinlere kitaplarda yer vermek bu nedenle kolay olacaktır. Hangi yaşta ve eğitim seviyesinde olursa olsun her insan rahatlamaya ihtiyaç duyar. Mizah da insanları rahatlatır.

Metinler, işlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır. Mizah, yapısı itibarıyla anlatılacak olanı en kestirme yoldan verdiği için bu ilkenin uygulanması da mizah metinleri açısından oldukça kolaydır. Çünkü mizahta olması gereken temel ölçütlerden biri tutumluluktur.

Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirilecek nitelikte olmalıdır. “Mizahta, tutumluluk ölçütü gereği hep ipuçları kullanılır, açıklama yapılmaz. Düzenli olarak ilerleme yerine anlatı ileriye doğru sıçramalarla gerçekleştirilir ve sürekli okuyucunun kendi çabası ile doldurması gereken mantıksal boşluklar bırakılır” (Demirkan, Beyreli, 2006:493). Görüldüğü gibi mizahın tutumluluk özelliği hem metinlerin derste işlenecek süreye uygun olma özelliğine hem de öğrencilere dil zevki ve bilinci aşılama, hayal dünyalarını zenginleştirme özellikleri ile örtüşmektedir.

Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir. Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir. “Eğitimde kaybedilecek birey yoktur, genel eğitimde özellikle de çocuk eğitiminde kültürel değerlerimizi ve bize ait olan eserlerimizi değerlendirmek ve onlardan en iyi şekilde yararlanmak zorundayız” (Barut, 2005: 408).

Metinlerde tutarlılık ve bütünlük olmalıdır, Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır, Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır. “Mizahçının teknik kalitesini belirleyen üç önemli ölçüt vardır: Özgünlük ve gerilim ya da beklenmediklik, vurgulama (=seçme), abartma ve basitleştirme, dil kullanımındaki ekonomi veya tutumluluktur. Sezdirme, kapalı değinme, ima, imleme teknikleriyle gerçekleştirilen kestirme, araya sokma ve yerini değiştirme gerektiren, ekonomi veya sezdirme sanatıdır” (Demirkan, Beyreli, 2006: 493). Görüldüğü üzere yukarıda metinlerde olması gereken özellikler “mizah metinleri” özellikleriyle örtüşmektedir.

Metinler, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır. “Yapılan araştırmalar göstermektedir ki mizah bireyin okumaya dolayısıyla öğrenmeye ilgisini artırmaktadır. Psikoloji ve eğitim literatüründe, okuma ilgisini artırmada mizah yayınlarının önemli bir yeri olduğu belirtilir. Çünkü araştırmalar, çocukların ve gençlerin bu tür yayınlara büyük ilgi duyduklarını göstermektedir. Bu durumda okuma ilgisini artırmada mizahî yayınlardan yararlanmanın gereği açıktır” (Dökmen, 1994: 34).

Ders kitabındaki metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyaller (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.) in yanı sıra atasözü, özdeyiş, duvar yazısı veya sloganlarla desteklenebilir. Ders kitaplarında mizahtan sadece okuma ve dinleme metni olarak değil, görsel malzeme olarak da yararlanmak öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmada etkili olacaktır.

### PROBLEM

Anket, adı geçen ders kitabındaki mizahî unsurların ve kitaptan bağımsız olarak mizahın Türkçe dersinde kullanımına farklı okullarda eğitim veren öğretmen ve farklı eğitim alan öğrenci bakış açılarının belirlenmesi için yapılmıştır. Mizahın eğitim bakımından değeri ve ondan nasıl faydalanılması gerektiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin

mizahın Türkçe dersinde kullanımına ilişkin tutumları problemi teşkil etmektedir. 2006-2007 öğretim yılında İstanbul ilinde eğitim veren İngilizce, Almanca, Fransızca dili ağırlıklı üç ilköğretim okulu ile sosyo-ekonomik durumu yüksek ve düşük olan Türkçe eğitim veren iki ilköğretim okulu olmak üzere beş ayrı okulda anket çalışması yapılmıştır. Bu okullarda eğitim gören 56 öğrenci ile 6. sınıfta ders veren 16 Türkçe öğretmenine 19 soru sorulmuştur.

### YÖNTEM

Öğretmen ve öğrencilerin mizahın Türkçe dersinde kullanımına ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik çalışma, okudukları ve çalıştıkları okullara göre düşüncelerinde farklılık olup olmadığını belirleme amacını gütmekte ve yöntem bakımından ankete dayanmaktadır.

### EVREN ve ÖRNEKLEM

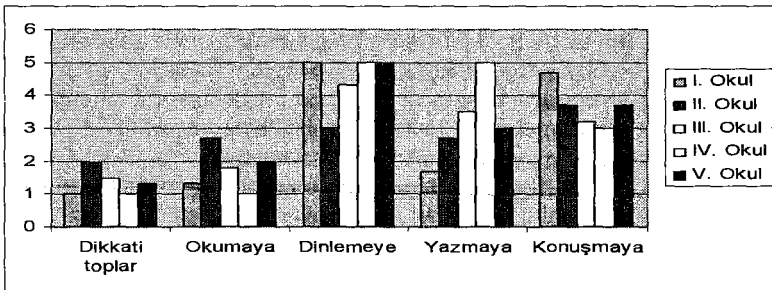
Anketin evrenini, Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca ağırlıklı eğitim yapan okullar ve bu okullardaki öğretmen ve öğrencilerdir. Ankette ülkemizin genelinde olduğu gibi yerleşim bölgeleri arasında görülen sosyo-ekonomik farkların göz önüne alınması için Türkçe eğitim veren iki okul seçilmiştir. Bunların biri sosyo-ekonomik bakımdan daha üst seviyede diğeri daha alt seviyede olan yerleşim bölgelerindedir. Araştırmanın örneklemini yukarıda bahsedilen okulların 6. sınıf öğrencileri ile öğretmenleri oluşturmaktadır.

### BULGULAR ve DEĞERLENDİRME

Bu bölümde farklı eğitim veren okullarda öğretmenlik ve öğrencilik yapan anket katılımcılarına uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler ve bu verilerin değerlendirilmesiyle ilgili bulgular sunulmaktadır.

### Öğretmenlerin Mizaha ve 6. Sınıf Türkçe Kitabındaki Metinler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki grafiklerde I. Okul; Türkçe eğitim veren ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir semtteki okulu, II. Okul; İngilizce, III. Okul; Fransızca, IV. Okul; Almanca ağırlıklı eğitim veren okulu, V. Okul; Türkçe eğitim veren ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bir semtteki okulu göstermektedir.



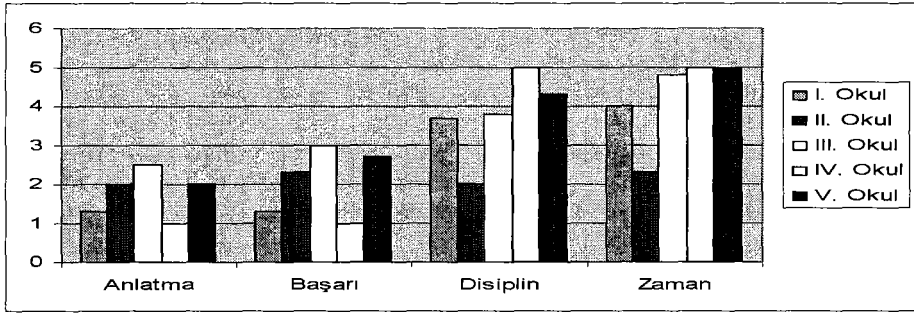
Öğrencilerin Türkçe dersine dikkatini çekmeye mizahın etkisinin olacağına tüm okullardan katılan öğretmenler tümüyle katılıyorum/ katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Böylece Almanca, İngilizce, Fransızca ve Türkçe eğitim veren tüm okul öğretmenleri öğrencilerin derse dikkatinin mizahla çekilebileceğini düşünmektedirler.

Öğretmenler, okuma becerisinde mizahî metinlerin okunmasında öğrencilerin başarılı oldukları düşüncesine Türkçe eğitim veren düşük gelir bölgesi ve Almanca eğitim veren okul öğretmenleri tümüyle katılmakta, Fransızca ve Türkçe eğitim veren okul öğretmenleri katılmakta, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmaktadırlar.

Mizahın dinlemeyi engellediği düşüncesine Türkçe, Fransızca, Almanca eğitim veren okul öğretmenleri hiç katılmamakta, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmaktadırlar. Yani öğretmenler mizahın dinlemeye olumlu etki ettiğini düşünmektedirler.

Öğrenciler mizahî konuları yazmada daha başarılıdır görüşüne Türkçe eğitim veren ancak gelir seviyesi düşük bölge okulu öğretmenleri katılmakta, İngilizce eğitim veren öğretmenler biraz katılmakta, Fransızca eğitim veren okul öğretmenleri kararsız, Almanca eğitim veren ve gelir seviyesi yüksek bölgede bulunan okul öğretmenleri hiç katılmamaktadır.

Öğrencilerin mizahî konuları sözlü olarak anlatmada zorlanır yargısına gelir seviyesi düşük Türkçe öğrenim veren okul öğretmenleri hiç katılmamakta, İngilizce ve yüksek gelir seviyesine sahip Türkçe eğitim veren okul öğretmenleri kararsız kalmış, Fransızca ve Almanca eğitim veren okul öğretmenleri de biraz katılmışlardır.

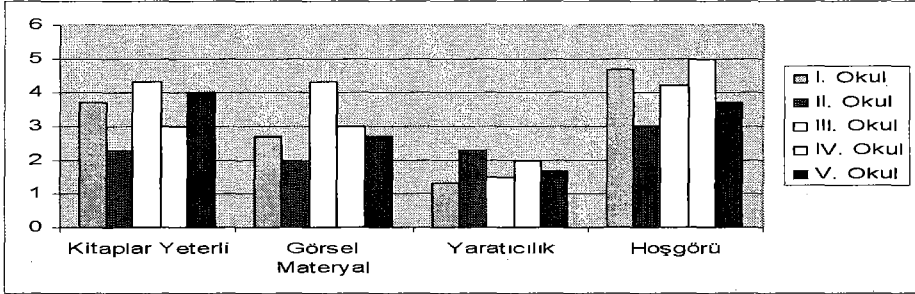


Öğretmenler Türkçe dersinde mizah kullanarak dersi daha iyi anlatırım, görüşüne Türkçe eğitim veren düşük gelir seviyeli bölge okulu ve Almanca eğitim veren okul öğretmenleri tümüyle katılmakta, İngilizce ve Türkçe eğitim veren yüksek gelirli okul öğretmenleri katılmakta, Fransızca eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmaktadırlar.

Mizah kullanımı Türkçe dersindeki başarıyı artırır, görüşüne Türkçe eğitim veren ve Almanca eğitim veren okul öğretmenleri tümüyle katılmakta, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri katılmakta, Fransızca ve gelir seviyesi yüksek bölge Türkçe eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmaktadırlar.

Mizah sınıftaki disiplini bozar, yargısına Fransızca, Almanca ve Türkçe eğitim veren yüksek gelir seviyesine sahip bölge okulu öğretmenleri hiç katılmazken Türkçe eğitim veren düşük gelirli bölge okulu öğretmenleri kararsız, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri katılmaktadırlar.

Mizah kullanımı derste zaman kaybına yol açar, görüşüne Fransızca, Almanca ve yüksek gelir seviyesine sahip bölge Türkçe eğitim veren okul öğretmenleri hiç katılmazken, Türkçe eğitim veren düşük gelirli bölge okulu öğretmenleri kararsız kalmış, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri katılmışlardır.



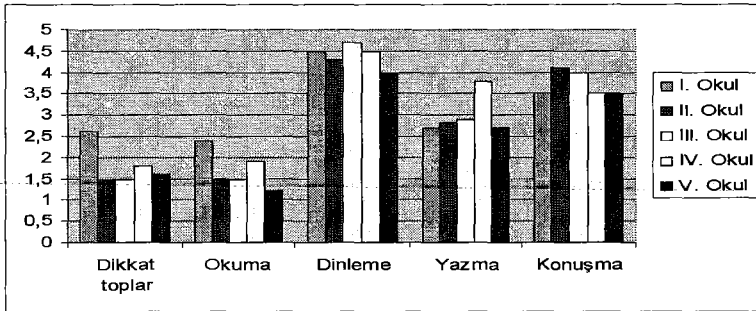
Yeni müfredat programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yeterince mizah metni var, yargısına Türkçe, Fransızca eğitim veren okul öğretmenleri kararsızım derken, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri katılmamakta, Almanca eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmaktadırlar.

Yeni ders kitaplarında mizah içeren görsel materyallere yeterince yer verilmediği düşüncesine Türkçe ve Almanca eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmakta, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri katılmakta, Fransızca eğitim veren okul öğretmenleri kararsız demişlerdir.

Mizahın öğrencilerin hoşgörülü bireyler olmasında etkisi yoktur yargısına Türkçe eğitim veren yüksek gelirli bölge okulu öğretmenleri hiç katılmazken, Fransızca ve Türkçe yüksek gelirli bölgede eğitim veren okul öğretmenleri kararsız kalmış, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmışlardır.

Mizah öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir, yargısına Türkçe eğitim veren yüksek gelir seviyesine bağlı bölge okulu öğretmenleri tümüyle katılırken diğer okulların öğretmenleri katılmaktadırlar.

### Öğrencilerin Mizaha ve 6. Sınıf Türkçe Kitabındaki Metinler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular



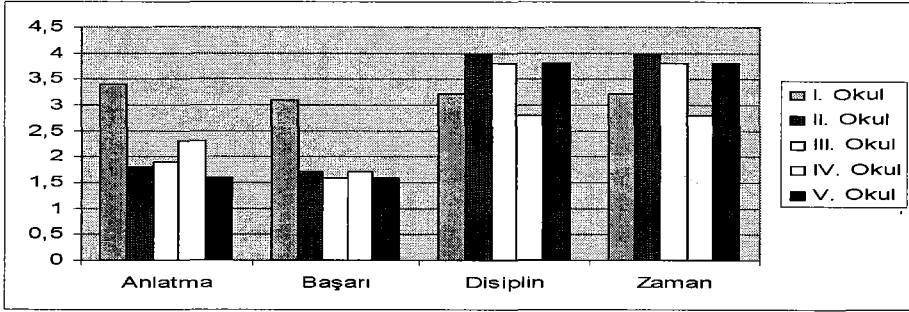
Öğrenciler Türkçe dersinde dikkatlerini mizahın derse çektiği düşüncesine Türkçe eğitim veren düşük gelir seviyesine sahip bölge okulu öğrencileri biraz katılmışlar, diğer okullardan katılan öğrenciler tümüyle katılıyorrum şeklinde cevap vermişlerdir.

Mizahî metinleri okumada daha başarılı oldukları düşüncesine Türkçe eğitim veren düşük gelir bölgesi öğrencileri biraz katılmakta, Almanca, Fransızca, İngilizce ve Türkçe eğitim alan okul öğrencileri tümüyle katılmaktadırlar.

Mizahın dinlemeyi engellediği düşüncesine Türkçe, Fransızca, Almanca ve İngilizce eğitim veren okul öğrencileri hiç katılmamakta, öğrenciler mizahın dinlemeye olumlu etki ettiğini düşünmektedirler.

Mizahî konuları yazmada daha başarılıyım, görüşüne Türkçe, İngilizce, Fransızca eğitim alan okul öğrencileri biraz katılırken, Almanca eğitim alan okul öğrencileri kararsızdır.

Mizahî konuları sözlü olarak anlatmada zorlanırım, yargısına gelir seviyesi düşük Türkçe ve yüksek Türkçe öğrenim alan ve Almanca öğrenim alan öğrenciler biraz katılırken, İngilizce ve Fransızca ağırlıklı eğitim alan öğrenciler kararsız kalmışlardır.

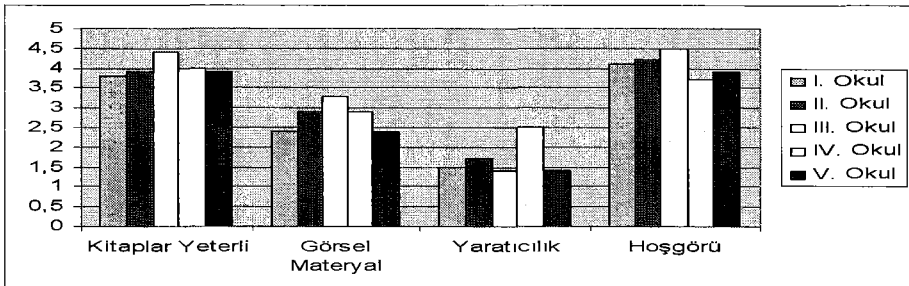


Öğretmenlerinin Türkçe dersinde mizah kullanarak dersi daha iyi anlatacakları görüşüne İngilizce, Almanca, Fransızca eğitim veren okul öğretmenleri tümüyle katılmakta, yüksek gelir seviyesine sahip bölgede Türkçe eğitim veren okul öğrencileri katılmakta, düşük gelir seviyesine sahip bölgede Türkçe eğitim veren okul öğrencileri biraz katılmaktadır.

Mizah kullanımı Türkçe dersindeki başarıyı artırır, gelir seviyesi yüksek bölge Türkçe eğitim veren okul öğrencileri ve İngilizce eğitim veren okul öğrencileri tümüyle katılmaktadır, Almanca, Fransızca ve gelir seviyesi yüksek bölge Türkçe eğitim veren okul öğrencileri kararsız olduklarını ifade etmektedirler.

Mizah sınıftaki disiplini bozar, görüşüne İngilizce, Fransızca ve Türkçe eğitim veren yüksek gelir seviyesine sahip bölge okulu öğretmenleri hiç katılmazken Türkçe eğitim veren düşük gelirli bölge okulu öğretmenleri kararsız, Almanca eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmaktadırlar.

Mizah kullanımı derste zaman kaybına yol açar, sorusuna Fransızca, Almanca ve yüksek gelir seviyesine sahip bölge Türkçe eğitim veren okul öğretmenleri hiç katılmazken, Türkçe eğitim veren düşük gelirli bölge okulu öğretmenleri kararsız kalmış, İngilizce eğitim veren okul öğretmenleri biraz katılmışlardır.





Yeni müfredat programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yeterince mizah metni var, yargısına Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca eğitim alan öğrenciler kararsızım demişlerdir.

Yeni ders kitaplarında mizah içeren görsel materyallere yeterince yer verilmediği düşüncesine Türkçe öğrencileri katılmakta, Almanca, İngilizce ve Fransızca eğitim veren okul öğrencileri biraz katılmaktadırlar.

Mizahın yaratıcılığını geliştirir yargısına Türkçe, İngilizce, Fransızca eğitim veren okul öğrencileri tümüyle katılmakta, Almanca eğitim veren okul öğrencileri katılmaktadırlar.

Mizahın hoşgörülü bireyler olmamızda etkisi yoktur, görüşüne Fransızca eğitim veren okul öğrencileri hiç katılmazken, diğer okulların öğretmenleri kararsız kalmıştır.

### SONUÇ

Öğrencilere Türkçe dersini sevdirmenin yollarından biri ilgilerini çekecek ders materyallerini derste kullanmaktır. Yukarıda yapılan anket çalışmasının sonuçları da göz önüne alınarak söylenebilir ki gençlerin ilgilerini toplamada mizah etkilidir. Dört temel becerinin kazandırılmasında ve bu becerilerin kazandırılmasında araç olarak kullanılacak Türkçe kitaplarında mizaha yer verilmesi görüşüne öğretmen ve öğrencilerin katıldığı görülmektedir.

Mizahı Türkçe öğretiminde kullanmak, Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmada etkin bir araç olacaktır. “Öğrenciler mizah sanatını takdir etmeyi ne kadar iyi öğrenirlerse, genel anlamda diğer yazın türlerindeki temel nitelikleri takdir etmeyi o kadar iyi öğrenirler. Mizah irdeleyicisi bir öğrencinin, mizah yazarının kullandığı her sözcük ve deyim, sözcüklerin çağrışımlarına ve oluşan tona dikkat etmesi gerekir. Çünkü mizah yazarı, araç olarak kullandığı sözcükler, kavramlar ve düşüncelerle oynamasını bilen birisidir. İnsanca bir yaşam, iyi bir eğitim, sağlıklı bir toplum yaşamı mizahsız düşünülemez. Çünkü mizah olmadan insanın yaratıcı bir birey olması mümkün değildir” (Demirkan, Beyreli, 2006: 492). Yaratıcılık, herkesin gördüğü gibi görmemek, duyduğu gibi duymamaktır. Yeni nesillerin daha yaratıcı olması sıradan bir şekilde duyup, görmemelerine, düşünmemelerine bağlıdır. Bu farklılığın ortaya çıkabilmesinde ve farklılıklardan yaratıcı ürünler oluşturulmasında mizah ürünlerinden yararlanılmalıdır.

### KAYNAKLAR

- BARUT, Yaşar. (2005). **Nasrettin Hoca Fıkralarının Çağdaş Eğitim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi**, I. Uluslar Arası Akşehir Nasrettin Hoca Sempozyumu, Konya, Akşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü
- BERGSON, Henri. (2006). **Gülme Komiğin Anlamı Üzerine Bir Deneme**, (Çeviren: Yaşar AVUNÇ), İstanbul, Ayrıntı Yayınları
- DEMİRKAN, Murat ve BEYRELİ, Lâtif. (2006). “Aziz Nesin’in Parle vu Fransızca Adlı Öyküsünde Mizah Çözümlemesi”, **Uluslar arası V. Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu**, Ankara, Pegem Yayınları.
- DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Akıllılığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÖZBAY, Murat. (2003). **Türkçe Öğretiminde Hedef Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi**, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, Niğde: Bizim Büro Matbaacılık
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

# ÜLKEMİZDE VERİLEN ANADİL EĞİTİMİNİN HEDEFLERİ VE BU HEDEFLERE NE KADAR ULAŞILABİLDİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş.Gör. Neslihan ÖKSÜZ  
Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı

## Özet

Bu tebliğde sunulacak olan ana tema Türk Milli Eğitimi bünyesinde verilen anadil eğitiminin istenilen sonuçlara ulaşp ulaşmadığının bir değerlendirmesi olacaktır. Öncelikle dilin tanımını üzerinde durulmuş ve toplumların birbirleri ile olan iletişiminin anadilleri nasıl etkilediği üzerinde tespitlerde bulunularak bu etkileşimin ne dereceye kadar doğal olduğu belirtilmiştir. Bu açıklamanın ardından ülkemizdeki anadil eğitimine geçilmiş ve Türkçe derslerinde öğrenciye kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeteneklerin neler olduğunun tespiti yapılarak, eğitimlerinin son aşamasına gelmiş bulunan üniversite 4. sınıf öğrencisi öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmanın verileri ışığında, hedef davranışlara ulaşılıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anadil, anadil eğitimi, Türkçe dersleri, hedef davranışlar, dilbilgisi.

## THE OBJECTIVES OF MOTHER LANGUAGE TRAINING IN OUR COUNTRY AND THE EVALUATION OF HOW MUCH WE REACHED TO THE OBJECTIVES

### Summary

The main theme presented in this notification will be an evaluation which mother language training given in the structure of Turkish National Education reached to the desired results or not. Initially it's dwelled on the definition of the language and it's secured how the communication of the societies with each other affected their mother languages and how much natural the interaction is stated as well. After this explanation it's passed over to mother language training in our country and by determining what kind of knowledge skill and abilities should be gained to the students in the Turkish lessons, according to the data of a survey on the teacher candidates of last year university students evaluated whether reached to the objectives or not and it's determined that the survey is not so satisfactory as expected for a mother language training.

**Key words:** Mother language, mother language training, Turkish lessons, objectives, grammar.

## 1. GİRİŞ

Doğan Aksan dili, “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak tanımlar (Aksan, 2003; s.50-53). Toplumdan topluma değişen bu çok yönlü dizge sayesinde insanoğlu varlığını devam ettirebilmiş, geçmişten günümüze sesini ulaştırabilmiştir. Yapılan en büyük keşiflerin, çağ açıp çağ kapatan icatların hepsi “dil” vasıtası ile kendini anlatabilmiştir. Öyleyse dil; bir açığa vurma, bir açıklama mıdır? Gözün gördüğünün, kulağın işittiğinin kelimelere dökülmesi midir ve illaki bir anlaşma\anlaşılma çabası mıdır? Evet, tamamıyla bir çabanın ürünüdür dil ve toplumdan topluma değişirken de yine bu çaba ve ihtiyaçlar doğrultusunda yön bulmaktadır. Her yeni yöneliş, yeni ve farklı bir dili oluştururken, işte bu her farklı dil kendi içinde, onu yaratan toplumun “anadili” olarak anılmaktadır. Öyleyse “anadil” dediğimiz olgu, milletlerin en millî, en kendilerine özgü varlıklarıdır ve tamamıyla kendi var oluş çabalarının ürünüdür. Bu sebeptendir ki anadiller, var oluşlarının müsebbibi olan milletlerin isimleriyle anılırlar: Türk-çe, Rus-ça, İngiliz-ce, Alman-ca vs. gibi.

Kendi millî benliğinin ürünü olan dillerin her biri tek başına ele alındığında bir “anadil” konumundadır ve dünyada, içinde başka bir anadilden gelen sözcüklerin bulunmadığı bir “arı dil” yoktur. Çünkü toplumlar, toplum olmanın bir sonucu olarak birbirleri ile iletişim içindedirler ve bu iletişimin doğal bir neticesi olarak da birbirlerinden etkilenmektedirler. Bu etkileşim her sahada kendini gösterebilmekle birlikte etkileşimin en önemli göstergesi dilde olmaktadır. İletişim aracı olması yanında dilin, hem birey ve hem de toplum için daha önemli olan yönü kültürel kimliği belirleyici ve koruyucu olmasıdır. Fertle kendi milleti arasındaki en sağlam bağ dildir. “Toplumun millet olarak yaşayıp devam edebilmesi de buna bağlıdır. Eğitim, bu sonucu sağlıyorsa millet devam eder; sağlamıyorsa çözülür. Ekonomik başarılarla zenginleşmiş bireyler, millî dil ve kültür bilinci taşımadıkları takdirde, başka devletlerin uydusu olmayı rahatlıkla isteyebilirler. Yabancı bir dil ve kültürü hiç kaygı duymadan kendi dil ve kültürlerinin önüne geçirebilirler.” (Ercilasun, 2000; s.203-207)

Dilde etkileşim doğaldır, fakat bilinçsizce, kendiliğinden olursa doğal neticeler verir. Aksine bilinçli olarak yapılırsa ve başka bir dilin kelimeleri, konuşulan ana dile dayatılmaya çalışılırsa, özellikle de bunu yapanlar o toplumun aydın diye geçinen sözü dinlenir kesimiye, bu duruma etkileşme değil, “dilde yozlaşma” adı verilir. Bu yozlaşmanın toplum üzerindeki olumsuz etkileri genel bir ifadeyle şöyledir:

Yabancı kelimelerin, dilde olması gerekenden fazla oluşu, dilin kendine özgü kurallarının bozulmasına,

Halk ile aydınların birbirini anlayamaz duruma gelmesine,

Yeni kelimeler üretilmediği için dilin kısırlaşmasına ve o dili konuşan toplumun zamanla kendi kelimelerini unutup diğer dillerden gelen kelimeleri konuşarak anadillerini kısmen unutmaları neticesinde kendi benliklerini de yitirmelerine,

Yeni nesil ile önceki nesiller arasında büyük kuşak çatışmalarının baş göstermesine ve bunlardan başka birbirine bağlı olarak gelişecek pek çok olumsuz neticelere sebep olacaktır.

Yukarıda bahsettiğimiz nedenleri ve sonuçları göz önünde bulundurarak, anadil dersinin amaçlarının neler olduğunu hatırlayalım. 2098 sayılı Tebliğler Dergisine göre Türkçe Dersinin Genel Amaçları:

Temel Eğitim Okulları'nda Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru anlama gücü kazandırmak;

Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak;

Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yönleltmek;

Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;

Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;

Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;

Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;

Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen bu amaçlara bugün ne kadar ulaşılabildiği tartışmaya açık bir konudur. Ülkemizde Türkçe eğitimi ve dilimizin kullanımı hususlarında, son yıllarda artan bir vehamet söz konusudur. Yabancı dil düşkünlüğü, aşırı yabancı hayranlığı, özel radyo ve televizyon kanallarının özensiz ve de sorumsuz davranışları, bilinçsizce yapılan radyo ve televizyon programları, son yıllarda hızlı iletişim ve eğitim için, daha iyi imkânlarla bilgiye çok daha kolay ve hızlı ulaşabilmek amacıyla hayatlarımızı saran internet ile bir türlü çevrimdışı olmadığımız Messenger servisi, birer vazgeçilmez olarak gördüğümüz cep telefonu mesajları, dilbilgisi kurallarını nasıl ihlal ettiğimizin en bariz örnekleridir. Eğitim sistemimizin çoktan seçmeli soru tipine verdiği aşırı önem sonucunda ezbercilik yaygınlaşmakta ve kullanılmayan dilbilgisi kuralları unutulmuş, kuralsız bir Türk dili yavaş yavaş dil tarihimizde yerini almaktadır. Peki neden? İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yeterli Türkçe eğitimi verilmediği için mi?

Bu sorunun cevabı kısmen "EVET" olacak. Çünkü hepimiz iyi biliyoruz ki; müfredatta yer alan bütün konular süre el verdiğince öğrenciye sunuluyor fakat test sistemine hazırlanan ve buna alışkın olan öğrenci, öğrendiklerini uygulamaya geçiremediği için kullanmayı bilmiyor. Okumayı ve yazmayı sevdiremediğimiz için de bu konuları onlara ne kadar anlatsak anlatalım kavratamıyoruz.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı 4. sınıf öğrencisi olan 56 kişilik bir öğrenci grubuna Metin Bilgisi dersinde yaptırılan yazılı anlatım çalışmasıyla öğrencilerin yazılı dili kullanma becerileri üzerinde değerlendirme yapılmaya çalışılmış ve veriler ışığında anadil öğretiminin önemi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden, Mehmet Akif Ersoy'un "Kissadan Hisse" isimli şiirini açıklamaları istenmiş ve bu açıklamayı yaparken "noktalama, yazım kuralları ve anlatım bozuklukları" üzerinde bilhassa dikkatli ve özenli olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Onlardan istenilen bu yazılı açıklama için her hangi bir zaman kısıtlamasına gidilmemiştir. Araştırmada elde edilen veriler öğrencilerin yazmış olduğu bu metinlerden elde edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Aşağıda verilenler onların kâğıtlarında yer alan cümlelerdir ve aynen onların yazdığı şekil itibarıyla aktarılmıştır.

Ne demiş türkü “Hatasız kul olmaz” her şey düzenli ve tertipli olsaydı hayattan zevk alınmıydu....

Tüm dersler iyi, paran var. her şey istediğin gibi oluyor. İnsan yaptığı hataları görekte yaşamını mutlu kılabilir.

Orta Asya’da Hun İmparatorluğu’ndan bahsetmek istiyorum. Hun Hakanları Çin’li prenseslerle evlendirilerek Hun imparatorluğunun çöküşünü hızlandırdılar. Gelelim Osmanlıya; yine Osmanlı padişahları Osmanlı imparatorluğunun son zamanlarında yabancı kadınlarla birlikte olarak devlet işlerinden uzaklaşmışlardır. İşte tarihten ibret alınsaydı. Tarih tekerrür edermiydi? Etmezdi efendim. Bizim insanımız kendi bildiğinden şaşmayan bir kişiliğe sahip olduğundan başkasını dinlemez. Bu yüzden değildir geçmişimizin hatalar zinciriyle dolu olması sizce?

Akif, yine kalemini ustaca kullanmış. Tarihten ibret alınsaydı, gerçekten tekerrür etmezmiydi? Bence evet!

Bu şiiri okurken, birden aklıma günümüz toplumu geldi. Acaba biz, yeni nesil, tarihten yeteri kadar ibret alıyormuyuz? Yeteri kadar tarihi analiz edebiliyormuyuz?

Yapmamız gereken ecdadımızı tanımak ve iyi yönlerini örnek almak, kötü taraflarını ise kabul etmek ve bu olumsuzlukları analiz edip iyiye çevirmektir. Bu şekilde şanlı Türk Bayrağı’nı dahada yukarılara çıkarmaktır.

Bugün biz insanlar geçmişimizi çok iyi bilsek, atalarımızın karşılaştığı zor durumları, onların yapmış olduğu hataları çok iyi bir şekilde gözden geçiresek, aceba biz aynı hataları tekrar edermiydik? Hayır etmezdik.

Biz insanlar geçmişten ders çıkarmadığımız için geçmişteki hataları görmemezlikten geldiğimiz için bugünde aynı hatalarla karşı karşıya geliyoruz.

Kurtuluş savaşıyla tüm dünyayı geri püskürten bir ordunun, bir devletin, bir tarihin çocukları yada torunları bu şekilde olmamalıydı. Aslında durumumuz o kadar da kötü değil ama bu şekilde bir türkiye devleti o ataların torunları olamaz bence. Ben şimdi devleti eleştirmeye geçmek istemedim, bunu anlatmakla bitiremem çünkü yalnız keşke diyorum en azından biz türkler tarihimizde düştüğümüz hatalara düşmesek herşeyi iyi görebilsek daha iyi daha güçlü bir türkiye devleti olmaz mı? Bence olur.

Keşke bir millet başına gelecek kötü şeyleri bir yerde hissedebilse keşke tarihine bir dönüp şöyle göz ucuyla da olsa bir dönüp bakabilse. Fi tarihinden bahsetmiyorum malum bilinmeyen Bilene bakmak lazım. Osmanlı büyük örnek bize bizden başka dost yok diyoruz ama hala annesinin eteğinden ayrılmayan masum bir çocuk gibi büyük güç diye tanımladığımız, düşman olduğuna tüm kalbimizle inandığımız devletlerin eteğindedir.

Durumumuza ve günümüzdeki konumumuza objektif bir gözle bakacak olursak; halimizin hiç iç açıcı olmadığını, geçmişimizden hiç ders almadığımızı görebilmek hiçte zor değil. Şayet ders alınmış olsaydı, geçmişte kanımızın içilmesini vacip diyenlerin kapılarında yaltaklanmaz; o zamanlar atalarımızın yaptığı gibi dimdik karşılarında dururduk.

Ne olurdu düne dönebilseydim! Çocukluğuma, gençliğime... Olmuyor arkadaşlar ne kadar çabalasakta olmuyor.

Tarih insanı zaman hamurunda yoğurur. Ya tatlı ya acı fark etmez... Ne olursan ol yiyeceksin lokmaları, ibret alman lazım gelir. Şayet ibret almazsan zamanda boşuna akar.

Kıscacası ibret almasını bilmiyoruz, çünkü bilsek uygulayabilirdik azda olsa hayatımıza. Ama biraz daha çaba gösterirsek ve daha duyarlı olabilirsek ne güzel olacak kim bilir bu hayat.

İnsanlar geçmişteki olayları dikkate alıp, onlar üzerinde bilgi sahibi olmaya çalışsalar, geleceği görebilselerdi şu andaki dünya daha huzurlu ve mutluluk dolu bir hal alırdı. En sevmediğim bir laf olan “tarih tekerrürden ibarettir” lafı da ortadan kalkmış olurdu.

Geçmişini bilmeyen bir millet yok olmaya mahkumdur. Bunu bir kez daha vurgulayarak geçmişine sahip çıkmayan vatandaşlarada geçmiş olsun diyorum.

Bizler yaşadığımız şeylerden asla ders almıyoruz ve aynı şeyleri tekrar ediyoruz. Bu insanın doğasında var. Mehmet Akif Ersoy’da bunu en güzel şekilde yukarıdaki paragrafı ile anlatmış.

Güya badişahlar devleti sömürmüş, kimsenin hak ve özgürlüğü yok. Fikirlerini beyan edenlerinde kafaları cellata teslim edilmiş.

Bu aydınlar sadece osmanlının son çökmüş fotoğrafına bakıp ecdadını haince yerden yere vurup yargılıyor. Ama onlar. Şunu bilmiyor ki o şahsiyetler (Fatih, Süleyman, Yavuz) bu devleti kurmadan önce bu vatan inim inim Bizans ve Moğol işkencesinden isyan ediyor. Fatih İstanbulla girdikten sonra herkese din, vicdan ve özgürlük tanıdı. İstanbulla çeşitli ilim ve bilim adamları getirtti. Bizden ayrılan yerlerdeki yabancılar bile kaçıp bize geliyorlardı. Bunları görmüyor ve üstadın dediği gibi geçmişten hisse almamışlar.

Osmanlı Devleti bu devletlerle bir sürü savaşa girdik. Bu yabancı devletler bizi yok etmek için kaç defa haince üzerimize saldırtılar; çünkü bizi sevmiyorlar.

Aydınlar biz tarihten ibret almıyoruz diyorlar ve dar çerçeveden bakıyorlar. Eğer hakiki olarak ibret alsaydık biz bu leş kargalarına kanıp savaşa girer miydik? Savaşa girmekle kalmayıp onların yeniliklerini benimseyip derken kültürümüzden kopartılır mıydık? Savaşta yenik çıkıp devleti yüzüstü bırakıp kaçarmıydık?

Günümüzdeki insanlar hazır fikirlerden ve keşfedilmiş içatlardan başka hiçbir çaba harçmaksızın yaşama yeni eserler katmıyor. Özellik Türk milleti çok tembeldir. Tarihteki olgulardan bir anlam çıkarsaydık; şimdi bu durumlara düşmüş olmayacaktık.

İnsan kendisine verilen akıllı doğru yolda kullanmamaktadır. Hayatını daima az iş çok para olarak görmektedir. Menfaatleri doğrultusunda bencil birer kişiye dönüşmüşüz. Bunun için aynı hataya düşmekteyiz. Ve acımasızca kardeşlerimizi katletmekteyiz. Akılımızın başımıza gelmesi için bir daha mı Kurtuluş Savaşı yapmalıyız?

Hatalar, başarıların ilk adımdır; Fakat bu hatalar karşılaştığımız olayların, fikir üretmek istediğimizde bir problemi çözmek maksadını taşımaktadır.

Geçmişte yaşadığımız hadiseler, durumlar illaki bugün aynısı olmasa bile biraz düşündüğümüzde benzer olaylarla ve durumlarla karşılaşmışızdır. Nitekim insanız ve belli prensibler, belli bir yaşam felsefemiz olduğu için yargılarımız ve değerlerimiz değişmediği anlar olacaktır.

#### 4. SONUÇ

##### En Çok Yapılan Hatalar

En çok yazım ve noktalama da hatalar yapılmıştır. Öğrenci ismin hal eklerinden olan bulunma (lokatif) eki ile bağlaç olan “-de, -da” yı birbirine karıştırmakta, aynı kişi; bağlaç olan “de” yi bir cümlede doğru kullanıp ayrı yazarken, diğer bir cümlede yanlış kullanmakta ve bitişik yazabilmektedir. Büyük küçük harf kullanımında ciddi yanlışlıklar yapılmış ve hatta cümleyi bile küçük harfle başlatanlar olmuştur. Bazı özel kelimelerin büyük harfle yazılması gerekirken küçük harfle yazıldıkları da görülmektedir. “ve” bağlacı ile yeni bir cümle başlatanlar vardır. Soru edatı olan “-mi, -midir” in kelimeden ayrı

yazılması gerekirken çoğu öğrenci bu edatı kelimeye bitişik yazmıştır. Yukarıda görüldüğü gibi bu sayılanlar dışında da bariz dilbilgisi hataları mevcuttur, sayılanlar en dikkat çekici olanlardır. Fakat bunlardan daha ziyade kelimelerin yanlış kullanımından, eksik bilgidен, anlatımın yetersizliğinden ve kelime dağarcığının eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozuklukları vardır ki bu bozuklukların bizce temel nedeni öğrencinin, yazdığı bir daha okumamasından ve yahut da okumak istememesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü yazdığı yazıyı dönüp de bir kez okusa bu hataları görecektir ve düzelterektedir.

### 5. TARTIŞMA ve ÖNERİLER

İçinde anlaşılmayan bir kelime bulunan cümleleri bile öğrenciler algılayamadıkları için ezberleme yoluna gitmekte ve o cümledeki fikir veya düşüncüyü kendi cümleleri ile ifade edememektedirler. Bir tek kelimenin bile anlaşılmasını, cümlelerin bütününe anlaşılmasına neden olmaktadır. Sonuçta, düşünmeyen, kavramayan, anlamayan, anlamadıkları için anlatamayan, konu hakkında kendilerine ait görüş ve düşünceleri olmayan, yorum ve değerlendirme yapamayan, üreticilikleri ve yaratıcılıkları bulunmayan, sadece ezberleme yoluna başvuran öğrenciler ortaya çıkar. Anlaşılmayan bir kelime yüzünden cümleyi kavrayamayan, ezberciliğe yönelen öğrencinin, tamamen yabancı dille yapılan bir eğitim ve öğretim sonucunda yaratıcı ve üretici olması, bilime katkı sağlaması ne kadar eklenebilir?(Üstüner, 2003)

Max Müler: "Türkçenin bir gramer kitabını okumak bu dili öğrenmek niyetinde olmayanlar için bile bir zevktir. Türlü gramer kurallarının belirlenmesindeki ustalık, isim ve fiil çekimlerindeki düzenlilik, bütün dil yapısındaki saydamlık ve kolayca anlaşılabilme vasfı, insan zekâsının dil aracı ile beliren üstün gücünü kavrayabilenlerde hayranlık uyandırır... Türk dilindeki duygu ve düşüncenin en ince ayrıntılarını belirtebilme, ses ve şekil öğelerini baştan sona değin düzenli ve uyumlu olan bir sisteme göre birbirleriyle bağdaştırıp bir araya getirme gücü, insan zekâsının dilde gerçekleşmiş bu büyük başarısı olarak belirir. Birçok dillerde bu temel yaratış çığırından artık iz kalmamış, bunlar gözden gizlenmiştir. Onlar çözülmüş kayalar gibi karşımızda durur. Ancak dilcinin mikroskobu ile dil yapısındaki organik öğeler meydana çıkarılabilir. Türk dilinde ise her şey saydamdır, apaçıktır. Bu öyle bir gramerdir ki, billur bir arı kovanının içinde bal peteklerinin meydana gelişini nasıl izleyebilirsek, bunda da düşüncenin iç oluşumlarını aynı şekilde seyredebiliriz." derken (Sayılı, 1994; s.387) yine yabancı Türkologlardan Jean Deny de, Türk dili için: "Büyük bir oryantalist, Türk dili hakkında, insanın bu dilin seçkin bir bilginler kurulunun danışma ve tartışmaları sonunda meydana çıkmış olduğu zannına düşebileceğini söylemiştir. Fakat Türkistan bozkırları ortasında kendi başına kalmış beşer zekâsının doğuştan edindiği dil duygusu kanunlarıyla yaratıldığı hiç bir bilginler kurulunun yaratmasına imkân yoktur." (Sayılı, 1994; s.388) demektedir.

Milletimizin zaman zaman eğitim dili olarak Türkçe dışındaki dilleri kullanmış olması ve aydınlarımızın yabancı dillere meyletmiş olmaları, dil felsefecilerinin çözümlü sebebi saydıkları ezber gören, ezber düşünen nesiller yetişmesine yol açmış ve bunun faturası milletimiz tarafından ağır bedellerle ödenmiştir. Bunun sonucunda kendi tarihine yabancı, kendi varlığı ve hayatı üzerinde düşünemeyen, fikir üretmeyen ve dolayısıyla kendi felsefesini yaratamayan aydın; bilim ve düşünce birikiminden yararlanamayan, yaratıcılık ve özgünlük yeteneği kaybolmuş nesiller ortaya çıkmıştır (Korkmaz, 2000; s.319-326).

Gerek yabancı ve gerekse yerli Türkologların çalışmaları ile Türk Dili'nin zenginlikleri her geçen gün yeni araştırmalarla ortaya koyulmasına rağmen elindeki hazinenin değerini bilmeyen nesiller yetiştirmenin acısını bugün değil yarın çekeceğimizin altını çizmek gerekir. Daha geç olmadan anadil bilincinin her bireyde uyandırılması için, yapılan

çalışmalara yenileri eklenmeli ve bu çalışmalar hızlandırılarak daha etkili bir hale getirilmelidir. Çünkü yaşamak ve var olmak için sadece toprak sahibi olmak yeterli değildir. Millî benliğini ve anadil bilincini yitirmiş toplumlar çok geniş bir coğrafyaya yayılmış olsalar bile bu milletlerin varlıklarından söz etmek hata olacaktır.

Bu bildirinin temelini oluşturan araştırmamızın veri kaynağı olan öğrencilerin yapmış olduğu hatalara gelince, bu hatalar: Türk Milli Eğitiminin Türkçe dersleri hususunda belirlediği temel amaçlara ulaşamadığının, kazandırılması beklenen hedef davranışların öğrencilere kazandırılmadığının göstergesidir. Daha da önemlisi üniversite son sınıfı gelmiş olan öğrencilerin bile hâlâ anadil bilincine ulaşamamış olmalarıdır.

### **KAYNAKÇA**

AĞCA, Hüseyin, 1999: Yazılı Anlatım, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

AKSAN, Doğan, 2000: Türkiye Türkçesi'nin Dünü Bugünü Yarımı, İstanbul, 1.Baskı, Bilgi Yayınevi.

AKSAN, Doğan, 2003: Her Yönüyle Dil, Ankara, 2. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKSOY, Ö., KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., 2003: Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara, Anı Yayıncılık.

CAFEROĞLU, Ahmet, 1984: Türk Dili Tarihi, İstanbul, 3. Baskı, Enderun Kitabevi.

ERCİLASUN, Ahmet Bican, "Yirmi Birinci Yüzyıla Girerken Millî Kimlik Oluşturmada Dilin Önemi", Türk Dili, Sayı 579, Mart 2000, s.203-207.

KORKMAZ, Ramazan, "Dil Bilincimizin Serüveni veya Bir Varlık Alanı Olarak Türkçe ve Atatürk", Türk Dili, Sayı 580, Nisan 2000, s.319-326.

SAYILI, Aydın, 1994: "Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe", Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe, Ankara 1994, s. 320-590.

TOPARLI, Recep, 2000: Türk Dili ve Kompozisyon, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÜSTÜNER, Ahat, "Türkçenin Anlatım Gücü", Türk Dili, Sayı 589, ocak 2001, s.50-57.

ÜSTÜNER, Ahat, "Anadille Eğitim ve Türkçe", Türkler Ansiklopedisi, Cilt 18 (Cumhuriyet), s.102-106.





## YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇAĞDAŞ GELİŞMELER

Yrd.Doç.Dr. Oya SONER  
Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu  
Fransızca Mütercim Tercümanlık

### Özet

Öğrenilen hatırlanabildir. Öğrenme, her türlü bilgi ve becerinin uzun süreli hafızaya aktarılıp, geri çağrıldığı zaman, uygun motor ve zihinsel tepkiye dönüşebilmesidir. Sinirbilimsel alanda kaydedilen ilerlemeler olayın beyinsel boyutlarının açıklanmasında kanıtlanabilir tezler ortaya atmıştır. Beyindeki görsel, işitsel, sesbilimsel merkezlerin eşzamanlı uyarılması dil öğrenmeyi özellikle “dinleme, anlama ve konuşma” becerilerinin kazanılmasını olumlu etkilemektedir. Çoklu ortamda, etkileşimli, bilgisayar destekli dil eğitimi (BDDÖ) bu oluşumu sağlar. Dil öğrenmek bir beceri kazanmaktır. Sık ve etkin alıştırmaya yapmak bütün diğer becerilerde olduğu gibi dil öğrenimi için de gereklidir. BDDÖ öğrencilere bu olanağı sınırsız sağlar. Otomatikleşme bu yolla elde edilir. BDDÖ'nün sağladığı avantajlar, sosyal bir çevre olan sınıfta, yönlendiren, denetleyen öğretmen gözetiminde sunulur. Sosyal ortamdan soyutlanmış öğrenim can sıkıcıdır, öğrenmek için gerekli dürtüden yoksundur. “E-öğrenme” ortamından sıkılıp vazgeçenlerin oranı yüksektir. Her yaştaki, zeka düzeyi normal öğrenci, yeni yöntemlerle, yabancı bir dili, sınıf ortamında, geleneksel yöntemlere karşın daha kolay ve kalıcı olarak öğrenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** BDDÖ, Yabancı Dil Eğitimi.

## RECENT DEVELOPMENTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

### Abstract

To learn is to remember. Learning is the transfer of facts or skills to the long-term memory and capacity to retrieve them when needed. New findings in neuroscientific field enabled experts to suggest well-proven explanations of this mental activity.

The simultaneous stimulation of the visual, auditory, phonological center of the brain, positively affects foreign language learning, especially acquiring the listening, understanding and speaking skills. Computer assisted multimedia methods are based on this assumption.

Language learning is to acquire a skill. Automatisation is obtained by repeated practice, which CALL provides. All the advantages of CALL are presented in the classroom under the supervision of the teacher.

Without the social environment of the classroom, learning is tedious, unmotivating and too restrictive to meet the needs of learners. The drop-out rates are high in e-learning environments. Students of all ages with normal IQ rates can learn a foreign language much faster and efficiently compared to the conventional methods.

**Key Word:** CALL

## **GİRİŞ**

Yabancı dil eğitiminin hedefi bireylerin yabancı dil öğrenmesini sağlamaktır. Bu nedenle öğrenmenin tanımı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenilenin hatırlanıp geriçağırılma mekanizması, özet olarak öğrenme psikolojisi konumuzun hareket noktası olacaktır.

### **KURAMSAL YAKLAŞIMLAR**

Öğrenmeyi açıklayan çeşitli kuramları iki temel grupta toplayabiliriz. Davranışçı ve Bilişsel kuram.

#### **Davranışçı Kuram**

20. yüzyılın başına kadar psikolojik açıklamalar içebakış biçimindeki kişisel gözlemlere dayandırılıyordu. İçebakış, kişinin kendi algı ve duygularını dikkatle inceleyip kaydetmesidir. Bireyseldir, ölçülebilir verilerden yoksundur. Bu yöntemin bilimsel açıdan yetersiz kalması sonucu davranışçı kuram ortaya atılmıştır. John B. WATSON'un önderlik ettiği davranışçılara göre psikolojinin konusu sadece objektif yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlardır. Uyarı-tepki psikologları olarak da nitelendirilen bu görüşün savunucuları, uyarılmalar sonucu organizmada meydana gelen tepkileri incelemeyi amaç edinmişlerdir; kişinin içinde olup biten biyolojik veya bilişsel süreçlerle ilgilenmemişlerdir.

#### **Bilişsel Kuram**

Bilişsel işlemler (cognitive processes) insanın çevresini tanımaya ve çevresindeki olayları anlamaya, yeni çözümler üretmeye yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür. Bilişsel görüş, uyarının tepkiye dönüşme sürecinde beyinde olan işlemlerin saptanmasındaki gelişmelerin, insan algılama ve davranışlarına ilişkin bilgi ve öngörülere açıklık ve kesinlik getireceği tezini savunur. Bu görüşe göre insan, uyarılar karşısında basit bir edilgin değildir. Uyarıları algılar, anlamlaştırır, hafızasında kodlar, hatırlar, onları yeni biçimlere dönüştürür, yeni beceriler geliştirir. Bilişsel kuram, öğrenmeyi de bu zihinsel işlemlerden biri olarak kabul eder.

### **BEYNİMİZ**

Bilişsel işlemler, birbiriyle sürekli iletişimde olan, sinaptik bağ halindeki yaklaşık 10 milyar sinir hücrelerinden oluşan 1.5 kg ağırlığındaki beynimizde gerçekleşir. Hala çözülmemiş birçok bilinmezi içinde saklayan, uçakların karakutusuna benzetebileceğimiz beynimiz, sinirbilimsel çalışmaların gelişmesi sonucu her gün biraz daha tanınır ve fonksiyonları daha bilimsel olarak tanımlanır hale gelmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda öğrenmek, beyinde birtakım kimyasal, elektriksel değişiklikler ve sinir sisteminde yeni sinaptik bağların kurulması ile açıklanmaktadır.

Beyindeki beş duyuya ilişkin değişik merkezlerin birlikte eş zamanlı uyarılması, çok sayıda nöronun birlikte hareketlenmesini, çok sayıda sinaptik bağın oluşmasını sağlar; öğrenmeyi olumlu etkiler.

### **ÖĞRENMEK HATIRLAYABİLMEKTİR**

Hatırlanabilen bilgi, tekrarlanabilen beceri öğrenilmiştir. Öğrenme, bilgiyi hafızaya depolama ve gerektiğinde geri çağırıp kullanabilme sürecidir. Hafıza bu olgunun temel ögesidir ve farklı katmanlardan oluşur.

**Duyusal hafıza**, duyu organları aracılığı ile algılanan çevre uyarılarının bilişsel işleme sistemine girmeden önce kısa bir süre saklandığı geçici bilgi deposudur. Bu bilgiler işleme tabii tutulup anlamlı hale getirilmezse hemen unutulur.

**Kısa süreli hafıza**, duyusal hafızada kısa süre için saklanmış bilgilerin önemsenmelerinin, dikkate değer bulunanlarının anlamlı hale getirilmek için transfer

edildiği katmandır. Kısa süreli hafızanın iki işlevi vardır: Birincisi, duyuşal hafızadan aktarılan bilgileri 15-20 saniye depolamak ve bilgiyi anlamlandırmak; ikincisi ise, bilgileri örgütleyip kodlayarak bir sonraki aşamaya hazırlamaktır. Kısa süreli hafızaya bu ikinci işlevinden dolayı **çalışan hafıza** da denir.

**Uzun süreli hafıza**, öğrenilmiş ve gerektiğinde hatırlanabilen bilgilerin depolandığı arşivdir. Tekrar, bu depolama işlevini pekiştiren önemli bir etkidir. Uzun süreli hafızada bilgi, bildirimsel (declarative) ve yöntemsel (procedural) iki yapı içerisinde depolanır. Bu iki yapıya ilişkin özelliklere, dil olgusu bölümünde değinilecektir.

Buraya kadar her türlü bilgi ve becerinin içselleştirilip öğrenilmesinin beyinsel macerasını irdeledik.

### **DİL OLGUSU**

Dil olgusu, bütün bilişsel davranışlar gibi, insan beyninin bir işlevidir. Dil öğrenirken, dili kullanırken beyinde oluşan kimyasal, elektriksel değişiklikler ve sinirsel hücreler (nöronlar) arasında yeni sinaptik bağların kurulmasına ilişkin veriler, dil eğitim yöntemleri hazırlayanların yol göstericisi olmalıdır.

Sinirbilimciler iki farklı hafızadan söz ederler; Bildirimsel (declarative) ve Yöntemsel (procedural) hafıza. **Bildirimsel hafıza**: Doğrudan doğruya bilinçli erişime açık olan ve olgulara, kavramlara, olaylara ilişkin bilgileri içeren hafızadır. **Yöntemsel hafıza**: Motor becerilerine, alışkanlıklara, belli şeylerin nasıl yapılacağına ilişkin hafızadır. Bu tür hafıza ile hatırlama genelde otomatiktir, bilinçli çaba gerektirmez.

Dil, kelimelerle (lexique), kurallara uygun dilsel formlar üretmeyi sağlayan sözdizimi ve dilbilgisinden oluşur. Bu iki hafızanın dil ile olan ilişkisi şöyle özetlenebilir: Bildirimsel hafıza kelimelerin, yöntemsel hafıza ise dilbilgisi ve sözdizimi kurallarının hatırlanması görevini üstlenir. Bildirimsel hafıza beyinin. "Broca" alanını da içine alan sol ön "Cortex", yöntemsel hafıza ise sol "Temporal" ve "Parietal" "Cortex" bölgesindedir.

Beyinde farklı işlevleri olan sinir kümelerinin haritası saptandıkça, nöronlar arası yeni sinaptik bağlantıların oluşum nedenleri anlaşıldıkça, genelde öğrenim, özelde ise dil öğrenimi bilimsel bir açıklamaya kavuşur.

Dil eğitimi ile uğraşan uzmanların yapması gereken atılım, yeni bilimsel bulgular doğrultusunda modern teknolojilerden yararlanarak yeni dil öğretim modelleri oluşturmaktır.

Dil öğrenimi, sözcüklerin, deyimlerin ve dilbilgisi kurallarının öğrenilmesini ve dilin hatasız yazılıp, akıcı konuşulmasını içerir. Geleneksel dil eğitimi yerine, giderek bilgisayar destekli çoklu ortamda etkileşimli dil öğrenimi **BDDÖ** yöntemlerine geçilmesi yukarıda sözü edilen atılımlar sonucudur.

Yeni yöntemlerin geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması, bilimsel bulgular doğrultusunda uygulanan teknolojik gelişmelerin sağladığı avantajları belirginleştirir.

### **ANA DİL -YABANCI DİL**

Yabancı dil eğitimi, anlama becerisinden otomatikleşme durumuna geçmeyi, konuşurken veya yazarken dilbilgisi ve sözdizimi kurallarına uygunluğunu düşünmeden doğru cümleler kurabilmeyi hedefler. Bir yabancı dile çok iyi hakim olan kişi için "ana dili gibi konuşuyor" tanımı, yukarıda sözü edilen otomatikleşmeyi ifade eder.

Ana dilin öğrenilmesi tamamen bilinçsiz bir süreçtir. Ana dilini öğrenen çocuk, duyduğu sözcüklerle anlamlı ilişkiyi, taklit ederek, tekrar ederek, mantık dışı bir yöntemle geliştirir. Anadilde bilinçsiz bir biçimde edinilen bu otomatikleşmeyi, örgün eğitimde, yani bilinçli bir süreçte, ama bu kez yabancı bir dilde yeniden gerçekleştirilmeyi beklemek paradoksal bir durumdur.

Yabancı dil eğitim metotları, bu çelişkiye çözüm üretebildikleri boyutta başarılı olurlar. Ancak bazı sinirbilimciler ana dil öğrenimi ile ikinci dil öğrenimi arasında sinirbilimsel mekanizma farklılıkları olduğu savını ortaya atmışlardır. Joy HIRCH ve arkadaşları beynin ana dil ve ikinci dilin kullanımı ile ilgili bölgelerini işlevsel manyetik rezonans görüntüleme tekniğini kullanarak saptamışlardır. Bulguların sonuçlarına göre, ana dil ve sonradan öğrenilen ikinci dil beynin ön lobunun dile duyarlı " Broca" alanındaki değişik bölgelerde kodlanmıştır. Bu bölge farklılığının, ana dil ile sonradan öğrenilen ikinci dil arasında kaçınılmaz bir dil hakimiyeti farkına neden olabileceği göz ardı edilmemeli, bu doğrultudaki yeni araştırmalar izlenmelidir.

### **SÖZCÜKLERİN ÖĞRENİLMESİ**

Geleneksel yöntemde öğrenilecek dilin sözcükleri ve deyimleri alt alta yazılıp karşılıklarına da, genelde ana dildeki karşılıkları yazılıp, bazen bir dizi bazen diğer dizi kapatılarak ezberlenir. Bu yöntemle öğrenilmesi amaçlanan yeni dilin sözcüklerine bağlamsal, çağrışımsal içerik kazandırılmaz. Yabancı dildeki yeni sözcüğün çağrıştırdığı sadece ana dilde karşılığı olan sözcüktür. Bu öğrenim şekli çocuğun ana dilini öğrenme tarzına çok ters düşer. Bu tür öğrenilen bilginin uzun süreli hafızaya yerleşmesinin uzun zaman alması, geleneksel dil eğitiminin göreceli olarak uzun sürmesine neden olan etkenlerden biridir.

**BDDÖ** yöntemi ile yapılan dil eğitiminde ise, sözcüğün kastettiği nesne görsel olarak ekrana gelir; sözcük, ana dili söz konusu dil olan kişi tarafından seslendirilir, basit bir cümle içinde kullanılarak sözcüğe bağlamsal içerik yüklenir. Öğrenen kişi sözcüğü, cümleyi duyar ve telaffuz eder, doğruya en yakın telaffuza ulaşana dek sesli olarak tekrar etme olanağı vardır. Böylelikle beynin farklı duyu algılama merkezleri aynı anda etkilenmiş olur ve bilginin uzun süreli hafızaya transferi kolaylaşır. Ana dilini öğrenen çocuğun öğrenme yöntemi ile bu eğitim metodu arasındaki benzerlik sistemin üstünlüğünü sağlar.

### **DİLBİLGİSİ ÖĞRENİMİ**

Sözcükleri bir ağacın yapraklarına benzetirsek, dilbilgisi de bu ağacın gövdesi ve dalları olur. Gövde ve dallar olmazsa yaprakların ağaca tutunması olanaksızdır. Yapıksız ağaç ise kuru görümlü bir kütüktür.

Dilbilgisi, sözcüklerin nasıl biçim değiştirdiklerini ve nasıl anlamlı cümleler oluşturabileceğini belirten kurallar bütünüdür. Dilbilgisini tarih veya coğrafya dersinde olduğu gibi bir bilgi yüklemesi şeklinde aktarmak, geleneksel dil öğretiminin çokça benimsediği bir yöntemdir. Öncelikle kurallar öğretilir, sonra uygulama örnekleri verilir. Bu yöntem bilinçli bir öğrenim yoludur. Ancak bu yöntemin, dilbilgisi kurallarını kodlayan yöntemsel hafızanın otomatik ve bilinç gerektirmeyen özelliği ile uyumlu olduğu söylenemez, öğrenimi ise, yapıksız ağaç gibi kuru görümlü ve sıkıcıdır. **BDDÖ** yöntemiyle dil eğitiminde ise, görerek, dinleyerek, anlayarak, konuşup kaydederek ve tekrar dinleyip, tekrar ederek anlamlı cümleler kurma yolu ile dilbilgisi kurallarına ulaşılır. Bu yöntem, öğrenciyi monotonluktan arınmış, yaşam içinde öğrenilen ve otomatikleşen bir beceri düzeyine erdirtir.

### **DİL ÖĞRENMEK BİR BECERİ EDİNMEKTİR**

Dil, öğrenilen, gerektiği veya istendiği zaman aktarılan bir bilgi kümesi değildir. Örneğin: "Ahmet Fransızca biliyor" cümlesi, dili bir bilgi birikimi olarak gören yanlış bir anlayışın ifadesidir.

Bir dili öğrenme, o dilde: "dinleme/anlama" "konuşma" "okuma/anlama" ve "yazma" becerilerini kazanmaktır. Kişinin bir dili bilmesi yerine bir dil becerisi olduğunu belirtmek çok daha gerçekçi bir betimlemedir.

Sık ve etkin alıştırma yapmak, tekrarlamak, bütün becerilerde olduğu gibi dil becerisi için de yeterli olmasa da gereklidir. Beynin yapısı ve işleyişi üzerinde yapılmış çalışmalar, tekrarın sinir hücreleri arasındaki bağlantıları pekiştirdiğini ve sonuçta uzun süreli hafızada kodlanmasını sağladığını göstermiştir. Buna ek olarak hedef dilde sık ve belirli bir zamana yayılmış olan tekrarlar, edinimlere otomatikleşme özelliğini de kazandırır. Unutmamalıyız ki, özellikle “dinleme/anlama” ve “konuşma” becerilerinin gelişmesi için bu konularda hız kazanmak da gerekir. Konuşurken veya dinlerken, okuyup anlamaya ve yazmaya oranla çok daha az zamanımız vardır. Bir sözcüğü veya ilgili dilbilgisi kuralını hatırlamak için zaman yoktur. Bu işlemler otomatik olmak zorundadır.

**BDDÖ** eğitim yöntemi, her öğrenciye gereken sıklıkta ve gereken zaman aralıkları ile tekrarlar şansı vermekte ve bunu zorunlu kılmaktadır. Halbuki ders kitabına bağlı geleneksel sınıf ortamındaki dil eğitiminde, algılaması, anlaması, birikimi birbirinden farklı öğrencilerin her biri için değişik özellikte tekrar çalışmaları yaptırmak hem teoride, hem de pratikte imkansızdır. Geleneksel dil eğitimi dil becerisi kazanmanın en önemli şartını yerine getirememektedir.

### **DÖRT BECERİNİN EDİNİLMESİ**

#### **Dinleme / Anlama ve Konuşma**

Doğru, akıcı konuşmaları dinleyip anlamak, doğru, akıcı konuşma becerisinin kazanılmasında ilk aşamadır. Konuşma becerisinin bir diğer ögesi de öğrenilen dilin beğenilen, istenen lehçesini benimseyip, konuşurken sözcüklerin telaffuz ve vurgularını bu doğrultuda yapabilmektir. Öğrenilen yabancı dilde doğru ve akıcı konuşma niteliği kazanmak olasıdır, ancak düzgün telaffuz çok zor elde edilebilir.

" Sınıf - öğretmen - öğrenci - ders kitabı " bileşiminden oluşan geleneksel eğitim sisteminde, bütün yabancı dil sınıflarına, özellikle o dilin istenilen, beğenilen telaffuz ve lehçesini kullanabilen öğretmenler atayabilmek pratikte imkansızdır. Ancak, yabancılara ikinci dil olarak ülkede konuşulan dili örgün eğitim kurumlarında öğreten sistemde bu sorunla karşılaşmaz.

**BDDÖ** eğitim yöntemleri pratikteki bu imkansızlığa çözüm üretebilmiştir. İdeal konuşma becerilerine sahip konuşmacılar bilgisayar ortamında sayısız öğrenciye ulaşabilmektedir. Öğrenciler doğru, akıcı, telaffuzu düzgün konuşmacıları tekrar tekrar dinleyip anlama ve bu doğrultuda kendi konuşmalarını kaydedip dinleme ve hatalarını düzeltme imkanına sahiptir.

#### **Okuma /Anlama ve Yazma**

Zamanla sınırlı testler dışında, “Okuma ve Yazma” becerilerinde, “Anlama ve Konuşma” becerilerinde olduğu gibi otomatikleşme zorunluluğu yoktur. Okunamı anlamak, yazımdaki en uygun sözcük ve yapıları seçmek için bilinçli bir düşünme zamanı mevcuttur. Akıcılık ve telaffuz sorunları söz konusu değildir. **BDDÖ** sistemi okunan metne ilişkin sorular sorarak öğrencinin okuduğunu hangi düzeyde anladığını kontrol eder, tam anlama düzeyine erişilinceye kadar ona soru cevap alıştırmaları yaptırır.

“Dinleme/Anlama”, “Konuşma”, “Okuma/Anlama” gibi üç becerinin kazanılmasında etkin olan **BDDÖ** sistemi, doğru yazma becerisinin edinilmesinde gerekli olan imla kurallarının öğrenilmesi için de alıştırmalar yaptırmak çok faydalı olur. Ancak, iyi yazı yazmak sadece bir dil olayı değildir. Kişinin yazılan konu ile ilgili bilgi sahibi olmasını, görüş ve düşüncelerini organize edebilmesini gerektirir. Entellektüel bir boyutu olduğu gibi ayrıca yetenek de ister. **BDDÖ** sistemi “Yazma” becerisinin oluşumunda yetersiz kalır.

Karma bir sistem olan **BDDÖ**, sınıfta öğretmenin denetim ve yönlendirmesinden de yararlanır. Öğretmen desteği, özellikle yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol

oynar. Verilen kompozisyon ödevlerinin sınıfta değerlendirilmesi, cümle yapılarının düzeltilmesi, sözcük seçimi eleştirilerinin yapılması gibi geleneksel yöntemlerden yararlanılmasını öngörür.

### **SONUC**

Sinirbilimsel araştırma ve bulgular, öğrenme, hafızada kalma ve geri çağırma konularında yeni ufuklar açmıştır. Bu verilerden yola çıkarak ve modern teknolojilerden yararlanarak, geleneksel eğitim yöntemlerini sorgulamak ve geliştirmek dil eğitimi uzmanlarının ilgi alanı haline gelmiştir. Bilgisayar destekli, çoklu ortamda, etkileşimli dil öğretimi **BDDÖ** bu yoğunlaşma sonucu ortaya çıkan bir metottur.

Beyindeki görsel, işitsel, sesbilimsel (phonologique) merkezlerin eşzamanlı uyarılması, dil öğrenmeyi, özellikle “Dinleme/Anlama” ve “Konuşma” becerilerinin kazanılmasını olumlu etkilemektedir. Çoklu ortamda etkileşimli metod bu oluşumu sağlar.

Sık ve etkin alıştırmaya yapmak bütün diğer becerilerde olduğu gibi dil öğrenimi için de gereklidir. Otomatikleşme bu yolla elde edilebilir. **BDDÖ** öğrencilere bu olanağı sınırsız şekilde sağlar.

Bilgisayar destekli eğitim, karma bir eğitim sistemini ifade eder. Bu sistemde, çoklu ortamlı bilgisayarın sağladığı avantajlar, sosyal bir çevre olan sınıfta, yönlendiren, denetleyen bir öğretmenin gözetiminde sunulur. Sosyal ortamdan soyutlanmış öğrenim can sıkıcıdır, öğrenmek için gerekli dürtüden yoksundur. Bir bilgisayar ve bir öğrenciden oluşan “**elektronik öğrenme**” (e-learning) metodunu deneyenlerin % 80’inin bu ortamdan sıkılıp vazgeçtiği saptanmıştır.

Sonuç olarak, dil öğrenimi dikkat gerektirir, sabır gerektirir, güdüye ihtiyacı vardır, tekrarlar nedeni ile sıkıcı olabilir. Bu özelliklerin bilincinde olan ve bunlarla baş edebilecek arzu ve ihtiyacı hisseden, zeka seviyesi normal, her yaştaki öğrencinin **BDDÖ** gibi yeni dil öğrenme yöntemleriyle **Avrupa Birliği Çerçevesi Ortak Dil Seviyelerine** göre, **350-400** saatlik bir çalışma sonunda bir yabancı dili, **B1 (Bağımsız kullanıcı)** düzeyinde öğrenmesi mümkündür.

### **KAYNAKÇA**

- BOURNE, Lyle, E., (1979): Cognitive Processes, New Jersey, Prentice Inc.;
- CÜCELOĞLU, Doğan, (1997): İnsan ve Davranışı, İstanbul, Remzi Kitapevi;
- KILIÇ, Mustafa, (2004): Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.;
- KİM, Karl, H.S.; RELKİN, Norman, R.; KYOUNG-MİN, Lee; HIRSCH, Joy, (1997): “District Cortical Areas Associated with Native and Second Languages”, Nature, 338/6638, Departement of Neurology, Memorial Sloan-Kettering Cancer Center, 171-174;
- KNOWLES, Lance, (2004): “The Evolution of CALL”, Language Magazine, 3/12, Language Magazine LLC, 20-23;
- PINKER, Steven, (1997): How the Mind Works, New York, W. W. Norton and Company;
- SELÇUK, Ziya, ((2000): Gelişim ve Öğrenme, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.;
- WATSON, John, B., (1914): Behaviour, an Introduction to Comparative Psychology, New York, Henry Holt and Co.;
- YILDIRAN, Güzver, (1982): Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri, İstanbul, Boğaziçi Matbaası;

# YABANCI DİL VE KONU ALANI EĞİTİMİNİN BİRLEŞTİRİLMESİ ADINA ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE UYGULANAN İKİ MODELİN KARŞILAŞTIRILMASI

Selma KARABINAR

## Özet

Yüksek öğretimde, bir yabancı dilin daha iyi öğrenilmesi ve akademik yayınların uluslar arası boyutta takip edilmesi gibi çeşitli nedenlerden dolayı, konu alanı eğitimi yabancı bir dilde yapılmaktadır. Üniversiteler konu alanı eğitimi ile yabancı dil eğitimini birleştirirken iki farklı modelden birini uygulamaktadırlar. Bunlardan birincisi, tüm derslerin yabancı dilde yapıldığı modeldir. İkincisi ise, yabancı dilin kısmen kullanıldığı modeldir. Yani, bazı dersler yabancı dil, bazıları ise, öğrencilerin ana dilleri kullanılarak yapılmaktadır. Bu uygulamaların, konu alanı eğitimi ve yabancı dil eğitimi açısından, öğrencilerin akademik benlik kavramları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Eğitim süreçlerinde, öğrencilerin benlik kavramlarının güçlendirilmesi amaçlanır. Türkiye’de uygulanan iki üniversite modelinin, bu yönde karşılaştırılması amacı ile bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, iki değişik üniversite modelinde eğitim alan öğrencilerin, içinde buldukları eğitim modellerinden ne kadar memnun oldukları sorusuna yanıt aramış ve konu alanı, dil ve eğitim dili İngilizce /Türkçe olan derslerle ilgili olarak geliştirdikleri benlik kavramlarını irdeleyerek, bunlar arasındaki ilişkileri ve her iki modeldeki öğrencilerin farklılıklarını ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Konu alanı eğitimi, dil eğitimi, üniversite modelleri, benlik kavramı

## COMPARISON OF TWO MODELS APPLIED IN HIGHER EDUCATION FOR INTEGRATING LANGUAGE AND CONTENT

### Abstract

Content is taught through a foreign language in higher education for various reasons such as teaching a foreign language more effectively and being able to follow the international publications in academic field. There are two models applied by the universities while integrating content and language. One of the models requires the full integration of language, and the medium of instruction is a foreign language for all the courses. The other one has the partial integration of language, and some of the courses are conducted through a foreign language while some others are taught in the students’ native language. These applications will certainly have effect on content and foreign language related self-concepts of students. Instructional periods are intended to promote higher self concepts in students. A study was conducted to compare the two models applied in Turkey. The study investigated whether the learners from both models feel satisfied with the condition that they are in and explored learners’ self-concepts related to language, content knowledge, and English/ Turkish medium courses respectively.

**Key Words:** Content teaching, language teaching, models in higher education, self-concept



Benlik kavramı en önemli duyuşsal değişkenlerden biridir. ERIC veritabanı “benlik kavramı” başlığı altında 6000 den fazla girdi içermektedir. Benlik kavramı çok değişik şekillerde tanımlanmıştır. Literatürde değişik yazarlar tarafından kullanılan; özgüven, kendine yetme, kişisel imaj ve kimlik gibi 15 değişik benlik terimi kullanılmaktadır (Strein, 1993). Akademik benlik kavramı, bireylerin akademik ortamdaki beceri ve yeterliliklerini nasıl algıladıkları olarak tanımlanmaktadır. Marsh, Byrne ve Shavelson (1988) benlik kavramını kişinin çevresinde yapılan yorumlar ve tecrübeler doğrultusunda oluşturduğu, kendi hakkındaki görüşleri olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada, benlik kavramı kişinin kendini nasıl algıladığı ve kendi becerileri bağlamında takındığı tavır ve hissettikleri olarak kullanılmıştır.

### **BENLİK KAVRAMI MODELLERİ**

Araştırmacıların büyük bir çoğunluğu tek boyutlu benlik kavramını reddetmektedir; çünkü değişik ortamlardaki davranışları yeterince açıklayamamaktadır. Benlik kavramı, birbirinden ayrı tanımlama, değerlendirme, karşılaştırma ve duyuşsal yönü olan çok yönlü ve kompleks bir olgudur. Araştırmacılar, genellikle akademik benlik kavramı (okuma, matematik, genel okul olgusu) ile sosyal, fiziksel beceri, fiziksel görünüm, arkadaş ilişkileri ve aile ilişkileri gibi akademik olmayan benlik kavramlarını birbirinden ayırmışlardır. Bu ayırım şunu gösteriyor ki, bir konudaki benlik kavramı diğer alanlara uyarlanamayabilir. Şu ana kadar yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda yayınlamış benlik kavramı ölçeklerinin çoğunluğu özel alan bazlıdır. Bu konuda, Marsh'ın (1992) yedi yaşından genç yetişkinlere kadar değişik yaş grupları için hazırlamış olduğu bir dizi ölçek örnek olarak gösterilebilir (ASDQ – “kendini tanımlama anketi”, I, II, III).

### **EĞİTİM DİLİ**

Bu çalışmadaki en önemli bağımsız değişken, eğitim dilidir. Okullar kullandıkları eğitim dili bakımından ikiye ayrılmıştır: Birincisi, yabancı dilde eğitim yapan okullar (Eğitim dili İngilizce olan). İkincisi, hem yabancı dil hem de anadilde eğitim yapan okullardır (Türkçe –İngilizce eğitim yapan).

Bu çalışma, yabancı dilin kullandığı değişik eğitim modellerini, öğrencilerin geliştirdikleri benlik kavramı çerçevesinde karşılaştırarak özel alan bazlı benlik kavramı çalışmalarına bir yenisini eklemiştir.

### **AMAÇ**

Yabancı dil ve konu alanı eğitiminin tam veya kısmi olarak birleştirilmesi, öğrencilerin alan bilgisi, yabancı dil bilgisi ve akademik dersler bazında kendilerini ne kadar yeterli buldukları konusunda bir farklılık yaratıyor mu? sorusuna yanıt aramaktır.

### **ARAŞTIRMA**

Araştırmaya 6 değişik üniversiteden 586 öğrenci katılmıştır. Bunlardan üçünün eğitim dili İngilizce, diğer üçünün eğitim dili ise, Türkçe ve İngilizce'dir.

### **ARAŞTIRMA SORULARI**

1. İki değişik üniversite modelinde (Eğitim dili İngilizce olan ve Türkçe İngilizce olan) eğitim alan öğrenciler:

a) Toplam Akademik Benlik Kavramı bakımından farklılık gösteriyor mu?

b) Konu alanı, Dil ve Eğitim dili İngilizce olan derslerdeki Benlik Kavramı farklılık gösteriyor mu?

2. a) Eğitim dili İngilizce olan üniversite modelinde eğitim alan öğrencilerin Konu alanı, Dil ve Eğitim dili İngilizce olan derslerdeki Benlik Kavramı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

b) Eğitim dili İngilizce ve Türkçe olan üniversite modelinde eğitim alan öğrencilerin Konu alanı, Dil ve Eğitim dili İngilizce olan derslerdeki Benlik Kavramı ve Eğitim dili Türkçe olan derslerdeki Benlik Kavramı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. İki değişik üniversite modelinde (Eğitim dili İngilizce olan ve Türkçe İngilizce olan) eğitim alan öğrenciler şu anki üniversite modellerinden ne kadar memnunlar?

Verilerin analizinde; frekans dağılımı, t testi ve (Pearson Product) korelasyon çözümlenmeleri kullanılmıştır.

#### VERİLERİN TOPLANMASI

ASDQ II (Marsh and Shavelson 1993) anketi, üniversite eğitiminin değişik alanlarına uyarlanmıştır. Eğitim dili İngilizce olan üniversite öğrencilerine 3 değişik ölçüm uygulanmıştır:

- yabancı dil (İngilizce) alanında Benlik Kavramı,
- konu alanı ile ilgili Benlik Kavramı,
- eğitim dili İngilizce olan derslerle ilgili Benlik Kavramı.

Eğitim dili İngilizce ve Türkçe olan üniversite öğrencilerine 4 değişik ölçüm uygulanmıştır:

- Yabancı dil (İngilizce) alanında Benlik Kavramı,
- Konu alanı ile ilgili Benlik Kavramı,
- Eğitim dili İngilizce olan derslerle ilgili Benlik Kavramı,
- Eğitim dili Türkçe olan derslerle ilgili Benlik Kavramı.

#### BULGULAR

Toplam benlik kavramına bakıldığında, iki üniversite modelindeki öğrenciler arasında belirgin bir fark bulunduğu görülmektedir. Eğitim dili İngilizce ve Türkçe olan üniversitelerde, eğitim alan öğrencilerin benlik kavramı daha yüksektir.

Tablo 1 – Her iki üniversite modelini karşılaştıran T testi sonuçları

		Mean	SD	F	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)
BK-Konu Alanı	Model 1	25.5	5.5	1.09	.298	-1.33	551	.184
	Model 2	26.1	5.2					
BK-Dil	Model 1	26.7	6.4	8.31	.004	6.42	567	.000
	Model 2	23.0	7.2					
BK-Eğitim Dili İngilizce Olan Dersler	Model 1	23.8	6.3	3.33	.069	6.58	556	.000
	Model 2	20.1	6.9					
BK-Toplam	Model 1	76.0	15.7	5.16	.023	-13.89	515	.000
	Model 2	96.8	18.0					

p < .05

(Model 1: Eğitim dili İngilizce olan üniversiteler

Model 2: Eğitim dili Türkçe ve İngilizce olan üniversiteler)

İki üniversite modelindeki öğrenciler arasında, dil ve eğitim dili İngilizce olan derslerdeki benlik kavramı açısından belirgin derecede bir fark bulunurken, konu alanı ile ilgili benlik kavramında böyle bir farka rastlanamamıştır.

Akademik Benlik Kavramının tüm alt başlıklarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunlardan en düşük korelasyon Türkçe derslerdeki benlik kavramı ile eğitim dili İngilizce olan derslerle ve dil ile ilgili benlik kavramı arasındadır. İngilizce Türkçe eğitim yapan üniversitelerdeki öğrenciler için, Eğitim dili Türkçe olan derslerdeki benlik kavramı ile konu alanı arasındaki korelasyon oldukça yüksek bulunmuştur. İngilizce eğitim yapan üniversitelerdeki öğrenciler için ise, en yüksek korelasyon, dil ile ilgili benlik kavramı ve daha sonrada, eğitim dili İngilizce olan dersler ile konu alanı arasındadır.

Tablo 2 - Her iki üniversite modelinde Korelasyon sonuçları

	BK-Konu Alanı	BK-Dil	BK- Eğt. Dili İng Dersler	BK-Türkçe Dersler
<b>Eğitim dili İngilizce olan Üniversiteler</b>				
BK-Konu alanı	—	437**	631**	
BK-Dil		—	717**	
BK-Eğt. Dili İngilizce Dersler			—	
<b>Eğitim dili İngilizce ve Türkçe olan Üniversiteler</b>				
BK-Konu alanı	—	239**	331**	592**
BK-Dil		—	731**	137*
BK-Eğt. Dili İngilizce Dersler			—	137*
BK-Eğt. Dili Türkçe Dersler				—

\*\* 0.01 düzeyinde anlamlı

\* 0.05 düzeyinde anlamlı

İngilizce eğitim yapan üniversite öğrencilerine bölümleri ile ilgili derslerin İngilizce olmasından memnun olup olmadıkları sorulmuş ve memnun olanlar %58.2, olmayanlar ise %41.8 olarak bulunmuştur. Türkçe dersler olmasını ister misiniz? dendiğinde ise, % 75.9'u olumlu yanıt verirken, sadece %24.1'i olumsuz yanıt vermiştir.

Türkçe İngilizce eğitim yapan üniversite öğrencilerine bölümleri ile ilgili derslerin hem İngilizce hem de Türkçe olmasından memnun olup olmadıkları sorulmuş ve memnun olanlar %60, olmayanlar ise %40 olarak bulunmuştur. Sadece Türkçe dersler olmasını ister misiniz? dendiğinde ise % 85.7'si olumsuz yanıt verirken, sadece %13.9'u olumlu yanıt vermiştir. Sadece İngilizce dersler olmasını ister misiniz? dendiğinde ise %54.5'i evet demiş, % 45.5'i ise buna karşı çıkmıştır.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

İki değişik üniversite modelinde eğitim alan öğrencilerin toplam (genel) benlik kavramı açısından farklı oldukları gözlemlenmiştir. Türkçe derslerdeki benlik kavramının toplam

benlik kavramına dahil edilmesi eğitim dili İngilizce ve Türkçe olan üniversitelerin öğrencilerinin benlik kavramının daha yüksek çıkmasına neden olduğu tahmin edilmektedir. İngilizce eğitim yapan üniversitelerin daha yüksek puanla öğrenci aldıkları düşünüldüğünde, bu üniversitede okuyan öğrencilerden daha yüksek bir benlik kavramı beklentisi doğmaktadır. Ancak, araştırma özellikle alan bilgisi ile ilgili böyle bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bunun nedeni, Türkçe alınan derslerin İngilizce-Türkçe eğitim yapılan okullarda, konu alanı ile ilgili benlik kavramına olumlu katkıda bulunması şeklinde açıklanabilir.

Akademik Benlik Kavramının alt başlıkları arasında (dil, konu alanı ve yabancı dilde/ Türkçe yapılan dersler) anlamlı ilişkiler saptanması, akademik benlik kavramının çok boyutlu ve her birinin diğerini etkileyen kompleks bir yapıya sahip olduğuna dair destekleyici bulgulardır. Türkçe eğitim yapan üniversitelerdeki öğrenciler için tahmin edilen bir sonuç olarak, en düşük korelasyon Türkçe derslerdeki benlik kavramı ile eğitim dili İngilizce olan dersler arasında ve dil ile ilgili benlik kavramı arasındadır. Bunun nedeni, yabancı dili ve yabancı dilde aldığı dersleri iyi olsa dahi bu durumun öğrencilerin Türkçe aldıkları dersleri daha az etkilemesi olabilir. Eğitim dili Türkçe olan derslerdeki benlik kavramı ile konu alanı arasındaki korelasyon oldukça yüksek bulunmuştur. Bu durum şu anlama gelebilir; Türkçe dersler konu alanının öğrenilmesinde etkin bir araçtır.

İngilizce eğitim yapan üniversitelerdeki öğrenciler için ise en yüksek korelasyon, dil ile ilgili benlik kavramı ve daha sonra da eğitim dili İngilizce olan dersler ile konu alanı arasındadır. Anlamlı bir ilişki olmasına rağmen en düşük olan korelasyon, dil ile konu alanı benlik kavramları arasındadır. Bu durum öğrencilerin konu alanı ile ilgili Türkçe kitaplardan da faydalanma ihtiyacı olabileceğini düşündürmektedir.

Her iki üniversite modeline bakıldığında; öğrencilerin çoğunluğu durumlarından memnun görünseler de, eğitim dili İngilizce olan üniversite öğrencilerinin çoğunluğu Türkçe derslere sıcak bakmaktadır. Bunun nedeni, konu alanı bilgilerini Türkçe derslerle pekiştirmek istemeleri olabilir. Yine aynı şekilde, eğitim dili hem İngilizce hem de Türkçe olan üniversitelerin öğrencileri ise, İngilizce yapılacak derslere sıcak bakmaktadır. Bunun nedeni, yabancı dilde yapılan ders sayısının çok kısıtlı olması ve yabancı dilde kendilerini geliştirmek istemeleri olabilir, çünkü bu öğrencilerin yabancı dil benlik kavramı, diğer modelin öğrencilerine göre daha düşük olduğu da araştırma bulguları arasındadır ve her iki bulgu birbirini destekleyici konumdadır.

**KAYNAKÇA**

- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Kilimci, A. (1998). *Anadilinde çocuk olmak*. İstanbul: Papyrus Yayınevi.
- Marsh, D. (2005). Adding language without taking away. 10 Nisan 2006 <http://www.guardian.co.uk/guardian/weekly/story/0,12674,1395532,00.html>
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84: 35-42.
- Marsh, H. W. (2003). A reciprocal effects of the causal ordering of academic self-concept and achievement. NZARE AARE'de sunulmuş bildiri, Auckland, New Zealand Kasım 2003.
- Marsh, H. W., Byrne, B. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80: 366-380.
- Marsh, H. W. & Yeung A. S. (1997). Coursework selection: The effects of academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34: 691-720.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London.: Longman.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied linguistics*, 24: 209-239. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review*, 22: 273-284.

## ACTIVITES THEATRALES EN CLASSE DE LANGUE: ZOOM SUR LES IMPACTS CATHARTIQUES

Okt. Tilda SAYDI

Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

Öğr. Gör. Lokman DEMİRTAŞ

Marmara Üniversitesi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümü

Prof.Dr. Murat DEMİRKAN

Marmara Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

### Resume

Cette communication se propose de mettre en relief les différents impacts positifs des activités théâtrales dans une classe de langue, notamment aux niveaux psychologique, social et linguistique. D'abord, les enjeux didactique, culturel et socio-affectif de la pratique théâtrale seront étudiés. Nous essaierons ensuite de mettre en lumière le monde communicatif limité d'un apprenant de langue étrangère ayant une capacité langagière, un savoir culturel et une interaction sociale restreinte. Enfin, les effets cathartiques et thérapeutiques liés aux activités dramaturgiques seront abordés afin de démontrer la nécessité des jeux théâtraux et des activités ludiques dans une classe de langue.

**Mots-clés:** Activité théâtrale, apprenant, langue étrangère, effet cathartique, compétence communicative, bonne estime de soi.

### YABANCI DİL SINIFINDAKİ TEATRAL ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ KATARTİK ETKİLERİ ÜZERİNE DİKKATLİ BİR BAKIŞ

#### Özet

Bildirimiz, yabancı dil sınıfında yapılan teatral etkinliklerin, dilsel becerilerin yanında, özellikle psikolojik ve sosyal açılardan, öğrenci üzerinde yarattığı olumlu etkilerinin önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, etkinliklerin, öğrencinin dünyasını öğretisel, kültürel ve sosyal olarak nasıl aydınlattığını göreceğiz. Bunun için, yabancı dil öğrencisinin içinde bulunduğu sınırlı bireysel iletişim olanakları üzerinde duracağız. İletişimdeki sınırlanmalara, yabancı dilde konuşabilme-anlayabilme yetisindeki ve öğrenmekte olduğu yabancı dile ait sosyo-kültürel motiflerdeki bilgi eksikliğine değineceğiz. Katartik (iyileştirici ve gerilimden kurtarıcı) etkiler ise, yabancı dil sınıfında yapılacak drama çalışmaları sayesinde devreye girecektir. Öğrenci üzerindeki bu olumlu etkiler, yabancı dil sınıfında teatral etkinliklerin yararını ve gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Teatral etkinlik, yabancı dil öğrencisi, yabancı dil, katartik etki, iletişim becerileri, özgüven.

## INTRODUCTION

Il est fréquent que l'activité théâtrale, en tant que support didactique, soit depuis longtemps, largement pratiquée en classe de langue. Considérée comme un excellent outil servant à apprendre la langue étrangère, la pratique théâtrale présente de divers attraits didactiques, pédagogiques et psychosociaux. La présente étude, à travers l'effet cathartique produit par l'activité théâtrale, s'arrête sur cet attrait psychosocial et essaie de souligner ses différents aspects à différents niveaux.

Dans cette optique et toujours centrée sur l'apprenant, notre communication se charge de mettre le focus sur les influences positives de la pratique théâtrale sur les plans psychosocial et socio-affectif. Nous soulignerons notamment le côté cathartique de la pratique théâtrale soit au niveau de la maîtrise des sentiments d'insuffisance propres à l'apprenant de langue étrangère, soit au niveau de la construction d'une bonne estime de soi, partielle ou complète selon le cas, ainsi que sur le plan du besoin de distraction, d'une importance aussi majeure que ces dernières.

### 1. DEFINITIONS

Bien que la notion de catharsis soit ambiguë et paradoxale puisqu'elle s'étend sur plusieurs domaines comme la médecine, la psychanalyse, la philosophie, notre propos se limite à des projets pédagogiques en contexte de classe de langue. Etymologiquement le terme cathartique vient du mot grec catharsis. « *Dans l'esthétique antique grecque, le concept désigne l'impact produit par l'art sur l'être humain.* » (ROSENTHAL et YUDIN, 1975 : p.256). La détente et le soulagement sont notamment deux effets cathartiques procurés par l'art théâtral.

Dans *La Poétique*, Aristote rappelle que « *la tragédie est l'imitation d'une action de caractère élevée et complète, d'une certaine étendue, dans un langage relevé d'assaisonnement d'une espèce particulière suivant les diverses parties, imitation qui est faite par des personnages en action et non, au moyen d'un récit, et qui, suscitant pitié et crainte, opère la catharsis propre à pareilles émotions.* » (WARTELLO, 1985).

Le point de vue d'Aristote en Occident au Moyen Age, a été adopté par de nombreux auteurs, comme Lessing, qui a également souligné la catharsis théâtrale en tant qu'un impact moralisateur (LESSING, 1869). Le texte d'Aristote amène sur deux sentiments émotifs : La pitié et la crainte. Le spectacle assure la métamorphose des passions en capacités vertueuses. D'après le point de vue commun des auteurs, la catharsis s'identifie de purification et de purgation. Par la purgation, l'âme de l'être humain est débarrassée de ses émotions excessives par l'effet du spectacle. Quant à la purification, elle désigne une certaine épuration des émotions à l'intérieur de l'âme par une alchimie de séparation du pur et de l'impur. Ainsi la mise en scène de la cruauté, de l'ambition ou de la colère libère les spectateurs de ces mêmes tendances qui existent déjà chez eux. Le terme catharsis a été également utilisé en 1858 par Bernays et puis en 1895 par Freud.

Dans le cadre de notre étude, le terme renvoie à un effet de soulagement intérieurement ressenti par l'apprenant, grâce à la pratique théâtrale. C'est un effet procuré premièrement par le succès de la tâche et par toute la distraction que la pratique apporte, avant et au cours de l'activité. Deuxièmement, la langue étrangère mise en valeur par l'apprenant et appréciée par l'autrui, gagne sa légitimité académique et sociale aux yeux de l'apprenant. Par ailleurs, en tant que spectateur à son tour, l'apprenant teste sa capacité de compréhension et se retrouve en position d'audience, expérimentant une même ambiance vers un but commun, partageant les mêmes sentiments, communiquant avec ses camarade-acteurs et l'enseignant, tout en les appréciant. Les deux rôles attachent à l'apprenant une

qualification de succès personnel et social d'où l'âme devient habilement soignée en lui donnant du plaisir. Il s'agit en effet d'une sorte de mécanisme de défense qu'Ionescu et ses collaborateurs appellent *coping* dans le langage scientifique. Nous adoptons la définition suivante qu'Ionescu emprunte à Lazarus et Folkman (1984) : « *il s'agit de l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu.* » (LAZARUS ET FOLKMAN, 2003 : pp.103,104). Ce fait constitue donc, « *le processus actif par lequel l'individu, par l'auto-appréciation de ses propres activités, de ses motivations, fait face à une situation stressante et réussit à la maîtriser.* » (Ibid, p.104).

## **2. CIRCONSTANCES CONCERNANT UN APPRENANT APPRENTI**

### **2.1 Restriction de la capacité langagière**

Commencer à apprendre une langue étrangère met en quelque sorte l'apprenant dans une position de faire face à l'inconnu. Comment se sentir à l'aise en ayant une capacité communicationnelle limitée à l'oral, à l'écrit, à la compréhension et à la lecture ? L'important c'est de réduire le plus possible et de façon pédagogique, l'anxiété de l'apprenant. Au fur et à mesure qu'il progresse en langue étrangère, il sera débarrassé de ce sentiment d'insuffisance.

### **2.2 Manque de connaissances culturelles**

Il est évident que l'histoire, les arts, les habitudes, les traditions et la vie quotidienne font l'objet même de l'apprentissage de langue. L'interculturel se construit à chaque stade de l'apprentissage, grâce aux matériaux culturels à travers lesquels l'apprenant apprend une différente compétence de la langue étrangère. Par contre, il existe des apprenants n'ayant même pas la moindre connaissance culturelle nécessaire pour s'adapter aux contenus des manuels. Leur énergie d'apprendre (capacité cognitive) se transforme alors en un étourdissement gênant, car il ne leur devient pas possible de référer à leurs connaissances antérieures, inexistantes d'ailleurs, et à donner du sens au matériel du cours, quelque soit une peinture, un extrait littéraire, la chronologie de la vie d'un poète, un texte se rapportant à un fait historique, une recette de cuisine, un événement sportif ou artistique.

### **2.3 Limitation d'interaction sociale**

Au sein d'un établissement scolaire, que ce soit dans le pays même de la langue enseignée ou dans un pays lointain où l'apprenant apprend une langue étrangère, il est fréquent qu'il reste souvent sans une véritable interaction sociale. Au cas où cela dure pour de longues périodes, la situation peut causer pour certains, une solitude intellectuelle et une perturbation de l'apprentissage. L'apprenant n'ayant pas développé des stratégies métacognitives et notamment socio-affectives, se retire dans son univers de protection au lieu de s'ouvrir au monde, ce qui est beaucoup plus conforme dans le domaine de ses études. Demirkan affirme que « *la théâtralité de l'enseignement conduit les participants à une plus grande prise de conscience d'eux-mêmes, à un contact plus sensible avec leur corps et une relation plus profonde avec leur vie affective.* » (DEMİRKAN, 2003 : p.39).

## **3. ATTRAITS DE LA PRATIQUE THÉÂTRALE**

### **3.1 Facilité didactique et communicative**

La technique de la pratique théâtrale, tout en développant les compétences langagières, se base en effet sur la construction des compétences de communication. C'est pourquoi les programmes scolaires s'adoptent comme technique éducative, notamment pour les langues et la littérature, des activités théâtrales : « *Faire de l'activité théâtrale est une véritable œuvre d'éducation. L'élève tour à tour acteur et spectateur, découvre la spécificité du geste artistique, acquiert des habitudes culturelles en éprouvant le plaisir des émotions partagées*



*et en apprenant à décrypter les signes de la représentation. Il apprend à lire le monde et à se lire soi-même. L'activité théâtrale contribue à donner du sens de la motivation et permet une nouvelle approche des apprentissages fondamentaux.* » (D'après l'inspection académique de Maine-et-Loire).

Dans cette optique, la pénibilité émotionnelle éprouvée par l'apprenant, nécessite au niveau psychique un mécanisme de défense, dans la perspective des processus d'adaptation à la situation communicationnelle. « *L'expression des sentiments entrent non-seulement des composantes verbales mais aussi non-verbales, qui ont une grande importance, bien qu'elles soient moins facilement repérables que les premières. Il s'agit de la mimique, du ton de la voix, de la distance gardée vis-à-vis de l'interlocuteur, de la posture, du contact visuel.* » (MATHIEU, WRIGHT et VALIQUETTE, 1977 : pp.141-172). Selon Ionescu, une particularité de ce mécanisme de défense est de pouvoir faire l'objet d'un apprentissage dans le cadre de la thérapie comportementale. Il permet « *aux timides, la fin de leurs difficultés à nouer des contacts, grâce à l'affirmation de soi, par l'expression de ses sentiments.* » (IONESCU, 2003 : p.123.)

### **3.2 Epanouissement culturel**

Avoir son rôle dans la représentation théâtrale, sensibilise l'apprenant à la culture de la langue enseignée, et aux savoir-être spécifiques à cette culture. A travers le passage adapté à la représentation, l'apprenant trouve l'occasion de mieux comprendre et de mieux vivre les ressemblances ou authenticités culturelles. Il découvre l'histoire, les traditions, les modes de vie, la cuisine, la façon de s'habiller, les idées et les émotions mais aussi le non-verbal propre à cette culture. Une fois entrée dans la peau d'un personnage, incarnant son rôle, l'apprenant vit la langue directement, tout en étant conscient de la culture qui l'entoure : noms, habits, décors, musique, faits traditionnels et valeurs morales. Incarnant lui-même le personnage dramatique, l'apprenant s'approche de la culture et sympathise mieux la langue enseignée. Avoir une connaissance culturelle, le soulage dans son monde flou d'apprenant et diminue la distance entre la culture enseignée et la propre culture de l'apprenant.

### **3.3 Soulagement socio-affectif**

Il est possible de considérer le terme socio-affectif comme l'indice des comportements sociaux et affectifs qu'un bon apprenant de langue étrangère va s'approprier. En milieu scolaire et authentique, l'apprenant est forcément plus ou moins en relation avec d'autres apprenants, enseignants, camarades et collègues. Il est donc amené à diriger ces relations sociales.

Dans ce sens, l'activité théâtrale en classe de langue ouvre la voie à la satisfaction sociale. Une fois que l'apprenant est invité à réaliser sa tâche d'acteur et à son tour spectateur, quelque soit son rôle, il se sent le héros de toute une aventure culturelle et communicationnelle : Il apprend les traits principaux de toute une œuvre littéraire ou d'un extrait authentique spécialement rédigé ; il communique dans une ambiance interactive et amusante. Ainsi, d'étroits liens amicaux se construisent au cours des travaux dans lesquels il apprend en même temps, comment agir, rire, pleurer, crier, se taire, réagir en langue étrangère avec tout son gestuel et paraverbal. C'est sans doute cette interaction qui favorise l'atmosphère convenable nourrissant la dimension affective de l'apprentissage et le désir personnel de progresser en langue étrangère. Demirkan souligne que « *l'enseignement comme le théâtre, a une fonction de sociabilité dans la mesure où il ne se contente pas seulement de transmettre un savoir mais aussi une expérience du savoir. Par conséquent, il est un endroit de socialisation de l'étudiant.* » (ibid, p.39). L'apprenant prend ainsi

conscience du plaisir du travail en groupe et du courage de pouvoir s'exprimer correctement en langue étrangère, se jouissant en même temps de l'appréciation de tout un public qui l'applaudit.

L'apprenant se sent débrouillard et apprend ainsi à s'autocontrôler, surtout sur le plan de ses sentiments négatifs bouchant l'apprentissage. Ainsi, la pratique théâtrale enseigne l'apprenant à s'encourager et à se féliciter. Selon Demirkan, « *l'effet cathartique d'une pièce peut être montré comme la meilleure preuve de la fonction transformatrice et éducative du théâtre.* » (ibid, p.38).

#### 4. LA CATHARSIS A TRAVERS LA PRATIQUE THEATRALE

En proposant la pratique théâtrale, nous considérons les obstacles cités à surmonter pour que l'apprenant en obtienne une croyance sur la réussite de son apprentissage et donc une bonne estime de soi. Les considérations suivantes mettent en évidence comment la pratique théâtrale engendre une ambiance distrayante, une satisfaction sociale et un aspect motivant pour l'apprenant de langue étrangère.

##### 4.1 Création d'ambiance distrayante

La pratique théâtrale est conçue avant tout comme une activité de distraction, de détente et de divertissement tantôt pour les apprenant-joueurs tantôt pour les apprenant-spectateurs. Cela implique une ambiance vivante qui englobe plusieurs éléments. Comme le souligne DEMİRTAŞ, le théâtre est « *l'art de la communication puisqu'il repose sur la parole. Cette parole est toujours actualisée par les personnages parce qu'elle fait l'objet d'un échange langagier entre deux personnages dans un lieu donné à un moment donné dans les circonstances précises. Cette parole s'actualise dans un temps, correspond à une situation, traduit une action et s'inscrit dans un cadre qui englobe le décor, les accessoires, les costumes et le bruitage.* » (DEMİRTAŞ., 2005 : p.133). C'est ce côté ludique, naturellement amusant, qui porte l'intérêt sur une source de repos, un soutien psychologique libérant l'apprenant de ses soucis quotidiens et qui lui rassure sa confiance en soi. N'est-il pas alors possible, par le biais du théâtre, de le guérir de ses obsessions, de le détendre et de l'amuser? Doron et Parot indiquent justement que « *les activités de loisir donnent l'impression que le temps s'écoule plus vite, renforcent les liens sociaux et les liens de solidarités et peuvent donc constituer des stratégies de coping, permettant de faire face à une situation stressante.* » (DORON et PAROT, 1991).

Il est fréquent pour les praticiens, de rencontrer des apprenants de langue étrangère, de tout âge et à tous niveaux, d'évoquer un sentiment de honte de ne pouvoir s'exprimer, d'avoir du mal à assimiler la langue nouvelle. Il s'agit du besoin de sentiment d'efficacité personnelle qui demande à être nourri. Selon la théorie d'efficacité personnelle, de fortes croyances d'efficacité facilitent non seulement la gestion des troubles psychiques au niveau préventif et au niveau curatif, mais diminuent également leur impact émotionnel et stressant. « *Les personnes possédant de fortes croyances d'efficacité seraient moins stressées et moins déprimées [...] et utiliseraient de meilleures stratégies de coping que les personnes possédant de plus faibles croyances.* » (BANDURA, 2003 : p.430).

La pratique théâtrale offre des moments privilégiés de plaisir, en quelque sorte, un considérable effet cathartique : Les auteurs des techniques théâtrales, Heril et Megriers, affirment qu'à travers des exercices théâtraux, les individus pourraient « *rejouer les conflits personnels non résolus, faire le point sur sa vie relationnelle, affective et/ou professionnelle, contrôler l'émotion et l'affectivité.* » (HERIL et MEGRIERS, 1999: p.52). Ils proposent certains exercices théâtraux pendant lesquels un effet de catharsis agit quand

« *L'exercice est effectué dans une grande concentration, tant de la part des participants que des spectateurs.* » (ibid, p.52).

#### **4.2 Réjouissement de la satisfaction sociale**

La catharsis représente la maîtrise des émotions destructives et guérit la personne de son renfermement sur soi. « *On peut même dire que la catharsis est une forme de lien social, le plus intense peut-être qu'un spectacle puisse créer.* » (TISSERON, 1996). TISSERON souligne que le spectacle ayant un caractère collectif, avec de la spontanéité, devient cathartique pour les spectateurs. D'après lui, il procure des effets sédatifs durables, et réalise une forme de symbolisation sensori-affectivo-motrice soutenue par une communion imaginaire, intellectuelle et affective au sein d'un groupe. L'apprenant-spectateur et l'apprenant-acteur se libèrent ainsi de leurs angoisses et de leurs passions en les éprouvant sur le mode de l'imaginaire ; en milieu de travail collectif et empathique.

#### **4.3 Aboutissement à la motivation**

La pratique théâtrale nécessite une interaction sociale et encourageante. Il s'agit d'une interaction ouverte où les apprenants sont normalement libres de faire des erreurs et de façon progressive, apprennent instinctivement à se corriger. La motivation naît donc de ces conditions qui suscitent chez l'apprenant l'idée de l'acceptation dans un groupe dont les éléments (les camarades de classe) se ressemblent. Il est de plus en plus motivé de participer aux productions et apprend même à s'autocritiquer, à imiter les rituels auxquels il aspire, à s'autodiriger et à s'autoévaluer. La dimension motivante de la pratique dramatique, tout en développant chez l'apprenant, des capacités métacognitives, implique également du bon temps passé en classe de langue. Même pour un apprenant faible, l'activité ludique assure l'intérêt envers le cours et une mémorisation durable.

### **CONCLUSION**

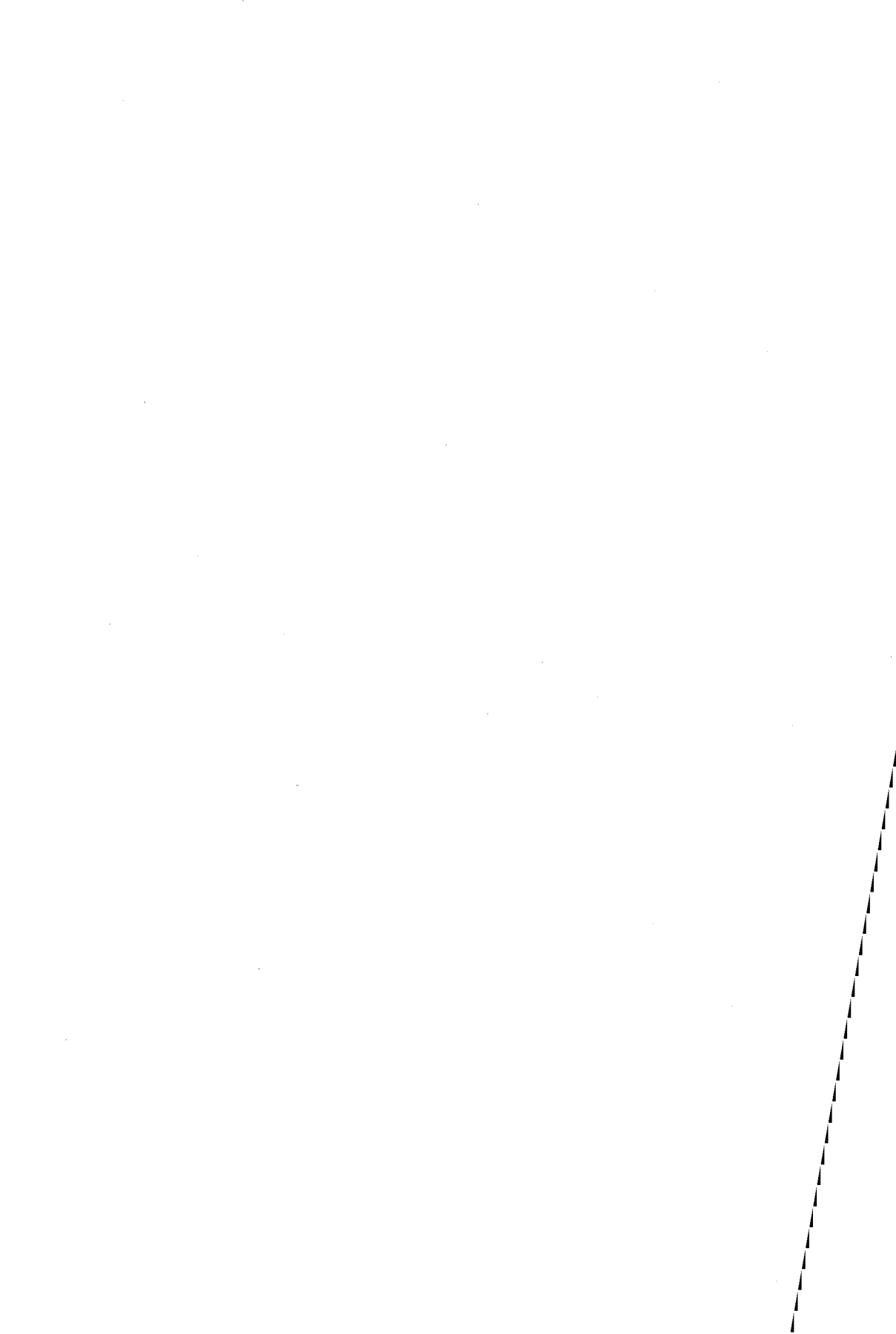
Lorsqu'un apprenant de langue se trouve dans le statut d'apprenant de langue étrangère, il est vrai qu'il se retrouve également dans un environnement différent de celui auquel il est habitué : exigé de communiquer progressivement en langue étrangère, il ne retarde pas à noter que dans son nouveau monde d'apprentissage, un nombre considérable d'éléments est marqué par une autre culture que la sienne. Il est donc normal qu'il soit probablement irrité par sa capacité communicative, spécialement langagière, temporairement limitée. Dans ce contexte, la pratique théâtrale produit un effet cathartique sur l'apprenant jugé, irrité et frustré, en le rendant de bonne humeur. Le rétablissement psychologique et social procuré par l'activité théâtrale, engendre la sympathie envers la langue et la culture étudiées, l'ambiance amicale procurée par le travail en équipe ainsi que l'extériorisation de ses acquis préalables et nouveaux.

En conclusion, l'effet cathartique se produit chez l'apprenant, car il est incité et amené à connaître la culture de la langue étudiée ; expérimente la pédagogie de la voix et la prise de parole en public ; développe ses compétences communicatives ; s'engage à la gestion et à la maîtrise de ses émotions ; apprend la bonne tenue comportementale corporelle ; jouit de l'ambiance décontractée, en relaxation ; s'assure de l'auto-respect de sa personnalité et de celui de l'autrui.

La catharsis assurée par l'activité théâtrale nourrit ainsi le besoin d'acceptation, de considération sociale, de communication et de sentiment d'efficacité personnelle chez l'apprenant de langue étrangère.

**BIBLIOGRAPHIE**

- BANDURA, A., (2003) : *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, Editions De Boeck, p.430.
- DEMİRKAN, Murat, (2003) : *L'enseignement et la théâtralité*, İstanbul, Mavi Çizgi Yayınları, p.39.
- DEMİRTAŞ, Lokman, (2005) : *Une approche didactique du français par les textes littéraires*, « Thèse de Yüksek Lisans », Marmara Üniversitesi, İstanbul, p. 133.
- DORON, R., et PAROT, F., (1991) : *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Editions P.U.F, 1<sup>ère</sup> édition.
- HERIL, Alain, MEGRIER, Dominique, (1999) : *Techniques Théâtrales pour la formation des adultes*, Paris, Editions Retz, p. 52.
- IONESCU, Serban, JACQUET, Marie-Madeleine, LHOTE, Claude : (2003) *Les mécanismes de défense, Théorie et Clinique*, Paris, Editions Nathan, pp. 103-104.
- INSPECTION ACADEMIQUE DU MAINE-ET-LOIRE, (2006) : *Espace Pédagogique*, Nantes, France, sur le lien web : [www.ia49.ac-nantes.fr](http://www.ia49.ac-nantes.fr)
- LAZARUS, R.S. et FOLKMAN, S., (1984) : *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Editions Springer.
- LESSING, Gotthold Ephraim, (1869) : *Dramaturgie de Hamburg*, traduit en français par DE SUCKAU, Editions Didier.
- MATHIEU, M., WRIGHT, T. J., et VALIQUETTE, C. (1977) : *Assertion et habiletés sociales*, dans R. LADOUCEUR, M.-A. BOUCHARD et L. GRANGER, *Principes et applications des thérapies comportementales*, Paris, Edisem, pp.141-172.
- ROSENTHAL, M. et YUDIN, P. (1975) : *Dictionnaire de la philosophie matérialiste*, traduit par ÇALIŞLAR, Aziz, İstanbul, Sosyal Yayınları, p.256.
- TISSERON, Serge, (1996) : *La Catharsis Purge ou Thérapie, Les Cahiers de méthodologie, No :1, La querelle du spectacle*, 1<sup>er</sup> semestre, Editions Gallimard.
- WARTELLO, A., (1985) : *Lexique de la poétique d'Aristote*, 1985, Paris, Editions Belles Lettres.



## LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR LMD

Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN

### Résumé

L'objectif visé de cet article est de montrer la nouvelle architecture des études de l'enseignement supérieur qui s'articule autour de trois niveaux:

- L → Licence (Bac + 3 ans)
- M → Master (Bac + 5 ans)
- D → Doctorat (Bac + 8 ans)

Dans le cadre de l'harmonisation européenne des parcours de formation, les universités ont réorganisé leur formation selon le schéma LMD (Licence-Master-Doctorat). Dans cette perspective, cet article s'efforce de mettre à jour les objectifs de cette réforme et les modifications faites par rapport à l'ancien système. Cette réforme de l'enseignement supérieur a pour objectifs de construire un espace européen de l'enseignement supérieur, de faciliter et généraliser la mobilité des étudiants et les échanges au niveau de l'Union Européenne, de faciliter l'orientation de l'étudiant et de permettre la personnalisation des parcours d'études.

**Mots clés:** Enseignement supérieur, réforme, licence, master, doctorat, échange d'étudiant, espace européen de l'enseignement supérieur, ECTS

### Yüksek Öğretim Reformu : Lisans – Master – Doktora (LMD)

#### Özet

Bu makalenin amacı, aşağıda belirtildiği gibi üç kademedен oluşan Yüksek Öğretim yeni mimarisini göstermektir :

Lisans (Bakalorya + 3 yıl)

Master (Bakalorya + 5 yıl)

Doktora (Bakalorya + 8 yıl)

Avrupa'da diplomaların uyumlu hale getirilmesi çerçevesinde üniversiteler eğitimlerini LMD reformuna göre tekrar düzenlemişlerdir. Bu bağlamda, bu makale söz konusu reformun amaçlarını ve eski sisteme göre yapılan değişiklikleri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu reform Avrupa Yüksek Öğrenim alanının oluşturulması, Avrupa Birliği düzeyinde öğrenci değişiminin kolaylaştırılması ve yaygınlaştırılması, öğrenci yönlendirilmesinin kolaylaştırılması ve eğitim sürecinin kişiselleştirilmesini amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler :** Yüksek Öğretim, reform, lisans, master, doktora, öğrenci değişimi, Avrupa Yüksek Öğrenim alanı, ECTS kredi sistemi

Dans cette communication, notre objectif est de montrer et d'expliquer la nouvelle architecture des études de l'enseignement supérieur en Europe qui s'articule autour de trois niveaux:

- L → Licence (Bac + 3 ans)
- M → Master (Bac + 5 ans)
- D → Doctorat (Bac + 8 ans)

Nous allons tout d'abord faire un historique de la réforme de l'enseignement supérieur LMD, ensuite nous allons parler de ses raisons, de ses objectifs, de la préparation pour la mise en application et de la période de transition afin de mieux éclairer le système LMD.

Pourquoi on a eu besoin de faire une réforme dans l'enseignement supérieur ?

La construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur est une initiative intergouvernementale, initiée à la Sorbonne en 1998 et poursuivie à Bologne en 1999, à Prague en 2001 et à Berlin en 2003.

Cette idée a été lancée en 1998 par quatre pays signataires de la déclaration de la Sorbonne, Allemagne, Royaume-Uni, Italie et France. Le 25 mai 1998, la Conférence de la Sorbonne a lancé le processus européen d'harmonisation des diplômes.

En 1999, vingt-cinq pays : l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse ont rejoint ces quatre pays dans le cadre du processus de Bologne. Le 19 juin 1999, ces 29 Etats signataires ont fait une déclaration commune des ministres européens de l'éducation à Bologne. Ils ont fixé l'achèvement de la construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur pour l'année 2010. De nos jours, ce mouvement concerne une quarantaine d'Etats, au-delà des frontières de l'Union européenne afin de construire un espace européen de l'enseignement supérieur.

Selon la déclaration de Bologne, la construction européenne devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union européenne et ses citoyens grâce aux réalisations extraordinaires dans les dernières années. Dans l'opinion publique comme dans les milieux politiques et universitaires, les pays signataires se sentent la nécessité de construire une Europe plus complète, en s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions académiques, intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques. Selon eux, il est indispensable de consolider et d'enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux besoins du nouveau millénaire et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun. La déclaration insiste également sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des étudiants, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de l'Europe.

Le 19 mai 2001, à Prague, les ministres ont fixé à l'espace européen de l'enseignement supérieur un nouvel objectif : répondre aux besoins de l'éducation tout au long de la vie. Ils ont insisté également sur la participation des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants à ce processus.

L'éducation et la coopération dans l'enseignement sont d'une importance primordiale pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés. Par ce biais, les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont joué un rôle important dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur en respectant les principes

énoncés en 1998. C'est un point très important, parce que l'adaptation à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques dépend des systèmes d'enseignement supérieur.

Nous pouvons citer ci-dessous les six objectifs fixés dans la déclaration de Bologne qui sont d'une importance capitale pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur :

« 1- Mettre en place un système de diplômes lisibles et comparables.

2- Privilégier un système fondé sur deux cursus, avant et après la licence (qui doit sanctionner au moins trois ans d'études). Le cursus après la licence doit conduire au master et au doctorat.

3- Mettre en place un système de crédits (ECTS\*).

4- Promouvoir la mobilité (facilitée par les crédits).

5- Promouvoir la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité.

6- Promouvoir la dimension européenne, en particulier dans les programmes d'études et la coopération entre établissements. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005 : 1)

En réalisant les objectifs fixés dans la déclaration, la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux, les compétences institutionnelles et l'autonomie des universités sont pris en compte afin de consolider l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

A part les six objectifs fixés à Bologne, les pays signataires donnent également de l'importance aux quatre points suivants :

« 1- L'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, indispensable au choix qu'a fait l'Europe d'être une société et une économie de la connaissance.

2- L'implication des étudiants dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

3- La nécessité de rendre cet espace attractif.

4- Le renforcement du suivi du processus. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005 : 2)

Après avoir parlé brièvement de l'origine de la réforme de l'enseignement supérieur LMD et de ses objectifs principaux, nous pouvons traiter certains points importants de façon détaillée tels que le système LMD et celui de crédits E.C.T.S., la mobilité des étudiants et l'harmonisation des diplômes.

Dans le cadre de l'harmonisation européenne des parcours de formation, les universités ont réorganisé leur formation selon le schéma LMD. Dans cette perspective, cet article s'efforce de mettre à jour les objectifs de cette réforme et les modifications faites par rapport à l'ancien système. Cette réforme de l'enseignement supérieur a pour objectif de construire un Espace européen de l'enseignement supérieur, de faciliter et généraliser la mobilité des étudiants et les échanges au niveau de l'Union Européenne. Il a pour objectif également de faciliter l'orientation de l'étudiant et de permettre la personnalisation des parcours d'études en fonction des projets personnels et professionnels, en proposant des parcours diversifiés entre les différents types de formation.

En ce qui concerne la mobilité européenne des étudiants, il faut souligner que la communication linguistique ne peut pas être négligée parce que « (...) la facilitation, par la communication en langues étrangères, de la mobilité européenne et le rapprochement des systèmes éducatifs en ce qui concerne les enseignements de langue (...) » (Beacco, 2003 :

\* European Credit Transfer System / Système européen de transfert et d'accumulation de crédits



18) ne peuvent être réalisés que par la communication en langue étrangère. Les aspects linguistiques de la mobilité européenne ont été traités dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* élaboré par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe dans le but de « faire émerger des principes qui peuvent permettre de répondre à des problèmes comparables dans le cadre de la coopération intergouvernementale » (Beacco, 2003 : 18).

Quant au système de crédits ECTS, les formations sont organisées en semestres représentant chacun 30 crédits ECTS que nous pouvons désigner comme « une méthode qui permet d'attribuer des crédits à toutes les composantes d'un programme d'études. La définition des crédits au niveau de l'enseignement supérieur peut se baser sur des paramètres, tels que charge de travail de l'étudiant, nombre d'heures de cours et objectifs de formation. » (Commission européenne : 2006). Ce système de crédits est « centré sur l'étudiant, fondé sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant afin d'atteindre les objectifs du programme qui se définissent en termes de connaissances finales et de compétences à acquérir. » (Commission européenne : 2006).

Ces crédits sont transférables d'une université à l'autre en Europe. L'offre de formation est structurée en domaines de formation selon les champs de compétences de l'université. Comme nous le voyons dans le schéma ci-dessous, en licence, 6 semestres validés soit au total 180 crédits, en master 4 semestres validés soit au total 120 crédits. En tout, pour avoir le diplôme de doctorat, il faut suivre les cours pendant 16 semestres autrement dit 8 ans après le baccalauréat et obtenir 480 ECTS.

<b>Diplômes</b>	<b>Semestres</b>	<b>Ans</b>	<b>ECTS</b>
<b>Licence</b>	6	3	180
<b>Master</b>	4	2	120
<b>Doctorat</b>	6	3	180
<b>Total : L+M+D</b>	16	8	480

L'enseignement dans chaque semestre possède un nombre de crédits proportionnel au temps que l'étudiant doit y consacrer. Dans le cadre de leur parcours éducatif, les étudiants peuvent acquérir des crédits dans des établissements d'enseignement supérieur à l'étranger. Les crédits sont également transférables d'un parcours à l'autre, sous réserve d'acceptation de l'équipe pédagogique. Le parcours universitaire organisé en crédits est ainsi moins rigide, plus personnalisé qu'auparavant et permet aux étudiants de découvrir d'autres disciplines avec le seul impératif de conserver un cursus cohérent.

Ce système de crédits ECTS permet également de faciliter la mobilité des étudiants en Europe et il facilite également la reconnaissance académique. L'ECTS a été mis en place en 1989 dans le cadre du programme Erasmus qui « soutient la mobilité européenne des étudiants et des enseignants de l'enseignement supérieur et vise à améliorer, par le développement du système européen de transfert de crédits dit ECTS, la transparence et la

reconnaissance académique des études supérieures et des qualifications dans l'Union européenne » (Délégation aux relations internationales et à la coopération du Ministère de l'Éducation nationale, 2002).

Quant à l'application du système LMD en France, le système d'enseignement supérieur est défini par le texte fondateur dans le but d'aider la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur de la manière suivante :

« 1- Une architecture des études en trois grades : licence, master et doctorat (LMD)

2- Une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement

3- La mise en place du système européen de crédits ECTS » (Journal Officiel, 2002: 2)

Alors que l'objectif d'harmonisation des diplômes a été fixé à 2010 par les pays signataires de la déclaration de Bologne, la France est en avance par rapport à ses partenaires européens, puisque l'ensemble des universités françaises a décidé de passer au LMD à la rentrée 2006.

A l'aide du schéma ci-dessous, nous allons présenter l'ancien système de l'enseignement supérieur et le nouveau système LMD afin de mieux voir les modifications faites par rapport à l'ancien système et de voir facilement les différences entre ces deux systèmes.

	Ancien Système	Système LMD
<b>3<sup>ème</sup> cycle</b>	Doctorat (3 ans) DEA - DESS (1 an)	Doctorat (3 ans)
<b>2<sup>ème</sup> cycle</b>	Maîtrise (1 an) Licence (1 an)	Master 2 (1 an) Master 1 (1 an)
<b>1<sup>er</sup> cycle</b>	DEUG (2 ans)	Licence (3 ans)

Selon le nouveau système LMD, le 1<sup>er</sup> cycle comprend la licence qui dure 3 ans, incluant les deux années de l'ancien DEUG, selon trois niveaux : Licence 1, Licence 2 et Licence 3. Le 2<sup>ème</sup> cycle est constitué du master qui s'obtient en deux ans et se distingue en master 1 (ancienne maîtrise) et master 2 (DEA et DESS étant remplacés par des masters recherche ou professionnels).

Les diplômes sont composés d'unités d'enseignement (UE) obligatoires et optionnelles. Elles sont généralement découpées en éléments constitutifs (EC) qui correspondent à un cours hebdomadaire pendant un semestre. Chaque unité d'enseignement est composée d'un nombre de crédits, prenant en compte le volume horaire de cours, les stages, le travail personnel, etc. L'étudiant peut choisir son parcours de formation en fonction de son projet personnel avec l'orientation et le soutien de l'équipe pédagogique du diplôme concerné.

Nous pouvons expliquer brièvement l'application du système LMD en France comme la suivante : Le dispositif français crée un nouveau diplôme de licence qui se prépare en six semestres. Il se substitue à l'ancien diplôme d'études universitaires générales (D.E.U.G.) en deux ans suivi de la licence en un an. En revanche, les brevets de technicien supérieurs

(B.T.S.), les diplômés universitaires de technologie (D.U.T.), les diplômés d'études universitaires scientifiques et techniques (D.E.U.S.T.) et la licence professionnelle demeurent. Les étudiants de B.T.S., D.U.T. ou D.E.U.S.T. ainsi que les élèves des classes préparatoires aux grandes écoles peuvent demander à intégrer la préparation de cette nouvelle licence.

Les étudiants ayant obtenu leur B.T.S., D.U.T. ou D.E.U.S.T. ou ayant validé les quatre premiers semestres de la nouvelle licence peuvent demander à entrer en licence professionnelle.

En France, le grade de master a été créé par le décret n°99-747 du 30 août 1999 et adopté en 2001. Initialisée en 2002 dans le cadre d'une démarche expérimentale, l'année 2003 a vu la phase de généralisation du système L.M.D. pour une vingtaine d'établissements d'enseignement supérieur. Donc, une nouvelle organisation de l'enseignement supérieur a été mise en place au printemps 2002. Comme il y avait des difficultés à propos de la mobilité, on a commencé à travailler pour son amélioration. Ainsi, la Commission européenne qui était tout à fait consciente de ces difficultés, a élaboré et publié en 1996 « un Livre vert *Education, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnationale* » (Groux, Porcher, 2000 : 115) afin d'améliorer la mobilité des étudiants et de faciliter ce processus.

Quant au fonctionnement du master, à l'issue de la nouvelle licence, les étudiants peuvent préparer un Master recherche ou un Master professionnel. Le Master se substitue à la maîtrise en un an suivi du DEA dans le premier cas, à l'actuelle maîtrise en un an suivi du DESS dans le second cas. Ce nouveau diplôme de Master se prépare en quatre semestres, il correspond à un diplôme bac + 5 années d'étude. Le master est divisé en deux: Master professionnel (héritiers des DESS) et Master recherche (héritiers des DEA).

Les étudiants qui ont validé les quatre premiers semestres de la nouvelle licence et ainsi acquis 120 crédits peuvent demander à ce que leur soit délivré un DEUG. De même, les étudiants qui ont validé les deux premiers semestres du master et ainsi acquis 240 crédits peuvent demander à ce que leur soit délivrée une maîtrise.

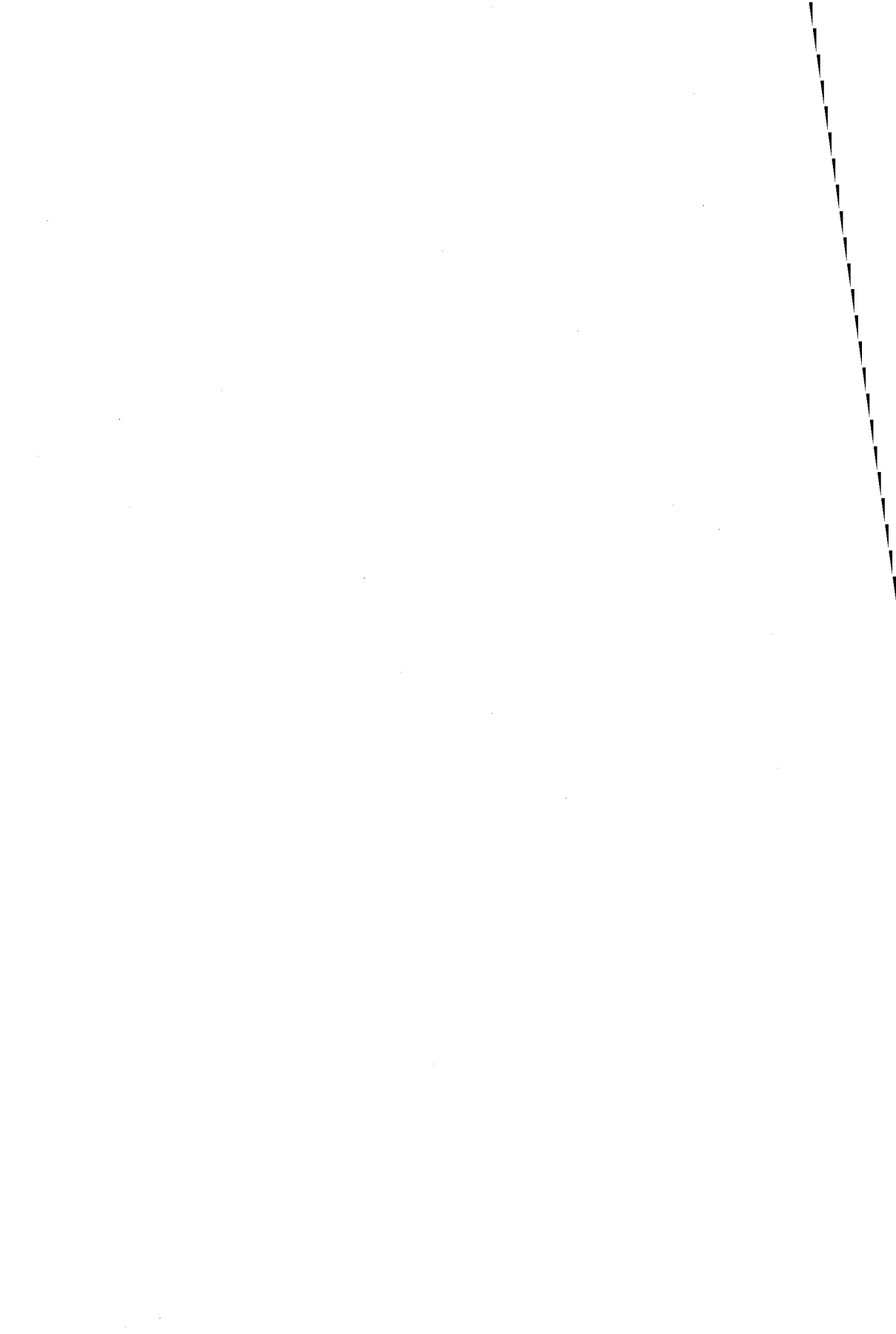
En ce qui concerne le doctorat, à l'issue d'un Master recherche, les étudiants peuvent s'inscrire en vue de préparer un doctorat. Les étudiants titulaires d'un Master professionnel doivent bénéficier d'une dérogation pour poursuivre en doctorat. Le doctorat se prépare en six semestres, il correspond à un diplôme bac + 8 années d'étude.

Pendant la période de transition, il y a eu des inquiétudes et des manifestations liées au LMD. La suppression de maîtrise, DEA et DESS posait des problèmes pour certaines universités et les syndicats étudiants qui « ne dénonçaient pas le principe de l'harmonisation européenne des diplômes mais s'inquiétaient des conditions de son application » (Le Monde, 2003 : 8). Par ce biais, dans le cadre de la mise en œuvre du L.M.D. dans les universités, les présidents ont été chargés d'expliquer cette réforme. Ils ont organisé des séminaires, des conférences, des réunions de travail pour convaincre les enseignants ainsi que les étudiants.

Pour conclure, bien qu'il y ait certains problèmes et inquiétudes à propos du fonctionnement du système LMD, ce système a été généralisé en 2006 dans tous les établissements de l'enseignement supérieur en France. C'est ainsi que par l'intermédiaire de ce système autrement dit, l'harmonisation des diplômes, les étudiants ont la possibilité de faire une partie de leur parcours éducationnel dans des différentes universités de l'Europe.

**Bibliographie**

- BEACCO Jean-Claude, (2003) : « Elaborer des politiques linguistiques éducatives en Europe » dans *Le Français Dans Le Monde*, n°330, Paris, Clé International, pp.18-20.
- Délégation aux relations internationales et à la coopération du Ministère de l'Education nationale, (novembre 2002) : *Erasmus*, Fiche thématique n°9.
- GROUX Dominique, PORCHER Louis, (2000) : *Les échanges éducatifs*, Paris, L'Harmattan.
- Journal Officiel de la République française n°84 du 10 avril 2002, Décret n°2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.
- Le Monde, le 21 novembre 2003, p.1, 8.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Rapport de la mise en place du LMD*, juin 2005. Commission européenne: [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_fr.html)



## SERBEST OKUMA

Yakup ÇETİN, PhD  
Uluslararası Karadeniz Üniversitesi

### Serbest Okuma

Okuma becerisi bilindiği gibi dil öğretiminin olmazsa olmaz bir unsurudur. Bu bağlamda uzun tecrübeler sonucu farklı amaçlar için farklı 'okuma' tarzları - tarama, gözden geçirme, dikkatli okuma, serbest okuma - geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınırlı bir zaman diliminde bir doküman, belge, gazete, makale içinde ana fikri bulmak 'gözden geçirmeyi', özel bir bilgiyi, kelimeyi, veya rakamı saptamak 'taramayı' ve bu metinleri derinlemesine anlamak 'dikkatli okumayı' gerektirir. Zamanla sınırlı olmayan, genel anlamda ve gönlünce çok miktarda okuma da kimilerine göre 'serbest okuma' kimilerine göre de 'keyfi okuma' olarak bilinir. Bu farklı okuma şekilleri arasında ana dil ve yabancı dil öğretimine en çok katkısı olacak olan serbest okumanın önemi, öğretmen ve öğrencilerimiz tarafından yeterli ilgiyi görmemektedir. Okuma dersleri maalesef amacından daha çok ana ve yabancı dil bilgisinin ve yapısının işlendiği ortamlara kaymaktadır. Böyle değerli ve başarısı defalarca kanıtlanmış bir okuma tarzının diğer okuma çeşitlerinin gölgesinde kalması öğretim için büyük bir kayıptır. Bu çalışma dil edinim kuramı ışığında ana ve yabancı dilde serbest okuma yapmanın dil öğretimine olan büyük katkısına dikkat çekmekte ve bizleri okuma becerisinden ne anladığımızı ve beklentilerimizin neler olduğunu gözden geçirmeye sevk etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Serbest okuma, dikkatli okuma, motivasyon, dil edinimi, dil becerileri, dil girdisi, dil bilgisi, dil edinme cihazı, duygusal filter.

## PLEASURE READING

As it is well-known, reading skill is an indispensable component of language teaching. In connection with this, as a result of long experience different reading types - scanning, skimming, intensive reading, and extensive reading- have been developed and practiced so far. In a limited time finding the main idea in a document, text, newspaper, or article requires 'skimming'; looking for a particular information, word, or number necessitates 'scanning'; a full comprehension of a text calls for 'intensive reading'. The type of reading in large quantities for pleasure and global meaning which is not restricted to time is called according to some 'pleasure reading' or 'extensive reading'. Among them whose contribution will be greatest to native and foreign language teaching is obviously 'pleasure reading' which does not receive the considerable merit neither by teachers nor by students. Unfortunately, reading classes have lost their purpose and turned into grammar lessons to study the structure of either the native or foreign language. The state of such an invaluable reading type whose effectiveness has been reported so many times in the shadow of other reading types is a great lost for language teaching. This paper in the light of a second language acquisition theory highlights the remarkable contributions of pleasure reading to first and foreign language teaching, and makes us reconsider what we understand and expect from reading skill.

**Key words:** Pleasure reading, intensive reading, motivation, language acquisition, language skill, input, grammar, language acquisition device, affective filter.

'Serbest Okuma' veya diğer bir adıyla 'Keyfî Okuma' ile ilgili sahadaki literatüre göre tanımını şöyledir: (a) çok miktardaki ve uzunluktaki materyali; (b) global ve genel anlam için (c) sıkılmadan keyif almak için okumaktır. Bunu yaparken de müdahale olmaksızın okuyanın kendi iradesi doğrultusunda istediği kitabı tercih etmesi esastır (Bamford, 1984; Bamford, 1987; Barnett, 1989; Brumfit, 1984; Hedge, 1985; Krashen, 1982; Thompson, 1984). Oysa bizim hem okullarımızda hem de yabancı dil eğitimi veren kurumların çoğunda öğretmenler tarafından yaygın olarak benimsenen ve kullanılan okuma şekli 'dikkatli okumadır'. Öğretmenler okuma dersinde 'dikkatli okuma' tekniklerini kullanarak özellikle çok kısa metinler üzerinde yoğunlaşmakta, onların söz dizimini (anlamla birlikte cümle) ve yapısını incelemekte ve öğrencilerden; örneğin metinleri ana dillerine çevirmelerini istemektedirler. Alderson and Urquhart'a (1984) göre metinler üzerindeki aşırı yoğunlaşma ve yapılan sayısız alıştırmalar okuma dersinin mahiyetini değiştirmektedir. Metinler bir amaçtan daha çok bir araç olarak ana dilin veya yabancı dilin farklı dil bilgisi kurallarını (örneğin bir okuma metnini değişik zamanlara çevirmek, etken ve edilgen cümlelerin altını çizdirmek, sıfat ve özne gibi cümle öğelerini bulmak, eş ve zıt anlamlı kelimeleri tesbit etmek v.b.) pekiştirmek için kullanılmaktadır. Bu tarz okuma dersi, özelliğinden, aşırı zihinsel yorulmalara neden olmakta, öğrencileri sıkmakta, ilgilerini dağıtmakta ve onları okumaya karşı soğutmaktadır.

Konunun uzmanı birçok araştırmacı (Bamford, 1984; Kitao & Shimatani, 1988), okuma dersinin 'dikkatli okuma' şeklinde anlaşılmasına ve uygulanmasına olumsuz tepkilerini her ortamda ifade etmektedirler. Onlara göre en etkin okuma; öğrenci okuduğundan keyif aldığı ve okumaktan bunalmadığı zaman gerçekleşir. Thompson'a (1984) göre, dayatma olmadan, öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine göre seçecekleri okuma kitapları onlar için motive ve başarı kaynağı olacaktır. Huzurlu bir ortamda, öğrencilerin beğenerek seçtikleri kitapları okumalarının dışında hiçbir şeyle uğraşmamaları (örneğin bunaltıcı dil egzersizleri), onları okumaktan kaçmak yerine kitaplara sarılmalarına ve daha çok kitap okumalarına neden olacağı bir gerçektir.

Krashen'nin (1993:84) serbest okuma ile ilgili düşünceleri bize konunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir:

"Çocuklar okuduklarından keyif aldıkları, kitaplara sınımsız bağlandıkları zaman, çabası ve farkına varmadan hemen hemen tüm dil becerilerini edinmektedirler. Bu tip okuma ile çocuklar düzenli okur olmakta, çok sayıda kelime edinmekte, ileri düzeyde karmaşık dil bilgisi yapılarını anlama ve kullanabilme becerilerini kazanmakta, düzgün yazı yazabilme kabiliyeti edinmekte ve imla kurallarını doğru kullanmayı öğrenmektedirler. Serbest okuma tek başına dört dörtlük bir okur-yazar olmak için yeterli olmasa da, okuyana çok şeyler kazandıracığı muhakkaktır. Bu yapılmadığı takdirde, okuma konusunda sınırlı çocukların fazla şansı yok."

Birçok ilgili araştırma (Chang, J.S. & Krashen, S. 1997; Cho, K. S. & Krashen, S. 1994; Constantino, R. 1995; Pilgreen, J. & Krashen, S. 1993) bize serbest okumanın hem anadilde hem de yabancı dilde ne kadar önemli ve faydalı olduğunu göstermektedir. Araştırmalar okumaktan kaçan ve özellikle serbest okuma yapmayan çocukların genel kültür yoksulu olduklarını ve günümüzün çağdaş dünyasına ayak uydurmada zorlandıklarını göstermektedir (Krashen, 2006). Krashen'in 5 hipotezini kullanarak serbest okuma yapmanın okuyuculara neler kazandıracaklarını anlatmaya çalışalım.

### 1. SERBEST OKUMA EDİNME VESİLESİDİR

Krashen'a (1985) göre yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeleri için iki yol vardır: 'edinme' ve 'öğrenme'. Bunlardan edinme ana dilini edinen çocuklarda olduğu gibi bilinçsizdir.

Çocuklar günlük hayatlarını yaşarken; örneğin oynarken, TV seyredirken, masal dinlerken, etraflarında olanları anlamaya çalışırken, farkına varmadan ana dillerini edinirler. Doğumdan itibaren sayısız etkileşimler neticesinde birkaç yıl içerisinde ana dillerinin ustası olurlar. Halbuki bu zaman zarfı içerisinde kimse onları karşlarına alıp dil dersi vermiş değildir. Çocuklar da ellerine bir defter alıp her edindikleri şeyleri daha sonra tekrar yapmak üzere not almış değillerdir.

Edinmeden farklı olarak, öğrenme ise bilinçli olarak gerçekleşir ve öğrenciler öğrendiklerinin farkındadırlar. Edinme her yerde gerçekleşebildiği halde, öğrenme daha çok dört duvar arasında yani sınıfta olmaktadır. Öğretmenler ilgili yabancı dilin tüm inceliklerini öğrencilere örneklerle anlatırlar, notlar tutulur ve sonra bunların akılda kalması için sayısız alıştırmalar yapılır. Bu şekilde öğrenme çabuk olur, fakat sık sık tekrarı yapılmazsa çabuk da unutulur. Oysa edinme yavaş yavaş gelişir ve dolayısıyla edinilen şeylerin unutulması da çok yavaş olur.

Yabancı dil öğrenenler serbest okumanın hakkını verebilseler farkına varmadan o dilin sayısız özelliklerini edinebilirler (Krashen, 1982). Zorlanmadan ve keyif alarak okuyacakları yabancı dil kitaplarından karmaşık görünen dil bilgisini, bilinmeyen kelimeleri, imla kurallarını öğretilmeden edinebilirler. Onlar hikayedeki kahramanları tanımaya, olayları anlamaya ve takip etmeye çalışırken, dil edinme cihazı (LAD) birşey belli etmeden yabancı dilin yapısı üzerinde çalışarak edinme işi gerçekleşir. Şu bir gerçektir ki bir dilin tüm yapısını ve kelimelerini öğretmek gerçekten çok zor ve neredeyse imkansızdır. Halbuki öğrencilerimizin seviyelerine ve ilgilerine göre değişik kitapları okumaya (örneğin hikaye, roman, dergi, vb.) teşvik edebilseniz, diğer bir deyişle, serbest okumayı sağlayabilsek, ikinci dili öğrenmenin ve ana dili geliştirmenin hiç zor olmadığını göreceğiz.

## 2. SERBEST OKUMA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNİ KOLAYLAŞTIRIR

Bu hipoteze göre herhangi bir dilin yapısının edinimi belirli bir sıraya ve düzene göre gerçekleşmektedir. Eğer öğrenci bir dil yapısını edinmek için hazır değil ise, sınıf içinde yapılan tüm çalışmaya ve çabalar neticesiz olabilir. Henüz zamanı gelmediği için öğrenci hedef dil yapısını öğrenemeyecek, öğrenmiş görünse de çok kısa zaman içerisinde unutacaktır. Yabancı dil öğrenenlerin izledikleri dil bilgisi sırası ile ilgili araştırmalar sınırlı olup sadece İngilizce'de bir kaç dil bilgisi kuralının takip sırası tespit edilebilmiştir (Dulay, Burt and Krashen, 1982).

-Ing-----Aux-----Irregular-----Regular Past  
Plural---->Article---->Past-----> Sing.3rd  
Copula-----Possessive

Yukarıdaki örnekte de anlaşılacağı üzere İngiliz dilinde üçüncü tekil şahıs eki (3<sup>rd</sup> person singular) diğer yapılarla göre çok daha sonra edinilmektedir. Halbuki bir çok yabancı dil öğretimi kitabında bu konu ilk haftalarda işlenmektedir. Ne gariptir ki, başlangıç düzeyinde öğretilen bu kural, ileri düzeyde yabancı dili konuşanlar tarafından sık sık ihlal edilmektedir. Bu örnek bize bazı dil kurallarını erkene almanın ne kadar hatalı olduğunu açıkça gösteriyor. Bu bağlamda, öğretmenlerimiz istedikleri kadar özenle hazırlanmış sayısız egzersiz ve malzeme kullansınlar, ek dersler koysunlar, o kuralın edinme zamanı gelmedi ise yapay ve kısa süreli bir öğrenmenin ötesine geçemeyeceklerdir. Bir çocuğun yürümeye başlaması buna güzel bir örnektir. Çocuğa yürümeyi öğretemezsiniz. İstediginiz kadar egzersiz ve çalışma yapın, çocuk ancak kendisini hazır hissederse yürümeye başlar.



Oysa serbest okuma, hiç fark etmez, ister ana dilde isterse yabancı dilde uygulanabilse, öğrenciler kitaplarını keyifle okurken bir çok dil kuralını farkına varmadan edineceklerdir. Bu yol ile önceden öğrendikleri yapıları pekiştirme ve ilk defa karşılaştıklarını edinme imkanı bulacaklardır. Eminim ki, ek derslerin, sayfalarca hazırlanan egzersizlerin, tekrarların, öğretmenlerimizin vb. yardımcı kaynakların yapmadığını serbest okuma yoluyla zahmetsizce başarabiliriz.

### 3. SERBEST OKUMA ÖĞRENCİLERE ANLAŞILABİLİR DİL GİRDİSİ SAĞLAR

Bu hipotez tamamen 'edinme' ile ilgilidir. Krashen'a göre ikinci dili edinmenin en kolay yolu, mevcut seviyemizin biraz daha üstünde dil girdisi (i+1) almaktan geçer. Altını çizerek söylemek istiyorum, gelişigüzel bir dil girdisi değil, mevcut seviyemizin biraz üstünde dil girdisi. Parantez içerisindeki 'i' mevcut anlaşılabilir dil girdisini temsil ederken '+1' bunun biraz üstündeki dil girdisini temsil eder. Diğer bir ifadeyle, aldığımız dil girdisinin büyük bir miktarı yaklaşık % 85 anlayabildiğimiz, bununla birlikte % 15'i de bilemediğimiz, ileri düzeyde ve bizi zorlayan yapılardan oluşmalıdır.

Örnekle açıklamaya çalışalım. Diyelim ki yabancı dil seviyemiz orta düzeye ulaştı ve seviye 3. ten kitaplar okumaya başladık. Belki başlangıçta biraz zorlanacağız, bu kaçınılmaz ve dil edinim sürecinin bir parçasıdır. Okuduklarımızın % 85'ine yakınına anladığımız sürece doğru yoldayız demektir. Fakat aynı düzeyde epey kitap okuduktan sonra, ve bu seviyeye tamamen hakim olduktan sonra, sürekli bu seviyede dil girdisi almaya devam etmek belli bir süre sonra artık bize birşey kazandırmayacaktır. Yapılması gereken şey, bu düzeye vakıf olduğumuza dair kanatımız var ise vakit geçirmeden bir üst düzeye geçmektir. Eğer bunu yapmaz isek, aynı düzeyden eserler ile vakit kaybeder ve edinim sürecini uzatmış oluruz.

Yukarıdaki örnek yabancı dil öğretmenleri için de geçerlidir. Bir yabancı dil öğretmeni konuşmasının büyük bir miktarını diyelim % 85'ini öğrenci rahat bir şekilde anlayacağı ve %15'ini öğrencinin anlamak için kafa yoracağı oranda yapmalıdır (i+1). Eğer öğretmen sürekli aynı seviyede yabancı dili konuşmaya devam ederse, öğrencilerde öğretmenin yabancı dil seviyesini yakalamışlar ise, artık öğretmenin öğrencilerine dil girdisi adına kazandırabileceği fazla birşey yoktur. Yabancı dil öğretmenleri buna çok dikkat etmelidir. Yabancı dili ana dili seviyesine yakın konuşamayan öğretmenler maalesef öğrencilerine belli bir seviyeden sonra yeterince faydalı olamamaktadırlar. Bunun nedeni ise, gayet açık, dil girdisi yönünden fakir olmalarıdır. Aynı sıkıntı ana dilini öğreten Türkçe öğretmenleri için de söz konusudur. Çok miktarlarda okuyarak ve dinleyerek ana dilini zenginleştirememiş öğretmenlerin muhatap oldukları öğrencilerin konuşmalarına tesir etmeleri çok zayıf bir olasılıktır.

Açıklık getirmek için başka bir örnek vermekte fayda var. Örneğin, mevcut seviyemiz yine orta düzey olsun ve 3. seviyeden hikaye kitapları okuyor olalım. Kendimizi zorlamak için 6. seviyeden kitaplar okumanın zaman kaybından başka bize bir faydası dokunmayacaktır. Anlatılanlar mevcut seviyemizin biraz değil, önemle vurguluyorum, çok üstünde olduğu için dil edinimi gerçekleştiremeyecektir. Unutmamalıyız ki, dil edinme cihazı, Krashen'in da belirttiği gibi ancak anlaşılabilir dil girdisi ile çalışmaktadır. Benzer bir örnek dinleme becerisi için de verilebilir. Denir ki yabancı dilde sürekli TV seyredenler dili çok çabuk öğrenirler. Eğer seyirci TV programlarının çoğunu anlıyorsa, yani (i+1) meselesi, dil edinimi hızlanacaktır. Ancak öğrenci ne seyrettiğini anlamıyorsa, bilmelidir ki bunun ona ciddi bir faydası yoktur. Zaman kaybının yanı sıra seyrettiğini anlayamayacağından dolayı motivasyonu kaybetmesi de muhtemeldir.

#### 4. SERBEST OKUMA AKICI VE GÜZEL KONUŞMAYA SEVK EDER

Daha önce bahsi geçtiği gibi, yetişkinlerin yabancı dile sahip olabilmeleri için iki yol mevcuttur. Bunlardan bir tanesi olan 'edinme', bilinçsiz ve önsezi ile gerçekleşir. Çocuklar gibi yetişkinler de, hedef yabancı dilin yapısı ve özelliklerini bu tabii yolla çözümleyebilme imkanına sahiptirler. Diğeri ise 'öğrenme' olup bilinçli olarak sınıf ortamı içerisinde gerçekleşir. Burada yetişkin, öğrenmekte olduğu yabancı dilin kurallarının ve işlevlerinin tamamen farkındadır. Krashen'in bu Monitor Hipotezi daha çok öğrenme ile ilgilidir. Öğrenmenin bir neticesi olan Monitor – editör gibi düşünebiliriz - bilincimize bağlı olarak konuşacaklarımızı öncesinden dil bilgisi süzgecinden geçirir. Düşünmeden ve edit etmeden yabancı dilde birşeyler telaffuz etmemize izin vermez. Dolayısıyla, yabancı dilde akıcı konuşmayı Krashen 'öğrenmeden' daha çok 'edinme' ile ilişkilendirir. Yetişkinlerin ana ve yabancı dilde akıcı konuşabilmeleri için olabildiğince çok edinme yapmaları zarureti vurgular. Ona göre, yabancı dilde akıcılık ve sağlıklı sözlü iletişim ancak Monitor'ün devreye mümkün olduğu kadar az girmesiyle olur. Monitor'ün devreye girebilmesi için Krashen üç şarttan bahseder. Birincisi, yeterli zamanın olması. Söylenmek istenen şey telaffuz edilmeden önce, Monitor tarafından denetlenmesi gerekmektedir. Bu da her seferinde vakit alacağından kişiler arasındaki sözlü etkileşim bundan olumsuz etkilenecektir. İkincisi, dikkat daha çok ifade düzgünlüğü üzerinde yoğunlaşacağından, konuşmacı hiçbir zaman duygu ve düşüncelerini tam olarak aktaramayacaktır. Üçüncüsü, tabii ve hatasız konuşmak isteyen şahsın, yabancı dilin tüm dil bilgisine vakıf olması gerekmektedir.

Öğrencinin okuduğu kitap ve aldığı dil girdisi oranında, Monitor'a olan gereksinim azalacaktır. Diğer bir deyişle, çok serbest okuma yapan öğrencinin konuşurken ve yazarken hata yapma olasılığı edinim sayesinde azalacaktır. Öğrenci okudukça ve okuduğunu anladıkça, özel çaba sarf etmeden farkına varmadan dil kurallarını edinecektir. Serbest okumanın sağlayacağı rahatlıkla okumadan keyif alacak, okudukça dolacak, doldukça konuşmak isteyecektir. Her iki dilde konuşurken de aklındakilerini fazla düşünmeden düzgün ve akıcı bir şekilde ifade edecektir.

#### 5. SERBEST OKUMA HUZUR VE KEYİF KAYNAĞIDIR

Krashen'a göre öğrencinin ruh haleti edinim için vazgeçilmez olan dil girdisinin akışını kolaylaştıran veya engelleyen bir filtreye benzer. Öğrenci duygusal olarak rahat ve kendine güveni var ise bu bize filtrenin aşağıda ve etkisiz olduğunu gösterir. Olabildiğine rahat olan bir öğrencinin filtresi aşağıda olacağından dil girdisi fazla engelle karşılaşmadan beyne veya varsayılan dil edinme cihazına ulaşacaktır. Dolayısıyla, edinim maksimum düzeyde olacaktır. Değişik sıkıntıları olan öğrencilerin filtresi yukarıda olacağı için dil girdisi engellerle karşılaşacaktır. Duygusal ve ruhsal sorunların büyüklüğü ölçüsünde dil girdisinin beyne ulaşması filtrenin engellemesinden ötürü azalacaktır. Filtreyi aşağıda tutmanın en etkili yolu öğrencilerin kendine olan güvenini arttırmak, motivasyon ve huzur dolu bir ortam sağlamaktır. İstedığımız kadar tecrübeli olalım, en çağdaş kitap ve teknikleri kullanıyor olalım, eğer öğrencinin kendine güveni yok, aklı başka yerde, huzursuz ve motivasyondan mahrum ise filtre yukarıda olacağından öğrenci anlatılanları algılayamayacaktır.

Oysa serbest okuma ile öğrenci istediğini okuyabilmekte, okuduğunu anlamakta ve bundan keyif almaktadır. Huzuru ve motivasyonu yüksektir çünkü ilgi duyduğu kitapları kimsenin müdahalesi olmadan okumaktadır. Rahatsız edici etkenlerden uzak olduğu için konsantrasyon ve edinme çok yüksek düzeydedir çünkü filtre olabildiğince aşağıdadır. Yukarıdakilerden anlaşılacağı üzere ana ve yabancı dilde öğrencilerin okuduklarını

maksimum düzeyde kavrayabilmeleri için filtreyi yükselten engeller araştırılmalı ve okuma ortamından uzaklaştırılmalıdır.

### SONUÇ

Anlatılanlardan ve mevcut araştırmalardan anlıyoruz ki, dil ile uğraşan uzmanlar olarak çalıştığımız kurumlarda serbest okumayı düşünce olmaktan çıkarıp hayata geçirmek öncelikli hedef olmalıdır. Faydaları – zengin kelime hazinesi, dil bilgisi bilinci, doğru konuşabilme ve yazabilme yeteneği, tüm dil becerilerine hakimiyet, hızlı okuyabilme ve anlama kabiliyeti, derin genel kültür bilgisi, motivasyon kaynağı, vb - sayılamayacak kadar çok olan serbest okuma ile inanıyorum ki öğrencilerimizin başarıları katlanacak, okullarımızda ve ülkemizde çok şeyler olumlu manada değişecektir. Sanırım konunun ehemmiyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından anlaşılmış ve ülke çapında öğrencilere çok düşük maliyete hikaye kitapları dağıtılmıştır. Bu serbest okumayı teşvik etmek ve yerleştirmek için kaçırılmaması gereken büyük bir fırsattır. Öğrencilerin ilgileri ve istekleri dikkate alınarak, kitapları ve okumayı onlara sevdirmek için uygun ortamı hazırlamak, örneğin kütüphanelerimizi zenginleştirmek bizim vazifemiz olmalıdır. Serbest okumanın esası huzura, arzuya, ilgiye ve sevgiye dayalıdır dolayısıyla öğrencileri küstürecek ve kitaplardan uzaklaştırabilecek nedenler saptanıp bunlar giderilmelidir. Serbest okuma, birçok öğrenci için bir ilk deneyim olacağından öğretmenlerimize düşen, olabildiğine sabırlı, yardımcı, ve iyimser olmaktır. Öğrenciler anlamsız ve önemsiz dayatmalar ile kitaplardan soğutulmamalıdır. Doğru anlaşıldığı ve benimsendiği zaman serbest okuma ile içinde bulunduğumuz bilgi çağının ihtiyacı olan okumayı ve kitapları seven bilinçli bir nesil yetişecektir.

### REFERANSLAR

- ALDERSON, J.C., & URQUHART, A.H. (1984). Postscript on Hosenfeld. In J.C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 245-249). New York: Longman.
- BAMFORD, J. (1984b). "Extensive reading with graded readers." *The Language Teacher*, 8(4), 3-14.
- BAMFORD, J. (1987). Extensive reading using graded readers...and beyond. Presentation given at JALT Osaka chapter meeting, Osaka, Japan .
- BARNETT, M.A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language learner reading: Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- BARNETT, M.A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language learner reading: Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- BRUMFİT, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHANG, J.S. & KRASHEN, S. (1997). "The Effect of Free Reading on Language and Academic Development: A Natural Experiment." *Mosaic*, 4:4, 13-15.
- CHO, K.-S. & KRASHEN, S. (1994). "Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kids Series: Adult ESL Acquisition." *Journal of Reading*, 37:8, 662-667.
- CONSTANTİNO, R. (1995). "The Effects of Pleasure Reading." *Mosaic*, 3:1, 15-17.
- DULAY, H., BURT, M., & KRASHEN, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- ELLEY, W.B. & MANGUBHAİ, F. (1983). "The Impact of Reading on Second Language Learning." *Reading Research Quarterly*, 19:1, 53-67.

- HEDGE, T. (1985). Using readers in language teaching. London: Macmillan.
- KİTAO, K.C., & SHİMATANİ, H. (1988). "Jishu-teki na eigo no dokusho shido" [Pleasure reading: Setting up a special English section in the library]. *The language Teacher*, 12(2), 47-49.
- KRASHEN, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1993). The Power of Reading. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- KRASHEN, S. (2006). "Free Reading." *School Library Journal*, (9) 43-46.
- Krashen, S.D. (1985). *Inquiries and insights*. Hayward, CA: Alemany Press.
- PİLGREEN, J. & KRASHEN, S. (1993). "Sustained Silent Reading with English as a Second Language High School Students: Impact on Reading Comprehension, Reading Frequency and Reading Enjoyment." *School Library Media Quarterly*, 22:1, 21-23.
- THOMPSON, C. (1984) "Intensive and extensive reading" -- a summary, for practicing teachers, of material presented by Damien Tunnacliffe at JALT '83. *The Language Teacher*, 8(4), 21-22.



# YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM BU YAKLAŞIMDA KULLANILAN ÖĞRENME MODELLERİ VE TÜRKÇE EĞİTİMİNE UYGULANMASI

Arş. Gör. Yusuf SÜLÜKÇÜ  
Selçuk Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Türkçe Öğretmenliği Bölümü

## Özet

MEB tarafından 2005-2006 eğitim döneminden itibaren uygulamaya konulan yeni öğretim programının temeli, yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, bugüne kadar eğitim sistemimizde kullanılan davranışçı yaklaşıma alternatif olarak ortaya konulan bir sistemdir. Bu programa göre eğitimin planlanması ve uygulanmasında çeşitli öğrenme modelleri kullanılmaktadır: öğrenme döngüsü, 4 Aşamalı Model, 5E Modeli ve 7E Modeli gibi. Bu modellerden 5E ve bu modelin geliştirilmesiyle oluşturulan 7E Modeli, Türkçe eğitimi için uygun bir modeldir. 7E modeline uygun olarak hazırlanan bir örnek dersle bu modelin Türkçe eğitiminde uygulanması gösterilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Yapılandırmacı Yaklaşım, 5E modeli, 7E modeli

## Abstract

The new educational programme put in practice by the minister of education is based on the constructivist approach. Constructivist approach is an alternative to behaviorist approach used in our educational system up to now. In the planning and application of education, various learning models are used; learning cycles, four-staged model, 5E model and 7E model. Among these models, 5E and its improved version 7E model is appropriate for the teaching of the Turkish language. The use of 7E model has been showed in the teaching of the Turkish language, with a sample lesson in line with 7E model.

**Key Words:** Turkish Education, Instructional Approach, The 5E model, The 7E model

Bilindiği üzere eğitim-öğretim sisteminin yeniden yapılandırılması çalışmaları sırasında yeni öğretim sisteminin temelini yapılandırmacı yaklaşım olması benimsenmiş (MEB, 2003) ve bu yaklaşıma göre hazırlanan programlar 2005-2006 öğretim döneminden itibaren uygulamaya konmuştur. Bu çalışmanın amacı da yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğu, bu yaklaşımın planlanması ve uygulanması sırasında hangi öğrenme modellerinin kullanıldığı ve bu yaklaşıma göre bir öğrenme modeli üzerinde Türkçe dersinin nasıl işlenebileceğini anlatmak olacaktır.

Hayatları boyunca öğrenme sürecinin içinde yaşayan insanlar, gerektiğinde büyük acılar çekerek, çeşitli sıkıntıları göğüsleyerek öğrendikleri bilgileri, edindikleri tecrübeleri, aynı sıkıntıları tekrar yaşamamaları için diğer insanlara aktarma ihtiyacı hissetmişler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini atmışlardır. Bilgiler çoğaldıkça ve çeşitlendikçe “Hangi bilgiler değerli, hangi bilgiler değersiz?” sorusu etrafında bilginin tasnifi zorunlu hâle gelmiştir. Böylece düzenli bir eğitim için ilk çalışmalar başlamış ve çeşitli sorular da ortaya çıkmıştır.

“Bilgi nedir?” ve “İnsan nasıl öğrenir?” sorularına filozoflar farklı cevaplar vermişlerdir: “Platon'a göre, öğrenme, insan ruhunun gördüklerini veya emdiklerini geri çağırma, hatırlama veya akla getirme sürecidir. Platon için öğretme, bireye bu hatırlama sürecinde yardım etmektir. Dolayısıyla, Platon'a göre, eğer bir birey daha önceden herhangi bir olay, olgu veya nesne hakkında herhangi bir şey bilmiyorsa, o bireyin o olguyu öğrenmesi imkânsızdır. Bu noktada, Platon, öğrenmeyi pasif bir süreç olarak algılamaktadır.” (Saban, 2005: 162)

Buna karşılık *varoluşçuluk* (existentialism) akımını başlatan filozoflar, bilginin doğuştan gelmediğini, onun insanın kendi gayretiyle ve çevre şartları yoluyla sonradan edinildiğini ileri sürer: “Locke, insan zihnini adeta doldurulmak için bekleyen boş bir depo olarak algılar.” (Saban, 2005: 162)

Geçen yüzyılın ortalarına kadar pozitivist felsefenin tarif ettiği bilgiyi esas alan *davranışçı yaklaşım* eğitime hâkim olmuştur. Bilginin kendisine yüklenen anlamın, onun aktarma sürecini etkilememesi düşünülemez. “Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışında, nesnel olduğu kabul edilen bilgi, kitaplara yerleştirilmiştir. Bilginin derslerde öğrencilere aktarılması gerekir. Ancak geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan, ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır.” (Özden, 2003: 54)

Bu yeni görüşe göre çeşitli teoriler ortaya konmuştur. Bunların başlıcaları Jean Piaget, Jerome Bruner, Robert Gagné, David Ausubel ve Vitröck tarafından geliştirilen teorilerdir. Son zamanlarda öne çıkan teori ise Ausubel'in *öğrenmeyi etkileyen faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir* şeklinde ifade edilen düşüncesine (Özmen, 2004) dayanarak Wittrock tarafından geliştirilen *yapılandırmacı yaklaşım*dır.

İngilizcede *Constructivism*, *Instructional Approach*, *Instructional Model* gibi isimler alan bu yaklaşım için Türkiye'de de farklı isimler kullanılmıştır: *yapısalcı / yapılandırmacı / yapılandırıcı / oluşturmacı / oluşumcu / inşacı / konstrüktif / constructive - kuram / teori / yaklaşım; yapılandırmacılık, inşacılık, oluşumculuk*, vb.

Yapılandırmacı yaklaşımın temeli “... 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico 1710'da ‘bir şeyi bilen onu açıklayabilendir’ ifadesini kullanmıştır. Immanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada

insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir (Özden, 2003: 55-56).” Bu felsefi temel üzerinde çalışan Piaget, Dewey, Vygotsky, bu teoriyi sistemleştirirler.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin kişiden kişiye değiştiğini yani öznel olduğunu, öznel olan bu bilginin ise doğrudan aktarılamayacağını, dolayısıyla bilginin bilgiye ait çeşitli ayrıntılara vakıf olan insan tarafından bu bilgilerin değerlendirilmesi sonucu oluşabileceğini savunan görüş olarak tarif edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşım “... eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular.” (Saban, 2005: 167).

Yapılandırmacılık, Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerine dayalı olarak *bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık* şeklinde iki temel grupta incelenmektedir (Özden, 2003; Hoy & Miskel, 2005: 68). Aralarındaki fark, Vygotsky'nin Piaget'ye göre kişinin bilgiyi yeniden yapılandırmasında sosyal çevre, dil ve kültüre daha fazla önem vermesinden kaynaklanır. “Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'nin kuramına dayalıdır, günümüzde Von Glasersfeld ve Fosnot tarafından desteklenmektedir. Sosyo-kültürel yaklaşımı savunan sosyal yapılandırmacılar ise Vygotsky, Leont'ev ve Bakhtin'dir. (...) Vygotsky'nin kuramı, Piaget'ninkinden daha sınırlı olmasına rağmen pek çok konuda daha geçerli görünmektedir. Vygotsky kendi ülkesi Rusya'nın eğitimini yanında Amerikan eğitimini de oldukça etkilemiştir. Özellikle gerçek yaşamdaki etkinliklerin sınıflara taşınması ve öğrenmede sosyal bağlamın önemine odaklanma bu etkiler arasındadır (Koç ve Demirel, 2004: 176-178).

Yapılandırmacı yaklaşım hakkında verilen genel bilgilerden sonra bu yaklaşımın uygulanması için geliştirilen öğrenme modelleri ve bunların özelliklerine geçebiliriz.

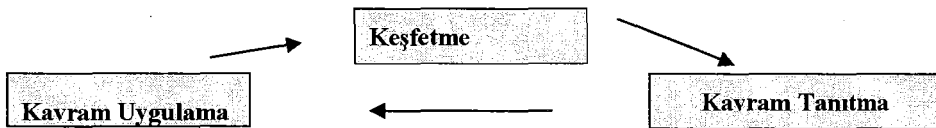
#### YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA KULLANILAN BAZI ÖĞRENME MODELLERİ

Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitimin planlanması ve uygulanmasında kullanılmak üzere birçok model geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- **Analiz–Tasarım–Değerlendirme**
- **Başlatma–Oluşturma–Uygulama**
- **Durum–Gruplama–Köprü–Sorular–Gösterme ve Yansıtma**
- **Buluş Yoluyla Öğretim**
- **4 Aşamalı Model**
- **Öğrenme Döngüsü > 5E Modeli > 7E Modeli.**

Bu modeller içinde *Öğrenme Döngüsü* (Learning Cycle) modeli ve bu modelin geliştirilmesinden meydana gelen 5E ve 7E modelleri son yıllarda öne çıkmaya başlamıştır. “Özellikle 5E modeli üzerine yapılan çalışmalarda bu modelin öğrenmeyi belirgin bir düzeyde artırdığı ortaya konulmuştur (SSME, 2007).” Ülkemizde fizik, kimya ve matematik gibi alanlarda üzerinde çalışılan ancak Türkçe eğitimine henüz pek yansımamış olan bu modeller ve özellikleri aşağıda kısaca tanıtılmaya çalışılacaktır.

#### ÖĞRENME DÖNGÜSÜ (Learning Cycle) MODELİ



Şekil 1 (SCIS'in öğrenme döngüsü)



Piaget'nin teorisini esas alarak Karplus ve Thier tarafından 1967 yılında SCIS (Science Curriculum Improvement Study)'de geliştirilen *Öğrenme Döngüsü* (Learning Cycle) modeli (Hanuscin & Lee, 2007: 1), yapılanmanın üç safhada geliştiği temeli üzerine kurulmuştur. Araştırmak öğrenmeyi esas alır.

Şekilde de görüldüğü üzere bu modele göre öğrenme bir döngü şeklindedir. Her geri dönüşte bir öğrenme meydana gelir ve her yeni bilgi bir önceki öğrenmenin üzerine inşa edilir. Bu yaklaşımın safhaları şunlardır (Özmen, 2004; Hanuscin & Lee, 2007; SSME, 2007):

#### ***Keşfetme (Exploration)***

Bu safhada, öğrencinin öğrenmesi istenen kavramla ilgili öğrenme ortamı oluşturulur. Öğrenciler verilenleri dışarıdan yardım almaksızın inceler ve ne olduğunu anlamaya çalışırlar. Öğrencinin eski bilgileriyle yeni durumu açıklamaya çalışmaları ve açıklayamadıkları şeyler için kafalarında soru işaretleri oluşması beklenir. Böylece öğrencilerin eski bilgileri ortaya çıkarılır ve bunlardan yola çıkarak yeni sonuçlara ulaşmaları teşvik edilir; açık uçlu sorularla onların yeni fikirler geliştirmeleri sağlanır.

#### ***Kavram Tanıtma (Concept Introduction)***

Öğrencinin kafasında oluşan soruların cevaplanması için öğrenciye kavramla ilgili bilgilerin verildiği safhadır. Kavramın tanıtımı öğretmen tarafından açıklanabildiği gibi kavram, kitaptan veya görüntülü bir materyalden de aktarılabilir. Öğrenci bir önceki safhada kafasında oluşan sorulara cevap bulur, onları anlamlandırır ve yorumlar.

#### ***Kavram Uygulama (Concept Application)***

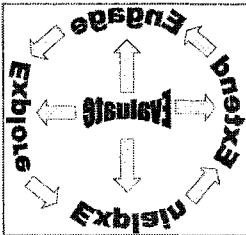
Öğrencinin yeni tanıştığı ve anlamlandırdığı kavramın farklı durumlara uygulanmasının ve kazanılan kavramın pekiştirilmesinin sağlandığı safhadır.

#### **5E MODELİ (Five Es / The 5E Model / Five E Learning Cycle)**

Bu model, öğrenmeyi 5 safhaya ayırır. İsmi de bu safhaların isimlerini meydana getiren İngilizce 5 kelimenin baş harflerinden alır. Bybee tarafından 1989 yılında BSCS (Biological Science Curriculum Study)'de geliştirilmiştir. *Öğrenme Döngüsü* modeli esas alınarak, modele (*Engage/Enter*) *İlgilendirme/Giriş* ve (*Extend/Evaluation*) *Genişletme / Değerlendirme* safhalarının eklenmesiyle oluşturulmuş bir modeldir (Hanuscin & Lee, 2007: 1; SSME, 2007; BSCS, 2005).

- (**Engage/Enter**) **İlgilendirme/Giriş**
- (**Explore**) **Keşfetme**
- (**Explain**) **Açıklama**
- (**Elaborate/Extend**) **Derinleşme/Genişletme**
- (**Evaluate**) **Değerlendirme** (Lorbash, 2007; Ulrich, 2004; Hanuscin & Lee, 2007;

Özmen, 2004; Eisenkraft, 2003, NRC, 2000).



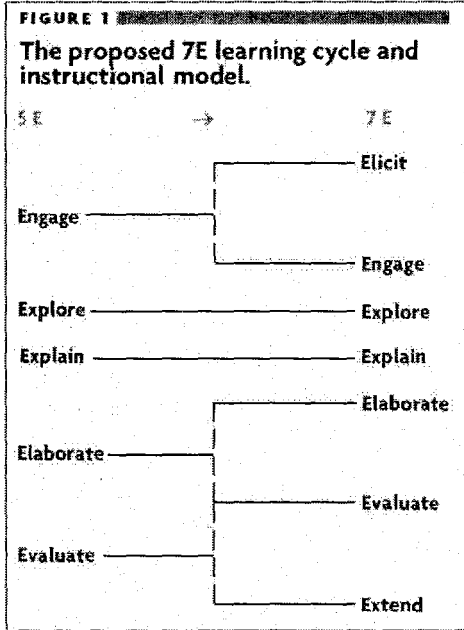
Şekil 2 (Lorbash, 2007)

Bazı kaynaklarda *engage*'in yerine *enter*, *extend* yerine de *evalouate* kelimesi kullanılmaktadır. Yine kaynaklarda, Türkçede *angaje etmek* (birini sözlü veya yazılı olarak bağlamak) veya *angaje olmak* [birine veya bir şeye yazılı veya sözlü olarak bağlanmak (Türkçe Sözlük, 1998: 109)] şeklinde kullanılan *engage* kelimesi, Türkçeye *meşgul etmek* olarak sözlük anlamıyla çevrilmiştir. *Engage* safhasının, öğrenciyi konuyla dolaylı olarak ilgili hâle getirme safhası olduğu için *ilgilendirme* olarak isimlendirilmesini uygun gördük.

Burada 5E modelinin başlıkları verilmiş; safhaların açıklamaları, bu modele iki yeni safha daha eklenerek geliştirilmiş bir üst model olan 7E modelinde açıklanmıştır.

### 7E MODELİ ( The Seven Es / 7E Model)

Bu model aşağıdaki şemada da görüldüğü üzere 5E modelinin *Engage*(İlgilendirme) safhasına *Elicit*(Ortaya Çıkarma); *Elaborate*(Derinleşme) ve *Evaluate*(Değerlendirme) safhasına *Extend*(Genişletme) safhasının eklenmesiyle oluşturulmuştur(Eisencraft, 2003: 57).



Şekil 3 (Eisencraft, 2005)

#### *Ortaya Çıkarma (Elicit)*

5E modeline ilave edilen safhalardan biridir. Konuyla doğrudan ilgili olmayan çeşitli faaliyetler ve sorularla öğrencinin önceki bilgilerinin yoklandığı aşamadır. Yeni bilgi, öğrencinin önceki bilgilerinin üzerine inşa edileceği için öğrencinin ne bildiği ve bildiğini doğru mu yanlış mı bildiği çok önemlidir. Bu safhada -varsa- bilgilerdeki eksiklik ve yanlışlıkların tespit edilip giderilmesi gerekir.

- **(Elicit) Ortaya Çıkarma**
- **(Engage) İlgilendirme**
- **(Explore) Keşfetme**
- **(Explain) Açıklama**
- **(Elaborate) Derinleşme**
- **(Evaluate) Değerlendirme**
- **(Extend) Genişletme**

*Seven Es* olarak isimlendirilen bir 7E modeli daha vardır. Bu modeldeki E'ler ise şöyledir: *Excite*, *Explore*, *Explain*, *Expand*, *Extend*, *Exchange*, *Examine* (Miami Museum of Science, 2007; Özmen, 2004). İki model arasında kavramların isimleri ve uygulama sırası dışında önemli bir fark yoktur.

Bu çalışmada Eisencraft'ın 7E modeli üzerinde durulacak; modelin safhaları ve bu safhalarda yapılması gerekenler aşağıda açıklanacaktır.

### **İlgilendirme (Engage)**

Öğrencinin dikkatinin toplandığı, kafasında çeşitli sorular oluşturulduğu, bu soruları sorması için teşvik edildiği, öğrencilerde konuyla ilgili merakın uyandırıldığı, kısaca öğrencilerin bilgi almaya hazır hâle getirildiği safhadır. Konuyla bir şekilde ilgili ama dolaylı sorularla öğrenciler konuya yönlendirilir. Konuyla ilgili materyal veya metin bu safhada verilir.

### **Keşfetme (Explore)**

Öğrenciler, bu safhada kendilerine verilen materyal veya metin üzerinde serbest bir şekilde düşünürler. Gruplar oluşturarak farklı olanın ne olduğunu keşfetmeye çalışırlar. Çeşitli teoriler ortaya atılır ve tartışılır. Öğretmen, sadece bir rehber gibi davranır, öğrencileri gözler ve ancak gerekli gördüğü zaman öğrencilere dolaylı sorular sorabilir. Öğrencilere düşünme ve çözüm üretmeleri için süre verir. Öğrencileri, konu hakkında ne düşündüklerini açıklamaları konusunda cesaretlendirir.

### **Açıklama (Explain)**

Öğrencilerin metinden veya materyalden ne anladıklarını açıkladıkları; diğer öğrencilerin de bu açıklamaları eleştirel bir bakış açısıyla dinledikleri ve yorum yaptıkları safhadır. Öğretmen, öğrencilere “Bunu neye dayanarak söylüyorsun? Niçin böyle düşündün?” gibi sorular sorarak öğrencinin sonuca ulaşırken geçtiği yolları anlatmasını ister. Öğrencinin veya grubun sonuca nasıl ulaştığı ve sonuca ulaşırken kullandığı delilleri açıklaması beklenir. Öğrencilerin kabul edilebilir ve mantıklı açıklamaları doğru kabul edilir. Eksik kalan bir yön varsa öğretmen çeşitli sorularla eksik yönü bulmaları için öğrencileri yönlendirir ve öğrenme devam eder. Öğrenilmesi gereken bilginin tam bir açıklaması öğrencilerden elde edilemezse öğretmen konunun tanımını verir. Bilginin kazanıldığı ve öğrenmenin gerçekleştiği safha burasıdır.

### **Derinleşme (Elaborate)**

Öğrencilerin öğrendikleri kavramla ilgili farklı örneklerle karşılaştıkları, kavramın farklı özelliklerini ve çeşitlerini öğrendikleri safhadır. Öğrencilerin var olan delillerden ve bir önceki safhada öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak yeni durumu açıklamaya çalışmaları beklenir. Açıklamalar ve gözlemler not alınır. Eğitim bilginin davranışa dönüştürülmesi olarak tanımlandığı için burada öğrencinin, öğrendiği bilgileri davranış olarak ortaya koyması beklenir. Kazanılan bilginin farklı durumlara uygulanmasıyla kavram zihinde iyice yerleşir. Ayrıca varsa konunun istisnaları ve özel durumları bu safhada işlenerek konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunur. Öğretmen burada da konunun anlatıcısı değil yol göstericisidir. Açıklamaları öğrenciler yapmalıdır.

### **Değerlendirme (Evaluate)**

Yapılandırmacı yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrılan en önemli özelliği değerlendirme safhasıdır. Bu yaklaşımda değerlendirme sadece dersin sonunda yapılmaz. Değerlendirme ders boyunca devam eder; öğrenme bir süreç olarak algılanır ve değerlendirme, süreci de içine alacak şekilde yapılır. Asla cevabı *evet* ya da *hayır* olan sorular sorulmaz. Değerlendirme için öğrenci dosyaları, gözlem formu, kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarları gibi farklı değerlendirme araçları kullanılır. Değerlendirmede, verilen veya kitapta bulunan bilginin aynen geri alınması yoktur. Öğrenciden sadece öğrendikleri kavramı kendi kelimeleriyle tanımlamaları istenmez aynı zamanda tanımladıkları kavramı niçin öyle tanımladıkları, tanımlarken kullandıkları delilleri de açıklamaları istenir. Ayrıca öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi de istenebilir. Değerlendirmede, öğrencilerin bilgiyi edinip edinemedikleri öğrencilere açık uçlu sorular sorularak ölçülür. Buradaki anahtar sorular “Niçin? Nasıl açıklayabilirsin? Böyle

düşünmeni sağlayan şeyler nelerdir?” sorularıdır. Öğrenenle ezberleyeni ayırmak için mutlaka bu tür sorular sorulmalıdır.

### **Genişletme (Extend)**

Bu safha da 5 E modeline eklenmiş safhalardandır. Bu safha bilginin, ait olduğu alana veya diğer alanlara transferinin gerçekleştirildiği safhadır. Öğrencinin edindiği bilgi ile, “Niçin x bunun içine girmiyor, niçin x böyle değil?” gibi sorularla bilginin verildiği alan veya diğer alanlarda benzerlikler, zıtlıklar bulması ve karşılaştırma yapması beklenir.

Bu modelde özellikle açıklama safhası, birçok kez kullanılabilir.

Şimdi bu modelin bir Türkçe dersinde nasıl uygulanabileceğine geçebiliriz.

### **BİRLEŞİK CÜMLE KONUSUNUN 7E MODELİ KULLANILARAK İŞLENMESİ**

#### **• Ortaya çıkarma**

Öğrencilere “Farz edelim çok ağır bir yük var ve sen onu kaldırmak veya taşımak istiyorsun? Ne yaparsın?” ve “Oturduğunuz sıra ile sandalye arasında ne gibi farklar vardır?” soruları sorulur. Ortaya çıkan cevaplardan bir kaçını sınıfça dinlenir. Öğrenciler, yükü kaldırmak için ne yapacaklarını ve oturdukları sıra ile öğretmenin oturduğu sandalye arasındaki farkları bulmaya çalışırlar. Bu birkaç dakika sürer.

#### **• İlgilendirme**

Sonra öğrencilere “Peki, ifade etmek istediğiniz oldukça geniş bir düşünceniz var, ne yaparsınız?” diye sorulur. Öğrenci, sorulan soruyla ilgilenir ve ne yapabileceğini düşünür.

#### **• Keşfetme**

Öğrencilere birleşik cümlelerin ağırlıkta olduğu bir metin verilir. Öğrencilerden metinde cümleyle ilgili olarak bildiklerinden farklı nelerin olduğunu araştırmaları istenir ve öğrencilere süre verilir. Öğrenciler, düşündüklerini söylemeleri konusunda cesaretlendirilir. Ortaya çıkan görüşler sınıfça tartışılır. Cümleyle ilgili olarak bildikleri, içinde tek yüklem bulunan basit cümleler olduğu için öğrencilerden, içinde birden fazla sayıda yüklem bulunan birleşik cümleleri bulmaları beklenir.

#### **• Açıklama**

Öğrencilerden buldukları bu cümlelere bir isim vermeleri istenir. Sınıfta genel olarak bu tür cümlelere verilebilecek isim tartışılır ve öğretmenin rehberliğinde gramerde kullanılan terime ulaşmaları sağlanır. Bütün bunlardan sonra gerekirse öğretmen, terimi ve terimin anlamını açıklayabilir.

#### **• Derinleşme**

Öğrencilerden, metindeki birleşik cümleleri bulmaları ve bunları özelliklerine göre sınıflandırmaları istenir.

#### **• Açıklama**

Birleşik cümlelerdeki farklılıkların sebebinin ne olduğu ve farklı olan cümlelere nasıl bir isim verilebileceği tartışılır ve kavramlar açıklanır.

#### **• Değerlendirme**

Öğrencilerden, öğrendikleri birleşik cümle çeşitlerini kullanarak kısa bir metin yazmaları; birleşik cümle terimini kendilerine göre tanımlamaları ve niçin öyle tanımladıklarını açıklamaları istenir. Dereceli puanlama anahtarı hazırlanır ve bu anahtara göre değerlendirme yapılır.

#### **• Genişletme**

Öğrenciler, paragrafla birleşik cümleleri birbirinden ayıran farkların ne olduğu sorusu üzerinde düşünmeye davet edilir. “Her ikisi de geniş bir düşünceyi ifade etmekte kullanıldığı hâlde birbirini ayıran unsurlar nelerdir?” sorusu etrafında cevap aranır.

**KAYNAKÇA**

- EISENKRAFT, Arthur, (2003): Expanding the 5E Model. "The Science Teacher" Vol. 70, No. 6 pp. 57-59. National Science Teacher Association (NSTA), Arlington, VA. [www.its-about-time.com/htmls/ap/eisenkrafttst.pdf](http://www.its-about-time.com/htmls/ap/eisenkrafttst.pdf) adresinden erişim tarihi: 01.05.2007.
- HANUSCİN, Deborah L. & Michele H. LEE, (2007): Using a Learning Cycle Approach to Teaching the Learning Cycle to Preservice Elementary Teachers, (Paper presented at the 2007 annual meeting of the Association for Science Teacher Education, Clearwater, FL.)
- HOY, W. K. & MİSKEL, C. G., (2005): Educational administration, Theory, research, and practice [7<sup>th</sup> edition], New York, McGraw-Hill.
- KOÇ, G. ve DEMİREL, M., (2004): "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 174-180.
- LORSBACH, Anthony W., (2006): The Learning Cycle as a Tool for Planning Science Instruction, Illinois State University. <http://www.coe.ilstu.edu/scienceed/lorsbach/257lrcy.htm> adresinden erişim tarihi: 14.04.2007.
- MEB, EARGD, (2003): Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Ankara, MEB Yayınları.
- Miami Museum of Science, (2001): Constructivism and the Five E's, The pH Factor, <http://www.miamisci.org/ph/lpintro5e.html> adresinden erişim tarihi: 12.04.2007.
- BSCS, (2005): Learning Theory and the BSCS 5E Instructional Model, Dallas, NSTA Professional Development Institute.
- ÖZDEN, Yüksel, (2003): Öğrenme ve Öğretme, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- ÖZMEN, Haluk, (2004): "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme", *TOJET* January 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 1, Article 14. <http://209.85.135.104/search?q=cache:4A3WxFvFgKJ:www.tojet.net/articles/3114.htm+ap%C4%B1land%C4%B1rmac%C4%B1+yakla%C5%9F%C4%B1m&hl=tr&ct=clnk&cd=20> adresinden erişim tarihi: 15.03.2007
- SABAN, Ahmet, (2005): Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SSME, (2007): Learning Cycle, [http://ssme.fedu.metu.edu.tr/ssme/component/option,com\\_docman/task,doc\\_view/gid,99/Itemid,6/](http://ssme.fedu.metu.edu.tr/ssme/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,99/Itemid,6/) adresinden erişim tarihi 19.04.2007.

# ANADİL EĞİTİMİNDE KELİME ÖĞRETİRKEN İNTERNET ARACILIĞIYLA KELİME CANLANDIRILMASI VE HARİTALAMA-ÖYKÜLEME TEKNİĞİNİN KELİME ÖĞRETİMİNE KATKISI

Arş.Gör. Zekerya BATUR  
Uşak Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

Anadil eğitimi dört temel becerinin eşgüdümüyle gerçekleşmektedir. Dinleme-okuma, konuşma-yazma becerileri dil eğitiminin mesnetlerini oluşturmaktadır. Bebeklik döneminde dinleme-konuşma, ilköğretim döneminden itibaren ise okuma-yazma dil eğitiminin sürdürülmesinde etkili olmaktadır. Anadil eğitiminin sorunsuz bir şekilde sürdürülmesinde kelime servetinin önemli bir yeri vardır. Kelime servetinin zenginleştirilmesinde kullanılacak tekniklerin çocukların dikkatini çekecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda Kelime Haritalama ve Öyküleme tekniklerinin “internette (Google Arama Motoru) kelime canlandırma yöntemi”yle daha kalıcı olacağı düşünülmektedir. Kelime Haritalama tekniğinde öğretilmek istenen kelime diğer öğretilen kelimelerle eş (synonym), zıt (antonym), eşsesli (homophonic) ve yakın anlam ilişkileri kullanılarak kazandırılır. Öyküleme tekniği ise öğretilen kelimenin öğrenci tarafından oluşturulacak bir öyküde kullanılmasıdır. Burada dikkat çekmek istenilen nokta ise internet yoluyla kelimelerin resim, fotoğraf ve grafiklerle canlandırılmasıdır. Böylece öğretilen kelimelerin anlamlılığının ve kalıcılığının artacağı düşünülmektedir. Çalışmanın evrenini Uşak’taki sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan ilköğretim öğrencileri; örneklemi ise sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan Halit Ziya, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan Ömer Bedrettin ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan Malkoçoğlu ilköğretim okullarına giden öğrenciler oluşturmaktadır. Daha önce yapılan çalışmaların sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sosyo-ekonomik seviyeleri orta ve düşük seviyede olan öğrencilere göre daha fazla kelimeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise çalışmaya her seviyedeki okuldan yirmişer öğrenci alınmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olsa bile internet yoluyla kelime canlandırma tekniğiyle hemen hemen bütün öğrencilerin öğretilen kelimeleri kazandıkları görülmüştür. Böylece ana dili için son derece önemli olan kelime servetini zenginleştirme çalışmalarının daha kolay bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime Haritalama, Öyküleme, İnternet, Kelime Canlandırma

## CONTRIBUTION OF TECHNIQUES OF PHOTOGRAPHIC WORDING, MAPPING AND NARRATING THROUGH INTERNET WHILE TEACHING WORDS OF MOTHER LANGUAGE

### Abstract

Teaching language occurs by consistency of four basic skills: listening, reading, speaking and writing. While listening and speaking effect language during children’s early ages (infants and toddlers), reading and writing start to effect children after these period (from elementary years). Word treasure (word power) has an important role to continue language education. Techniques that will be used for richness for word treasure (power) needs to get (catch) children’s attention. Mapping and narrating word techniques and methods of photographic wording on the internet (Google Search Engine) makes language

learning long lasting. Language can be taught by connecting words with synonym, antonym, homophonic and close meaning words by word mapping. Story wording is a method that students use the word in a story after learning it. Photographic wording by internet gives an opportunity for meaningful and long lasting learning. The study population is drawn from elementary school students with different socio-economic level in Usak. The sample is from Halit Ziya Elementary School with high socioeconomic level; Omer Bedrettin Elementary School with middle socioeconomic level; and Malkacoglu Elementary School with low socioeconomic level. Previous studies showed that students with higher socioeconomic level have more word treasure than students with middle and low socio-economic level. This study includes twenty students from each school with different socioeconomic level. Although students came from different socioeconomic level, they almost gained same amount of words by method of photographic wording. So that, as a very important part of the language, this technique can help to make richer word treasure.

**Key Words:** Mapping words, narrating, internet, photographic wording

## 1. KELİMELERİN ÖNEMİ

“ Anlamı olan ses ya da ses birliği, söz, sözcüğe kelime denir ( Türkçe Sözlük, 1988: 832).”, “Kelimeler, bir ya da birkaç heceden teşekkül eden manalı unsurlardır (TANSEL, 17).”, “ Bir dilde bir anlamı (sens) olan tek ya da çok heceli ses öbeklerine kelime (mot) denir(BANGUOĞLU, 10).”, “Kelime, cümle kurmada yardımcı olan, dilin en küçük anlamlı parçasıdır (ÖNER, 1982: 17).” şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda bu tanıma ek olarak kelime toplumun aynasıdır tanımı da eklenebilir.

Kelime öğretimi sadece dil öğretimi değil, aynı zamanda kültür öğretimidir. Kültür öğretimi bir millet için kimlik öğretimidir. Kimlik öğretimi, kültür ve dil öğretimini kapsayan ucu açık bir süreçtir. Bu süreç son derece karışık ve hareketli bir vakittir. Kimlik öğretimi, ana maddesini kelimelerin büyüünden almaktadır. Bu büyü gerek toplumu gerek kültürü öyle sarmalar ki nesiller arasında bağı kuran ve ortak paydaları çoğaltan ayrı özellikleri tıpkı farklı yönlerden denize akan nehirler gibi kültür denizinde toplamaktadır. Bu bağlamda, kelimeler gerek topluma özgü gerekse dile özgü özellikleri nesilden nesile aktaran canlı varlıklardır. Bu aktarma sürecinde kelimeler bazen anlam kaybına uğrarken bazen de tamamen ortadan kaybolarak yerini yeni kelimelere bırakmaktadır. Her toplumun kelimelere yüklediği anlam farklıdır. Bu farklılık, bir toplumu diğer toplumdan ayırmada ayırıcı rol oynamaktadır.

Yeme, içme, giyim, spor, inanç gibi birbirinden farklı kültür unsurlarına ait kelimeler toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Türklerin akrabalık adlarıyla ilgili kelime kadrosu diğer toplumlara göre son derece çeşitlidir. Bu çeşitlilik Türklerin aile kavramına verdikleri önemi vurgulaması açısından dikkat çekicidir.

## 2. NEDEN YENİ YÖNTEMLERE GEREK DUYULMUŞTUR?

Geleneksel kelime kazandırma yollarının zaman zaman istenilen düzeyde başarı sağlamadığı görülmektedir. Bu yöndeki eleştiriler öğretim programının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Geleneksel kelime kazandırma çalışmalarının yeni açılımlarla desteklenmesi gereği kaçınılmaz olmuştur. Yapılan araştırmalar, kelime kazandırma çalışmalarının sadece ders kitaplarıyla sınırlı tutulmaması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (BATUR, 2006: 32). Kelime kazandırma çalışmaları öğrencilerin hoşlanabileceği oyun-uygulama ve etkinliklerle desteklenmelidir.

Özellikle ilköğretim öğrencilerinin karşılaştığı temel sorunlardan biri de öğrenilen yeni kelimelerin kısa süre sonra unutulmasıdır. Bu bağlamda kelimelerin kalıcılığını sağlayacak yeni açılımların olması gerekmektedir. Çocukların bilgisayar ya da teknolojik araç-gereçlerle çok fazla içli-dışlı olmaları yapılacak çalışmaları daha da kolaylaştırmaktadır. Canlandırılan kelimenin somutlaştırılması bellekte hatırlanması ve öğrenilmesi daha az zaman alacaktır. Çalışmanın asıl dikkat çekici noktası kelime-internet ilişkisinin kurularak kalıcılığının sağlanmasıdır.

### 3. KELİME HARİTALAMA

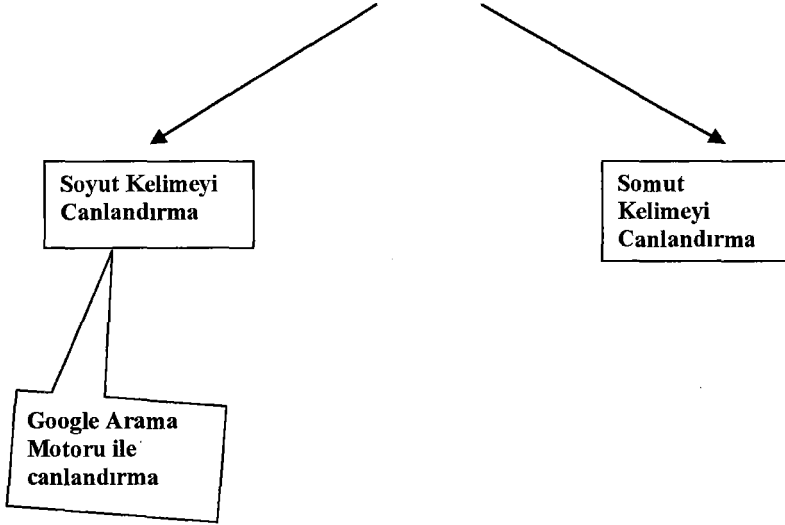
Kelime Haritalama'da öğretilmesi amaçlanan kelimenin diğer öğretilen kelimelerle ilişkisinin eş, zıt, eşesli, yakın anlamı gibi kelimelerin farklı boyutlarına dikkat çekilerek verilmesinin öğretimi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Örneklendirecek olursak;

- a. Sınıflandırma
- b. Cümle
- c. Tanım
- d. Zaman
  - Kelime varsa eski belgelerdeki şekli
  - arug/arıg/aru/arı
  - Günümüzle karşılaştırılması ve kullanımı
- e. Tahmin
- f. İpucu
  - Boşluk Doldurma
  - Kelimenin İlk Harfi
  - Kelimedeki Sessiz Harfler
  - İlk ve Son Harf
  - İlgili Olduğu Alan
  - Psikoloji
  - Ekonomi
  - Sağlık
  - Kök
  - İsim
  - Fiil
- g. Paragraf
  - Verilen metinde anlamı bulma
- h. Zıtlık
- i. Sesteş
- j. Afiş
  - Kelimeyle ilgili resimler
  - Kelime ile ilgili karikatürler
- k. Şema
- l. Öyküleme
  - Kelimeyi Kişileştirme
  - İnsanla
  - Hayvanlarla
  - Bitkilerle
  - Cansız varlıklarla
  - Kelimenin geçtiği bir hikâye oluşturma



- Daha önce öğretilen kelimelerle yeni kelimeyi birlikte kullanarak metin oluşturma
- Eksik bırakılan bir hikâyenin devamında öğrenilen kelimeyi kullanma

#### 4. KELİME CANLANDIRMA



Kelime canlandırma, kökenle ilgili olarak yapılacak bir canlandırma değil, çocuğun hatırlamasına yardımcı olacak somutlaştırma ya da daha fazla duyuya hitap etme işlemidir.

Temel nokta, öğretilen kelimenin kolay bir şekilde akılda kalmasını sağlamaktır. Öğretilen kelimelerin gerek günlük olarak gerekse yazma çalışmalarında sık sık kullanılmaması yeni kelimenin kolay bir şekilde unutulmasına neden olabilmektedir.

**Örnek etkinlik: Astroloji kelimesinin kazandırma çalışması**

1. **Adım: Kelime "Google Arama Motoru"na yazılıp Grafiklerde Resimlerle Aranması,**

**Google**<sup>TM</sup>  
Grafik Arama

Web Grafikler Gruplar Dizin

astroloji Resimlerde Ara

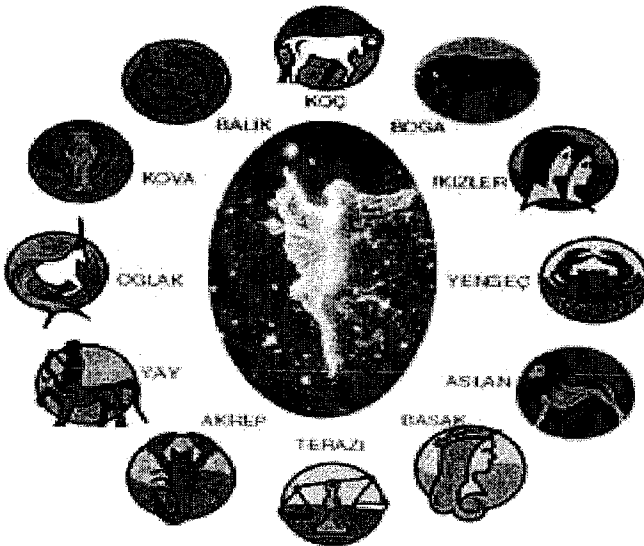
**Gelişmiş Resim Arama**  
**Tercihler**  
**Resim Arama Yardımı**

2. Adım: Bulunan ilgili resim ya da karikatürler bir araya getirilir.

Örnek 1:



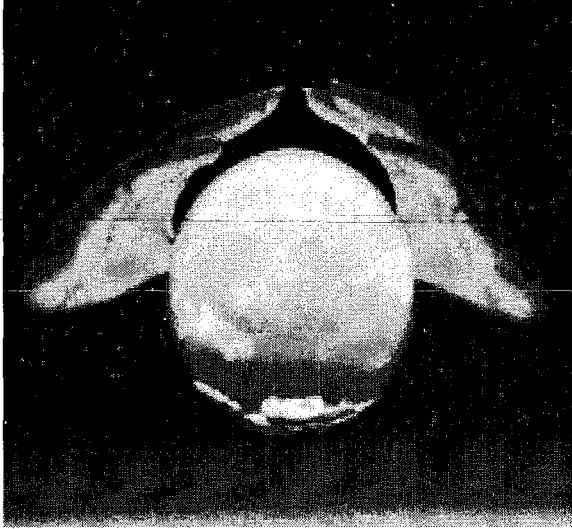
Örnek 2:



Örnek 3:



Örnek 4:



**3. Adım:** Toplanan görsel materyallerin ne ile ilgili olduğu konusunda çocuklara sorularak tahminde bulunmalarına yardımcı olunması,

I. Çocuk: I. Resim sorunlu ve düşünen bir adam olabilir.

II. Çocuk: Adam, insanların burçlarını yazıyor.

III. Çocuk: Kelime uzayla ilgili olabilir, çünkü bir adam gökyüzünü inceliyor.

IV. Çocuk: Gelecek hakkında bir şeyler anlatabilir,

V. Çocuk: Bütün dünyaya hâkim olmak,

**4. Adım:** Tahminlerin yazılması,

**5. Adım:** Kelimenin sözlüksel anlamının yazılması,

**6. Adım:** Bir araya getirilen materyallerle ilgili bir paragraflık yazının ya da hikâyenin yazılması

### 5. SONUÇ

Anadil eğitiminde kelime öğretimi son derece önemli bir yer tutmaktadır. Süregelen öğretim yöntemlerinin tam olarak istenilen verimi vermemesi araştırmacıları çeşitli arayışlara yöneltmiştir.

Kelime öğretim metodlarının geleneksel işleyişin dışında olması durumunda daha kalıcı olacağı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sıkça şikâyet ettikleri durumlardan biri de öğrenilen kelimelerin kısa sürede unutulmasıdır. Bu bağlamda internet aracılığıyla Kelime Canlandırma ve Haritalama tekniğinin öğrenilen kelimelerin daha kalıcı olmasına yardım ettiği görülmüştür. Kelimelerin diğer kelimelerle ilişkilendirilmesi ve onların bir bütünlük içerisinde ele alınması gerek öğrenmeyi gerekse öğretmeyi kolaylaştırmıştır.

Kelime kazandırma çalışmalarının sadece geleneksel yaklaşımlarla yapılmaması, daha önce yapılan çalışmalarla yetinilmemesi gerektiği görülmüştür.

Kelime Haritalama ve Canlandırma tekniklerinin öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik düzeye bağlı kelime serveti oranını sosyo-ekonomik seviyesi düşük olanın lehine olarak ortadan kaldırdığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak, ailenin eğitim durumunun öğrenci üzerindeki etkisi kelime serveti açısından zayıflamaktadır.

Öğrencilerin farklı öğrenme seviyelerinde bulunmalarının kelime öğretiminde herhangi bir sorun oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilgi ve öğrenme seviyeleri dikkate alınmadan yapılmasına rağmen kelime öğretiminin tam anlamıyla gerçekleştiği görülmüştür. Bu noktadan hareketle kelime öğretiminin kalıcılığını sağlayan asıl noktanın somutlaştırma olduğu söylenebilir.

### KAYNAKLAR

BANGUOĞLU, Tahsin, Türkçenin Grameri, Ankara, TDK Yayınları

BATUR, Zekerya (2006): İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. Sınıf Ders

Kitaplarında Geçen Bilinmeyen Kelimelerin Kazanımı Üzerine Bir Araştırma, AKU

Sos. Bil. Ens., Afyon (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)

ÖNER, Sakin (1982): Örneklerle Kompozisyon Düzenli Yazma ve Konuşma Sanatı,

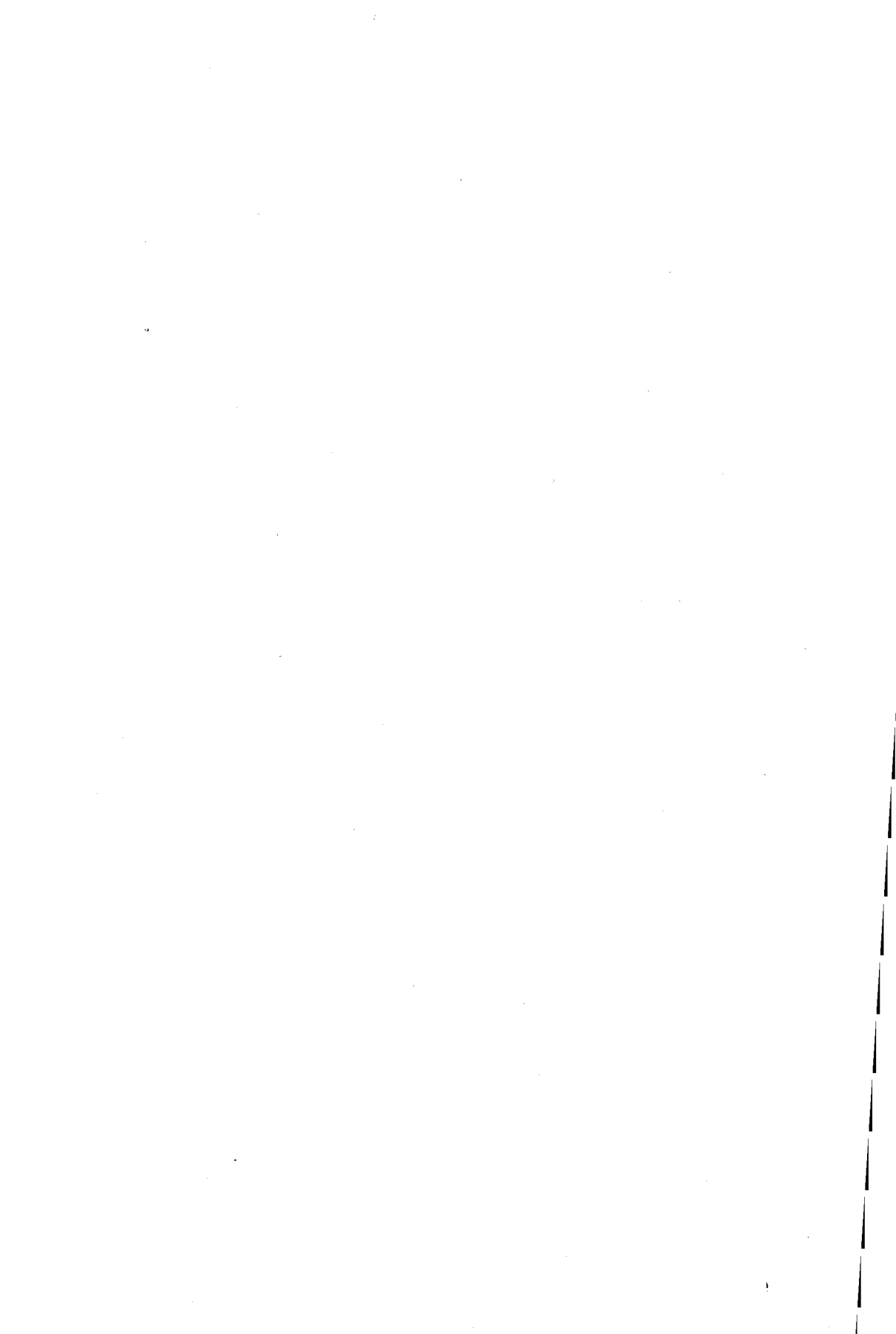
İstanbul, Yuva Yayınları

TANSEL, Fevziye Abdullah, İyi ve Doğru Yazma Usulleri, İstanbul, Ötüken Yayınları

Türkçe Sözlük-I(1988): Ankara, TDK Yayınları, Yeni Basım



# KARŞILAŞTIRMALI YAZIN-DİL



## MARION DE LORME'UN İZİNDE BİR OYUN: BİNNAZ

Yrd. Doç. Dr. Abdulhalim AYDIN  
Fırat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi  
Yabancı Diller Bölümü

### Özet

Türk edebiyatı, Tanzimat döneminden itibaren yenileşmek için batı edebiyatını ve özellikle de Fransız edebiyatını yakından izlemiştir. Bu yenilik hareketi esnasında, Fransız edebiyatı pek çok edebiyatçımıza bir esin kaynağı olmuş ve bu yeni anlayışa uygun yapıtlar yazmışlardır. İşte, Yusuf Ziya'nın yazdığı *Binnaz* (1918) da bunlardan biri olan bir tiyatro oyunudur. Makalede, yazar, Hugo'nun yapıtı *Marion de Lorme* ile *Binnaz* arasındaki benzerlikleri göstermeye çalışıyor. Gerçekten de her iki oyundan alınmış veriler sıradan bir esinlenmeden söz edilmeyecek kadar çarpıcıdır. Zaten araştırmacı da bize adım adım her iki oyunun (sahne, konu, olay, kahraman ve hatta en küçük detaylardaki) benzerlikleri gösteriyor; dahası, yazar bize *Binnaz*'la ilgili olarak, bir bakıma doğal ve kabul edilebilir bir yöntem olan esin veya etkiden artık niçin ve nasıl bahsedilemeyeceğini gösteriyor. Kısaca, makalede *Binnaz*'ın, *Marion de Lorme*'un açık seçik bir taklidi ve hatta bir kopyası olduğu metinlerin yüzleştirilmesiyle gösteriliyor.

**Anahtar kelime:** Karşılaştırmalı Edebiyat, Marion de Lorme, Binnaz, V.Hugo, Yusuf Ziya Ortaç

### UNE PIÈCE SUR LES TRACES DE MARION DE LORME, BİNNAZ

#### Resume

A partir de l'époque de Tanzimat (des réorganisations), la littérature turque pour se renouveler a suivi de bien près la littérature occidentale, mais française en particulier. Lors de ce mouvement de réformes, la littérature française est devenue une source d'inspiration pour un bon nombre d'écrivains turcs qui ont écrit beaucoup d'ouvrages dans cette nouvelle conception. Et Binnaz, en est une pièce théâtrale (1918) écrit par Yusuf Ziya Ortaç. Dans l'article, le chercheur essaie de nous faire voir les ressemblances entre *Marion de Lorme* pièce de Hugo et *Binnaz*. Nous constatons effectivement que les coordonnées des deux textes sont déjà trop frappantes pour parler d'une inspiration quelconque. Le chercheur nous démontre d'ailleurs, pas à pas (à travers les scènes, le sujet, les actes, les personnages et même les plus petits détails) les ressemblances entre les deux pièces, et en plus, il s'attache à nous prouver, en ce qui concerne *Binnaz*, comment et pourquoi il n'est plus question de parler d'une inspiration et même d'une influence, une méthode relativement naturelle et admissible. Donc, d'après l'article, à l'aide, bien sur, de la confrontation de textes, il s'agit bon et bien d'une imitation et même d'une copie sur *Marion de Lorme* lorsqu'on parle de *Binnaz*.

**Mot-clés :** Littérature Comparée, Marion de Lorme, Binnaz, V.Hugo, Yusuf Ziya Ortaç



## Giriş

Gazetecilikten sonra batıdan bize gelen ikinci yazınsal tür olan tiyatro ilk oyununu Şinasi ile vermiş; onu N. Kemal, A. Hamit, R. Ekrem ve diğerleri izlemiştir. Bu kuşak yazarlarında genellikle iki belirgin öge görürüz. Dilde öz kaynaklara yönelme çabası (özellikle Şinasi) ile Fransız romantiklerinin bizde hâlâ devam eden popülaritesi ve bunun etkisiyle sonu mutsuzlukla biten “romantik dram” türünde oyunların yazılması. Böylece, bu tür dram geleneğini ilk başlatan N. Kemal, *Hernani*'yi örnek alarak *Zavallı Çocuk*'u yazmış; bunu, Ekrem'in *Vuslat*'ı, Hamit'in *İçli Kız*'ı, Ebuuzziya Tevfik'in *Eceli Kaza*'sı izlemiştir. Servet-i Fünûn döneminde tiyatromuzda herhangi bir ilerleme olmamış, genellikle daha az tanınan Fransız yazarlardan<sup>1</sup> uyarılma ve çevirilere ağırlık verilmeyle bu tür neredeyse yerinde saymıştır. II. Meşrutiyet döneminde, bir yandan bir dizi telif, çeviri ve uyarılma ile tiyatromuz yön bulmaya çalışırken, öbür yandan da aydınlar arasında başlayan Türkçülük hareketi edebiyata yeni bir bakış getirir. Akımları arasında bulunan yansımaları bir takım yeni görüş ve düşüncelere ek olarak, öz kaynaklara inilerek dil ve anlatımın yalınlaştırılması biçiminde olmuş. Tiyatroya gelince, bu dönemde az sayıdaki telif oyunlarının yanında<sup>2</sup>, daha Tanzimatta A. Vefik Paşa'yla başlayan çeviri ve uyarılma çalışmaları daha da yoğunlaşmıştır.<sup>3</sup>

Meşrutiyetin ilânıyla birlikte ortaya çıkan birçok tiyatro topluluğuna ve yeni açılmış ilk resmî tiyatro okuluna (Dârülbeydi-i Osmanî) oyun yetiştirmek için pek çok yazar birtakım denemelere girişmiş ise de, bunların çoğu başarı çizgisinin çok altında kalmıştır. Türkçülük hareketinin etkisiyle ivme kazanan dildeki yenilik çabaları öz Türkçeyi ve hece ölçüsünü kullanmada önemli ilerlemelere yol açar. Böylece, “1914 yılından beri Servet-i Fünûn'un ağır dilinden hızla uzaklaşan ve gittikçe daha sade, daha doğal bir kıvama ulaşan canlı ve temiz bir Türk dili yerleşmeye başlıyordu.” (Banarlı, 1998, s.1129) Böyle bir ortamda Hecenin Beş Şairinden biri olan Yusuf Ziya *Binnaz*'ı (1918) yazar. Oyun hatırı sayılır bir ilgi görür ve bir dizi olumlu eleştiri alır. (Güntekin, 7 Eylül 1918; Köprülüzade, 1924, s.181-182; Örfi, 1919, S.16.)

Duygu ve düşünce dünyasında önemli bir varlık gösteremeyen Yusuf Ziya'yı kimi edebiyat tarihçileri anlatırken, Türkçeyi sade ve ahenkli kullanması ve hece ölçüsündeki başarısıyla dile getirirler. (Banarlı, 1998, ss.1141-1142; Sevük, 1931, ss.455-459). *Binnaz*'a övgüler yağdırılan bu kaynaklarda, piyesin yalnızca dil, hece ölçüsü ve tekniğindeki başarısı vurgulanarak biçimselliği göz önüne alınmış, içeriğe dokunulmamış. Gerçekte de yazar bu oyunda yalın ve uyumlu bir Türkçeyi kullanması ve hece ölçüsünü başarıyla uygulamasıyla kayda değerdir. Nitekim, *Binnaz*, edebiyat tarihimize hece ölçüsüyle yazılmış ilk oyun olarak geçmiştir. Ne var ki bu ünü, yazılırken *Marion de Lorme*'u adım adım izlemesini mazur göstermeye yetmiyor.

<sup>1</sup> - Xavier de Montepin, Eugène Grange, Charles Edmond, Gustave de Nouvartre, Marcel Michel, Eugène Labiche vd.

<sup>2</sup> - Aka Gündüz, *Yarım Türkler, Muhterem Katil*; C. Şehabeddin, *Yalan, Kõr Ebe, Küçük Beyler*; M. Rauf, *Pençe, Cidal, Yağmurdan Doluya* gb.

<sup>3</sup> - İ. Ahmet Nuri, *Odalık, Zıfâf-ı Bekir, Belkıs, Yegâne, Gelin-Kaynana, Teodid-i Nikah, Ceza Kanunu, Hisse-i Şayta, Dört Cihâr, Lokmanzade, Sivrisinekler, Sekizinci, Dokuzuncu, Nur Baba Köşkü*; Halit Ziya'nın Edvar Payeron'dan *Fare*, A. Dumas Fils'ten *Fürûzan*; Reşat Nuri'nin *Gönül, Sevnæk Hakkı, Bir Donanma Gecesi, Bir Gece Faciası, Karanlık Kuyu, Bahar Hastalığı, Karaman Kahvesi, Çifte Keramet*; Halit Fahri'nin *Baş Tacı, Altı Şahıs Muharriirini Arıyor, Kırkandan Sonra*; Muhsin Ertuğrul'un *Uçurum, Renkli Fener, İhtilal, Cehennem*; İsmail Galib'in *Bora, Süt Kardeşler, Hüma, Yaradan... Seni Affettim!*, Bekar Ali Bey, Ortak, Sırat Köprüsü gb. Bkz. M.Nihat Özön, *Muasır Türk Edebiyatı Tarihi*, Devlet Mtb., İst., 1934, ss.365-366.

### Neden *Marion de Lorme*?

Her iki yapıtı yüzleştirmeden önce, adeta bir Türkçe versiyonu denecek kadar Hugo'nun oyununa benzeyen *Bimaz*'ın yazarını bu yola iten ne olmuş? Yazar neden daha doğal bir yaklaşım olan etkilenme veya esinlenme aşamasında kalmayıp, deyim yerindeyse yapıtında taklit ya da çeviriyi andıran bir tutum sergilemiş? Bunu açıklayıcı iki temel neden karşımıza çıkıyor:

1-Hugo'nun ve Romantizmin o tarihte bile süre gelen popüleritesi ve buna paralel olarak yukarıda da belirttiğimiz gibi N. Kemal'le başlayıp Hamit ve diğerleriyle devam eden ve ölüm veya intiharla son bulan bir romantik dram yazmanın moda gibi yayılmış olması. Henüz kimlik arayışında olan ve özgün yapıtlarını verememiş tiyatromuza olasıdır ki Yusuf Ziya önceki üstadlara öykünerek bu geleneğe katılmış olsun.

2-Dilde yenilik hareketinin ivme kazandığı bu dönemde Osmanlıca yerine Türkçeyi ve aruzun yerine de hece ölçüsünü kullanmaya odaklanan yazarın, piyesi bir **uygulama alanı** olarak düşündüğü ve yaratıcılık ilkesini bir yana atarak, Hugo'yu taklit etmek konusunda kendince bir cevaz bulduğu varsayılabilir. Nitekim, oyun hakkında yapılan değerlendirmelerin hemen hepsi bu yöndedir.

Neden ister bunlar ister başka şeyler olsun, Yusuf Ziya bununla tiyatromuza hiçbir şekilde özgün bir yapıt kazandırmamış, belki bunu hiç düşünmemiştir. Yalnızca var olan moda uyumu; bunu yaparken de üzerinde titizlikle durduğu dil ve hece ölçüsündeki yeteneğini göstermek istemiştir. Çünkü yazar Hugo'dan bir düşünce veya hareket alıp özümsememiş, bilinçli ve düşünerek oyunu kurgulamamış, aksine onu körü körüne izlemiştir. Bunun sonucunda da en iyimser bir bakışla *Bimaz*, *Marion de Lorme*'un bir uyarlaması ya da kopyası olmaktan öteye geçememiş. Yusuf Ziya yapıtını yazarken etkilenmeyle ilgili Yahya Kemal ve Valéry'nin düşüncelerini paylaşıyor -ikisi de etkilenmenin doğallığı ve özümsemenin kaçınılmazlığını yani, etkilenmenin deha ve yaratıcılıkla mutlu birlikteliğini vurgularlar- şimdi farklı bir *Bimaz*'la karşılaşacaktık. Ya da en azından çalışma arkadaşı olan Orhan Seyfi'nin ulusal edebiyatla ilgili düşüncelerini dikkate alsaydı, kuşkusuz şimdikinden çok daha özgün bir yapıta imza atmış olurdu. (Karaalioglu, 1985, s.548.)

Oyunların özeti okuyarak yakınlığı daha çarpıcı göreceğimize inanıyorum.

### *Marion de Lorme*

Güzelliğiyle birçok asili baştan çıkararak Marion, Paris'in ünlü metreslerinden biridir. Bu yaşamdan bıktığından Paris'ten uzak Blois şehrine yerleşir. Burada Didier adında bir gençle tanışır ve kısa sürede birbirlerine aşık olurlar. Ancak Marion'un kötü şöhreti ona burada da rahat vermez. Önceden metresi olduğu Marki de Saverny izini bulmuştur. Bir gece Didier, etrafını sarmış hırsızlardan Saverny'yi çarpışarak kesin bir ölümden kurtarır. Saverny karanlıkta yüzünü göremediği kurtarıcıyı tanımaya fırsat bulamaz; yalnızca adının Didier olduğunu öğrenir. Didier, Saverny'nin Marion'a gösterdiği ilgiden rahatsızdır. Olmadık bir bahaneyle onu düelloya davet eder. Tam da bu sırada kral düelloyu yasaklamış, uymayanların idam edileceği duyurulmuştur. Düelloya tutuşan Didier ve Saverny'yi kralın askerleri suçüstü yakalar. Saverny hemen yere yatarak ölmüş rolü yapar. Didier zindana atılır. Saverny kılık değiştirip dayısının şatosuna gider. Bu arada Didier, firar ederek Marion'la beraber bir tiyatro topluluğuna oyuncu kılığıyla katılıp aynı şatoya gelirler. Didier, zindandan kurtuluşunu Marion'un cilvesine borçlu olduğunu, Marion'un aslında Paris'in meşhur fahişelerinden biri olduğunu Saverny'den öğrenir. Kaçakların peşine düşen kardinalin yargıçı Laffemas Didier'yi yakalayınca, can borcunu ödemek için Saverny ölmediğini söyleyerek kimliğini açıklar. Şimdi ikisi de infaz gününü zindanda

beklemekteler. Bundan sonra sevgilisinin bağışlanması için Marion'un çırpınışlarına tanıklık edeceğiz. Önce kralın yakın dostuna yalvarır. Sonra Kral Louis ile görüşür ve af için yerlere kapanır. Ancak tüm çabalar sonuçsuz kalır. Yargıç Laffemas, Didier'yi kurtarabileceğini söyler. Karşılığında da kendisiyle beraber olmasını ister. Çirkin teklife Marion önce isyan edip red eder. Başka çare olmadığını görünce kabul eder ve Laffemas'nın peşinden gider. Son sahnede Marion planı hazırlamıştır: giysiler alınmış, zindancı ve askerler ayarlanmış, kaçış saati belirlenmiş, gidilecek yolun planı yapılmış... Zindanda Didier'nin yanına giden Marion düş kırıklığına uğrar. Didier kaçmak istemediği gibi Marion'a da son derece sert davranır. Yaşamı karşılığında sevdiğinin bedenini sunduğunu anlayan Didier, böyle ahlaksızca kazanılmış yaşamdansa ölümü yeğler. Son anda dayanamaz ve Marion'u kucaklayıp affettiğini söyler.

### **Binnaz**

Güzelliğiyle ün salmış Binnaz, İstanbul'un zamane beyzadeleriyle aşk maceraları yaşayan bir aşüftedir. Yeniçeri kabadayılarından Efe Ahmet kızın hem sevgilisi, hem belalıdır. Fakat Binnaz'ın şöhreti o kadar dillere destan olmuştur ki, Tuna kıyılarındaki beyzâdelerden Hamza Bey de bu kıza kulaktan aşık olmuş, aylarca yollar aşarak Binnaz'ı görmek için İstanbul'a gelmiştir. Fakat bey karanlık bir İstanbul sokağında hırsızların hücumuna uğruyor. Oradan geçen Efe Ahmet kılıcıyla hırsızların arasına dalarak, Hamza'yı mutlak bir ölümden kurtarıyor. Hamza karanlıkta yüzünü görmediği bu meçhul kurtarıcıya mücevher işlemeli hançerini hediye eder. Sora sora Binnaz'ın evini bulan Hamza Bey, Tuna'dan buraya kadar nasıl geldiğini, güzelliğinin oralara kadar nasıl yayıldığını, kulaktan ona nasıl aşık olduğunu anlatıp memleketine götürmek için Binnaz'ı davet eder. Bir gün Hamza sazların çalındığı, sohbetlerin yapıldığı bir yeniçeri kahvesine uğrar. Elindeki sazıyla türkü söyleyen Ahmet, bir ara Binnaz'ın adına da bir türkü yakınca olanlar olur. Hamza, Efe Ahmed'e meydan okuyarak çarpışmaya çağırır. Efe, elindeki işlemeli hançerle Hamza'yı yaralar. Şimdi o karanlık gecede kendisini kurtaran meçhul kahramanın kim olduğunu öğrenmiştir. Fakat bir beyzâdeyi yaralamanın cezası ölümdür. Binnaz'ın evinde saklanan Ahmed'i alıp götürmeye gelen cellatlar aşağıda kapıyı tekmeleyip duruyorlar. Bu arada Binnaz, Efe'yi kurtarmak için Hamza'ya yalvarmış; Hamza da aşkı için yapıp tuttuğu Binnaz'a sahip olmak karşılığında Efe'nin af fermanını alıp Binnaz'ın evine gelmiştir. Efe Ahmet aşağıda bekleyen askerlere doğru giderken, Hamza ona af fermanını uzatır. Bunun nasıl kazanıldığını anlayan Ahmet, böyle bir kurtuluşu gururuna yediremez. Fermanı muma tutarak yakarken Binnaz'a lanet yağdırır. Ölüme başı dik gider.

Görüldüğü gibi, piyesler arasındaki benzerlik herhangi bir etkilenme veya esinlenmenin çok ötelindedir. Kimi zaman bir takım farklılıklar da göze çarpıyor. Bunlara girmeden önce, her iki oyunun belli başlı öğelerini bir tabloda inceleyelim. Böylece, aralarındaki yakınlık veya uzaklığı daha nesnel izlemiş oluruz.

**Marion de Lorme****Binnaz**

Olay, kral XIII. Louis ve Kardinal Richelieu döneminde geçer. Yıl 1638.	Olay, III.Ahmet zamanında, Lâle Devrinde geçer. Yıl belirtilmemiş.
Mekan: Blois şehri.	Mekan: İstanbul.
Marion: Oyunun kadın kahramanı. Güzelliğiyle ün salmış, hatta şairin biri "M.de Lorme'a Aşk Çengeli" adında kitap bile yazmış. Paris'in çoğu asillerine metres olmuş.	Binnaz: Oyunun kadın kahramanı. Güzelliğiyle ün salmış, hatta ünü İstanbul dışına, Tuna boylarına kadar yayılmış. İstanbul'un çapkın beyzade ve paşalarına metres olmuş.
Dame Rose: Marion'un hem sırdaşı, hem hizmetçisi.	Faika: Binnaz'ın hem sırdaşı, hem yardımcısı.
Didier: Oyunun erkek kahramanı. Asil değildir. Bebekken bir kilise avlusuna bırakılmış; bir kadın tarafından büyütülmüş.	Efe Ahmet: Ne paşa çocuğu, ne de beyzadedir. Adından da anlaşıldığı gibi yalnızca bir yeniçeridir.
Marki de Saverny: Soyludur. Nangis şatosunun tek varisidir. Marion için Didier ile düello yapar.	Hamza: Tuna beyzadelerindedir. Tüm soyu paşazadedir. Binnaz için Ahmed'e meydan okur ve dövüştür.
Marion'un amacı: Bu çirkin yaşamdan kurtulup saf aşkın, temiz yaşamın peşindedir. Bunun için Paris'ten ayrılır. Hatta, Didier'ye kendini Marie diye tanıtarak geçmişinden kurtulmak ister.	Binnaz'ın amacı: Çirkin yaşamdan kurtulup temiz bir yuva kurmak ister. İstanbul dışına çıkmaz. Bunun yerine Tuna taraflarından ayağına gelen sevgili onu İstanbul dışına, memleketine götürmek ister.
Hugo piyesin birçok yerinde kralı, soyluları, soyтарыı, kahramanları konuşurarak Fransa'nın bu dönemi hakkında sosyal ve politik bilgiler, mesajlar verir.	Yusuf Ziya bu türden bilgi ya da açıklamalarda bulunmuyor.
Piyesin sonu: Kurtulma şansı olduğu halde, kurtuluş biçimini kabullenemediği için Didier kendi isteğiyle idam sehпасına gider. Son anda Marion'u affettiğini söyler.	Piyesin sonu: Kurtulma şansı olduğu halde, kurtuluş biçimini kabullenemediği için Efe Ahmet kendi isteğiyle cellatlara teslim olur. Binnaz'ı affetmez.

Gerek özetlerden, gerekse tablodan anlaşıldığı gibi her iki piyes genel çizgilerden detaylara varıncaya kadar birbirinin aynıdır. Sipariş üzerine iki yazarın aynı konuda yazdığı yapıtlar gibi duruyor. Bunların dışında, önemli bulduğumuz bazı noktalara değinmek istiyoruz.

**Birkaç Değerlendirme**

*Saldırıya uğrama ve kurtarılma sahneleri:* Marion'un evinden gece vakti ayrılan Saverny'nin yolunu altı hırsız keser. Kılıç seslerini o anda Marion'un yanında bulunan Didier duyar. Didier tanımadığı bu adamın yardımına hemen koşar; hırsızlarla çarpışır ve Saverny'yi ölümden kurtarır.

*Binnaz'da Saverny ile aynı rolü oynayan Hamza'nın başına aynı şey gelir.* Tek fark hırsızların sayısının altı değil, sekiz olmasıdır. Belki yazar bunu Efe Ahmed'in kahramanlığını belirginleştirmek için yapmıştır. Hamza'nın tam da gücü tükendiği anda bir yeniçeri, Efe Ahmet imdadına koşar; ölümden kurtarır.

*Düello sahneleri:* Hugo'nun düello sahnesinin bütün öğeleri tarihsel gerçeklerden alınmıştır. Düello tüm Avrupa ülkelerinde tarihsel bir olgudur. Gerçekten de Kardinal Richelieu bunu bir buyrukla bütün ülkede yasaklar, uymayanların soylu ya da halktan biri olduğuna bakılmadan –oyunda geçtiği gibi- idam edileceği duyurulur. Hugo'ya ise, yarattığı kahramanları bu olgunun içinde oynamak kalıyor.

Yusuf Ziya, tarihsel ve sosyal gerçeklikle ters düşmek pahasına olsa bile Marion'daki düello sahnesini olduğu gibi yapıtına aktarmış. Bu yetmemiş, düello nedenini de olduğu gibi alınca ortaya oldukça yavan ve acemice bir sahne çıkıyor. Hugo'daki düello toplumsal ve tarihsel gerçekliğe dayandığı için kahramanların çarpışması okuyucuda “absürd” duygusuna yol açmıyor. Oysa Y.Ziya'da bu sahne karşısında okuyucu şaşakalıyor. Bir an için kavgayı “meydan okuma” olarak düşüsek bile bu tuhaflığı gideremiyoruz. Çünkü, tarihimizde, meydan okuma düello gibi kurumsallaşmadığı, genel anlamda bir asayiş kavramı içinde ele alınıp öyle değerlendirildiği için hiç bir dönemde, hele hele Lâle devrinde ne devlet tarafından yasaklanmış, ne de galip olan idamla cezalandırılmıştır. Üstelik, kavganın sonunda Hamza yalnızca yaralanmış, ölmemiştir. Ahmed'in buna karşılık idamla cezalandırılmasını, eğer körü körüne Marion'daki sahneyi “yinelemek” değilse, nasıl açıklamalı!...

*Saat Motifi:* Bu küçük ayrıntı üzerinde durmamızın nedeni saat motifinin her iki oyunda da aynı sahnede, aynı kişilerin bulunduğu ortamda ve daha da önemlisi aynı zaman birimi ve aynı amaç için kullanılmış olmasıdır. Yer, Marion'un odası. Odada Marion, Saverny ve Dame Rose bulunmaktadır. Vakit gece yarısına geliyor. Gece yarısı Didier ile randevusu olan Marion, Saverny'yi başından savmanın yolunu arıyor. Yoksa her şey mahvolacak:

“MARION - Saat kaç oldu, Rose?

DAME ROSE, *dışardan.* - On iki olacak neredeyse.

MARION, *kendi kendine* - Gece yarısı olmuş.

SAVERNY - Defolun! demek için fevkalade bir buluş.” (Hugo,1966,s.7)

*Binnaz'a bakalım:* yer, Binnaz'ın odası. Odada Binnaz, Hamza ve Faika.(Hamza'nın Saverny'ye, Faika'nın Dame Rose'a karşılık geldiğini unutmayalım). Zaman sayısal olarak belirtilmemiş; ancak, gece olduğunu ve zamanı belirten saat darbelerinin uzun uzadıya çaldığını göz önüne aldığımızda saatin gece yarısı olduğunu anlamak hiç de zor değil. Marion gibi, Binnaz'ın da bu saatte Efe Ahmet ile randevusu var. O da Hamza'yı bir an önce göndermeli. Hamza ona duyduğu aşkı türlü türlü dile getirirken saat çalar:

“(Dışarıda uzun darbelerle saat çalar. Binnaz, sinirli bir hareket gösterir.)

HAMZA - Rahatsız mı ettim sizi ne oldu?

Saat çalar çalmaz benziniz soldu...

Beklenen biri mi var yoksa?..

FAİKA - Belki!..” (Ortaç,s. 12.)

*Oyunun temel tezi ve buna bağlı gelişen sahneler:* Oyunların üzerine temellendirildiği sav incelenmesi gereken bir başka önemli konu niteliğindedir. Hugo, gerçek dönemden (1638 yılı), gerçek kişiliklerden (XIII. Louis, Richelieu, -gerçek adıyla-Marion Delorme), gerçek olaylardan (Baron de Jarnac, Louis Marillac, Fr.de Boutteville gibi tarihsel kişiliklerin katıldıkları olay ve yaptıkları düellolar) hareket eder. Gerçekten bu dönemde, Marion Delorme (1611-1655) adında güzelliği ve aşk maceralarıyla ün salmış bir kibar fahişe yaşamış. Bu gerçek öğeler üzerine yazar oyunu kurgular ve belli bir tez üzerine temellendirir. Yazarın buradaki savı, bir fahişenin saf ve içten bir sevgi karşısında yeniden temiz bir yaşama dönebileceğini göstermektir. Sahneleri izleyerek Hugo'nun bunu nasıl işlediğine, sonunda çözüme kavuşup kavuşmadığına bakalım.

Daha başlarda yazar savını anlatır. Marion, kirli geçmişini unutmak, en azından bundan böyle temiz bir yaşama kavuşmak hatta olursa bir azize gibi yaşamak için Paris'ten kaçmıştır (*Marion de Lorme*, s.6).

Ne var ki, kötü talihi peşini bırakmaz. Didier'nin yaşamına karşılık Laffemas'nın çirkin teklifi karşısında Marion önce tiksindir, şiddetle red eder. Henüz alıştığı temiz yaşamla biricik aşkı arasında bir seçimle karşı karşıya! Büyük bir duygu çatışması. Deyim yerindeyse adeta kendisiyle "savaşır". Belli ki Marion, Didier'yle tanıştığından beri tattığı yeni yaşamı çabucak benimsemiş (*Marion de Lorme*, s.156). İç çatışma sonunda Marion seçimini aşkıdan yana yapar ve Didier'yi kurtarmak uğruna Laffemas'ya sunar kendini. İhanete rağmen yazarın tezi gerçekleşmiştir. Çünkü, sevgilisinin gönlünde ve vicdanında Marion tertemizdir:

DIDIER

"Ah! Evet... İhanetin bile o sonsuz, derin  
Aşkındandı. Hem sen bu suçu ödedin zaten.  
Belki annen seni de terk etti beşikteyken  
Benim gibi. -Zavallı çocuk... Sonrası malum:  
Genç, genç satmışlar seni!... Kaldır başımı yavrum!  
Sizler de şahit olun. - Dünya bir gölge gibi  
Siliniyor gözümden. Böyle anlarda kalbi  
Dile gelir insanın. - Sehpada can veren  
Günahsız, artık herhangi bir fani değildir...  
Ulvilemiştir! - Ben de şimdi darağacından  
Haykırıyorum! -Marie! Ey! levse fırlatılan  
Melek! Sevgilim, eşim! Kulak ver bana yavrum:

-Tanrı'nın huzurunda seni affediyorum!" (*Marion de Lorme*, ss.186-187)

*Binnaz*'a bakalım. Hugo'yu izleyen Yusuf Ziya da piyesini belli bir tez veya temel düşünce üzerine kurmuş mu?

Binnaz da her gün kendisini bir başkasının koynuna sokan bu çirkin yaşamdan bıkmış, temiz bir yaşamın, içten bir aşkın özlemine çeker. Binnaz'la Faika arasında geçen konuşmalar bunu gösteriyor. Faika şan, servet, şöhretin kapısını açacak bu yaşamı över. Binnaz ise, bu türlü her gün para için ak saçlı, kötü kokulu, zengin beyzadelere sunulmaktan bıkmıştır. Binnaz içindeki özlemi şöyle anlatır:

BİNNAZ

Ne saray isterim ne başımda taç,  
Kalbim, süse değil, sevdaya muhtaç!" (*Binnaz*, s.9)

Buraya kadar güzel. Yani oyunun belli bir tez üzerine kurulduğu düşüncesi veriliyor. Hatta aynı tezin her iki oyunda çakışmasını bile bir tesadüf kabul edelim. Şimdi, yukarıda *Marion de Lorme*'da gördüğümüz ihanet sahnesinin *Binnaz*'daki yansımalarına bakalım. Binnaz, sevgiliyi idamdan kurtarmak karşılığında Hamza'yla yatar. Aynı konu, aynı sahne, aynı özveri... Ancak, Marion'un yaşadığı duygu çatışmasından eser yok burada! Binnaz'da ne ikircikli bir durum görüyoruz, ne de yaptığından utanır bir hali var! Eski yaşamına dönmüş olmanın verdiği iç ezikliği ise hiç görülüyor! Hatta bunu ihanet olarak bile görmez. Binnaz'ın bu tutumu tek başına yazarımızın -eğer varsa- savunduğu tezi bir kenara atmaya yetiyor:

BİNNAZ - "Bütün hasretini, bütün yasım,  
Ömrünün en çılgın ihtirasını  
Koynumda uyuttum... yetmez mi?..

(*Faika kahkaha ile güler*)

BİNNAZ - Güldün?..

FAİKA - Hani bir çok yemin ediyordun dün:  
Ondan başka erkek istemem diye!

BİNNAZ - Bu hiyanet mi ya?..

FAİKA - Hayır hediye!

Yapılacak işe peşin bir ihsan!" (*Binnaz*, s.43)

Şimdi yukarıda sorduğumuz soruya dönelim. Yani, Yusuf Ziya'da baştan beri savunulan bir tez var mı? Varsa ne kadar gözetilmiş ve daha önemlisi sonunda bu düğüm çözülmüş mü? Hugo'yu hep izleyen yazarımız, sonuçta küçük bir ayrımla ayrılır. Aslında bu ayrım, Yusuf Ziya'nın *Binnaz*'ı taklit ettiğinin de güzel bir kanıtıdır. Baştan beri planlanarak, düşünülmüş, kurgusu yapılarak ve belli bir hedef veya sav gözetilerek kaleme alınan bir metnin sonuna kadar bunu gözetmesi veya en azından bununla örtüşmesi, tutarlı olması, düğümü çözmesi edebi metinden beklenen en temel niteliklerdendir. Başta *Binnaz*'da da belli bir savla yola çıkıldığı izlenimi uyanıyor. Ne var ki bu hedef, piyesin sonunda hiç gözetilmediği gibi *Binnaz*'ın fahişelik sorunsallığı da olanca çıkmazıyla ortada bırakılmıştır. Efe Ahmed'in cellatlara teslim olurken Hamza'nın verdiği af fermanını mumların alevine tutup yakması ve,

"Aşkımıza tütsü olsun dumanı!..

Efe ölü, şerefi kalır. (*Sonra, öğrenmiş gözlerle Binnaz ve Faika'yı süzerek*)

Bunlar kahpelikten ancak zevk alır!" (*Binnaz*, s.55)

gibi sert sözleri, *Binnaz*'ı affetmek, bir düşkünün elinden tutmak, gördüğü özveriye karşı aşkıyla karşılık vermek bir yana, kendisini sevdiği için *Binnaz*'ı adeta cezalandırdığını gösteriyor. O, ne uğradığı ihanetin aşkı uğruna yapıldığını anlayacak kadar ince, ne de saf aşkı yeni tanımış bir düşküne acıyacak kadar merhametlidir.

Öte yandan, *Binnaz* da hiç tutarlı değildir. Ya temiz bir yaşamı özlediğini söylediğinde, ya da Efe'yi derin bir aşkla sevdiğinde içten değildir. Efe Ahmet gibi kabadayıların her zaman bir yerlerde *Binnaz* gibi bir iki "dilberi" olur. Yani onun için *Binnaz* herhangi bir aşufteden farklı değildir. Zaten o da *Binnaz*'a gelecek için herhangi bir söz vermez. Eğer *Binnaz* böyle bir yaşamı samimi istiyorsa, ona bunu ve hatta daha fazlasını vadeden paşazade Hamza'nın teklifini kabul etmeliydi. (Marion'un bu amaçla Blois'ya gittiği gibi). Ya *Binnaz* ne istediğini bilmiyor, ya da oyunun yazarı Hugo'yu gerçekten körü körüne izlediği için rolleri de karıştırmış! O halde kolaylıkla diyebiliriz ki, yazar, *Binnaz*'ı herhangi bir tez üzerine temellendirmemiş, oyunun başında işlemeye çalıştığı "düşkün bir kadının kurtuluş çabası" düşüncesini bilinçsizce işlemiştir. Eğer Yusuf Ziya'nın baştan beri böyle bir projesi olsaydı düğümü, "savı destekleyici bir tabloyla" sonuçlandırır; o zaman, en azından Fransız yazarını niçin ve nasıl taklit ettiğini bilerek, farkında olarak yapmış olurdu.

Aşkı için ihanet eden Marion'ü ölüme giderken Didier'nin affetmesi, onun tüm çabasını ve özverisini karşılıksız bırakmadığını gösterir. Böylece, yazarın baştan beri, işlediği tez sonunda iki taraflı olarak hem Didier, hem de Marion tarafından destek bulup çözüme kavuşmuştur. Bu da piyesin tutarlılığını sonuna kadar sağlıyor. Aslında bu tutum yazarın edebiyat anlayışından kaynaklanıyor. "Tiyatro bir kürsü olmalı: ona ulusal, siyasal ve sosyal bir görev vermeli" diyen Hugo'nun bu görüşünü yalnızca tiyatrolarında değil, diğer yapıtlarının çoğunda da uyguladığını biliyoruz.

Bunların yanı sıra, biçimsel açıdan da *Binnaz*, *Marion de Lorme*'ü izlemekten geri durmuyor. Perde sayısındaki farklılığı saymazsak, her perdede yaşanan olaylar, kahramanlar, sahne düzeni, dekor, oyuncuların giysileri gibi biçimsel nitelikler bakımından

şaşırtıcı bir örtüşme söz konusudur. Oyunların birinci perdelerinde kahramanların tanıtılması, eski ve yeni aşıkların mücadelesi, hırsızların saldırısı ve dağıtılması, mutlak ölümlerden kurtarmalar yer alıyor. İkinci perdeler tümüyle düello sahnesine ayrılmış. Ayrıca, sahnelerin düzeni arasındaki benzerlik ve dekor oldukça çarpıcıdır: “Kont de Gasse, Marki de Brichanteau, Vikont de Bouchavannes, Şövalye de Rochebaron. Hepsi, kapının önündeki masalara oturmuş; bazıları çubuklarını tütürmekte, bazıları da zar atarak içki içmektedirler.” (*Marion de Lorme*, s.27). *Binnaz*'ın ikinci perdesinde aynı sahne düzenini basit bir dönüşümle yeniden görüyoruz: Kontlar, vikontlar yeniçeri erlerine, zar atıp içki içmeler de devran sohbetlerine dönüştürülmüş: “Üçüncü Ahmet devrinin havuzlu kahvelerinden biri. Etraf çepeçevre peyklerle kuşatılmış; yerde birkaç iskemle, yeniçeriler oturmuş nargile, çubuk içerler, devrandan bahsederler.” (*Binnaz*, s.25). Son perdelerde de aynı sahneler ve olaylar yer alır: idam sehpaları, cellatlar, af kararları, idamların infazı.

Şimdi yukarıda belirttiğimiz perde sayısına dönelim. *Binnaz* üç, *Marion de Lorme* ise beş perdedir. Yazar bu iki perdede, oyuna fazladan aksiyon ve oyuncunun yanı sıra, daha önce değindiğimiz gibi, olayın geçtiği XVII. yüzyıl Fransa'sının mimarisi, saray düzeni, derebeylerin yaşam biçimi, yetkileri ve nüfuzları gibi konularda çeşitli bilgiler veriyor. Yine üçüncü ve dördüncü perdelerde, yazar, sahneye bir gezgin tiyatro topluluğu sokarak dönemin tiyatro yapma biçim ve koşullarına değiniyor. Sonra, Kralın iktidarsızlığı, Kardinalin ülke yönetimi üzerindeki egemenliği ve katı uygulamalarının halkın duyduğu korku ve rahatsızlıklar sıralanır. Zaten, Hugo'da da ana konuyla doğrudan bağlantılı olmayan bu üç ve dördüncü perdeler oyuna canlılık, çeşitlilik ve eylem getirmiş. Ama tüm bunların yanında, bu iki perdede yazar, romantik dram açısından çok önemli olan ve Yusuf Ziya'nın göremediği öğeleri de taşıyor. Piyesin 1829 yılında, yani, *Hernani*'yle aynı tarihte yazıldığına dikkat ettiğimizde önemli bir ayrıntıyla karşılaşırız. Romantik tiyatro için dönüm noktası olan bu tarihte Hugo'nun tüm uğraşısı dramla ilgiliydi. Zaten iki yıl önce yazdığı *Cromwell*'in önsözünde de bu türün bütün yeni kurallarını yazmış, genel çerçevesini çizmişti. Böylece, yazımı bu günlere rastlayan oyunda romantik tiyatronun önemli niteliklerini görüyoruz: Çılgınca tutkular (*Marion*, *Didier*, *Saverny* bunu her an gösteriyorlar), duygu çatışması (*Didier*'yi kurtarmak için *Laffemas* karşısında *Marion*'un, *Marion*'u affederken *Didier*'nin yaşadığı iç çatışmalar), kılık değişimleri (*Marion*, *Didier*, *Saverny*), gizemli ve karanlık tipler (*Laffemas*), belli bir tezin savunulması (bir fahişenin yaşama yeniden kavuşturulması), ulusal tarihten beslenen konu ve ulusal-yerel dekorlar. *Binnaz*'da ise, bu öğelerin hiç birini göremiyoruz. Bu anlamda en güçlü işlenen tema olan çılgınca sevda tutkusunun bile gösteriden öteye geçemediği, temelsiz ve içtenlikten uzak olduğu anlaşılıyor. Hamzay'la yatarken *Binnaz*'ın herhangi bir iç ezikliği duymadığını yukarıda gördük. Bunun da aşkla bağdaşır hiçbir yanı yok! Ya uzaklardan çıkıp aşkı için günlerce yol tepen Hamza'ya ne demeli? İlk fırsatta onursuzca *Binnaz*'a sahip olurken, aşkıdaki içtenliği değil, şehvetperestliğindeki sadakatini göstermiştir. Efe Ahmet ise, idama aşkı için değil ilkeleri uğruna gitmiştir. Ama bu ilkeler, ihanete uğramış onurlu ve gururlu bir erkeğin değil, efelik ve külhanbeyliğin yoğurduğu ilkelerdir.

### Sonuç

Öyle görüyor ki, Yusuf Ziya yapıtını yazarken *Marion de Lorme*'u okumuş ve etkisinde kalmıştır. Ama bu etkide esin, izlenim, yönlendirme gibi “affedilebilir” nitelikleri görmediğimiz gibi, doğal bir yöntem olan “özümseme”nin de hiç izine rastlamıyoruz. Bizce, yazar oldukça açık biçimde Hugo'yu adım adım izlemiş. İzlemediği yerleri de (3 ve 4. perdeler, romantik öğeler gb...) düşüncesine göre “gereksiz” bulduğu için atlamış görünüyor. Ama asıl bu gibi yerlerde yazarın çıkmazı başlıyor. Böylece, oyunun tezini,



üzerine temellendirildiği sanatsal/yazınsal nitelikleri, düşünsel derinlikleri görmemiş veya görememiştir. Bunların sonucunda *Binnaz*, ne yazık ki, kötü bir “kopya” ya da eksik bir “uyarlama” çerçevesinin dışına çıkamamış! Yazıldığı dönem ve diğer tüm koşullar içinde ele alındığında, *Binnaz*’ın kazandığı bir başarı varsa o da, yaşayan, anlaşılabilir, kıvrak bir Türkçeyi 6 + 5 hece ölçüsünde uyumlu bir dizelikle ifade etmesidir.

#### KAYNAKÇA

**And, Metin**, *Türk Tiyatrosunun Evreleri*, Turhan kitapevi, Ank., 1983.

**Banarlı, Nihat Sami**, *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*, Milli Eğitim Basımevi, C.II., İst., 1998.

**Güntekin, Reşat Nuri**, *Manzum Bir Milli Piyes (Binnaz)*, Zaman (gazete) 7 Eylül 1918.

**Hugo, Victor**, *Marion de Lorme*, Çev: Cemil Meriç, Mahmut S. Kılıççı, Milli Eğitim Basımevi, İst., 1966.

**Karaalioğlu, Seyit Kemal**, *Türk Edebiyatı Tarihi*, İnkilap ve Aka Kitapevi, C.III, İst., 1985.

**Köprülüzade, Mehmet Fuat**, *Binnaz*, Bugünkü Edebiyat, İst., 1924.

**Ortaç, Yusuf Ziya**, *Binnaz*, Kenan Basımevi, İst (tarihsiz).

**Örfi, Vedat**, *Binnaz*, Utarid, 1919, S.16.

**Özön, M. Nihat**, *Muasır Türk Edebiyatı Tarihi*, Devlet Mtb., İst., 1934.

**Sevük, İsmail Habib**, *Edebi Yeniliğimiz II*. Devlet Mtb., İst. 1931.

## KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYATA DAİR BAZI TESPİT VE ÖNERİLER

Doç.Dr. Âlim GÜR  
Selçuk Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

### Özet

Bir olay, olgu, durum, eşya ya da varlığın gerçek boyutları, özellikleri ve değeri ancak benzer veya farklı olanlarıyla karşılaştırıldığında daha belirgin hale gelebilir. Bu bakımdan hemen her şey görecelidir ve “değer” dediğimiz kavram, bu görecelik bağlamında ortaya çıkar. Bilindiği üzere genelde bilimin belli başlı yöntemlerinden biri de karşılaştırmadır. Edebî çalışmaların en yeni dallarından biri olan karşılaştırmalı edebiyat da Türk ve dünya edebiyatlarının daha iyi anlaşılmaları ve konularının belirgin kılınması için üzerinde önemle durulması gereken bir faaliyet alanıdır. Ayrıca karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları, edebiyat inceleme ve çözümlemelerine zenginlik ve derinlik katan alanlardan biridir. Bundandır ki, öncelikle yurt dışında, bir hayli gecikmeli de olsa Türkiye’de önemi anlaşılan karşılaştırmalı edebiyat, birçok ülkede çeşitli aşamalardan geçmiş, giderek disiplinler arası bir alan haline gelmiş, günümüzde ise sıklıkla anılır ve farklı yöntemlerle uygulanır olmuştur. Bu bildiride, bir Türkolog yaklaşımıyla, daha çok Batı dilleri uzmanlarının ilgi gösterdiği karşılaştırmalı edebiyat biliminin; tanımı, mahiyeti, ortaya çıkışı, geldiği nokta ve faydaları üzerinde durulduktan sonra, yer yer vurgulayıcı sorularla başlıca çalışma alanlarına dair tespit ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı edebiyat; milletler, bölgeler, dönemler, türler ve kişiler arası karşılaştırmalar; sanat, felsefe, düşünce ve edebiyat akımları, imgebilim.

## SOME ESTABLISHMENTS AND SUGGESTIONS ABOUT THE COMPARATIVE LITERATURE

### Abstract

The real sizes, features and worth of an occurrence a concept, a situation or material could only be more visible when compared with those which are similar to or different than themselves. From this point of view, everything owns a relativity and the concept we call “worth” comes into visibility in this bundle. As known, one of the first methods in science is comparison, generally. One of the newest branches in the studies of literature, comparative literature, is a field of facility which should be taken into serious consideration in order to appreciate both Turkish and world literatures in a better manner and define their positions. Also, the studies of comparative literature construct a field which attaches wealth and deepness to solutions and examinations of literature. For this reason, comparative literature, whose significance has been observed, first abroad then in Turkey after some delay has undergone a number of levels in many countries, become an interdisciplinary field gradually, and today been mentioned frequently and utilised with different methods. In this essay, with an approach of a Turkologist after emphasizing the definition entity, emergence, current position and benefits of comparative literature in which the experts of western languages show interest relatively, establishments and suggestions about main fields of study in comparative literature partly by questions have been presented.

**Key Words:** Comparative literature; comparisons between nations, regions, eras, species and individuals; movements of art, philosophy, ideals and literature, science of image.

## I. TANIMI VE MAHİYETİ

Metin neşri, edebiyat tarihi, edebiyat incelemesi, edebî tenkit gibi edebiyatın alt dallarından biri olan karşılaştırmalı edebiyat bilimi, yabancı dillerde komparatistik terimi ile karşımıza çıkmaktadır. (Aytaç, 2001: 11) Karşılaştırmalı edebiyatı bizde “mukayeseli edebiyat” olarak karşılayanlar da vardır. (Enginün, 1992: 11)

Sınırları kesin belirlenemeyen, çeşitli yollarla gerçekleştirilen karşılaştırmalı edebiyatın genel kabul görmüş, ortak bir tanımı yoktur. Konuyla ilgilenenler onu kendi anlayışları doğrultusunda farklı biçimlerde tanımlamışlardır.<sup>1</sup> Mesela *La Littérature Comparée* [La Literatür Kompare] kitabının yazarları ve konunun uzmanı iki profesör, biri daha kapsamlı, diğeri daha kısa ve öz lü olan şu tanımları yaparlar:

*“Karşılaştırmalı edebiyat; analoji, akrabalık ve etkileşim bağlarının araştırılması suretiyle, edebiyatın diğer ifade ve bilgi alanlarına ya da zaman ve mekân içerisinde birbirine uzak veya yakın durumdaki olaylarla edebi metinleri birbirine yaklaştırmayı amaçlayan yöntemsel bir sanattır. Yeter ki bu edebi metinler birçok dile ya da kültüre ait olsunlar: onları daha iyi tanımlayıp anlamak ve onlardan zevk alabilmek için aynı geleneğe ait bulunsunlar.*

(...)

*Karşılaştırmalı edebiyat; edebiyatı insan ruhunun hususi fonksiyonu olarak daha iyi anlayabilmek için tarih, eleştiri ve felsefe aracılığı ile yapılan analitik tasvir, yöntemsel ve ayrımsal bir karşılaştırma, dilbilimlerarası ve kültürlerarası edebi hadiselerin suni bir yorumudur.”* (Rousseau-Pichois, 1994: 182,184)

Aslında karşılaştırmalı edebiyatın ilk ve en basit tanımı, “edebiyatı diğer ifade ve bilim alanlarına yaklaştırmak” tır. (Kefeli, 2000: 17) Ancak bu yaklaşım temelde karşılaştırılacak en az iki ürünü gerektirir. (Aytaç, 2001: 11)

Bu bağlamda mevcut görüşleri de dikkate alarak karşılaştırmalı edebiyatı şöyle tanımlayabiliriz:

Çeşitli metotlarla<sup>2</sup>, bazen aynı, daha çok da farklı dil, zaman ve mekanlarda yazılmış birden fazla edebî metni biçim, teknik, içerik, motif, konu, dil, üslup, yaklaşım tarzları gibi yönlerden karşılaştırıp benzerlik yakınlık, etki, karşıtlık ya da farklılıkları ortaya koyarak edebiyat ürünlerinin etkileşim derecelerini belirlemeye, bunların sebeplerini ve sonuçlarını

<sup>1</sup> İki önemli ve yetkin yazarın genel, karşılaştırmalı ve millî edebiyat kavramlarını ele alarak bunların birbirleriyle ilişkileri, anlam değişikliğine uğrayışları ve konuyla ilgili zorluklar hakkındaki söyledikleri için bk. R. Wellek- A. Varren, *Edebiyat Teorisi*, s.31-37. Henry Rémak'ın Amerika'da kazandığı anlamdan yola çıkarak mukayeseli edebiyatı tarif edişi için bk. İ. Enginün, *Mukayeseli Edebiyat*, s.17.

<sup>2</sup> “Karşılaştırmalı Edebiyat Biliminde Yöntem”, edebiyat incelemesi sırasında başvurulan ikincil kaynaklara göre uygulanabilen; “Pozitivist, Psikoanalitik (Freud'cu), Marksist, Feminist, Hesaplamacı, Dilbilimsel, Okuyucuya Yönelik, Felsefeye Dayalı” incelemeler yanı sıra, edebî eseri esas alan; “Metne Bağlı, Yapısal, Yorumlayıcı, Ahımlama, Çoğulcu” incelemeler ile “Edebiyat Biliminde Karşılaştırma Yöntemi” hakkında geniş bilgi için bk. G. Aytaç, *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, s. 77-93. Yine genelde “Karşılaştırmalı Yazınbilim Kuramları ve Yöntem Sorunu” ile özde konumuzla ilgili olarak, “karşılaştırmalı yazın araştırmalarının kendine özgü bir yöntemi yoktur. Yazınbilim alanında var olan ve uygulanan tüm yöntemlerle çalışılabilir. Yukarıda önerilen ‘düşün-tarihsel’, ‘ahımlama estetiği’ ve ‘yorum bilgisi’ yöntemleri ‘kültürlerarasılık’, ‘yazınlarasılık’ ve ‘metinlerarasılık’ alanlarında uygulanabilecek ve uygulama olanağı en yüksek yaklaşım biçimleridir. Bu yaklaşımların en belirgin ortak özelliği metne ve yapıtlara hem içkin (werkimmanent), hem de dışkın (werktranszendent) uygulanabilmesidir.” ifadeleri için bk. C. Sakallı, “Karşılaştırmalı Yazınbilim Kuramları ve Yöntem Sorunu”, *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, s. 17-42. Öte yandan “Mukayeseli Edebiyat Araştırmasında İstatistik Metodu” için bk. İ. Enginün, *Mukayeseli Edebiyat*, s. 22-28. Ayrıca konuyla ilgili olan şu kaynaklara da bakılabilir: Ş. Deniz, “Karşılaştırmalı Edebiyat Tarihi Yazımında Yöntem”, s. 372-377; K. Aktulum, “Batı Edebiyatları Öğretiminde Metinlerarasılık ve Karşılaştırma Yönteminin Kullanımı”, s. 399-409.

ortaya koymaya genel olarak karşılaştırmalı edebiyat denir.<sup>3</sup> (Enginün, 1992: 14; Öztürk, 1998: 7-8; Kefeli, 2006: 333-334)

Önceleri daha çok yukarıdaki gibi yani, “iki farklı edebiyatın ya da kültürün karşılaştırması şeklinde nitelenen bu kavram, giderek disiplinler arası bir alan haline gelmiştir. Bu bağlamda karşılaştırmalı edebiyat artık, güzel sanatlar, (resim, heykel, mimari, müzik vd.) sosyal ve insanî bilimler, (felsefe, tarih, siyaset, iktisat, sosyoloji vd.) fen, din ve sinema gibi alanlarla temas kurarak okuyucuların ve araştırmacıların daha geniş açılardan meselelere yaklaşmasını sağlamaktadır. Günümüzde anılan farklı disiplinlerle zenginleşen eserler üzerinde tematik ve teknik incelemelerin yanı sıra; çeviri<sup>4</sup>, uyarlama, etki, imge, tipoloji<sup>5</sup> ve üslup çalışmaları, “yazarların okuma kültürleri, farklı kültür ve edebiyatlarla ilişkileri, millî kültürler ile yabancı kaynaklar arasındaki alış veriş gibi” hususlarla ilgili karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları yapılmaktadır. (Kefeli, 2006: 332-338)

## II. ORTAYA ÇIKIŞI VE GELDİĞİ NOKTA

Başka ülkelerdeki ve bizdeki tarihçesini konuyu genişçe işleyen kaynaklara<sup>6</sup> havale ederek kısaca ortaya çıkışı ve geldiği noktayı belirlemeye çalışacağımız karşılaştırmalı edebiyat terimini ilk defa Fransa’da Abel François Villemain[Abel Fransua Vilmen], Cuvier[Küviyer]’nin *Anatomie Comparée*[Anatomi Komparé] (1800) adlı eserinden aldığı ilhamla, 1827 yılında kullanır. (Kefeli, 2006: 332)

Karşılaştırmalı edebiyat, başlangıçta öncü yazarların hazırlayıcı çalışmalarıyla yarışmacı bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim 17. yüzyıl İngiliz edebiyatının önemli yazarlarından J. Dryden[Draydın], 1668’de “antik dram mı, yoksa modern dram mı edebî bakımdan daha üstündür” ve “dram türünde Fransızlar mı, İngilizler mi daha ileridir” soruları üzerinde durarak bu anlayışın bilinen ilk örneğini vermiştir.

Bundan dolayı, karşılaştırmalı edebiyat etkinliklerinin asıl çıkış noktasının millî edebiyatları güçlendirme ve üstünlük kaygısı olduğu söylenebilir. (Aytaç, 2001: 15, 21; Öztürk, 2002: 424)

Zaman zaman çok çeşitli yaklaşımlar ve faaliyetler görülürse de giderek, özellikle 19. yüzyıldan itibaren karşılaştırmalı edebiyat alanında yarışmacı anlayış, yerini dayanışmacı mantığa bırakmaya başlar. Buna göre; ortak bir dünya edebiyatı nasıl oluşturulabilir ya da

<sup>3</sup> “Karşılaştırmalı yazınbilim, benzerlik ya da farklılıklar araştırması değil, genel yazın görüngülerinin ve ilişkilerinin araştırılması, genel görüngülerden ayrılan özel olanın ayrıştırılmasıdır.” şeklindeki değişik değerlendirmeler için bk. C. Sakallı, “Karşılaştırmalı Yazınbilim Kuramları ve Yöntem Sorunu”, *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, s. 42.

<sup>4</sup> Çeviri çalışmalarından bazıları için bk. Z. Kerman, *1862-1910 Yılları Arasında Victor Hugo’dan Türkçe’ye Yapılan Tercüme Üzerinde Bir Araştırma*, VIII+424s.; İ. Enginün, *Tanzimat Devrinde Shakespeare Tercüme ve Tesirleri*, VII+326s.; N. Pınar, *1900-1983 Yılları Arasında Türkçe’de Goethe ve Faust Tercüme Üzerinde Bir İnceleme*, IX+369s. Dünya’da ve Türkiye’de edebî çeviri etkinlikleri ile çeviribilim-karşılaştırmalı edebiyat bilimi ilişkisi için bk. G. Aytaç, *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, s.32-36, 108-112. Çevirinin tanımı, mahiyeti, fonksiyonu ve bizde edebî çevirinin gelişimi için bk. E. Kefeli, “Karşılaştırmalı Edebiyat: Tanım, Yöntem ve İncelemeler”, s.340-344. Ayrıca dil içi ve diller arası çeviri ile şiveler arası aktarma için bk. M. M. Ergüzel, “Diller Arası ve Dil İçi Çeviri ile Şiveler Arası Aktarma Mantığı Üzerine”, s.57-68.

<sup>5</sup> Tipoloji ile ilgili yapılan üç ayrı karşılaştırma çalışması için bk. Y. Koç, “Rudolf Otto Wiemer ve Mustafa Kutlu’da Dindar Figürler”, s.91-97; M. Semerci, “Berthold Brecht’in Sezuan’ın İyi İnsanı” ve Vasif Öngören’in Asiye Nasıl Kurtulur?” Adlı Tiyatro Eserlerinin Tipolojik Karşılaştırılması”, s.115-118; R. Erkul, “Ahmet Yesevi ve Yunus Emre’de Derviş Tipi”, s.119-126.

<sup>6</sup> Karşılaştırmalı edebiyatın Batıda doğuşu ve gelişmesi için bk. A. M. Rousseau-CI. Pichois, *Karşılaştırmalı Edebiyat*, s. 17-50. Batıda ve bizdeki tarihçesi için bk. G. Aytaç, *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, s. 13-73, 95-118. Ayrıca konu ile ilgili olarak şu kaynağa da bakılabilir: O. B. Menteşe, “Karşılaştırmalı Edebiyat Kavramı ve Tarihçesi”, s. 1193-1203.

en azından Batı edebiyatları birbirlerine hangi yollarla yaklaştırılabilir veya farklı milletlerin, değişik kültür ve medeniyetlerin diğerleri üstünde ne gibi olumlu etkileri vardır yahut olabilir gibi sorular çerçevesinde düşünceler ve çalışmalar üretilmiştir. (Rousseau-Pichois, 1994: 22-48; Aytaç, 2001: 18-52)

Batı Avrupa'da yaklaşık son elli yıl içinde canlılık kazanmaya başlayan karşılaştırmalı edebiyat, farklı milli kulvarlarda, hatta aynı milletin edebiyat geleneği içerisinde farklı, kimi zaman karşıt yönelişlerle günümüze kadar güncelliğini ve dinamikliğini koruyarak gelebilmiştir.

Türkiye'de ise aşağı yukarı son otuz yıldır benzer bir süreçle gündeme gelen karşılaştırmalı edebiyatın, "kuramsal çalışmalardaki şaşkıncu yetersizliklere karşın, yeni bir çekim odağı olarak gelecek beklentileri açısından" umut verdiği söylenebilir. (Özmen, 2007: 263)

Gelinen noktada karşılaştırmalı edebiyat, özellikle yurtdışında, "artık birkaç öncü üniversiteye özgü bir kurum olmaktan çıkmıştır. O, artık her yerde akademik geleneklere bağlanmış ve halen de bağlanmaktadır." (Rousseau-Pichois, 1994: 48-49)

Ne var ki ülkemizde bugüne kadar daha çok bir sistematikten yoksun ve ferdi olarak yapılan teknik nitelikli karşılaştırma çalışmaları bir kenara bırakılırsa, akademik bir disiplin olarak, karşılaştırmalı edebiyatın üniversitelerimizdeki mazisi on yılı geçmiyor. Bilindiği gibi Türkiye'de ilk Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü 1996 yılında Bilgi Üniversitesi'nde, ikincisi ise 2000 yılında Osmangazi Üniversitesi'nde açılmıştır.

Öte yandan "Türkiye'de, Karşılaştırmalı Edebiyat alanında, bugüne kadar ortaya konmuş kuramsal çalışmaların -ki bunlar henüz birer derleme çalışmasıdır- azlığı, dahası yetersizliği göz önüne alındığında, ilk anda Türk karşılaştırmacılığı kavramının iddialı bir söylem olduğu düşünülebilir." (Özmen, 2007:263) Ancak konuyla ilgili hedeflerin ve yapılacakların iyi belirlenmesi, mesailerin tanzimi, koordineli, planlı, programlı çalışma gibi hususların dikkate alınması halinde Türk karşılaştırmacılığının önünün açık olduğu da unutulmamalıdır.<sup>7</sup>

Sonuç itibarıyla denebilir ki, "Günümüzün hızla gelişen ve küçülen dünyasında karşılaştırma fikri ve karşılaştırmalı edebiyat büyük önem taşımaktadır. İnsanları birbirlerine yaklaştıran, ortak paydalarda birleştiren bu sahada Avrupa ve Amerika'da uzun yıllardır çalışmalar yapılmaktadır. Aynı bir disiplin olarak kurulmuş olan alanlarda araştırmacılar yeni yeni arayışlarla eski eserlerdeki evrensel çizgiyi, ortak duyularını ve sahanın en önemli meselelerinden biri olan çeviri problemlerini dile getirmektedirler. Ancak ülkemizde henüz bu alanda yeterli çalışmalar yapılamamaktadır. Yapılan araştırmalar ise engin sınırları olan edebiyatımız için yetersiz kalmaktadır."<sup>8</sup> (Kefeli, 2000: 16)

<sup>7</sup> Prof. Dr. Kemal Özmen'in, "Tanzimat döneminden başlayarak modern edebiyatımızın oluşmasında temel bir işlevi, tartışılmaz bir önemi olan Fransız kültürü ve edebiyatının, (...) frankofoni kavramı bağlamında Türk karşılaştırmacılığına getirebileceği temel boyut ve açılımla" sınırladığı bildirisini, hedef belirleme ve yapılması gerekenleri tespit etme adına önemli bir adımdır. Bk. "Türk Karşılaştırmacılığına Bir Giriş Denemesi", s. 263-269.

<sup>8</sup> Ciddi bazı yayınlarda, ülkemizde estetiğe ve sanat kuramına ilişkin geçmişte vücuda getirilen birçok eserin göz ardı edildiği, yapılan çalışmalarda sadece Batı'daki estetik birikimden yararlanıldığı, bunlardan hareketle isabeti tartışılacak hükümler verildiği, sanat tarihimizle ilgili bu kopukluktan kurtulmak için nelerin yapılması gerektiği açıkça ortaya konmuştur. Mesela bk. R. Duymaz, "Estetiğe Yaklaşımımızdaki Kuramsal Kopukluk", s. 10-11, 14-16. Bu bağlamda karşılaştırmalı edebiyat kuramına dair geleceğimizde nelerin bulunduğu da ayrıca araştırılması ve üzerinde durulması gereken bir husustur. Konuyla ilgili olarak şu çalışmalardan istifade edilebilir: K. Yetiş, *Talim-i Edebiyat'ın Retorik ve Edebiyat Nazariyatı Sahasında Getirdiği Yenilikler*, XXV+686s.; K. Yetiş, "Karşılaştırmalı Edebiyatta Edebiyat Nazariye ve Anlayışlarının Yeri Ne Olmalıdır?", s.22-27.

### III. FAYDALARI

Öncelikle belirtmek gerekir ki, “ çeşitli etkileşimlerin var olduğu bir çağda birbirine hiç benzememek, tam ‘orijinallik’, neredeyse düşünilmez. Öte yandan bakışlarını yalnızca bir esere çevirmek, onu ‘tek’ olarak algılamak gibi bir dar açıyı pekiştirir. Oysa incelemeyi iki kitaba yöne[l]tmek, geniş açılı bakışı gerektirir. Ayrıca ‘yabancı olan’ı da inceleme alanına almak ‘kendî’ mize daha birikimli, daha donanımlı eğilmeyi sağlayacağından ulusal yararlar da sağlar. İnceleme yöntemi bazında elde edilecek yararlar da cabası.” (Aytaç, 2001: 10)

Bu bağlamda farklı metinlerin karşılaştırılması, varlık ve olaylara değişik açılardan da bakılabileceği fikrini verir ki, edebiyatın zenginleşmesi ve gelişmesinde bu tutum, önemli bir çıkış noktası oluşturur. Dış gerçeklikteki varlık, olay ve olgular, onlara bakanın farklı görüş açısıyla, o zamana kadar belki de hiç denenmemiş yorumlarıyla yeniden üretilerek zenginleştirilmiş bir mahiyet kazanırlar. Unutulmamalıdır ki çeşitli milletlerle ortaklaşa paylaştığımız bu dünya gezegenimiz ve hayatımız, çok değişik ilhamlara çıkış kaynağı olabilmektedir.

Bu gerçeklerden yola çıkan karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının sürdüğü izler sayesinde, kültür ve medeniyet bakımından etkileyici ve belirleyici olanlarla, etki altında kalanların tespitinde büyük ipuçlarına ulaşılabilecektir. Edebiyat, toplumların aynası olduğuna göre, edebî eserlerin karşılaştırılması ile hangi milletin ne oranda kültür ve medeniyet üretip yaydığı ya da bu açılardan ne ölçüde etkilendiği ortaya konabilmektedir.

### IV. BAŞLICA ÇALIŞMA ALANLARI VE BAZI ÖNERİLER

1) Milletlerarası Karşılaştırmalar: Bunun genel olarak iki boyutu söz konusudur. Birincisi, etkileşimdir. Bir milletin ortaya koyduğu bir edebiyat anlayışı gerek içerik, gerekse biçim özellikleri bakımından başka milletlerin edebiyatları üzerinde ne gibi etkiler yapmaktadır? Bu etkilenmenin sebepleri nelerdir? Meselâ bazı milletler sömürgesi altında kaldıkları milletlerin kültür ve medeniyetlerinden etkilendikleri gibi sanat ve edebiyatlarından da etkilenmektedirler. Bu bazen baskıyla, kültürel asimilasyonla, bazen de gönüllü hayranlık ve sempati yoluyla olabilmektedir. Bütün bunların sebep ve sonuçları ile oluş biçimleri ayrıntılı olarak incelenebilir.<sup>9</sup>

Bir başka tür etkileşim ise şöyle gerçekleşmektedir: Bağımsız ülke sanatçıları, öğrenim için, gezi amacıyla ya da başka sebeplerle gittikleri ülkenin sanat ve edebiyat ortamından etkilenmekte ve ülkelerine döndüklerinde beslendikleri bu kaynağın etkisiyle taklit sayılabilecek düzeyde ürün vermektedirler.

Milletlerarası kültür, sanat ve edebiyat etkileşimlerinde rol oynayan bir başka unsur da savaşlardır. Savaşlar yoluyla karşı karşıya gelen milletler, karşılıklı kültürel etkileşime de girebilmektedirler. Nitekim eski zamanlarda bunun pek çok örneğini görebilmekteyiz.

Milletlerarası karşılaştırmalarda üzerinde durulması gereken ikinci boyut ise eş zamanlı olarak, aynı meseleye yaklaşım tarzlarıyla ilgilidir. Bunun tespiti için aynı zaman diliminde iki ya da daha fazla ülke sanatçılarının aynı konu ve durumlara yaklaşım biçimleri karşılaştırmalı olarak ortaya konabilir. Örneğin 1940'lı yıllarda II. Dünya Savaşı'na Almanya, İngiltere, Türkiye, Amerika edebiyatçıları nasıl yaklaşmışlar ve olayı hangi boyutlarıyla irdelemişlerdir? Bu bağlamda ortak bir olguyu paylaşan ülke edebiyatçılarının

<sup>9</sup> Konuyla ilgili olarak mesela bk. C. Perin, *Tanzimat Edebiyatında Fransız Tesiri*, 278s.; A. Karaismailoğlu, “Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Açısından Klasik Türk Edebiyatı ile İran Edebiyatı”, s.172-181. Öte yandan farklı milletlere ait edebiyatların etkileşimi için bk. K. Öztürk, “Edebiyatlar Arası Etkileşim”, s.7-16. Ayrıca “yazarın iç ve dış/millî ve evrensel kaynaklardan nasıl ve hangi sebeplerle yararlandığı” meselesi için bk. E. Kefeli, “Karşılaştırmalı Edebiyat: Tanım, Yöntem ve İncelemeler”, s.339-340.

bakış açıları da incelemeye değer. Meselâ bizim Millî Mücadele dönemimize Türk yazarları ile Yunan yazarları nasıl bakmışlardır?

Ayrıca, dikkat edilmesi gereken bir husus da birbirinden farklı milletlerin, ölüm, kader, hayat, kadın- erkek ilişkileri, din, yönetim gibi insanlığın ortak mesele ve değerlerine hangi açılardan ve nasıl yaklaştıklarıdır.<sup>10</sup>

Milletlerarası edebiyat karşılaştırmalarında üzerinde durulabilecek bir başka nokta da tarihî gelişim süreci içinde millet edebiyatlarının birbirine paralel olarak nasıl gelişme kaydettikleridir. Örneğin 19. yüzyılda hangi milletin edebiyatı daha ilerdedir? Hangi milletin edebiyatı oldukça sönüktür? Bunların sebep ve sonuçları nelerdir?

2) Bölgeler Arası Karşılaştırmalar: Bu, dünya ölçeğinde olabileceği gibi, bir ülke bazında da olabilir. Örneğin Doğu dünyasının edebiyatları ile Batı dünyasının edebiyatları arasında ne gibi farklılıklar vardır? Bu edebiyatların bölgeye özgü olmasını sağlayan temel etkenler nelerdir? Bölgenin sosyal, coğrafi veya başka özellikteki yapısının edebiyatların oluşumunda ne gibi olumlu-olumsuz etkileri görülmektedir? “Doğu edebiyatlarının belirleyici etkeni duygu, Batı edebiyatlarının ise akıldır” gibi tespitler neye göre yapılabilmektedir? Bölgelerin kendilerine özgü coğrafi, ırkî, sosyal vb şartları, edebiyatın oluşumunda etkili olabilen midir?

Özellikle Doğu-Batı edebiyatları arası karşılaştırmalar, iki ayrı dünyanın kültürel yapısını ortaya koymada çok faydalı olacaktır. Doğu- Batı çatışmaları en eski zamanlardan beri gündemde olan bir konudur. Bu farklılıkların edebiyata yansımaları üzerinde durulabilir.<sup>11</sup>

3) Dönemler Arası Karşılaştırmalar: Edebiyatın tarihteki zaman süreci içinde değişim ve gelişim aşamaları vardır. Bir dönemde bu biçimde olabilen edebiyat anlayışı, başka bir dönemde farklı bir hal alabilir. Hem biçim, hem de içerik açısından sürekli değişim ve gelişimleri ortaya çıkaran itici güçler üzerinde durulmalıdır. Dünyanın bir bütün olarak geçirdiği tarihî dönüşüm aşamaları, daha özeldir milletlerin edebiyatlarına ne oranda yansımaktadır? Millî ölçekte ise dönemler arasındaki fark ve benzerlikler üzerinde durulabilir. Türk edebiyatı bu bakımdan henüz yeterli ve ciddi incelemelere tabi tutulmamıştır. Divan edebiyatı denen uzun ve büyük bir dönem var. Bu dönem edebiyatını ortaya çıkaran sosyal, kültürel, coğrafi, dinî etkenler nelerdir? Tanzimat dönemi, Servet-i Fünûn dönemi, II. Meşrutiyet edebiyatı, Cumhuriyet edebiyatı gibi belli başlı dönemleri birbirinden ayıran unsurlar nelerdir? Siyasî mi, estetik mi, kültürel mi, sosyal mi, nedir? Diğer yandan dönemlerin birbirleri üzerindeki etkileri nelerdir, bunlar ne için olmuştur? Örneğin Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde Divan şiiri etkisi niçin ve hangi gerekçelerle ortaya çıkmıştır? II. Meşrutiyet ve Cumhuriyetin ilk yıllarında halk edebiyatı etkisinin

<sup>10</sup> Bu konuyla ilgili bazı örnekler için şu kaynaklara bakılabilir: A. Gültekin-A. Köker, “Adalet Ağaoğlu'nun ‘Ölmeye Yatmak’, Christa Wolf'un ‘Böлінmüş Gökyüzü’ Romanlarında Toplum-Kadın İlişkisi”, *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, s. 99-114; A. O. Öztürk, “Necati Cumalı ve Gerhard Hauptmann'da İki Yüzlü Ahlak Anlayışının Eleştirisi”, *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, s. 141-154; E. Kefeli, “Dünya Edebiyatından Üç Roman ve Üç Kadın Tipi”, “İki Farklı Toplumda Kadın ve Evlilik Temalarını İşleyen İki Mektup-Roman”, *Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri*, s. 85-97, 99-106; B. Aytaç, “Selma Rıza ve Meyy Ziyâde'nin Eserlerinde Kadın Sorunu”, s.447-454; Ş. Doğan – D. Turan, “Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Çağdaş Türk ve Alman Edebiyatında Kültürel Boyutta Mitosa Dönüş”, s.346-358. Ayrıca farklı kültürlerle ait eserlerde aynı konuların işlenmesi meselesi için bk. S. A. İspirli, “Edebiyatlar Arası İlişkiler: Etki ve Tesir (Farklı Kültür Dairelerine Ait Eserlerde Aynı Konuların İşlenmesi Meselesi)”, s.255-264.

<sup>11</sup> Doğu-Batı meselesine ilişkin bazı karşılaştırma örnekleri için şu kaynaklara müracaat edilebilir: O. Okay, *Batı Medeniyet Karşısında Ahmet Midhat Efendi*, XI+424s.; İ. Enginün, “Ankara Romanında Batılılaşma Meselesi”, *Mukayeseli Edebiyat*, s. 247-259; E. Kefeli, “17. ve 18. Yüzyıl Fransız Edebiyatında Doğu”, *Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri*, s. 175-187.

belirgin bir biçimde varlığı neyle izah edilebilir? Özellikle son zamanlarda Türk edebiyatında gelenekten yararlanma hareketi oldukça dikkat çekici bir durumdur. Pek çok modern şair, Divan edebiyatından, tasavvufi birikimden, dinler tarihinden, Doğu ve Batı mitolojilerinden fazlaca motif alarak bunları modernize edip eserlerinde yeniden üretmektedirler. Bunlar ayrı ayrı, sistemli ve ayrıntılı incelemelere tabi tutulmalıdır.<sup>12</sup>

4) Türler Arası Karşılaştırmalar: Bunun iki boyutu bulunmaktadır. Türlerin birbirlerine göre gelişmişlik düzeyi ve türlerin birbirini etkileme gücü. Toplumların hayatlarında hangi edebî türün daha etkili olduğu araştırılmalıdır. İnsanların düşünce, duygu ve hayal dünyalarının şekillenmesinde şiir mi, roman mı, hikâye mi, tiyatro mu daha önemli rol alabilmektedir? Edebiyat türlerinin birbirlerine karşı üstünlükleri nelerdir? Meselâ roman neden şiire göre daha yaygın bir okunurluğa sahiptir? Neden bazı dönemlerde şiir ön planda, bazı dönemlerde tahkiyeye dayalı metinler daha geride kalmaktadır? Türlerin kendilerine ait potansiyel güçleri nelerdir?

Diğer yandan türlerin zaman içinde birbirlerini etkileme durumları irdelenmelidir. Örneğin son zamanlarda hikâye ve romanlarda şiire özgü üslup neden belirgin bir durum haline gelmiştir? Romanın ortaya çıkmasında masal türünün rolü nedir? Türlerin birbirlerine göre ifade imkânlarının ölçüsü nelerdir? Türler başka türlerden yardım alma ihtiyacı duyuyor mu?

a) Edebiyatın Kendine Özgü Türleri Arasındaki Etkileşimler: Şiir-nesir, roman-hikâye, hikâye-tiyatro gibi türlerin birbirlerini hangi bağlamda etkiledikleri üzerinde durulmalıdır. Şiirin nesir üzerinde nasıl bir etkisi olmuştur? Bilindiği gibi Tanzimat döneminde gazete dili, edebiyat dilini etkilemiştir. Daha sonraları nesir, şiire özgü kimi nitelikleri alarak mensur şiir diye bir türün ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Günümüzde de pek çok hikâye metni şiire özgü bir dil ve üsluba sahiptir. Dolayısıyla edebiyatın türleri arasındaki bu gelişmelerin, etkileşimlerin sebepleri, mahiyetleri ve sonuçları incelenmelidir.<sup>13</sup>

b) Edebî Türler ile Diğer Bilgi, Sanat ve Felsefe Alanları Arasındaki Etkileşimler: Edebî metinleri besleyen diğer sanat ve bilim dallarının edebî eserlere etkileri hangi orandadır? Bir romanda, şiirde, hikâyede yahut tiyatrodaki bir felsefi ya da ideolojik düşüncenin, sosyal alanların, fenle ilgili bilimlerin, sosyolojinin, psikolojinin, biyolojinin vs. izdüşümleri, etki ve yansımaları nelerdir? Bu etkiler doğrudan doğruya mı, yoksa dolaylı olarak mı karşımıza çıkmaktadır? Söz konusu etkilerin doğal bir biçimde metne sindirilip sindirilmediği üzerinde de durulmalıdır.<sup>14</sup>

5) Kişiler Arası Karşılaştırmalar: En önemli karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları arasında kişiler arası karşılaştırmalar gelmektedir. Bir edebiyatçı çok beğenip etkisinde kaldığı bir edebiyatçıdan, ya da filozof, din adamı gibi kişilerden ne oranda etkiler ve izler

<sup>12</sup> Konuyla ilgili bazı örnekler için bk. E. Kefeli, "Servet-i Fünun Sanat Anlayışının Oluşmasında La Pléiade'dan İzler", "Yeni Türk Edebiyatında Akdeniz Kültürü", *Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri*, s. 77-84, 127-144; S. Beyzadeoğlu, "Halk Edebiyatı Ürünü Sayılan Deyimlerin Divan ve Tanzimat Dönemi Nesrine Yansımaları", s.135-144; R. Oğraş, "Divan ve Halk Şairlerinin Sanat ve Meslek Gruplarına Göre Karşılaştırılması", s.448-455. Öte yandan gelenekten yararlanma adına müracaat edilebilecek kaynaklardan önemli iki tanesi şunlardır: B. Ayvazoğlu, *İslâm Estetiği ve İnsan*, 511+17s.; M. Macit, *Gelenekten Geleceğe*, 143s.

<sup>13</sup> Mesela kültürel ve estetik bakımdan çağdaş romanda şiirsellik için bk. C. Aykın, "Çağdaş Romanda Şiirselliğin Kültürel ve Estetik Boyutları", s.124-129. Ayrıca güdümlü politik romanla eleştirel politik romanın karşılaştırılması meselesi için bk. S. Eyiğün, "Güdümlü Politik Roman ile Eleştirel Politik Roman Türlerinin Karşılaştırılması Üzerine", s.253-259.

<sup>14</sup> Mesela edebî eser incelemesinde karşılaştırmalı edebiyatın etnografya, etnoloji ve antropoloji gibi kültür bilim alanlarından yararlanmasıyla ilgili bir çalışma için bk. K. Öztürk, "Karşılaştırmalı Edebiyat ve Kültür Bilimleri", s.421-426.



taşımaktadır? Etkilendiklerinden neler almıştır? Fikir düzeyinde mi, yoksa biçimle ilgili mi, teknik yönden mi etkilenmiştir? Ondan aldığı motifler ve unsurlar, ayrıntılı olarak sergilenmelidir. Ayrıca etkilenmeler ne düzeydedir? Yani aynen aktarma mıdır? Yoksa dönüştürülerek yeniden üretilip özgün bir hale getirilmiş midir? Bu tür çalışmalar edebiyatçıların özgün yanını ortaya çıkarmada çok faydalı olacaktır.<sup>15</sup>

6) Akımların Etkisi: Şair, romancı, hikâyecisi gibi sanatçılar başka akımlardan etkilenmiş midir? Yoksa kendine özgü sanat hareketi mi başlatmıştır? Sanatçı-şayet söz konusu ise- hangi akıma mensuptur ve mensup olduğu akımı ne derecede temsil edebilme becerisine sahiptir? Akım içinde silik bir şahsiyet mi ve kopya üretme durumunda kalan sıradan bir iş mi yapmıştır, yoksa akıma bağlı kalsa bile kendi özgün sanatçı şahsiyetinin damgasını ve mührünü vurabilmiş midir? Yani sanatçının başka sanat, felsefe, düşünce ve edebiyat akımlarıyla olan bağlantı düzeyleri irdelenmelidir.

7) İmgebilim İncelemeleri: Bu daha çok bir milletin edebiyatında başka bir milletin nasıl görüldüğünü ortaya çıkarmaya yöneliktir. Milletlerin birbirlerini nasıl gördükleri, nasıl değerlendirdikleri, siyasî ve ticarî ilişkilerine olduğu kadar edebiyatlarına da yansır. Özellikle birbirleriyle tarihî, sosyal, siyasî ilişkileri yoğun olan milletler arasında bu tür motiflere fazlaca yer verilmektedir. Örneğin "Yunan Romanında Türk İmgesi" gibi bir karşılaştırmalı edebiyat incelemesinde şunlar üzerinde durulabilir: Türklere doğrudan ya da dolaylı olarak yer veren Yunan romanları tespit edilmelidir. Bu romanlarda Türklere olumlu ve olumsuz olarak söz edenler ayrılmalı ve bakış açılarının sebepleri ile kaynakları araştırılmalıdır. Türklere olumsuz bakış açısına sahip olan yazarlar, özellikle hangi noktalar üzerinde duruyor? Tarihî olaylardan yola çıkarak mı Türk düşmanlığı yapıyor? Yoksa güncel siyasî olaylar mı belirleyici oluyor? Yazarm değerlendirilmesinde çıkış noktası tarih mi, politika mı, din mi, kültür mü, yoksa bunlardan birkaçı mı? Konuya millî açıdan mı, ferdi açıdan mı yaklaşıyor?

Bazı romancılar, bağız bir politik gözlükle, maksatlı olarak Türk düşmanlığı yapabilir, bazıları da ferdi olarak karşılaştığı olumsuz bir durumdan yola çıkarak Türklere aleyhinde bulunabilir. Yani ister olumlu olsun, ister olumsuz, bakış açıları, sebep ve sonuçlarıyla irdelenmelidir. Bir başka milletin beğenilen ya da yerilen yönleri nelerdir? Kültürel yapıları mı, ticarî ahlâkları mı, sosyal yaşantıları mı, politikaları mı, fizyolojik yapıları mı? Bunlar ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Türk araştırmacılar için özellikle Avrupa, Arap, Fars edebiyatlarında Osmanlı ve Türk imgesi incelenmeye değer bakir konular arasındadır.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Konuyla ilgili yapılan bazı çalışma örnekleri için bk. İ. Enginün, "Halide Edib ve Shakespeare", *Mukayeseli Edebiyat*, s. 123-141; E. Kefeli, "Yaban'da Tesirler", "Tevfik Fikret'te Tesirler", "Cenab Şahabettin'in *Yakazât-ı Leyliye*'sinde Verlaine'den İzler", "Hamid'in Batılı Kaynakları: Victor Hugo", "Yahya Kemal ve Fêtes Galantes", *Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri*, s. 55-62, 63-69, 71-75, 107-116, 117-125; K. Özmen, "Bir Metinlerarası Şair: Ahmet Muhip Dırnas" s.30-38; A. Selçuk, "Gerthard Hauptmann'ın 'Bahnwaerter Thiel' ve Kemalettin Tuğcu'nun 'Üvey Baba' Adlı Eserinde Şiddet Olgusu ve İletişim Çatışmaları", s.204-210; C. Gariper, "Nâzım Hikmet'in Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı'nı Metinlerarasılık Çerçevesinde Okuma Denemesi", s. 117-123; İ. Çetişli, "Karşılaştırmalı Edebiyat Bağlamında Memduh Şevket Esenal – Anton Çehov İlişkisi", s.248-253; Ü. Türkyılmaz, "Ferdid Edgü'nün Bir Gemide ve Av Adlı Öykülerinde Jean Paul Sartre'dan İzler", s.523-527.

<sup>16</sup> İmgebilim incelemelerine örnek olarak bk. Ü. Gürol, *İtalyan Edebiyatında Türklere (Başlangıcından 1982'ye)*, 208s.; N. Aksoy, *Rönesans İngiltere'sinde Türklere*, 127s.; İ. Enginün, "Romanlarımızda Ermeni Tipleri", "Edebiyatımızda Yunanlılar", *Mukayeseli Edebiyat*, s. 220-240; E. Kefeli, "Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Açısından Türk Kimliği", *Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri*, s. 25-42; A.O. Öztürk, "Sözlü ve Yazılı Türk Göçmen Edebiyatında Türk ve Alman İmgesi (Almanya Türküleri ve Fakir Baykurt Örneğinde Bir Karşılaştırma)", s.104-114; A. Gültekin, "Örnek Metinlerle Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Alman ve Almanya İmgesi", s.19-34; M. Uysal, "Barbara Yurtdaş'ın Romanlarında Türkiye ve Türklere", s.303-312. Öte yandan Türk kimliği ile ilgili derli toplu ve en kapsamlı çalışmalardan biri için bk. B. Güvenç, *Türk Kimliği Kültür*

## SONUÇ

İlk defa Fransa'da 1827 yılında terim olarak kullanılan karşılaştırmalı edebiyatın konusunu ve malzemelerini hiç şüphesiz edebî ürünler oluşturmaktadır. Bir karşılaştırmadan söz edebilmek için de birden fazla edebî ürüne ihtiyaç vardır.

Karşılaştırma, ortak veya farklı kültür, medeniyet, dil ailesi, coğrafi bölge, dönem ve edebiyatlar arasında, çeşitli amaç ve yöntemlerle yapılabilir.

Bunun gerçekleşmesi halinde, karşılaştırmalı edebiyat bilimi; değişik bakış açıları ve donanımlar kazandırmak, milletlerle yazarların benzerlik ve farklılıklarını ortaya çıkarmak ile toplumların, kültür, medeniyet, özellikle de edebiyat bakımından hangi konumda olduklarını belirlemek gibi faydalar sağlamaktadır.

Bu gerçekleri bilen ülkelerde, daha çok da Avrupa ve Amerika'da, gelişen teknolojiyen, değişik sanat ve ilim dallarından yararlanılarak karşılaştırmalı edebiyat bilimi alanında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir.

Ülkemizde de öteden beri, bu alanla ilgili birtakım çalışmalar yapılmakta, bazı üniversitelerde bölümler açılmakta, dersler okutulmakta, eserler yayınlanmakta, sempozyumlar düzenlenmekte ve internet siteleri oluşturulmaktadır. Ancak bütün bunların, özellikle yurtdışındakilere oranla, yeterli olduğunu ileri sürmek zordur. Zira Türkiye'de, uygulamaları yapıla gelen karşılaştırmalı edebiyat üzerine yazılmış kapsamlı, anlaşılır ve kendi birikimlerimizden yararlanan telif nitelikli kuram kitapları bile, henüz yok denecek kadar azdır.

Bundan dolayıdır ki, gerçekleştirilen faaliyetlerin devamıyla birlikte, bildirimizin "Başlıca Çalışma Alanları ve Bazı Öneriler" kısmında ele aldığımız; millet, bölge, dönem, tür, kişi, akım ve imgebilim alanlarında yapılması gereken karşılaştırmalar ve çalışmalar da önem arz etmektedir.

Bu çerçevede yapılacak ilmi çalışmalar, sempozyum, panel gibi etkinlikler, Türk ve dünya edebiyatlarının daha iyi anlaşılmasını sonucunu ortaya çıkaracak, edebiyatımızın diğer edebiyatlar içerisindeki yerini, konumunu, hedeflerini belirleme, güçlü yanlarını koruyup, zayıf yanlarını takviye etme açısından büyük yararlar sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- AKSOY, Nazan, (1990): *Rönesans İngiltere'sinde Türkler*, İstanbul, Çağdaş Yay.
- AKTULUM, Kubilay, (2006): "Batı Edebiyatları Öğretiminde Metinlerarasılık ve Karşılaştırma Yönteminin Kullanımı", *II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi*, Sakarya Üniversitesi, Kongre Bildirileri, Cilt: I, Sakarya, 07- 08 Eylül 2006, s. 399-409.
- AYKIN, Cemalettin, (2007): "Çağdaş Romanda Şiirselliğin Kültürel ve Estetik Boyutları", *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 01-02 Haziran 2006, s.124-129.
- AYTAÇ, Bedrettin, (2002): "Selma Rıza ve Meyy Ziyâde'nin Eserlerinde Kadın Sorunu", *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s.447-454.
- AYTAÇ, Gürsel, (2001): *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yay.
- AYVAZOĞLU, Beşir, (1989): *İslâm Estetiği ve İnsan*, İstanbul, Çağ Yay.

- BEYZADEOĞLU, Süreyya, (2002): “Halk Edebiyatı Ürünü Sayılan Atasözleri ve Deyimlerin Divan ve Tanzimat Dönemi Nesirlerine Yansımaları”, *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s.135-144.
- ÇETİŞLİ, İsmail, (2007): “Karşılaştırmalı Edebiyat Bağlamında Memduh Şevket Esendal-Anton Çehov İlişkisi”, *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 01-02 Haziran 2006, s.248-253.
- DOĞAN, Şerife – Dilek TURAN, (2006): “Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Çağdaş Türk ve Alman Edebiyatında Kültürel Boyutta Mitosa Dönüş”, *II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi*, Sakarya Üniversitesi, Kongre Bildirileri, Cilt: II, Sakarya, 07-08 Eylül 2006, s.346-358.
- DUYMAZ, Recep, (2007): “Estetiğe Yaklaşımımızdaki Kuramsal Kopukluk”, *Dergah*, C. XVIII, S. 205, s. 10-11, 14-16.
- ENGİNÜN, İnci, (1979): *Tanzimat Devrinde Shakespeare Tercümelere ve Tesiri*, İstanbul, İÜ Edebiyat Fakültesi Yay.
- ENGİNÜN, İnci, (1992): *Mukayeseli Edebiyat*, İstanbul, Dergah Yay.
- ERGÜZEL, Mehmet Mehdi, (2006): “Diller Arası ve Dil İçi Çeviri ile Şiveler Arası Aktarma Mantiği Üzerine”, *II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi*, Sakarya Üniversitesi, Kongre Bildirileri, Cilt: II, Sakarya, 07-08 Eylül 2006, s.57-68.
- ERKUL, Rasih, (2002): “Ahmet Yesevî ve Yunus Emre’de Derviş Tipi”, *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s.119-126.
- EYİĞÜN, Sabri, (2006): “Güdümlü Politik Roman ile Eleştirel Politik Roman Türlerinin Karşılaştırılması Üzerine”, *II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi*, Sakarya Üniversitesi, Kongre Bildirileri, Cilt: II, Sakarya, 07-08 Eylül 2006, s.253-259.
- GARİPER, Cafer, (2007): “Nâzım Hikmet’in Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı’nı Metinlerarasılık Çerçevesinde Okuma Denemesi”, *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 01-02 Haziran 2006, s.448-455.
- GÜLTEKİN, Ali-Ayşe KÖKER, (1998): “Adalet Ağaoğlu’nun ‘Ölmeye Yatmak’, Christa Wolf’un ‘Bölünmüş Gökyüzü’ Romanlarında Toplum-Kadın İlişkisi”, *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, Konya, Sel-ÜN Yay., s. 99-114.
- GÜLTEKİN, Ali, (2006): “Örnek Metinlerle Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Alman ve Almanya İmgesi”, *II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi*, Sakarya Üniversitesi, Kongre Bildirileri, Cilt: I, Sakarya, 07-08 Eylül 2006, s.19-34.
- GÜROL, Ümit, (1987): *İtalyan Edebiyatında Türkler (Başlangıcından 1982 ye)*, Ankara, İmge Kitabevi.
- GÜVENÇ, Bozkurt, (1995): *Türk Kimliği Kültür Tarihinin Kaynakları*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- İSPİRLİ, Serhan Alkan, (2002): “Edebiyatlar Arası İlişkiler: Etki ve Tesir (Farklı Kültür Dairelerine Ait Eserlerde Aynı Konuların İşlenmesi Meselesi)”, *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s.255-264.
- KARAİSMAİLOĞLU, Adnan, (2002): “Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Açısından Klasik Türk Edebiyatı ile İran Edebiyatı”, *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s.172-181.
- KEFELİ, Emel, (2000): *Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri*, İstanbul, Kitabevi Yay.

- KEFELİ, Emel, (2006): "Karşılaştırmalı Edebiyat: Tanım, Yöntem ve İncelemeler", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C. 4, S. 8, s. 331-350.
- KERMAN, Zeynep, (1978): *1862-1910 Yılları Arasında Victor Hugo'dan Türkçe'ye Yapılan Tercüme Üzerinde Bir Araştırma*, İstanbul, İÜ Edebiyat Fakültesi Yay.
- KOÇ, Yılmaz, (1998): "Rudolf Otto Wiemer ve Mustafa Kutlu'da Dindar Figürler", *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, (hzl. Ali Osman ÖZTÜRK), Konya, Sel-ÜN Yay., s.91-97.
- MACİT, Muhsin, (1996): *Gelenekten Geleceğe*, Ankara, Akçağ Yay.
- MENTEŞE, Oya Batum (1996): "Karşılaştırmalı Edebiyat Kavramı ve Tarihçesi", *Türk Dili Dergisi*, S. 533, s. 1193-1203.
- MİLLAS, Herkül (2000): *Türk Romanı ve Öteki/Ulusal Kimlikte Yunan İmajı*, İstanbul, Sabancı Üniversitesi Yay.
- OĞRAŞ, Rıza, (2007): "Divan ve Halk Şairlerinin Sanat ve Meslek Gruplarına Göre Karşılaştırılması", *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 01-02 Haziran 2006, s.448-455.
- OKAY, O, (1989): *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Midhat Efendi*, MEGSB, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- ÖZMEN, Kemal (2002): "Bir Metinlerarası Şair: Ahmet Muhip Dıranas", *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s.30-38.
- ÖZMEN, Kemal (2007): "Türk Karşılaştırmacılığına Bir Giriş Denemesi", *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 01-02 Haziran 2006, s. 263-269.
- ÖZTÜRK, Ali Osman, (1998): "Necati Cumalı ve Gerhard Hauptmann'da İki Yüzlü Ahlak Anlayışının Eleştirisi", *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, (hzl. Ali Osman ÖZTÜRK), Konya, Sel-ÜN Yay., s. 141-154.
- ÖZTÜRK, Ali Osman, (2002): "Sözlü ve Yazılı Türk Göçmen Edebiyatında Türk ve Alman İmgesi (Almanya Türküleri ve Fakir Baykurt Örneğinde Bir Karşılaştırma)", *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s.104-114.
- ÖZTÜRK, Kadriye, (1998): "Edebiyatlar Arası Etkileşim", *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, (hzl. Ali Osman ÖZTÜRK), Konya, Sel-ÜN Yay., s. 7-16.
- ÖZTÜRK, Kadriye, (2002): "Karşılaştırmalı Edebiyat ve Kültür Bilimleri", *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s. 421-426.
- PERİN, Cevdet, (1946): *Tanzimat Edebiyatında Fransız Tesiri*, İstanbul.
- PINAR, Nedret, (1984): *1900-1983 Yılları Arasında Türkçe'de Goethe ve Faust Tercüme Üzerinde Bir İnceleme*, İstanbul Ü. Yay.
- ROUSSEAU, A. M.-Cl. PICHOS, (1994): *Karşılaştırmalı Edebiyat*, (Çev.: Mehmet Yazgan), İstanbul, MEB Yay.
- SAKALLI, Cemal, (1998): "Karşılaştırmalı Yazınbilim Kuramları ve Yöntem Sorunu", *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*, Konya, Sel-ÜN Yay., s. 17-44.
- SELÇUK, Ayhan, (2003): "Gerhart Hauptmann'ın 'Bahnwaerter Thiel' ve Kemalettin Tuğcu'nun 'Üvey Baba' Adlı Eserinde Şiddet Olgusu ve İletişim Çatışmaları", *Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 25-27 Nisan 2002, s.204-210.

- SEMERCİ, Mehmet, (2002): "Berthold Brecht'in "Sezuan'ın İyi İnsanı" ve Vasıf Öngören'in "Asiye Nasıl Kurtulur?" Adlı Tiyatro Eserlerinin Tipolojik Karşılaştırılması", *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s.115-118.
- ŞENGEL, Deniz, (2001): "Karşılaştırmalı Edebiyat Tarihi Yazımında Yöntem", *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Aralık 2001, s. 372-377.
- TÜRKYILMAZ, Ümran, (2007): "Ferit Edgü'nün Bir Gemide ve Av Adlı Öykülerinde Jean-Paul Sartre'dan İzler", *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 01-02 Haziran 2006, s. 523-527.
- UYŞAL, Mehmet, (2007): "Barbara Yurtdaş'ın Romanlarında Türkiye ve Türkler", *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 01-02 Haziran 2006, s.303-312.
- WELLEK, René- Austin VARREN, (1993): *Edebiyat Teorisi*, (Çev.: Prof. Dr. Ömer Faruk Huyugüzel), İzmir, Akademi Kitabevi.
- YETİŞ, Kâzım, (1996): *Talim-i Edebiyatın Retorik ve Edebiyat Nazariyatı Sâhasında Getirdiği yenilikler*, Ankara, AKM Yay.
- YETİŞ, Kâzım, (1996): "Karşılaştırmalı Edebiyatta Edebiyat Nazariye ve Anlayışlarının Yeri Ne Olmalıdır?", *Kubbealtı Akademi Mecmuası*, S.3, s.22-27.

## EIN KONTRASTIVER VERGLEICH DER UNTERORDNUNG UND DES WIDERSTANDES IN "DER UNTERTAN" UND "İNCE MEMED"

Yrd. Doç. Dr. Dilek ALTINKAYA NERGİS  
Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi  
Mütercim Tercümanlık Bölümü

### Özet

Çağdaş Alman edebiyatının önemli temsilcilerinden bir olan Heinrich Mann'ın "Der Untertan" (1916) adlı eseriyle Türk edebiyatının usta isimlerinden Yaşar Kemal'in "İnce Memed"inin (1955) karşılaştırıldığı bu bildiriye, her biri çağının çok iyi gözlemcisi ve tanığı olan iki yazarın 20. yüzyıl başlarında ülkelerindeki toplumsal, siyasal değişimlere olan tutumları incelenecektir. Biri Avrupa'nın tam ortasında, diğeri Anadolu'da yaşamış bu iki yazarın çok farklı kültürlerde yetişmiş olmalarına rağmen olaylara bakış açıları birbirinden pek de farklı değildir. Her iki yazar da kendi yaşadıklarından yola çıkarak eserinde kahramanının başarı öykülerini bir "gelişim romanı" niteliğinde anlatırken aslında kendi ülkelerindeki dalgalanmalara ve çalkantılara dikkat çekmekte, okura ülkelerinin bir panoramasını sunmaktadır: Yaşar Kemal Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarındaki sancuları, Heinrich Mann İmparator II. Wilhelm dönemindeki kaosu. Yer yer otobiyografik öğeler içeren roman kahramanları da – bir yanda çağın koşullarına "ayak uyduran", boyun eğen oportünist Diederich Heßling, öte yanda bir eşkıya, bir isyancı ve halkın öcünü alan halk kahramanı Memed- birbirlerinden çok farklı gibi görünseler de aslında aynı amaca hizmet etmektedirler: toplumdaki aksaklıkları ironik, parodik bir şekilde gözler önüne sermek.

**Anahtar Kelimeler:** 1. Heinrich Mann, 2. Yaşar Kemal, 3. İnce Memed, 4. Der Untertan, 5. Karşılaştırmalı Edebiyat

### Abstrakt

Dieser Beitrag hat es sich zum Ziel gesetzt, die Figurenkonstellation in Yaşar Kemals "Memed, mein Falke"-Tetralogie und Heinrich Manns Roman "Der Untertan" kontrastiv innerhalb ihrer jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse zu untersuchen. Beide zeitkritisch eingestellten Autoren erzählen analog dem formalen Muster eines Entwicklungsromans und mit autobiographischen Anspielungen, die nicht unbedingt Vorbildlich verlaufenden Erfolgsgeschichten ihrer jeweiligen Protagonisten im Rahmen ihrer Gesellschaft, Zeit und Kultur. Dabei handelt es sich einerseits um den Aufstieg des obrigkeitshörigen und opportunistischen Bürgers Diederich Heßling und andererseits um die legendäre Revolte des Bauernjungen Memed, der zum Räuber, Rebellen und Rächer seines Volkes wird. Im Rahmen dieser Untersuchung sollen einige grundlegende Parallelen in den Entwicklungsgeschichten der beiden Titelhelden Diederich und Memed exemplarisch aufgegriffen und kontrastiv analysiert werden.

**Anahtar Kelimeler:** 1. Heinrich Mann, 2. Yaşar Kemal, 3. Memed, mein Falke, 4. Der Untertan, 5. Komparative Literaturwissenschaft

Es gibt zwei Sorten Ratten:  
Die hungrigen und satten.  
Die satten bleiben vergnügt zu Haus,  
Die hungrigen aber wandern aus.

(HEINE)

Jeder Gesellschaft, aber auch jedem Individuum wohnt das konservative Streben inne, sich selbst zu erhalten und zu reproduzieren. Gleichzeitig unterliegen Gesellschaften als auch die Menschen einem immerfortwährendem Wandlungs- oder Veränderungsdruck, und geraten folglich in einen Konflikt zwischen Neuorientierung und Erhalt des Bestehenden. Freilich kann dem Streben ihrer Persönlichkeiten entsprechend, ihr Wunsch nach Veränderung mit dem anderen Wunsch, besser doch alles beim Alten zu belassen, in eine Kontroverse geraten. Und je nach dem, wie stark die Konfrontation, wie wichtig der Anlaß, wie stark ihre jeweilige Position, ihr Selbstbewußtsein und wie groß der vermutete Nutzen des zu erwartenden Erfolgs ist, passen sich die Gesellschaften ebenso wie die Individuen an, schließen Kompromisse oder bleiben widerständig. Dieses kollektive als auch individuelle Verhaltensphänomen spiegelt sich in zahlreichen Schickalen in der Weltliteratur wider. Gemäß des Weltbildes des Autors neigen auch die dargestellten Menschen- und Gesellschaftsausführungen entweder zu Anpassung, Kompromiß und Fügung, oder zum Widerstand gegen das bestehende System, dem sie zugehörig sind. Mit der vorliegenden Untersuchung möchte ich kontrastiv anhand zweier Paradebeispiele aus der Weltliteratur, zum einen Yaşar Kemal ins Deutsche übersetzte *“Ince Memed”*-Tetralogie (1955-1987) und zum anderen Heinrich Manns Roman *“Der Untertan”* (1914), die divergierenden Reaktionen von Unterordnung und Widerstand veranschaulichen. Mit Hilfe der Figurenkonstellationen, die innerhalb ihrer jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse der fiktiven Romanwelt dargelegt werden, sollen einige grundlegende gesellschaftsorientierte Parallelen und Diskrepanzen in den Entwicklungsgeschichten der beiden Anti-Helden Diederich und Memed exemplarisch aufgegriffen, und vergleichend analysiert werden.

Schließlich erzählen beide zeitkritisch eingestellten Autoren trotz beträchtlichen kulturellen und zeitlichen Differenzen, die unterschiedlich bedingten, und der Interpretation unterworfenen Aufstiegs- bzw. Abstiegs geschichten ihrer jeweiligen Protagonisten im Rahmen ihrer zugehörigen Gesellschaft, Zeit und Kultur. Im *“Untertan”* handelt es sich einschlägig um das Emporkommen des obrigkeitshörigen und opportunistischen Bürgers Diederich Heßling, dem einzigen Sohn, eines Papierfabrikanten in der Provinzstadt Netzig, von seiner früheren Kindheit bis zur Sicherung seiner intriganten Stellung innerhalb des gesellschaftlichen Ordnungsnetzes. Aufgrund seines bereits in der Kindheit deformierten Charakters gelingt es ihm sein ursprünglich schwaches und sentimentales Wesen (vgl. MANN, 1996: 9), das vornehmlich in seiner Liebesaffäre mit Agnes Göppel zu tage kommt, bei der er in *“sorgenlosen Glück in sonniger Ferne, von Liebe ohne Ende”* (MANN, 1996: 77) schwärmt, zu unterdrücken. Dafür wird er geprägt durch eine nationalkonservative und antisemitische Masseneinstellung. Er akzeptiert autoritäre Strafen und schlägt sich unaufhaltsam auf die Seite der vorteilbringenden *“überwältigende Mehrheit”* (MANN, 1996: 13), und führt eine Doppelrolle zwischen Tyrannen- und Untertanendasein. Aber mit seinem Erfolg entfremdet er sich immer mehr seinen eigentlichen Anlagen, und muss sich selbst in *“rücksichtsloser Energie”* (MANN, 1996: 99), in eine Rolle ermahnen, in der er ja *“glaubte, was er sagte”* (MANN, 1996: 77).

In den vier *“Memed”*-Bänden hingegen geht es nicht um einen materiellen oder machtbezogenen Aufstieg, sondern um die legendäre Revolte des vaterlos aufwachsenden Bauernjungen Memed, der aus Wut über die diktatorische und ausbeuterische Herrschaft des Großgrundbesitzers Abdi Aga, dessen Hass er auf sich gezogen hat, zur Flucht in die Berge gezwungen wird, und sich anschließend zum *“Räuber, Rebellen und Rächer seines Volkes”* (vgl. KEMAL, 1990: Hardcover) entwickelt, vor dem die Stadtherren zittern, der

die Reichen tötet und den Armen hilft. Offensichtlich handeln hierbei alle vier "Memed"-Romane einschlägig vom Kampf gegen die Unterdrückung der dörflichen Bauern, wobei sich in jedesmal nur der ausbeuterische Kontrahent, gegen den gekämpft wird, ändert. Memed zieht sich am Ende jedes Bandes letztlich einsam und verfolgt zurück in die ihm Schutz gewährenden Berge. Aber auch Memeds Entwicklung wird wie bei Diederich von Kindheit an ausführlichst dargelegt, wobei Memed allerdings, der niemals die Ambition pflegte, Brigant zu werden, die gesellschaftlich bedingte Aufgabe des Befreiers der Nation von Feudalherren und korrupten Beamten regelrecht aufgezwungen (vgl. KEMAL, 1997: 618). Er fühlt sich im Gegensatz zu Diederich, der seinen Lebensweg selbst bestimmte, in dieser Rolle niemals recht wohl, und kann sich mit dieser auch nicht identifizieren. Für Memed entwickeln sich die Legenden und Gerüchte, die um ihn spekuliert werden, zum Fluch. Viel lieber würde er sich mit Hatçe und später mit Seyran niederlassen, und "in Frieden" (KEMAL, 2005: 367) leben. Doch Vergeltungsforderungen, Erwartungen (vgl. KEMAL, 2005: 368), Intrigen und Verrat, sowie der Terror und Hass der übermächtigen Grundbesitzer lassen ihm keine Ruhe, bis die Bauern endlich Schritt für Schritt beinahe selbstständigen Widerstand zu leisten beginnen, wie es auch Ferhat Hodscha fordert: "So lange es noch nicht zu spät ist, noch nicht alles verloren ist, oh Menschenkind, erhebe dich, fürchte dich nicht, steh auf und zerreiße das Netz der Angst, das du in Jahrtausenden eigenhändig in dir geknüpft, spreng die Ketten in deinen Herzen, rebelliere!" (KEMAL, 2005: 360). Die Kraft für den Widerstand schöpfen die Bauern alleine aus dem Bewußtsein, das ihnen die mächtige, fast unfassbare Kraft Memeds zur Seite steht. Bereits an dieser Stelle fällt auf, daß in beiden Werken aufgrund der kulturellen, sozialen und regionalen Fakten, den eigentlich völlig entgegengesetzten Charakterkonstellationen, und den unterschiedlichen Klassenzugehörigkeiten der Hauptfiguren Memed und Diederich, eine beachtliche Divergenz und Andersartigkeit in der Konzeptipon der Romane besteht. Allerdings ist beiden Werken gemeinsam, daß in ihnen eine fiktive, außergewöhnliche Biographie des jeweiligen Protagonisten in seinem realhistorischen Umfeld, in einer fest eingebundene Zeit, entfaltet wird. Bei Mann entpuppt sich diese suggerierte Epoche unmißverständlich als die Zeit der Fin de siècle in Europa, als der Student Diederich beispielsweise die Februarunruhen von 1892 in Berlin (MANN, 1996: 58-60) miterlebt. Und bei Kemal wiederum handelt es sich eindeutig um die schweren Gründungsjahre der Türkischen Republik in Ostanatolien am Anfang des 20. Jahrhunderts, wie es aus der ersten sagenhaften Volksrebellionen ersichtlich wird (vgl. KEMAL, 2005: 372). Deutlich handelt es sich in beiden Werken um Übergangsepochen, die sich offensichtlich selbstbestimmend neu zu bilden versuchten. Dies wird in "Memed" als auch im "Untertan" durch ein weites Spektrums der Standpunkte ihrer unterschiedlichen Gesellschaftsmitglieder und Provinztyrannen mittels des Romanpersonal dargeboten, deren Vielfältigkeit jedoch aufgrund des begrenzten Untersuchungsrahmen nur angesprochen werden kann. Gerade da beide Romane historische Ereignisse ansprechen und somit Authentizität bezeugen, können sie zusammen als eine Art der Zeitgeschichte in Romanform bezeichnet werden, in die politische, sozial-ökonomische und kulturelle Strukturen ihrer Zeit und Gesellschaft eingearbeitet werden. Insbesondere werden, indem eigens von einer typischen Situation einer repräsentativen Mittelpunktfigur betrachtet eine ganze kulturelle und zeitlich begrenzte Epoche mitsamt der Situation ihrer Bevölkerung und Antipoden, teilweise sogar ironisch und parodierend- kritisch dargeboten wird. Denn hier wie dort, geht es eindeutig um die Kritik an den Grundlagen des Staates und der Gesellschaft, um strenge Sitten, die ursprünglich nach Unterwerfung und Gehorsam im Wilhelminische Reich, als auch in den



harten Zeiten in den Gründerjahren der Türkischen Republik verlangen. Selbstverständlich handelt es sich aber weder bei Memeds, noch bei Diederichs Entwicklungsgeschichte um Helden im klassischen Sinne. Strenggenommen führt Mann uns in seinem *“Untertan”* jenen Typus des wilhelminischen Bürgers vor, den er ursprünglich zutiefst verachtet, “dieser widerwärtig interessante Typus des imperialistischen Untertanen, des Chauvinisten ohne Mitverantwortung, des in der Masse verschwindenden Machtanbeters, des Autoritätsgläubigen wider beseren Wissens und politischen Selbstkasteiers” (MANN, 1989: 31), wie er ihn in seinem frühen Aufsatz *“Der Reichstag”* von 1911 vorstellt, und nach seinem ursprünglichen Untertitelentwurf - in der *“Geschichte der öffentlichen Seele in Deutschland”* (vgl. SCHOELLER, 1998: 47) sozialkritisch widerspiegelt. Kemal hingegen, der uns in seinen *“Memed”*-Bänden mit einer ähnlichen, höchst zeit- und gesellschaftskritisierenden Gesinnung konfrontiert, beschreibt die Feudalherren aus seiner Jugend folgendermaßen:

“[sie] waren keine Feudalherren im herkömmlichen Sinne, sondern sie waren halb feudal, und andererseits halb primitive Kapitalisten. Wenn man sie überhaupt als primitive Kapitalisten bezeichnen darf. Sie hatten eine eigenartige Persönlichkeit. Sie waren tyrannische, kluge und manchmal wenn es ihren Vorteilen entsprach, handelten sie sogar gegen die tradierten Konventionen [...] Sie waren immer sehr grausam. Sie ließen Menschen hungern, nahmen ihnen alles, was sie besaßen weg, versklavten und beuteten sie aus.”  
(BOSQUET, 1997:163)

Kemal stellt der konventionell denkenden Gesellschaft von opportunistischen Feudalherren und Beamten, deren gesellschaftliche Folgen er dem nationalen Verfall zuschreibt (vgl. KEMAL, 04.12.2005: 5), zwar eine kontrastive Gegegnwelt von geknechteten Bauern und tapferen Volkshelden entgegen, aber auch ihr Hauptträger Memed, entpuppt sich nichtsdesto trotz als eine recht zwiespältige Gestalt, “die die Armen hoffen läßt und dennoch Schrecken verbreitet. Ein Held wider den Terror des Unrechts, in dem sich die Ursachen und die Wirkung des gegenwärtig mörderischen Terrorismus spiegeln” (GRASS, 1997), wie “Ince Memed” auch von Günter Grass umrissen wird. Damit treffen wir wie bereits bei Mann auch in Kemals Figurenkonstellation auf eine “Topografie des Schreckens, der Angst, der Machtarroganz und Dummheit, in der sich die so selbstgefälligen Vertreter des Establishments wohl nur allzu gut wieder erkennen” (ZAEHRINGER, 06.10.2003: 14). Schließlich schildert Kemal, nicht anders als Kemal, anhand seiner Beamten- und Feudalherrengesellschaft deren Dekadenz, um das Typisch-Strukturelle an ihnen herauszukristallisieren. Dagegen liegt der einzige Unterschied zu Manns Werk darin, daß Kemal mitten in dieser tyrannisch-diffamierenden gesellschaftlichen Konstellation den naiven Protagonisten Memed in Erscheinung treten läßt, der nicht wie Diederich höchstgebildet, und familiär materiell abgesichert ist. Memed muß sich das Allernötigste zum Überleben, als auch die elementarste Bildung (vgl. KEMAL, 2005: 357) und Erfahrung Stück für Stück unter Entbehrungen erarbeiten und aneignen. Er entwickelt sich erst im Angesicht seiner wachsenden Aufgabe (vgl. KEMAL, 1990: 277), und kämpft stets mit sich und seiner Rolle, die sein Leben bestimmt. Infolgedessen wird das ganze Werk von einem ständigen Wechsel zwischen Hoffnung und Hoffnungslosigkeit durchzogen, die oft durch Ausweglosigkeit zur Identitätskrise und Resignation des Protagonisten führt, in der Einsicht, daß er nicht alle Feudalherren auslöschen kann (vgl. KEMAL, 1991: 376-377). Außerdem erschweren Intrigen, Verrat und Gewalt in seinem Umfeld sein Leben zu höchst. Sogar die Bauern, stellen sich immer wieder aus Angst vor

der Gewalt der Agas, widersinnig gegen ihren Helfer, und verwünschen ihn nicht selten in ihrer Not und Ausweglosigkeit (vgl. KEMAL, 1997: 374, 684), dem *“Ursprung alles Bösen”* (KEMAL, 1997: 31) von Mitläufertum, Unterwürfigkeit, Unzuverlässigkeit (KEMAL, 1991: 243). Es gelingt den Bauern jedoch trotzdem ihre Grenzen durch das Vorbild Memeds (vgl. KEMAL, 2005: 492) zu überschreiten, und sich obwohl dies nicht der traditionellen Gepflogenheit des fest eingesessenen Feudalismus entspricht (KEMAL, 1991: 296), gegen die Feudalherren aufzulehnen. Die Agas, die *“Kleinstadtungeheuer”* hingegen, die für ihren Vorteil vor nichts zurückschrecken (vgl. KEMAL, 2005: 587), repräsentieren in Kemals Sicht die Käuflichkeit von Gesetz und Recht (vgl. KEMAL, 1997: 258) und deuten voraus, daß der Egoismus die Zukunft bestimmen wird, denn:

*“Die Zeiten haben sich geändert, die Menschen sind verroht, haben ihre Menschlichkeit abgeworfen. In Zukunft wird jeder nur noch an sich Denken. Früher brauchte ein Stein nur den Fingernagel eines Menschen zu streifen, und eine ganze Sippe, ein ganzer Stamm, ja die ganze Menschheit fühlte sich schmerzlich getroffen. Und Heute? Heute steigt jeder über die Leiche seines Nächsten hinweg.”* (vgl. KEMAL, 1997: 294)

Memed gelingt es mit der Einsicht, daß in jedem Menschen etwas von ihm selbst steckt, und seine Sorte Mensch deshalb niemals aussterben kann, aber die Agas mit der Zeit aussterben werden (vgl. KEMAL, 1997: 448), Sinn in seinem Leben und Handeln zu finden. Denn letztlich sind die Reichen in der Minderheit und die Armen in der Mehrheit (vgl. KEMAL, 1997: 568), was bedeutet, daß sie gemeinsam *“Berge versetzen”* (KEMAL, 2005: 378) können. Wie sich zeigt, liegt Memeds aufständische Motivation in der Unterdrückung und Gewalt, die ihm persönlich wiederfahren ist (vgl. KEMAL, 1990: 8-10). Er rebelliert, da er in seiner Existenz nichts ausser seinem Leben zu verlieren hat. Und während Memed bei Kemal eine körperlich als auch geistige Entwicklung erfährt und Persönlichkeit entwickelt, weist Diederich keine Individualität auf. Im Widerspruch zu seiner fanatisch-euphorischen Kaiserverehrung, wägt er sogar hier seine Vor- und Nachteile ab, wenn es heißt: *“Er fühlte nur, daß er hier zum erstenmal im Leben die gute Sache zu vertreten habe gegen die feindliche Bemängelungen. Trotz seiner Aufregung sah er sich noch die Schultern des Menschen an: sie waren nicht breit”* (MANN, 1996: 62). Das überzogen untertänige Verhalten Diederichs wird im Werk aus der autoritären Erziehung im Elternhaus und der Schule, sowie seiner weichlichen Natur erklärt, denn *“Diederich war so beschaffen, daß die Zugehörigkeit zu einem unpersönlichen Ganzen, zu diesem unerbittlichen, menschenverachtenden, maschinellen Organismus [...] ihn beglückte”* (MANN, 1996: 13). Er bleibt einerseits der machtversessene Opportunist, der sich kritiklos unterwirft, aber andererseits ihm Unterprivilegierte tyrannisiert. So mächtig er auch wird, bleibt er im Innersten immerfort ein Untertan, wie es sich besonders in seinem Intimleben mit seiner Frau Guste, bei der er unterwürfig pariert (vgl. MANN, 1996: 446), und in seinen geheimen Bordellbesuchen bei Käthchen Ziellich, ausdrückt. Besonders durch die Reden Diederichs, in die Mann Originalzitate Wilhelms II. montierte (vgl. MANN, 1996: 444), verwirft er diesen Typus Mensch (vgl. ULRICH, 24.07.2003) und drückt auf diese Weise seine Kritik am opportunistischen Mitläufertypus des tyrannischen wilhelminischen Zeitalters aus, das offensichtlich von der Gesellschaft weder weiter hinterfragt wurde, noch auf weitreichenden Widerstand stieß.

Auf eine ähnliche gesellschaftliche Situation stoßen wir in Kemals Roman, wo das ironisch nachgezeichnete Beamten-gremium von Hauptmann, Grundbuchsreiber und Landrat selbstverherrlichend, opportunistisch, kleinbürgerlich, habgierig und gewalttätig (vgl. KEMAL, 2005: 235), aber auch feige (vgl. KEMAL, 1997: 363) dargestellt wird. Der

Opportunismus der Bauern hingegen erwächst im Gegensatz zu Diederichs Verhaltensweise aus deren Furcht vor noch massiverer Drangsalierung - da Aufständische zu Tode gequält werden (vgl. KEMAL, 1997: 172-173). Die Sorte der Feudalherren stellen im Roman die größte Bedrohung für Atatürk und das Land dar, da ihr hinterhältiges und ungerechtes Wesen aufgezeigt wird. Exemplarisch drückt sich dieses Verhalten in der Figur des Landrats Ramiz Bey aus, der eben erst seinen Fez abgelegt, und versuchsweise den Hut aufgesetzt hat. Er ist äußerst schlecht auf Mustafa Kemal zu sprechen, und hat eine so weitreichende Angst vor den Bauern, daß er noch nie ein Dorf von innen gesehen hat. Er vertreibt sich seine Zeit dafür lieber mit Trinken und Prostituierten:

*“Auch auf die Bauern war er erbost, weil sie Kemal als Soldaten gedient, die Griechen ins Meer getrieben und den Sultan davongejagt hatten, und daher kühlte er immer wieder sein Mütchen an ihnen [...] Arif Saim Bey gegenüber spielte er jedoch den Hanswurst, lief mindestens fünf Schritte hinter ihm her, und hüpfte wie ein Ball zu ihm vor, wenn dieser den Mund auftat. Er war es, der all die schmutzigen Geschäfte von Arif Saim Bey in die Tat umsetzte und zu Ende führte.”* (KEMAL, 1991: 187-188)

Diesem Typus von opportunistischen Gesellschaftsmitgliedern wird Memed und seine tapferen und treuen Freunde wie Ali der Hinkende oder Ferhat Hodscha entgegengestellt, während der einzige bemerkenswerte Antipode in Manns Werk durch Wolfgang Buck verkörpert wird, der gemeinsam mit Diederich “die historische Auseinandersetzung zwischen dem erstarrten wilhelminischen Imperialismus und dem verkümmerten Liberalismus” (SCHOELLER, 1998: 48) darstellt. Wolfgang Buck charakterisiert Diederich im Prozeß um die Majestätsbeleidigung folgendermaßen entlarvend:

*“Ich werde also nicht vom Fürsten sprechen, sondern vom Untertan, den er sich formt [...]! Ein Durchschnittsmensch mit gewöhnlichem Verstand, abhängig von Umgebung und Gelegenheit, mutlos, solange hier die Dinge schlecht für ihn standen, und von großem Selbstbewußtsein, sobald sie sich gewendet hatten.”*  
(MANN, 1996: 237)

Zweifelsfrei fungiert Wolfgang Buck hier als das Sprachrohr des Autors Mann, der sich mit Heßling auf keine Diskussion über *“Geist und Zukunft”* (MANN, 1996: 317) einläßt, und ein pessimistisches Bild der Gegenwart (vgl. MANN, 1996: 454-456) entwirft, wie wir es bereits bei Kemal antrafen. Allerdings gelingt es Buck aus Mangel an Tatkraft nicht, sich gegen den *“neudeutschen Typus”* (SCHEUERER, 1993: 37), den Diederich repräsentiert, durchzusetzen, wie er selbst bekennt: *“Wir sollten uns leicht und klein nehmen heute, es ist die sicherste Haltung angesichts der Zukunft”* (MANN, 1996: 455). Sich arrangierend überläßt er resignierend das Feld der neuen Macht, worin sich das weitverbreitete Verhalten der bürgerlichen Schichten in dieser Zeit widerspiegelt. Eindeutig erwachsen Diederich im Roman weder ernstzunehmende Gegner, noch wahre Freunde. Erst der alte Buck, ein Bewahrer der bürgerlich-demokratischen Tradition von 1848, erkennt, - wenn auch zu spät - Diederichs teuflischen Charakter (vgl. MANN, 1996: 478), ohne gegen ihn einschreiten zu können.

Wie sich in dieser Untersuchung verdeutlicht, konzentrieren sich die Schwerpunkte der Romane *“Der Untertan”* und *“Ince Memed”* neben der individuellen Entfaltung ihrer Hauptprotagonisten, und trotz vieler inhaltlicher Unterschiede, auf die *“Umstände”* und *“Zustände”* in ihrem gesellschaftlichen Umfeld, und wiesen in folgedessen zahlreiche strukturelle Gemeinsamkeiten im politischen und sozialen Weltbild der Autoren Mann und Kemal auf. Sichtlich handelt es sich mit den erzählerischen Konsequenz-Figuren Memed und Diederich um die politischen Auswirkungen ihrer Zeit auf die Menschen, die bei Mann

in der opportunistischen Denkweise der wilhelminischen Ära, in der überspitzt dargestellten Unterwürfigkeit des Untertanen Diederich zum Ausdruck gelangt, und bei Kemal anhand der mühsamen anatolischen Revolte gegen den traditionell eingesessenen Feudalismus und die Unterdrückung der ländlichen Bevölkerung am Anfang des 20. Jahrhunderts konkretisiert wird. Das Beziehungs- und Spiegelungsgeflecht basiert diesbezüglich auf Diederich und dem Kaiser, sowie Memed und den Feudalherren. Beide Autoren versuchen deutlich in diesen Beziehungsgeflechten die Hauptübel ihrer Zeit und Epoche mahndend zu brandmarken, sowie den Kulturverfall, die soziale Gleichgültigkeit und die Entseelung des Menschen durch Unterdrückung und Anpassung aufzuzeigen, indem sie in beiden Werken den Untertanengeist und die soziale Ungerechtigkeit schonungslos kritisieren. Ein gesellschaftspolitisches Modell, das weiterfort bestehen, und nie an Aktualität verlieren wird, wie es Gottlieb Hornung bezeichnenderweise im *“Untertan”* zur Sprache bringt: *“Herren und Knechte wird es immer gegen! [...] denn in der Natur ist es auch so. Und es ist das einzig Wahre - denn jeder muß über sich einen haben, vor dem er Angst hat, und einen unter sich, der vor ihm Angst hat. Wohin kämen wir sonst!”* (MANN, 1996: 382). Unterordnung und Widerstand unterliegen allerdings in der Regel ungleichen Machtverhältnissen, und zu den zentralen Ebenen der Unterdrückung gehört der patriarchale Aufbau der Gesellschaft, der besonders augenscheinlich in den von Männern bestimmten politischen und wirtschaftlichen Hierarchien zum Ausdruck kommt, wie es sich auch in den besprochenen Werken niederschlägt. Unter diesem Aspekt beschäftigen sich beide Romane weiterhin in ihrem jeweiligen Gesellschaftsfeld mit dem Begriff der Macht und der Unterwürfigkeit, der Ungerechtigkeit und Diskriminierung durch Tyrannei, die Menschen aufgrund ihrer Rassen- und Klassenunterschiede erfahren. In schonungslos kritischer Analyse werden gesellschaftliche und politische Mechanismen aufgedeckt und die Gesellschaft entlarvt, die auf einer Doppelmoral basiert, auf Heuchelei ausgerichtet ist, und deren einziges Ziel Materialismus ist, der die Zukunft zu beherrschen droht. Während der reaktionäre Held Memed sich jedoch aufgrund seines unterprivilegierten Standes verweigert und nicht unterordnet, passt Diederich, der unterwürfige Held Manns, der dieser höhergestellten Gesellschaft bereits zugehörig ist, sich zweckgemäß an. Allerdings gewinnen beide Helden keine eigene Persönlichkeitsstruktur, sondern paßen sich den fremden Lebensmustern an, die nicht ihrem wahren Wesen entsprechen. Diederich als auch Memed erfahren einen zunehmenden Entfremdungsprozeß und werden vielmehr von den gesellschaftlichen Kräften geformt. Auf diese Weise klagen Mann und Kemal - wenn auch anders gestaltet - eindeutig nicht nur die Zeit und Gesellschaft an, sondern reflektieren mit ihren jeweiligen Symbolfiguren Diederich und Memed repräsentativ universal gültige Umstände und Mißstände ihrer Epoche. Besonders der Charakter von Menschen wirkt in beiden Werken vom politischen System abhängig, was besonders im Deformationsprozeß Diederichs ausgedrückt wird. Bei Mann verdeutlicht sich Diederich Opportunismus in dem Wunsch *“dazuzugehören”*, und bei Kemals erwächst der Opportunismus aus der Armut, Furcht und Traditionen, und unterliegt der Prognose und Hoffnung auf ein besseres Leben.

**QUELLENVERZEICHNIS**

- BOSQUET, Alain (1997): Yaşar Kemal kendini anlatıyor. Alain Bosquet ile görüşmeler. Alain Bosquet'nın sorularını Türkçe ye Onat Kutlar, Yaşar Kemal'in cevaplarını da Fransızca'ya Atlan Gökalp çevirmiştir. 2. Baskı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- GRASS, Günter (1997): "Laudatio auf Yasar Kemal. Zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels", auf: [http://www.unionsverlag.com/info/link.asp?link\\_id=5618&pers\\_id=104&pic=../portrait/KemalYasar.jpg&tit=Yasar%20Kemal](http://www.unionsverlag.com/info/link.asp?link_id=5618&pers_id=104&pic=../portrait/KemalYasar.jpg&tit=Yasar%20Kemal). Letzter Zugriff am 2007-04-30.
- HEINE, Heinrich, (2006): "Die Wanderratten", in: Kortländer, Bernd (Hrsg.): "Heinrich Heine. Sämtliche Gedichte. Kommentierte Ausgabe", Reclam, Ditzingen.
- KEMAL, Yaşar (1990, Originalausgabe 1955): "Memed, mein Falke", übersetzt von Horst Wilfried Brands, Zürich, Unionsverlag.
- ders., (1991, Originalausgabe 1969): "Die Disteln brennen, Memed II", übersetzt von Helga Dağyeli und Yıldırım Dağyeli, Zürich, Unionsverlag.
- ders., (1997, Originalausgabe 1984): "Das Reich der Vierzig Augen, Memed III", übersetzt von Cornelius Bischoff, Zürich, Unionsverlag.
- ders., (2005, Originalausgabe 1987): "Der letzte Flug des Falken. Memed IV", übersetzt von Cornelius Bischoff, Zürich, Unionsverlag.
- ders., (04.12.2005), "*Sayın Muhbir Vatandas'a mektub*", übersetzt aus dem Türkischen von der Verfasserin, Vatan Zeitung, S. 5.
- MANN, Heinrich, (1989): "Macht und Mensch: Essays", mit einem Nachw. von Renate Werner und einem Materialienanhang, zusammengestellt v. Peter-Paul Schneider (Hrsg.), Frankfurt a.M., Fischer.
- PAINTER, Peter, (1994): "Erläuterungen zu Heinrich Mann. Der Untertan". 6. verb. Aufl., Hollfeld, Bange. [http://www.unionsverlag.com/info/person.asp?pers\\_id=104](http://www.unionsverlag.com/info/person.asp?pers_id=104) Letzter Zugriff am: 2007-04-30.
- SCHOELLER, Wilfried F, (1998): "Der Untertan", in: Jens, Walter (Hrsg.): "Kindlers Neues Literaturlexikon", Studienausgabe, Bd. 11, Köln, Kommet, S. 47-48.
- ULRICH, Volker, (24.07.2003): "Rezensionsnotiz", Die Zeit.
- ZAEHRINGER, Martin, (06.10.2003): "Ein friedlicher Kämpfer. Zum 80. Geburtstag des Schriftstellers Yasar Kemal, Berliner Zeitung, S. 14.

## TWO TRAGIC EVIL CHARACTERS: CAMUS'S CALIGULA AND SHAKESPEARE'S RICHARD III

Arş. Gör. Hatice EŞBERK  
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

### **Abstract**

The characters of Caligula and Richard III are the representations of the tyranny and wickedness. However, they are far from being flat evil characters. They have their reasoning of their evil conducts. Moreover, they are the ones who face the tragic ending which is resulted from their wickedness. In both plays, the characters have conflicts and paradoxes which are implied between the lines. Their subversive nature is accompanied by their longing for a definite, unified and hopeful identity. However, since they are aware of the fact that they live in a world that is worthless and meaningless, they decide to create their own worlds, that of an evil one. Therefore, Caligula and Richard as the representations of evil are analyzed in this paper in order to examine the concept of evil within the existential idea of free choice.

**Key Words:** Existentialism, Free Choice, Evil, Absurd

## İKİ TRAJEDİ KARAKTERİ: CALIGULA VE KRAL ÜÇÜNCÜ RICHARD

### **Özet**

Caligula ve Kral Üçüncü Richard karakterleri zalimliğin ve kötülüğün simgeleridir. Bununla birlikte, bu karakterler kötülük içeren davranışlarının altında yatan nedenlerin de farkındadırlar. Dolayısıyla, kötü olmayı bilinçli olarak ve kendilerince sebeplendirerek seçmişlerdir. Fakat bu özellikleri trajik sona ulaşmalarına engel olmaz. Her iki oyunda da bu iki karakterin çelişkileri satır aralarında verilmiştir. Caligula'nın ve Kral Üçüncü Richard'ın yıkıcı doğalarına, bu karakterlerin belirli, tamamlanmış ve umutlu kimliklere sahip olma istekleri eşlik etmektedir. Buna rağmen değersiz ve anlamsız bir dünyada yaşadıklarının farkında olan bu iki karakter, kendi dünyalarını yaratmaya karar verirler. Bu dünya kötülüğün dünyasıdır. Bu çalışmada kötülüğün temsilcileri olan Caligula ve Kral Üçüncü Richard karakterleri, varoluşçu düşüncenin "özgür irade" bakış açısına göre incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Varoluşçuluk, Özgür İrade, Kötülük Kavramı, Saçma Tiyatrosu

The characters of Caligula and Richard III are the representations of the tyranny and wickedness. However, they are far from being flat evil characters. They have their reasonings of their evil conducts. Moreover, they are the ones who face the tragic ending which is resulted from their wickedness. In both plays, the characters have conflicts and paradoxes which are implied between the lines. Their subversive nature is accompanied by their longing for a definite, unified and hopeful identity. However, since they are aware of the fact that they live in a world that is worthless and meaningless, they decide to create their own worlds, that of an evil one. Therefore, Caligula and Richard as the representations of evil are analyzed in this paper in order to examine the concept of evil within the existential idea of free choice.

*Caligula* is an extra-ordinary play by Camus in which the tragedy of an evil emperor is presented in order to make the audience/reader think about the concept of evil. By reflecting such a character, Camus examines the subjects of absurdity of creation and existence, inevitability of death, the evil in man, despair, revolt, free choice and annihilation of all kinds of values. Therefore, the play can be considered as the representation of both existential and absurd points of view. As Lamont argues, "Camus's Caligula is a monster-hero maddened by the absurdity of creation, and who attempts to outdo the gods at their sport. Through annihilation, Caligula hopes to reach what is authentic in himself as a creature of the world he inhabits" (1962:73). The 'authenticity' that the critic underlines is the evil side of man. Indeed, Camus's main aim in portraying such a character is the result of his belief in the idea that the evil is in us. The author wants to emphasize the evil side of human beings, since according to Camus it is crucial for humankind to be aware of this wickedness in order to reach a unified idea of identity. This unity can be realized in the combination of the good and bad nature of man. Therefore, Caligula as a villain provides the reader with the 'other side' of human beings which has been ignored by mankind.

Following the death of his sister Drusilla, Caligula disappears for three days and returns disturbingly transformed. The readers of the play can only imagine the amount of this transformation. However, we are informed about the fact that Caligula was not a villain before the death of his sister. Thus, this change in the emperor's character is the result of Drusilla's death and later on the alteration discloses itself in the actions and utterances of Caligula as a wicked person.

The death of his sister makes the king question the value and meaning of life. Since he cannot prevent Drusilla's death, he realizes that life has no meaning. As a result of this despair he feels a strong passion to subvert everything; his way of life, commonly accepted values and people's understanding of life. He desires to make the 'impossible' as possible and that is why he wants Helicon, who may be considered as the voice of the common sense, to bring him the moon. As it is impossible to fulfil this, the emperor wants to force the limitations of existence because of his desire for the impossible. He says; "I suddenly felt a desire for the impossible" (Gilbert, 1965:34). Therefore, Caligula enslaves others to his own will by means of provoking and disturbing them. He abducts the wives of men, he is also a murderer, and besides his other victims he kills the father of Scipion and the son of Lepidus. However, in doing such things Caligula does not think he is guilty. As stated by Harrow "[a]ccording to his logic, Caligula is not committing any crime: he is beyond good and evil, as all men would be if they too recognized they are under the universal sentence of death" (1973:39). The critic also adds that "[t]hus Caligula assumes the mantle of death so as to make visible the capricious acts of fate through his own whimsical tyranny"

(1973:39). The emperor knows the reason of his actions, which is his disillusionment in life, and that is why he is such a determined evil ruler and commits all these crimes.

He does not believe what is commonly believed and he tells Helicon that he wants the truth. When he is asked what this truth is, he replies that the truth is that “men die and they are not happy” (Gilbert, 1965:34). In uttering these words he emphasizes the absurdity of life. As stated by Morth, “[i]t is the complicity of Caligula with nature, the moon, with the poetry and absurdity of the world which will make him a mad and criminal tyrant” (1948: 116).

*Caligula* also has an absurd quality which is treated by Camus’s own understanding of the term. The playwright considers the concept of absurdity as a result of the “complex notion of man’s relationship to the world”, he also “uses the term [absurdity] to designate certain feelings connected with perception of the discreteness of things... to designate a revolt in which absurd feelings...become a weapon against the tragic paradox of man’s fate” (Hall, 1960:26). Hall argues that such an understanding of the absurd, Camus create characters who face “a flat quality of existence without values and without hope” (1960:27). Caligula is such a character, he does not have an idea of existence as a valuable and hopeful phenomenon. That is why he does not hesitate to rebel against the accepted morality and therefore his actions are the results of his own understanding of existence. As Lottman quotes Camus’s statement about Caligula, the play reflects, “[t]he revolutionary spirit [...] contained wholly in the protest man against the condition of man” (1979:172). Moreover, he does not want to “become the part of the other” and he creates another element of the absurdity which is a portrayal of the “non-human” (Hall, 1960:28). He is so certain of the futility of life that he exposes himself to despair and at the same time to freedom (Harrow, 1973:43). Caligula finds freedom in pursuing the impossible, he believes that the virtue of a king “gives impossibilities to a run” (Gilbert, 1965:39) and he adds, “From this day on, so long as life is mine, my freedom has no frontier” (Gilbert, 1965:39).

The emperor also wishes to teach people the belief that this life is futile and he believes that if one accepts this he will be free. Thus, Caligula wants to teach men to find the truth which, according to him, lies under the desire for the impossible. He declares these ideas in saying, “[t]his world has no importance; once a man realizes that, he wins freedom. And that why I hate you, you and your kind; because you are not free. You see in me the one free man in the whole Roman Empire” (Gilbert, 1965: 40).

In addition to these, Camus created such a character as Caligula in order to depict his understanding of the real evil and the ways evil represents itself. As Morth presents Camus’s idea of evil as, “the supreme evil is death and all that brings us closer to it-old age and disease”. The critic adds that since there can be no reconciliation with death “the only courageous attitude is that of revolt” (1948:115). Thus, Caligula revolts against all kinds of the values. He feels a strong passion in himself to destroy, damage and annihilate every belief that is shared not only by his society but also by the whole humanity. As Hopkins underlines:

Caligula sets out to subvert and undermine the essential values that the Western world holds most dear: the family, work, patriotism, religion, literature, and art...he is the most pedagogical of tyrants, constantly reinforcing the lesson that men are mortal and that any motif of transcendence is rendered absurd by the inevitability of death (1994:34).

Moreover, Caligula is depicted by Camus according to his idea that “to live is to refuse to resign oneself” (Morth, 1948:115). The emperor not only rejects everything imposed by the others but he also rejects himself. So this refusal will lead him to subvert what is



involved in the commonly shared values. Furthermore, the emptiness and hollowness provided by the refusal results in the revolt against all humanity. The revolt is another motif which provides a freedom as a consequence of being different from other people. Caligula, by means of his villainy wants to emphasize this difference. According to Camus "each man is a tree in the wood which does not develop independently, but in a 'situation' and in patterns partly imposed by neighbors competing for a place in the sun. Only man is unlike a tree among the trees through awareness of his difference" (Hall, 1960:28). Caligula is strongly aware of his difference; he is an evil man who knows who he is.

Caligula's villainy is the result of his own free choice. Hall notes that Camus values consciousness "[f]or everything begins with consciousness and nothing has any value except through it. It is upon the *choice* of consciousness, or rather upon the choice of its continuation, that the whole notion of the absurd rests" (Hall, 1960:32). Therefore, Caligula's consciousness of his evil character makes his existence valuable in spite of his misconducts.

Moreover, Viggiani states that "[i]n recalling the original fall of man from innocence and freedom he [Camus] warns of an even greater one-to mass slavery" (1960:71). The evil is in us and it lies in the awareness of this idea that the human beings may be free since they will meet the 'other' in their nature which is the evil side. Therefore, by means of presenting such an evil character as Caligula, he emphasizes what the real nature of mankind consists of; an evil side as well as a good one. Therefore, Camus points to the fact that unless man takes his evil side into consideration, he will be the victim of the imposed unreal identities. He will never know himself and act according to his real nature.

As several commentators have pointed out, Caligula exists two levels in the play: on one level, he is actor who performs the role of Caligula; "on another level, he stands apart as the conscious witness of his tragic fate. A symbolic death occurs at this moment, in which the profane Caius is reborn as the 'theatrical' Caligula" (Hopkins, 1994:37).

The starting point of despair...for Caligula is death...so with Drusilla's death [he became] aware of the reality and inevitability of his own death, and from this stage it required but one short step to be led to contemplate the possibility of meaning in the universe. The confrontation with death, despair, and absurdist thought all meet at this point...for those like Caligula, who were determined to be logical to the end, the path upon which they entered was one of passion, most closely resembling in its tortuous windings and shattering outcome of what Kierkegaard called the aesthetic pathos" (Harrow, 1973:37).

The tragedy of the emperor lies in his confrontation with himself in the last scene. The mirror image is used in order to reflect this tragic end. The death scene is symbolic in the sense that he dies in front of the broken mirror. He cannot fulfil his will in reaching a unified self which, symbolically would be provided by the combination of his image in the mirror and his real image. The mirror is broken and he misses his other side. His villainy is overcome by his murderers. He is killed by Cherea. Harrow underlines this ending as, "[t]he symbolic confrontation with self, which carries Caligula into despair, is represented throughout the play by Caligula's action of regarding himself in a mirror" (1973:36). And the critic adds that although Caligula reflects his determination as a subversive character he is indeed not aware of the futile condition of his evasiveness (Harrow, 1973:44). This idea reflects Caligula's preparation of his own end and the reason of his tragic end.

As for the tragedy of Richard III, Shakespeare portrays a tyrant who is so radical and rational in the sense that he plans all his evil doings deliberately. He arrests his brother and

kills him, he is among the people who kill Lady Anne's (the widow of Prince Edward) father and husband, and he forces Lady Anne to marry him and kills her, too. He has a persuasive character and he is good at convincing other people according to his own will. His tragedy lies under his will to power. However, like Caligula, Richard III also has his own reasons for his villainy. He follows a determined attitude of an evil character since he is an outcast and this makes him more decisive. The reasons for his wickedness are reflected in these words:

But I, that am not shap'd for sportive tricks,  
 Nor made to court an amorous looking-glass;  
 I, that am rudely stamp'd, and want love's majesty,  
 Cheated of feature by dissembling Nature,  
 Deform'd, unfinish'd, sent before my time  
 Into this breathing world scarce half made up-  
 And that so lamely and unfashionable  
 That dogs bark at me, as I halt by them-  
 Why, I, in this weak piping of time of peace,  
 Have no delight to pass away the time,  
 Unless to spy my shadow in the sun,  
 And descant on my own deformity. (i.i.98).

Because of his physical deformity he is alienated from society. That is why he suffers from an inferiority complex and decides to create a villain out of himself: "I am determined to prove a villain" (127). His vengefulness is nourished due to his being degraded by the people around him. He is so much in need of love which is never satisfied in the play. Even his mother complains about giving birth to such a deformed baby. Wilks underlines this and states that "Richard's conception of himself as monstrous has been confirmed in him ever since his birth" (1990:93). That is why Richard takes these debasements as the justifications for his wickedness and tyranny.

Richard's tyranny is reflected in his "subjecting others to torture, of misleading them, of causing them pain, and finally destroying them" (Heller, 2002:254). He believes that everything is possible, if one wants it to be possible. Moreover, this idea of him is the result of his lack of conscience. He does not feel guilty when he kills the innocent people. Unlike of this, he believes that it is his own right to commit these guilts. The only thing that he cares for is his decision in being a villain. Therefore, he makes plans and conspiracies in order to reach his plans. The Duke of Gloucester (later King Richard III) reflects his initial plans as:

Plots have laid, inductions dangerous,  
 By drunken prophecies, libels, and dreams,  
 To set my brother Clarence and the King  
 In deadly hate, the one against the other (i.i.127).

After fulfilling his evil plans he, step by step, manages to make the events serve to his own benefit. The only important thing for him is his existence as an evil ruler. That is why he decides to act according to the requirements of his existence, which is power. His strong passion for power is a sort of compensation for being a *persona non grata*. Thus, he is aware of his difference from the others, just like Caligula. This awareness of his difference leads him on the way of wickedness. As stated by Wilks, in the play there is "the nurture of ambition by envy and hatred, the onset of fear passion, and the ensuing [disturbances] of conscience expressed as babbling dreams" (1990:82). However, through the end of the play

he realizes the futility of his actions and he even starts to question his conscience. The last soliloquy of him can be taken as the best representation of such feelings:

I shall despair. There's no creature loves me,  
 And if I did no soul pity me-  
 And wherefore should they, since that I myself,  
 Find in myself no pity to myself?  
 Methought the souls of all that I had murder'd  
 Came to my tent and everyone did threat (v.iii.136).

The despair that he feels at the end of the play causes him to question his misdeeds and as Wilks points out "the causal nature of evil entails its final recoil [draw back] upon the diseased soul" (1990:82). In addition to this, he also has to examine why he has chosen to be an evil character and he remembers how he is exposed to a life devoid of love and sympathy. At this point he starts to pity himself and he even feels fear of his enemies. The curses of the people around him cause him to be disturbed through the end of the play. As Stokes states, in his soliloquy "[w]e see him struggling to achieve a better understanding of himself. With his customary logic he seeks to cross-examine himself, but faced with his own questions and demands he falls into self-contradictions and evasiveness" (1987:21). As a result of his strong consciousness of his wickedness and his glorifying his evil character as the strongest feeling, he cannot prevent himself reaching a tragic end. In the end he is killed by Richmond and not only his villainy but also his self justification is defeated by this murder. However, in spite of his contradictions and conflicts he does not surrender till the end and his words of "A horse! A horse! My kingdom for a horse" emphasizes how he is unwilling to accept defeat and the "perseverance in evil from which his conscience cannot deter him" (Wilks, 1990:98).

Consequently, tragedies of Caligula and Richard III reflect the existential thought of free choice in the sense that both characters 'prove to be' villains and they take the responsibility of their free choice. Moreover, the plays make the reader re-think about the concept of evil as an inevitable part of human nature. They also provide a rich understanding of the notions of existence and the meaning of life. Moreover, the plays' illustration of the importance of the awareness and consciousness of mankind is of great importance. Both tragedies not only make the reader question these issues but they also lead him/her into self-criticism and self-questioning.

**BIBLIOGRAPHY**

- GILBERT, Stuart, trans. (1965): *Penguin Plays: Caligula and Cross Purpose*, London, Penguin Books.
- HALL, Gaston, (1960): "Aspects of the Absurd", *Yale French Studies*, Albert Camus, 25, Yale, 26-32.
- HARROW, Kenneth, (1973): "*Caligula*, a Study in Aesthetic Despair", *Contemporary Literature*, 14/1, 31-48.
- HELLER, Agnes, (2002): *The Time is Out of Joint: Shakespeare as Philosopher of History*. England, Rowman and Littlefield Publishers, Inc..
- HOPKINS, Patricia, (1994): "*Caligula*: Camus's Anti-Shaman", *Rocky Mountain Review of Language and Literature*, 48/1, 33-44.
- MORTH, Michel, (1948): "Ethic and Poetry in the Work of Camus", *Yale French Studies*, Existentialism, 1, 113-118.
- LAMONT, Rosette C, (1962): "The Hero in Spite of Himself", *Yale French Studies*, The New Dramatists, 29, 73-81.
- LOTTMAN, Herbert, (1979): *Albert Camus: A Biography*, London, Pan Books Ltd.
- DKY eds, (1981): *The Complete Works of William Shakespeare*, New York, Methuen and Co. Ltd.
- STOKES, C. S, (1987): *Shakespeare's Soliloquies*, New York, Methuen and Co. Ltd.
- VIGGIANI, Carl A, (1960): "Camus and the Fall from Innocence", *Yale French Studies*, Albert Camus, 25, 65-71.
- WILKS, John S, (1990): *The Idea of Conscience in Renaissance Tragedy*, New York, Routledge.



## THE MOTHER FIGURE AND ITS EFFECT ON CHARACTERS AND RESOLUTION IN THE NOVELS OF "AŞK-I MEMNU" AND "THE RETURN OF THE NATIVE"

Okt. Hüseyin ALTINDIŞ  
Selçuk Üniversitesi

### Abstract

In general, we consider the figure of mother as someone who devotes herself to her family, prefers her children's happiness to hers, sacrificing and affectionate one. Therefore, she wants the members of the family to take care of her warnings, obey her rules. She wants to have a decision right about her children's future including educational matters, friends and even marriage. Choosing a spouse and place to live are the most conflicting matters between mothers and their children and they sometimes have arguments.

Considering that the literary Works are the mirrors of the society , this paper aims to compare the effects of the mother figure on the characters and the plot in two different societies from the East and West, Aşk-ı Memnu (Turkish) and The Return of the Native (English). The paper also aims to compare mothers' attitudes in both societies.

**Key words:** Tragedy, Protection, Choosing Spouse, Conflict

### ÖZET

Genel olarak Anne Kavramı bize kendisini ailesine adayan , çocuklarının imutluluğunu kendisinin tercih eden , fedakar ve müşfik birini çağırır. Bu nedenle, aile üyelerinin kendisinin uyarılarını dikkate almasını ve sözünü dinlemesini ister. Eğitim, arkadaşlar ve hatta evlilik konusunda karar hakkının olmasını ister. Eş seçimi ve yaşanılacak yer seçimi anne ile çocukları arasında en çok tartışılan konular arasındadır.

Bu çalışma, Yazın eserlerinin toplumun aynası olduğu düşüncesinden yola çıkarak farklı iki toplumda , Doğu ve Batı - Aşk-ı Memnu (Türk ) and The Return of the Native (İngiliz) Anne karakterinin konu ve karakterler üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı olarak irdelenmesi hedeflenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Trajedi, Koruma, Eş seçimi, Çatışma

## INTRODUCTION

It is generally agreed that our capacity to find the world and to deal with it are formed within the context of a mother's care, in infancy. We all grow within a mother's body and in a sense within her psyche. We look into her face and see ourselves emerging in her eyes what D.W. Winnicott calls "creative reflection". (Holbrook, 1993:2) This is what image of mother represents. They are always a part of our lives no matter how old we are. The image of mothers in the novels of *The Return of the Native* and *Aşk-ı Memnu* has some similarities but mostly differences in terms of the character and effect of the mother figures in both novels.

In the widespread view of parenting styles in psychology created by Diana Baumrind in the 1960's, parents could be classified in one of four ways: authoritarian, authoritative, permissive-indulgent, and permissive-indifferent. In this paper it is aimed to analyze the mother figure within the light of this classification. The novels show parents whose parenting techniques often varied depending on the child. Therefore, some parents may act one way with the heroine of the novel and another way with the other children in the family.

Authoritarian parents make decisions unilaterally. They become anxious and insecure when events or circumstances upset their previously existing world view. They are very intolerant of any divergence from what they consider to be the normal (which is usually conceptualized in terms of their religion, race, history, nationality, culture, language, etc.) They tend to be very superstitious and lend credence to folktales or interpretations of history that fit their preexisting definitions of reality. They place extreme limits on their children's behavior and rarely allow the child to assist in deciding what should be controlled. Children of authoritarian parents tend to have anxiety problems, are socially incompetent, and have poor communication skills.

In a mild, genteel form, *The Return of the Native's* Mrs Yeobright is an authoritarian parent to Clym and Thomasin. Following the death of Thomasin's mother, Mrs Yeobright, took over as Thomasin's mother figure. Mrs Yeobright essentially becomes the only person Thomasin can turn to for support and love.

As the novel opens, we encounter Mrs Yeobright at night on the borrow talking to the rustics. From her speech we understand that she is not rustic as her speech is eloquent and standard. She was going to her niece's, Thomasin, house as they were supposed to be back from a wedding ceremony. Thomasin lived with her and she was like her mother. For that reason, Mrs Yeobright always tried to protect and care for her. "How you will miss her-- living with 'ee as a daughter, as she always have." In the first scene she appeared we notice one of the characters of a good mother, protective mother. Mrs. Yeobright, Thomasin's aunt and guardian, likewise exhibits an extreme sensitivity to the pressures and approval of society and attempts to protect her feminine image at all costs. Mrs Yeobright loves Thomasin dearly, and she only wants what is best for her. She tries to protect Thomasin from what seemed to be an imprudent marriage. The same behaviour can be seen in Clym's marriage. However, Mrs Yeobright's position as Clym's mother gives her the power to try to persuade Clym without giving him much choice in the matter.

On the other hand, according to Baumrind's styles Firdevs Hanım in *Aşk-ı Memnu* can be considered as Permissive-indifferent parent. Permissive-indifferent parents are much uninvolved in their children's lives. This can come about for a variety of reasons, but the effects on the children are generally the same. The children lack self-control, are socially incompetent, and do not handle independence well. In some ways, they cause more

problems than any of the other types of parents because there is usually a lack of love for the children, and thus the children do not learn how to love.

We encounter Firdevs Hanım at a dusk time, similar to that of Mrs Yeobright. However, her first striking characteristic is that she is so jealous of her daughters. When we analyzed Firdevs Hanım and her daughters' relationship, the character that draws the most attention is Firdevs Hanım. The fact that the girls' reminding Firdevs Hanım her age, who was at the age of forty-five and according to İleri (İleri, 1999: 184) she is "passionate to infinite femininity", shows that there are some problems among the three women.

A mother who fails to provide an adequate facilitating environment for the maturational process may leave within the infants psyche a dark and even hostile figure that may haunt him/ her all his/ her life (Holbrook, 1993:2) This is true for Firdevs Hanım. Since she considered her daughters as rivals and someone to remind her age, she neglected dealing with them and started to seek what she wants out of the mansion and her family. Her behavior caused her husband's death and affected the girls deeply and they ashamed of their mother. Ramifications of these behaviors were catastrophe for her daughter, Bihter. Holbrook states that Catastrophes in these processes of early nurture can leave a legacy of lifelong torment in which, often, the central problem is that of exorcising a dark shadow in the psychic world, a figure of woman who will not let the soul rest until the problem is death with (Holbrook, 1993: 2)

The fact that Firdevs Hanım belongs to upper class reminds us Mrs Yeobright. In contrast to Mrs Yeobright, she acts like a rival rather than a protective or authoritarian mother. Mrs Yeobright's and Firdevs Hanım's characters are totally different. The opinion of the public, moral values, the place of the women in the family, honesty and loyalty are not important matters for firdevs Hanım whereas, to Mrs Yeobright they are the vital necessities of life and should be fulfilled. As Shirley A. Stave explains:

**Although she herself is a woman, she accepts cultural (i.e., patriarchal) definitions of gender, and allows herself and other women to be limited and defined by men, as she reveals when Tamsin and Wildev's marriage cannot take place because of a legalistic technicality; Mrs. Yeobright considers the matter 'disgraceful' and Tamsin 'ruined.' Similarly, she considers Eustacia's freedom in roaming about unchaperoned scandalous. She accepts the patriarchal good girl/bad girl duality and, in the typical 'blame the victim' mentality that such a duality fosters, faults Eustacia for being attacked by Susan Nunsuch. (Stave, 1995:61)**

Firdevs Hanım does not represent the typical mother in Turkish family. Her attitudes and lifestyle can be attributed to the effect of westernization. Therefore, she represents "the other", the corrupted one. In a traditional Turkish family mother is the one who cares her family and whose priority is her family. The mother's personal fulfillments and desires always rank the second and sometimes do not. Firdevs Hanım does not have healthy relationship with her daughters and has not dealt with them dearly. As a result of being indifferent and permissive mother her daughters are incompetent and have problems in their lives. Bihter, Firdevs Hanım's daughter, the major woman character in *Aşk-ı Memnu*, makes wrong decisions due to lack of mother affection and interest in her childhood. She can not think clearly. What leads her is her feelings not her mind. Being and incompetent child leads to a tragedy, so Bihter suicides at the end of the novel. Due to the lack of love and affection between the daughters and Firdevs Hanım, conflicts in many cases arise among the three women. They even had conflicts about one of their common points,



dressing. Dressing is one of the most striking features of this family. Firdevs Hanım is accepted as authority in the community they live. The way she wears her clothes was admired and imitated by the women of the community. Her only concern in her life was to find a rich husband to pay her bills and buy her jewelry. From these aspects she does not resemble to Mrs Yeobright who never had obsessions about clothes and never thought of marrying after she lost her husband. She dedicated her life to her family and was loyal to the memory of her husband. Mrs Yeobright is happy to be the mother of her only child Clym. She did her best to fulfill the requirements of motherhood. Whereas, Firdevs Hanım did not want to be mother and hated her husband after she gave two births.

**“... İki sene sonra Peyker, üç sene fasıla ile Bihter doğuyordu. Firdevs hanım için bu iki vaka mühim musibet darbesi hükmünde idi. Kendisini öyle birbirini üstüne valide eden bu adamla artık hergün cenkleşiyor; ona, çocuklarına, kendisini gençliğinden ayırmak isteyen bu şeylere herşeyi kavga vesilesi sayan bir düşman kesilirdi. (Uşaklıgil A.M: 26)”**

For her, the children were the harbingers of her old age. For that reason, she always competes with her daughters even on tiny matters. She never wanted her daughters to get marry. For that reason she objected their marriages. She was envious and had obsessions that if they got married, they would have children and that meant that she would be grandmother. To think of this fact was enough to make her upset and formed a logical reason for her to object her daughters marriage. Melanie Klein defines envy as “the angry feeling that another person possesses and enjoys something desirable – the envious impulse being to take it away or to spoil it” (Klein,1984:176). This definiton describes best Firdevs Hanım’s attitudes towards her daughters.

The difference between Mrs Yeobright and Firdevs Hanım is that Mrs Yeobright objects Thomasin’s marriage owing to the fact that she knows Wildeve’s personality and the fact that he is Eustacia’s lover; she wanted to prevent an unhappy marriage. Her objection to Clym on his marriage based on the same reason as everybody knew that Eustacia is a strange girl and nobody liked her as she was “the other” in Egdon Heath. Her only purpose was to protect her family and prevent them being unhappy. The opinions of the society are of great importance to Mrs Yeobright.

Mrs. Yeobright’s pride for her family name and her own reputation lead her to forbid the bonds between Thomasin and Wildeve and later remove her refusal for fear of scandal. Whereas, Firdevs Hanım is just an opposite character. When her husband discovered the letters in her drawer from another man, she did not care about the social values ,a scandal or her situation in the family. She was even not embarrassed. She hated life as it did not meet her expectations. For that reason she lived disregarding the social values.

Mrs Yeobright’s desire for approval and fear of scorn continue to dominate her personality when Clym reveals his plans to stay on the heath. As he tells her of his noble desire “to do some worthy thing before I die” and become “a schoolmaster to the poor and ignorant, to teach them what nobody else will,” she balks and attempts to make him feel guilty. “After all the trouble that has been taken to give you a start, and when there is nothing to do but to keep straight on towards affluence, you say you will be a poor man’s schoolmaster. Your fancies will be your ruin, Clym.” Even though her son is confident and desirous to do some good for the surrounding heathfolk, Mrs. Yeobright focuses solely on the social and financial ramifications of her son’s decisions. Her reaction to her son’s decision is acceptable, reasonable and consistent with her character. The social standing of her son’s occupation is the sole determiner of her approval; his happiness and personal

fulfillment mean nothing to her. In fact, the fact that she resisted Clym's opinion does not mean that she does not want her son to fulfill his dreams but with an insight, maternal instincts and life experience she perceives that his decision will not bring him happiness. In a last attempt to convince her son of her opinion, she states, "It is right that there should be schoolmasters, and missionaries, and all such men. But it is right, too, that I should try to lift you out of this life into something richer, and that you should not come back again, and be as if I had not tried at all" (Hardy, Return 182).

In all her actions Mrs Yeobright, in contrast to Firdevs Hanım, represents typical mother figure who tries to protect her children, who cares about society's opinion more than her own feelings and also who designs her life according to the expectations of the society. In her conflict with Clym about his plans she reveals her fear that society will believe she has failed to raise her son out of the desolate and unfruitful life on the heath and therefore regard her as a failure.

The relationships between parents and the children, the way in which parents raise their children generally has a major influence on the marriage choices that these children make.

When Firdevs Hanım learns that Bihter wants to marry Adnan Bey, she strongly objects the idea. She thinks that they are not equal partners for marriage. Firdevs Hanım's mainstay was the age gap between Bihter and Adnan Bey. Adnan Bey was in his fifties and Bihter was only in her early twenties. "... ehemmiyet verecek birşey değil ki... Evvela yaşlarda bir nispet yok, ondan sonra çocuklar..." (Uşaklıgil, A.M: 52). At first her objection was reasonable. However, when we analyzed her character we infer that her objection resulted from her jealousy rather than protective motherhood. The reason why she objected was she wanted to marry Adnan Bey and considered him to be more appropriate partner to her own. She shows all the characteristic of permissive indifferent mother type. Though the reasons are different, the mother figures have one common point: They object their children's marriage partners. Therefore, they have conflicts with their children.

In *The Return of the Native* dismissing any notion of marrying for love or passion, Mrs. Yeobright again focuses solely on social status: "I hate the thought of any son of mine marrying badly! I wish I had never lived to see this; it is too much for me—it is more than I dreamt!" (Hardy, Return 207). Stave explains her reaction as an inability to "comprehend a healthy sexuality in others" (Stave, 1995:61). Because Mrs. Yeobright fulfills the stereotype of the submissive housewife who will conform to society's wishes, she shuns those women who do not conform and instead exhibit any type of passionate emotion that she cannot comprehend. Mrs. Yeobright's determination to defend her reputation and conform to society's expectations is again demonstrated in her reaction to Eustacia Vye and Clym's attraction to her. Without even meeting Eustacia, Mrs. Yeobright assumes the worst and believes the actions of Susan Nunsuch's pricking Eustacia in church to be warranted: "Good girls don't get treated as witches even on Egdon" (Hardy, Return 183). Because Eustacia frequently walks the heath, Mrs. Yeobright assumes "She is lazy and dissatisfied," unattractive characteristics for the possible spouse of her son. Revealing her obsession with society's materialistic views, she comments, "Don't suppose she has any money. She hasn't a farthing" (Hardy, Return 196).

The attitudes of the mothers toward their children after their marriage are also different. As Mrs Yeobright was authoritarian mother, she resisted seeing her son after his marriage. She was badly upset that her son did not listen to her and believed that he did not deserve talking again. However, she could not help thinking about her son. When Mrs. Yeobright discovers her son performing the menial task of cutting furze for a living, she immediately

begins planning a dozen hasty schemes for at once preserving him and Eustacia from this mode of life. Because Mrs. Yeobright is some degrees higher of rank than her neighbours, the peasantry, she feels it is necessary to uphold her social status and that of her son by a spotless reputation and avoidance of menial people and tasks (Johnson, 1973: 43). Her self-centeredness and anxiety about social condemnation move her to action more so than her son's needs.

On the other hand, Firdevs Hanım, though she objected her daughter's marriage, did not break up. Furthermore, she stayed in her daughter's mansion and lived there where she prepared reasons for her daughters tragic end. After Bihter's marriage she prefers to go and stay with her daughter in Adnan Bey's mansion due to her loneliness and illness. Her daughter was not happy with her staying. In fact she did not want her mother stay with them as she did not like her mother and her character. Bihter always tried to avoid behaving like her mother Firdevs Hanım and did not want to be a woman like her. Both of the mother characters triggered the events that resulted in resolution (tragedy). They played an important role in resolution. They helped the others see the realities but also caused tragedies in both novels. Mrs Yeobright started the events that lead to Eustacia's death. However, Firdevs Hanım's case is more tragic as she caused her daughter's death. A similarity between the two novels is that both mothers go to their children's house before the resolution in order to settle an agreement and solve some problems. However, Mrs Yeobright can not enter the house and dies on her way back to home. In *Aşk-ı Memnu* Firdevs Hanım comes and lives with her daughter. Meanwhile, because of her intruder personality, she intrudes all the events at home. She realizes that there is a forbidden love affair between Bihter and Adnan Bey's nephew, Behlül. Kerman states that thanks to her intuition Firdevs Hanım with her experience finds out the relation between Bihter and Behlül. Kerman continues to say that Firdevs Hanım prepares her daughter's end like an experienced film director instead of behaving like a normal mother (Kerman, 1995:112). She finds solutions in her head for the situation and persuades Behlül to marry Nihal, Adnan Bey's daughter. She thinks that if Behlül and Nihal get married, Behlül will leave Bihter. Since she was envy of her daughter, she would take revenge from her daughter. “-Bihter de Peyker'e nazire yapacak. O da bir gün bana muhtaç olacak. Birbirini takip ederek ikiside bugün böyle bir köşeye atılırveren Firdevs Hanım'ın ellerine kapanacaklar, lakin o zaman ...” (Uşaklıgil,A.M: 399). Firdevs Hanım was clever at love affairs. When she explained Behlül that Nihal would be an ideal partner for him and stated that she told her opinion to someone else, to Bihter, Behlül understands her intend.

**Behlül derhal anlamış idi. Bu kadın, şüphesiz görülmüş, işitilmiş hiç bir şeye istinat etmeksizin yalnız bir varsayımı takip ederek hakikati yoklamak istemişti. İlk tecrübe Bihter de yapılmıştı. Bihter bu tecrübeden nasıl çıkabilmiş idi... (Uşaklıgil,A.M: 405)**

Firdevs Hanım manipulates Adnan Bey and Nihal about the marriage and whenever she sees them, she talks about the possibility of this marriage. She manages to send Nihal to Büyükkada where her aunt lives under the excuse of changing the atmosphere. She later convinces Behlül to go there and talk to Nihal about this marriage. She believed that Behlül would convince Nihal about the possibility of this marriage. Behlül talks to Nihal and convinces her. Meanwhile Bihter gets very angry and admits everything to her mother. Upon this Firdevs Hanım writes a small note to Behlül asking him to go to the mansion that night urgently. Behlül drops this small note in aunt's house in Büyükkada while he was putting Nihal's letter to his wallet. Nihal sees the note and recognizes Firdevs Hanım's

handwriting. After Behlül leaves Büyükkada, Nihal decides to return to the mansion in order to find the truth. That night while Bihter and Behlül are speaking on the stairs, Nihal listens them and overhears everything and faints. This leads to resolution in the novel. Bihter runs to her room realizing that everything will be discovered by her husband in a few minutes. In her husband's room she finds Adnan Bey's gun and suicides. From the beginning Firdevs Hanım is not like a mother but a competitor and in the end she causes a tragedy, her daughter's death.

In contrast to Firdevs Hanım, to reconcile with her son Mrs Yeobright travels to Clym's house but by mistake no one lets her in. In his dream Clym was talking to his mother. When Eustacia saw Mrs Yeobright from the window, she did not go down to open the door as she thought Clym saw his mother and would open the door. Mrs Yeobright walks home feeling that she has been turned away. On the way home a snake bites her, she is exhausted since she traveled a long way under the summer sun. Clym finds her that night on the path, dying.

Uşaklıgil in *Aşk-ı Memnu* does not kill the mother figure and arises the readers' hatred towards her. However, though Mrs Yeobright was a strong character Hardy does not give her chance to live to prove that mothers can die to protect their children. Upon this Clym learns that Eustacia saw her mother but did not open the door. Eustacia feels guilty. She decides to leave Clym and goes to her grandfather's house where she thinks to commit suicide. Clym lives alone after his mother's death and Eustacia meets her ex-lover, Wildeve. They plan to escape together. On the night they want to escape there was a strong storm and rain. The two lovers were drawn in the pond. Mrs Yeobright's death started a chain of events that lead to tragedy and death of the major character Eustacia where the novel actually ends.

### CONCLUSION

In the novels analyzed we have seen that the mother figure is a crucial element of each context: She serves not only as a point of access to cultural history and racial identity, but also as a "cultural vehicle for fixing, ranking, and subduing groups and bodies. Mothers have deep impact on their children's life. The style of parent, according to Braumrind's categorization, has important influence on the character of the children and their life. The writers portraying different mother types and their relations with their children want to teach the public the drawbacks of some parent types and want to educate their public on this important issue. Hardy did not give the pity Mrs Yeobright wanted and kill her. The aim, I believe was, to arise sympathy towards the protective mothers. However, Firdevs Hanım in *Aşk-ı Memnu* survives at the end of the novel. This leads to hatred among the readers. Uşaklıgil probably want to show the drawback of indifferent parent type.

**References**

- BAUMRIND, Diana. 1966. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, Berkeley University 37(4), 887-907.
- HOLBROOK, David, 1993: Charles Dickens and the Image of Woman-New York university press.
- KLEIN, Melanie 1999: *Haset ve Şükran*. Çev. Orhan Koçak ve Yavuz Erten. İstanbul: Metis Yayınları.
- İLERİ, Selim. 1999:“Aşk-ı Memnu yada Uzun Bir Kışın Siyah Günleri”. *Biten (İki) Yüzyıl*. İstanbul: Kaf Yayıncılık, 175-296.
- JOHNSON, Lionel, 1973:The Art of Thomas Hardy.New York, Haskell House.
- KERMAN, Z.(1995): Halit Ziya Uşaklıgil'in Romanlarında Batılı Yaşayış Tarzı ile İlgili Unsurlar,Ankara,AKM.
- STAVE, A. Shirley, 1995: The Decline of the Goddess: Nature, Culture and Women in Thomas Hardsy's Fiction , Westport CT: Greenwood.
- UŞAKLIGİL , H. Z, 2001: Aşk-I Memnu İstanbul, Özgür Yayıncılık

## ANTON ÇEHOV VE MİHAİL ZOŞÇENKO'DA ORTAK TEMA VE FİGÜRLER

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KANDEMİR  
Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi  
Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü

### Özet

Anton Çehov XIX.yy Rus Edebiyatının en önemli başarılı yazarlarından birisidir. Rus mizah ve hicvinin temsilcilerinden olan Çehov'un eserleri Rus hiciv ve mizah geleneğini geliştirmiştir. Çehov Rus Edebiyatında kısa öykü ustası olarak tanınmaktadır. Mihail Zoşçenko XX.yy Rus Edebiyatında Çehov'un mizah ve hiciv yolundan giden bir yazardır. Bu iki yazar arasında bir çok ortak nokta vardır ve Zoşçenko üzerine yapılan araştırmalarda Çehov'un ismine sıkça rastlanmaktadır. Zoşçenko üzerine çalışan araştırmacılar bu iki yazarın hayatı arasında bir çok ortak tespit etmişlerdir. Bir çok benzer tema, motif ve figür bazı araştırmalarda dikkat çekmektedir. Fakat bu sonuç bize Zoşçenko'nun Çehov'u taklit eden bir yazar olduğu sonucunu göstermez. Edebiyat yaşamının başında Çehov'un etkisinde kalmış bile olsa zaman içinde kendi yolunu bulmuş ve Rus mizahının, hicvinin ustalarından birisi olmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Çehov, Zoşçenko, mizah, hiciv, ortak temalar

### ABSTARCT

Anton Chekhov is one of the most important and successful Russian writers in the XIX th century. He is one of the representatives of the Russian humour and satire tradition and his works improved this tradition. In Russian literary heritage he is known to be the master of short story. Mihail Zoshenko, XX th century short story writer, is one of the follower of Chekhov. Between these writers there are lots of common points and we could see the name of the Chekhov especially while we are reading researchs on Zoshenko. Researchers on Zoshenko have founded common themes in literaray lives of these writers. But these results do not mean Zoshenko is imitating him. At the beginning of his literary life he was under the influence of Chekhov, but in the course of time, Zoshenko has founded his own way and became one of the masters of the Russian humour and satire tradition.

**Key words:** Chekov, Zoshenko, humour, satire, common themes

Anton Çehov ve Mihail Zoşçenko arasında genel olarak yaşamları incelendiğinde bir çok ortak noktanın bulunduğu görülmektedir. XX. yüzyıl Rus ve dünya edebiyatında isimleri sıkça anılan bu iki yazar arasındaki ortak noktalara daha önce “Çehov’un İzinde Mihail Zoşçenko” başlıklı bildiriye değinilmiştir (Kandemir, 2004, s.113/122). Sözü edilen bu çalışma içerisinde daha çok edebiyat yaşamlarındaki ortak noktalar üzerinde durulmuş ve genel yaşam öykülerindeki benzerlikler, edebi türler arasında yaptıkları geçişler, anlatım ve kurgu teknikleri, mizah ve hicve bakış açıları, toplum ve yaşama bakış açıları gibi ortak noktalara değinilmiş fakat ortak tema – figür ilişkilerine değinilmemişti. Bu çalışma içerisinde her iki yazarda görülen ortak temalar irdelenmeye çalışılacaktır. Yapılacak olan böylesi bir karşılaştırmanın temelinde bizzat Zoşçenko’nun Çehov’a öykündüğünü dile getirdiği açıklaması yatmaktadır. Zoşçenko “İlk çalışmalarımı Çehov ve Gogol’ü taklit ederek yaptım” (Çudakova, 1979, s.36) derken aralarındaki belli başlı ortak noktaları kabul etmiş görünmektedir. Bununla birlikte Zoşçenko üzerine yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda iki yazar arasındaki benzerliklere değinilmektedir (Çudakova, 1979; Yerşov, 1973; Moldavskiy, 1977; Jolkovskiy, 1999).

Çehov ve Zoşçenko eserlerinde ortak ve benzer temalar söz konusu olduğunda ismi anılan ilk çalışma Çehov’un “Unvanları Kaldırdılar” (Uprazdnili, 1885) öyküleridir. Çehov’un öyküsü Peterburg Sansür Komitesi tarafından yönetimin binbaşı ve asteğmen rütbelerinin kaldırılması, kilise hizmeti esnasında ruhan madalyasının kullanımının yasaklanması (...) konularındaki emirle alay ettiği için yasaklanan ve daha sonra basımına izin verilen bir çalışmadır ([http : // azlib. ru/ c/ chekow\\_a\\_p/ text\\_0030. shtml # 68](http://azlib.ru/c/chekow_a_p/text_0030.shtml#68), 16. 02. 2007). Öyküde unvan ve benzeri rütbelerin yürürlükten kaldırıldığını öğrenen odak figür Vıvertov’un aldığı bu haber sonrasında başından geçenleri ve yaşadığı psikoloji anlatılmaktadır. Bir arkadaşından unvanların kaldırıldığını öğrenen odak figür bir türlü bu gerçeğe inanmak istemez. Almış olduğu bu haberi doğrulamak amacıyla yakın çevresinde bulunan arkadaşlarına sorar ve hepsinden bunun gerçek olduğunu öğrenir. Emekli asteğmen olan Vıvertov, isminin önünde taşıdığı unvanı kaybedince kimlik sorunu yaşamaya başlar. Hayatta varoluş nedeni sanki bu unvana bağlıdır ve o olmadan kişiliğinin bir önemi yoktur. Sık sık “peki öyleyse ben kimim”, “eğer asteğmen değilsem o zaman ben kimim? Hiç kimse mi? Bir sıfır mı?”. Kafasında sürekli olarak bu soruların cevaplarını arayan odak figür yaşadığı tramvaya bağlı olarak bir süre tamamen hayata küser, yemeden içmeden kesilir. Nihayetinde kendince radikal bir karar alarak yetkililere bir mektup yazmaya karar verir. Mektubu da sadece inat olsun diye kullanımdan kaldırılan eski unvanı ile imzalamayı düşünmektedir. Kendisine göre hiç kimsenin hizmet ettiği unvanını kendisinden almaya hakkı yoktur ve inatla, ısrarla bu sıfatını kullanacağını yineler.

Zošçenko’nun Çehov’un eserine tema olarak çok benzediği öyküsünün adı “Korkunç Gece”dir (Straşnaya noç – 1925). Eserin odak figürü Boris İvanoviç Kotofeyev orkestrada vurmalı çalgılardan birisini icra etmektedir. Komşusu olan öğretmenle sohbet ederken bir gün her şeyin zamanını dolduracağını, belki de icra ettiği enstrümanın elektriklişinin icat edileceği için kendisine daha fazla ihtiyaç duyulmayacağını öğrenir. Bu düşünce odak figürün tüm yaşamını alt üst eder. Hayatta tek yapabildiği şeyde elinden alınmca yaşayacağı boşluk fazlasıyla tedirgin olmasına neden olur. Tedirginliği zamanla kabuslara dönüştür ve bir gece ansızın kendisini dışarı atarak, kilisenin çanlarını gece yarısı çalmaya başlar. Tutuklanan odak figür sonra para cezasıyla kurtulmayı başarır.

Her iki eserde de odak figürlerin yetersizliği, gelecek kaygıları ve hayatta karşılaşılabilecekleri tesadüfler karşısında ne kadar donanımsız ve hazırlıksız oldukları vurgulanmaktadır. Hayatta varolma nedenleri sadece ve sadece yaptıkları iştir ve onu

kaybettiklerinde kişiliklerinin hiçbir anlamı kalmaz. Hayata sadece bir statü ve unvanla bağlı olan bu figürler, normal şartlar altında kendilerini ifade etmekten ve hayata tutunmaktan dahi acizdirler.

Bu ve benzeri figürler Rus edebiyatında daha çok “küçük insan” (malenkiy çelovek) şeklinde tanımlanırlar ve özel bir grubu oluştururlar. Rus edebiyatında “ortak noktaları sosyal hiyerarşinin alt basamaklarında bulunmaları, mevcut şartların psikolojilerini ve genel davranış biçimlerini belirlediği (aşağılık davranış biçimleri, adaletsizlik karşısında birleşme, aşırı gurur ve kendilerini her koşulda haklı görme gibi) figürler” (Nikolyukin (Glavnıy redaktor), 2003, s.494-495) olarak tanımlanan küçük insanlar eserlerde daha çok karşımıza mutsuz, incinmiş ve hakarete uğramış olarak çıkarlar. Bu açılardan değerlendirildiğinde her iki figürün de “küçük insan” grubuna dahil olduğunu görmekteyiz. Her iki figür de hayatta alt sosyal sınıflarda yer aldıkları için kendileri hakarete uğramış, ezik hissederler. Ayrıca yaptıkları işin dışında da bir donanımları olmadıkları için toplum içinde yer alabilmeleri daha da zorlaşmaktadır. Örnek verilen eserlerde olduğu üzere ellerindeki tek güvence de kaybolunca davranış biçimleri tamamen değişebilmekte, kabalaşabilmekte ve sürekli olarak kendilerini haklı görebilmektedirler. Her iki eserin final sahneleri de yaşamış oldukları hayal kırıklıklarının sonucunda ne hale gelebileceklerini göstermektedir. Çehov’da odak figür sisteme kendince başkaldırmayı yeğlerken, Zoşçenko’da odak figür başka bir protest davranış sergileyerek gece yarısı kilise çanlarına koşmaktadır. Bu davranış biçimi de yine “küçük insan” grubuna dahil olan figürlerin genel davranış biçimlerinden birisidir. Bu grupta yer alan figürler çoğunlukla yüksek mercilerde yer alan kişilere karşı muhalif davranış biçimlerini tercih ederler.

Tema bakımından ortak özellik gösteren ikinci çalışma ise Çehov’un “Memurun Ölümü” (Smert çinovnika – 1883) ve Zoşçenko’nun “Saflık” (Duşevnaya prostota – 1927) adlı öyküleridir. Memurun Ölümü Çehov denilince akla gelen ilk öykülerden birisidir. Konusunu gerçek yaşamdan alan bu eserde Çehov, eserinin temelini yine alt tabakadan, psikolojik olarak kendisini ezik hisseden ve başına üst düzey yetkililer tarafından bir şey gelmesinden korkan bir memur tiplemesini yerleştirir. Öyküde küçük bir memur olan Çervyakov’un, akşam eğlencesi için gittiği tiyatrodaki başına gelenler ve sonrasında hayatının nasıl değiştiği anlatılmaktadır. Koltuğunda otururken birden bire hapsirvan odak figür, ön sıralarda oturan yaşlı ve üst düzey bir generalin mendiliyle ensesini, başını temizlediğini görür. Hapsirırken bu generalin üzerine istem dışı da olsa bir şeyler sıçrattığını fark eden odak figür başına bir şey gelmesinden duyduğu korku ile hemen kendisinden özür diler. Her ne kadar yaşlı adam önemli olmadığını söylese de bu Çervyakov’un içini rahatlatmaz. Değişik zamanlarda birkaç kez daha özür diler ama yaşlı adam olayın üzerinde durmadığı için konuyla ilgili pek konuşmak istemez. Ama odak figür özür merasimini generalin ofisine de taşıyınca hiç cevap alamaz ve nihayetinde generalin ofisinden kovulur. Kovulma nedenini generali rahatsız ettiği değil de, hapsirvanı bağlayan odak figür yaşadığı stres ve korku neticesinde hayatını kaybeder.

Zoşçenko’nun “Saflık” eserinde çok benzer bir tema vardır. Yolda yürüyen odak figür yanlışlıkla ötünde yürüyen adamın ayağına basar. Bu kendisini öylesine heyecanlandırır ki heyecanından özür dilemeyi dahi unuttur. Ayağına basılan adam bu duruma aldırmaz, arkasına dahi dönmez ama odak figür tüm yol boyunca sürekli olarak başına kötü bir şey geleceğinden korkar. Her an önündeki kişinin arkasına dönüp olay çıkaracağını, kendisine bir şey yapacağını, kulağına vuracağını v.b şeyleri düşünerek paranoyak bir tutum sergiler ama beklentisi boş çıkar, önündeki adam fark etmeden yürümeye devam eder.



Görüldüğü üzere her iki eserin temelinde aynı olay ve olayların gelişimi görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında eserlerin ikisi de birbiriyile örtüşmektedir. Her iki öykünün ayrıldığı nokta ise figürlerin davranışlarının gerekçeleridir. Çehov'un öyküsünde söz konusu olan küçük memur tiplmesi biraz önce yukarıda bahsi geçen "küçük insan" kavramının bir devamıdır ama aynıysa değildir. Bu öyküdeki odak figür daha çok "aşağılık insan" grubuna girmektedir. Çünkü "küçük insan" grubunu oluşturan figürler her ne kadar komik görünseler de aynı zamanda insanda bir acıma ve üzüntü hissi de uyandırmaktadır. Çehov'un odak figürü ise tamamen alçalmış ve insanlık onurunu tamamen bir kenara bırakarak uşak ruhuyla kendi kendini zorla aşağılatmakta, kovdurmaktadır. Mevcut hiyerarşik düzeni, genel davranış biçimiyle kendisi daha da derinleştirmektedir. İçine düştüğü şüphe ve korku insani tüm özelliklerini yitirmesine, daha da batağa saplanmasına neden olmaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde Çervyakov, diğer "küçük insan" tiplmelerinden ayrılmaktadır. İnsani olmaktan çok devlet mekanizmasının basit bir parçası gibi gözüktüğünden insani acıma ve üzüntü duygularını uyandırmaz. Zaten öykünü finaline bakıldığında odak figür eve döner dönmez üzerinde resmi üniformasını çıkarmaya fırsat bulamadan sadece küçük bir memur gibi ölür, insan gibi değil. Ayrıca generalin odasından kovulduğunda hissettikleri "Çervyakov'un kamında bir şeyler koptu" şeklinde verilir. Burada duygusal ve insani çağrışımlar yapan kalbinde, ruhunda değil de kamında bir şeylerin kopması da sembolik bir anlam taşımaktadır. Yazarın odak figüre yaklaşımını, bakış açısını gösteren diğer bir önemli detay da odak figürün ismi Çervyakov'dur. Bu kelimenin kökünde solucan anlamına gelen çervyak sözcüğü yatmaktadır. Düşüncemize göre bunun dışında eserin ismi de yazarın odak figüre yaklaşımı konusunda ipucu vermektedir. Eserin başlığında bir insandan çok o insanın sadece bir özelliğine vurgu yapılmaktadır. Odak figürün insani özelliklerinden çok sadece ait olduğu sosyal sınıfa vurgu yapılmaktadır.

Zoşçenko'nun "Saflik" öyküsünde ise Çehov'daki tutum görülmez, sadece bir gerçek, olgu olarak sunulmaktadır. Aynı Çehov gibi eleştirel bir tutum vardır fakat buradaki eleştirel tutum odak figürden çok genel toplum düzenidir. Öykünün yazıldığı tarihler Rusya'nın toplumsal olarak büyük değişimler gösterdiği, yeni bir düzen ve yeni bir insan modelinin çizilmeye çalışıldığı sıkıntılı dönemlerdir. Kurulmak istenen siyasi düzen ve beklentileri halk tabanınca karşılanamamaktadır. Bir gün öncesinde Rus vatandaşı olarak uyuyan ve o dönemin şartlarına göre yaşayan insanların ertesi sabah uyandıklarında Sovyet vatandaşı ve genel Sovyet yaşam düzenine adapte olmaları söz konusu değildir. Öykünün geçtiği dönem en karışık ve çalkantılı dönemlerden birisidir ve toplumsal yaşamda gerçekten trajikomik şekilde adlandırılacak olaylar geçmektedir (Geniş bilgi için bkz. Moldavskiy, 1977, s.89-90). Düzensizlik, karmaşa, hoşgörüsüzlük, kaba kuvvetin kol gezdiği bu dönemi Zoşçenko hicvetmektedir. Bu dönem içinde yaşayan "küçük insanlar" sadece birer parçadır. İnsanların her adımında her türlü kötülük beklediği bir dönemde eserin odak figürünün de sırf birisinin ayağına bastı diye sürekli bir biçimde paranoyak bir tutumla mağdur kişiden ceza, darp ve saldırı beklemesi kaçınılmazdır.

Çehov'un "Küflü Peynir" (Poprigunya - 1892) öyküsü ve Zoşçenko'nun "Zavallı Liza" (Bednaya Liza - 1935) öyküsü, ortak tema ve figür benzerlikleri açısından örnek gösterilebilecek diğer çalışmalardır. Her iki yazarın temel ortak özelliklerinden birisi olan hiciv bu eserlerde de karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak yazarların hiciv türündeki eserleri incelendiğinde farklı dönemlerde yaşamış olsalar da (Çehov, devrim öncesi; Zoşçenko devrim sonrası) hicivlerinin de ortak özellikler gösterdiği noktalar vardır.

Bunlardan birisi olan ve örneklenen “küçük insan” kavramının dışında her iki yazarın hicvettikleri başka bir grup daha vardır ki bu da “burjuva veya küçük burjuva” sınıfıdır.

“Küflü Peynir” eserinde Çehov, genç bir doktorla evli olan ama yaşadığı hayatın dışında başka yaşamlara meraklı bir kadının öyküsünü anlatır. Kendisini doğuştan sanatçı sayan odak figür resim, müzik başta olmak üzere güzel sanatların bir çok dalına meraklıdır. Bunun dışında merakını cezbeden şey ise sanatçılarla iç içe olduğu sosyete yaşamıdır. Tüm hayatı ve hayatını geçirdiği evi küçük burjuva zevkini tüm detaylarıyla yansıtmaktadır. İlgi göstermediği tek şey veya kişi temel bilimler ve eşidir. Eşinin mesleğini yaratıcılıktan uzak, insana haz vermeyen sıradan bir meslek olarak görmektedir. Sürekli olarak evinin dışında bir yaşam süren odak figür ressam arkadaşlarından birisiyle eşini aldatmaktan da geri durmaz. Sonunda terk edilip eve dönmek zorunda kalan odak figür, eşinin ve yaşadığı hayatın değerini eserin son bölümünde eşini kaybetmesiyle anlar. Artık uzak olduğu sanat yaşamı ve bir türlü adapte olmadığı eski yaşamı arasında sıkışıp kalan odak figüre, asıl kaybettiği gerçeği, büyük bir özenle dekore ettiği evindeki eşyalar göstermektedir: “Olga İvanovna eşiyile geçirdiği tüm yaşamı başından sonuna değin tüm detaylarıyla anımsadı ve aniden eşinin tanıdığı diğer insanlarla kıyaslandığında ne kadar sıra dışı, ender bir insan olduğunu anladı. (...) Duvarlar, tavan, lamba ve yerde serili duran halı “elinden kaçırdın, elinden kaçırdın” (Çehov, 1999, s.508) demek istermişçesine sanki alay ederek göz kırpyorlardı. Tüm yaşamı boyunca geleceği ve ünlü birisi olmayı, en azından ünlü olan insanlarla bir yaşam sürmeyi hayal eden odak figür, eşinin mesleğinde ne kadar başarılı ve gelecek vaat eden bir doktor olduğundan dahi habersizdir.

Zoşçenko’nu “Zavallı Liza”sı da aynı çerçevede gelişen bir öyküdür. Bu eserin temelinde de yaşadığı hayattan mutlu olmayan, daha fazlasını para ve şöhreti hayal eden bir kadının öyküsü anlatılmaktadır. Eşinin kendisine istediği hayatı sağlayamayacağını düşünen Liza sırasıyla bir yazarla, bir yabancıyla, bir tiyatrocuyla aşk yaşar sonunda kendisi meşhur olmaya karar verip şarkıcı olur. Önemsemediği kocası ve sevgilileri hep kendilerinin ayrıldıktan sonra başarıyı yakalamışlardır ve Liza bu duruma fazlasıyla üzülmüştür.

Çehov’un ilk önce “Obrvateli” olarak adlandırmayı düşündüğü bu öyküsü daha sonra “Küflü Peynir” ismini almıştır. İsim olarak düşünülen “obrvatel” kelimesi Rusça’da iki anlama gelmektedir. Bunlardan ilki “yerli, sakin”, ikincisi ise “burjuva, küçük burjuva”dır. Eserin yayınlanmasından sonra da ilginç olaylar gelişmiştir. Tanıdık bir bayan eserinde kendisini yansıttığı için yazara sitem etmiştir. Halbuki sitem eden kadın 42 yaşındadır, tek benzerlikleri ise onunda bir doktorla evli olması, bir ressamla birlikte yaşamasıdır. Aslında eser figürlerinin temelinde dönemin ünlü ressamlarından Levitan ve bir tanıdıkları olan bayan (Kuşinnikova) vardır (Çehov, 1979, s.696). Fakat o dönemde benzerlerinin çok olması öykünün ne kadar başarılı ve hayattan alındığının, doğru adreslere ulaştığının bir göstergesidir. Öncüsü Çehov gibi Zoşçenko’da da burjuvazi hicvin temel çıkış noktalarından birisidir. Aradan yıllar geçmiş, yeni bir yüzyıla girilmiş ve hatta siyasi yönetim biçimiyle yaşam tarzının da değişmesi için gayret gösterilmiş olsa da burjuvalar ve burjuva yaşam biçimleri ortadan kalkmamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde her iki yazarın da aynı kaynaktan beslenmesi kaçınılmazdır.

Yukarıda örnekleri verilen öykülerin dışında her iki yazarın ortak tema ve figürleri kullandığı başka eserleri de vardır. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde Zoşçenko’nun Çehov’un sadece basit bir taklitçisi olduğu anlamı çıkmaz. Aralarındaki bu benzerliklerin birkaç nedeni vardır. Öncelikli olarak şunu belirtmekte fayda var ki XX.yüzyıl edebiyatı kaynağını XIX. yüzyıldan almakta ve oradan beslenmektedir. Zaten XX.yüzyıl yazarlarının

büyük bir çoğunluğu klasik edebiyatı iyi bilmekte ve köklerini oradan aldıklarını dile getirmektedirler. Bunun dışında her iki yazarın da hiciv ve mizah türlerinde eserler verdiklerinin unutmamak gerekir. Özellikle hiciv söz konusu olduğunda yazarlar genel olarak yaşadıkları dönemlerde var olan sorunları eserlerinde işlerler. Örnekleri verilen temalar ve figürlere baktığımızda bu konuların XX.yüzyıla ait olmadığını bilmek gerekir. Zaman ve yönetim değişmiş olsa da bazı sorunlar ve konular varlıklarını devam ettirmektedirler. Bu nedenle her iki yazarın ortak temalarda kesişmeleri kaçınılmazdır. Hiciv denilince Rus edebiyatında birbirini izleyen bir zincirden bahsedebiliriz. Gogol, Leskov, Saltıkov-Şchedrin, Çehov isimleri yan yana anılırlar ve bu yazarlar kendileri de dahil olmak üzere bir çok yazara ilham kaynağı olmuşlardır. Burada önemli olan bir etkilenme veya öykünme söz konusu olsa da, uzun vadede yazarların kendilerine özgün stil, içerik ve biçimi yakalayıp edebiyat tarihinde ismi geçen, katkıları olan yazarlara dönüşmeleridir. Gerek Çehov ve gerekse Zoşçenko bunu başarıp edebiyat tarihine isimlerini altın harflerle yazmasını bilmişlerdir.

#### **KAYNAKÇA**

- Çehov, A. (1979), İzbrannıye soçineniya v dvuh tomah, Tom 1, Moskva, Hudojestvennaya Literatura,
- Çehov, A. (1999), Rasskazı, povesti, dramatiçeskiye proizvedeniya, Moskva, İzd. Knijnaya palata
- Çudakova, M.O. (1979), Poetika Mihaila Zoşçenko, Moskva, İzd.Nauka
- Jolkovskiy, A.K. (1999), Mihail Zoşçenko: Poetika nedoveriya, Moskva, İzd.Şkola “Yazıki russkoy kul’turi”
- Moldavskiy, Dm. (1977), Mihail Zoşçenko- Oçerk tvorçestva, Leningrad, Sovetskiy pisatel’ Leningradskoye otdeleniye
- Nikolyukin, A.N. (Glavnyy redaktor) (2003), Literaturmaya entsiklopediya terminov i ponyatiy, Moskva, İzd.İntelvak
- Yerşov, L.F. (1973), İz istorii sovetskoy satırı, M. Zoşçenko i satiriçeskaya proza 20-40-h godov, Leningrad, İzd. Nauka, Leningradskoye otdeleniye,
- [http://azlib.ru/c/chekow\\_a\\_p/text\\_0030.shtml#68](http://azlib.ru/c/chekow_a_p/text_0030.shtml#68), 16.02.2007
- [http://az.lib.ru/c/chekow\\_a\\_p/text\\_0030.shtml#268](http://az.lib.ru/c/chekow_a_p/text_0030.shtml#268), 16.02.2007

## 'READINGS' OF GOGOL'S COMPASSION BY ALEV ALATLI

Dr. İlyas ÜSTÜNYER  
Internationa Blac Sea University, Tbilisi/GEORGIA

### Abstract

One of the founding fathers of the 19<sup>th</sup> century Russian literature, as a result of evolutions he experienced in his thought, Nikaloy Vasilyevich Gogol, either by Western specialists or by native Russian researchers 'a few Gogol views' have been formed in the history of Russian literature. Known more for his contribution of critical realism to Russian literature, the deep and vast allusions to layers of meaning in the plots of his works under the influence of despotism at that period make Gogol's works today much more valuable.

N. V. Gogol's allusions of 'vastness and deepness' had quite different reflections on man's search for his interpretation and reading, and this difference has been keeping on widening his great diversity of understanding.

Alev Alatlı shared the Gogol's readings with her readers in the novel '*Aydınlanma Değil, Merhamet!*' with its unique plot and style, the first book of this series consisting of four volumes whose main title '*Gogol'un İzinden*' is given by her in the year 2003.

In the Novel the title 'Compassion' is preferred to 'Enlightenment', in pursuit of Gogol's readings after 151 years of his death by Alev Alatlı, a highly cultured intellectual; her perceptions of him and the actions triggered by this perceptions is the purpose of this presentation on the basis of the aforementioned work.

### GOGOL MERHAMET'İNİN ALEV ALATLI'DAKİ 'OKUNUŞLARI'

#### Özet

19. yüzyıl Rus edebiyatının temel koyucularından ve geçirmiş olduğu düşünce evrimleri neticesinde Nikaloy Vasilyeviç Gogol, gerek Batılı uzmanlarda gerekse yerli Rus araştırmacılarında Rus edebiyat tarihinde 'bir kaç Gogol' kanaati oluşturmuştur. Daha çok Rus edebiyatına getirdiği eleştirel realizmiyle bilinen Gogol, dönem Rusya'sındaki despotizminin de etkisiyle eserlerinde kurguladığı konuların anlam katmanlarına yaptığı 'geniş' ve 'derin' göndermeler Gogol eserlerini günümüzde daha bir değerli kılmaktadır.

N. V. Gogol'deki bu 'genişlik ve derinlik' göndermelerinin, insanlığın onu okuma ve anlamlandırma sürecindeki arayışlarına çok farklı yansımaları olmuş, ve bu farklılık onun anlaşılma yelpazesini daha bir genişlemiş ve genişletmektedir.

Alev Alatlı da yapmış olduğu Gogol okumalarını, 2003 yılında '*Gogol'un İzinden*' üst başlığını verdiği ve dört ciltten oluşacağını söylediği bu serinin ilk kitabı olan '*Aydınlanma Değil, Merhamet!*' adlı romanında kendine has kurgu ve üslubuyla okuyucusuyla paylaşmıştır.

Romanın başlığında 'Aydınlanmaya' tercih edilen 'Merhamet'in, izinden gittiğini söylediği Gogol'deki 'okunuşuyla'; Gogol'un ölümünden 151 yıl sonra yine aynı kavramın, farklı medeniyet kaynaklarından beslenen Alev Alatlı'daki algılanışını ve bu algılanışın doğurduğu süreçleri, adı geçen eseri merkez alarak, paylaşmak bu sunumun amacını oluşturmaktadır.

## GİRİŞ

Rus edebiyatının altın çağını idrak noktasında kendi çağdaşlarından geç kalan Türkiye’de N. V. Gogol (1809-1852), konjonktürel sistem eleştirileri bağlamında ele alındığından (Hikmet 1987: 301; Alatlı 2003:190) Gogol öykülerinin altarnetif anlam katmanları üzerinde yeterince durulmamıştır. Türkiye’de bu ‘tek hatlı’ Gogol okumalarının kırılma noktası, Alev Altı’nın 2003 yılında ‘Gogol’un İzinden’ üst başlığını verdiği ve dört ciltten oluşacağını söylediği bu serinin ilk kitabı ‘Aydınlanma Değil, Merhamet!’ adlı romanıyla olmuştur.

Alatlı’nın Gogol Merhameti’ni anlama ve onu yeniden anlamlandırmasına geçmeden önce Gogol’daki Merhamet sürecinin tarihi-analitik düzlemde incelenmesi, Alatlı’daki Merhamet serüveninin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

### 1) GOGOL MERHAMETİ’NİN KÖKENLERİ VE TEZAHÜR ALANLARI

Gogol, Rus edebiyatı araştırmalarında sadece etkilendiği ve etkiledikleriyle ele alındığından (Dostoyevski’nin; “Biz hepimiz Gogol’un *Palto*’sundan gelmekteyiz”...vb.) onun yapıtlarında hep birilerine yakınlık, benzerlik aranmıştır.

Gogol, ‘insan’, ‘tarih’, ‘medeniyet’ anlayışı başta olmak üzere Puşkin’le başlayan 19. yüzyıl Rus edebiyatının tamamından bazı yönleriyle (ölçülülük, gerçekçilik..) ayrılır.

‘Gogol bilinmeden Rus ruhunun anlaşılması eksik kalacağı bir gerçektir. Çünkü Gogol Rus edebiyatında Puşkin’in mükemmeliyetçi şiirini Shakespeare’in etkisinden kurtarıp edebiyatın yönünü Dostoyevski’yi sürgün verecek yöne çeviren’ yazar olmuştur. ‘Gogol, Dostoyevski’nin elem dolu çırpışının öncüsü olmuş ve ideolojik, dini yönelişe girerek sanata farklı misyon yüklemiştir (Alatlı 2003: 184). Bunun zihinsel arka planını Gogol’un yetiştiği ortamda bulmak mümkündür. Zira kendisi, daha sonraları ‘bunun böyle olacağını on iki yaşındayken kararlaştırdım’ diyecektir.

Gogol, bu farklı misyonunu Jukovskiy’e yazdığı bir mektupta, ‘...Sanat! ... Karşılaştığımız ilk gün dahil her şey ikinci derecede kalarak sanat... bu benim için başta gelen bir şeydi. Yaşamımın amacı olmuştur. ...Zira edebiyat başı başına bir hizmetti’ (10 Ocak 1848) yazacaktır. *Portre* eserinde de ‘Yüksek sanat, yaratıcılığı, dünyadaki insanların acılarını yatıştırmak ve onları barıştırmak için yeryüzüne inmiştir’ diyecektir (Sokolov 2003: 180-186).

Gogol’un tipleri dönemin düşünce akımlarına oldukça kayıtsız kalmalarıyla Gogol’un çağdaşı Puşkin ve onun takipçilerinin, fikirlerinde ve kültürel tiplmelerinde zamanın ruhuna uygunluklarıyla dikkati çeken kahraman tiplerinden (Pospelov 1995: 125) bu yönleriyle ayrılırlar.

Gogol, Annenkov’a yazdığı bir mektupta, ‘zamanımıza ve asrımıza ilişkin hiç bir düşünceye katlanamıyorum, çünkü onların hepsi yalan’ (Sokolov 2003: 45) satırlarını Zenkovskiy, ‘buna bakarak Gogol’u kendi asrına ve onun arayışlarına sağır olarak nitelemek oldukça yanlış olur’ şeklinde açıklamaktadır (Zenkovskiy 1997: 87). Onun ‘sağırlığı’ ve yürek daralması, 1830-40’ların Belinskiy, Gertsen, Bakunin, Katkov ve diğer sosyal alan aktivistleri gibi günöbirlik sosyal, politik proplemlerle uğraşan, modern felsefe sistemlerinin coşkulu tartışmacılarıyla zaman geçiren; ama Gogol’un *Palto* eserinde ortaya koyduğu mütevazı yaşama isteğine saygısı olmayan, çaresiz kişileri anlamayan Rusya hakimlerine, ilim ve edebiyat koruyucularına, o ‘akıllı’ entelektüellere karşıdır.

Gogol’un kendi çağına olan bu bilinçli ‘sağırlığı’ ona, kendi dikkatini çağının inançsızlığı ve küçük insanın acıları üzerinde toplamıştır. Çağının ruhuna yön verebilecek kendi mizahi eleştirel projeksiyonlarını yapıtlarındaki ezilen figürlere tutarak onlar üzerinden topluma Ortodoksluk’u nesne alan bir çıkış yolu göstermeye çalışan Gogol’da bu

çıkış yolunu oluşturan temel taşlardan birisini onun merhamet duygusu oluşturur. Bu 'merhamet' olgusu, Gogol sonrası yazarların da işleyecekleri benzer olgulardan önemli bir derinliğiyle ayrılmaktadır. Gogol'un acıması, ele aldığı küçük insanların trajedilerinde onları eleştirip, onları kötü göstermenin ötesinde, onları anlamayı merkez edinerek onlara yakınlık duygusuna dayanır. Örneğin, Akakiy Akakiyeviç'in trajik ölümüyle sonuçlanan *Palto* öyküsünde, kahramanın palto gibi aslında çok anlamsız bir amaçla yaşama tutunuşu, bize A. Çehov'un *Bektaşi Üzümü* öyküsünün kahramanını, sıradan devlet memuru Nikolay İvanoviç'i anımsatır. O'da bir çiftlik sahibi olmayı ve kendi yetiştirdiği üzümle yemeyi yaşamının amacı olarak belirir. Bunun dışında hiç bir şeyle ilgilenmez. Fakat Gogol, Çehov'dan farklı olarak, *Palto* öyküsünün kahramanını bu anlamsız amaçtan dolayı eleştirmez ona yalnızca acır ve yakınlık duyar'' (Süer 2006:55). Bu acıma ve yakınlık duygusunun ancak tinsel yaşamda eksiksiz verildiğini düşünmektedir. Bundan dolayı da insanlığın kurtuluşunu felsefede aramasını yersiz bulmaktadır. Bu ise onun Peygamberlik iddiasıyla suçlanmasına sebep olacaktır (Lunacharski 1988: 109). Bu bağlamda, Gogol şiirin ve felsefenin amacının, eksiksiz verilen hakikati aramak değil, aksine, çok açık olan, fakat insanın görmekte zorlandığı doğru yola onu çevirmek olduğuna inanmaktadır (Linkov 2002: 115). Çünkü Gogol, zekanın ve aklın ahlakın garantisi olmadığını, hayırdan ziyade şerre bükülebileceğini görmüş ve bu bağlamda Avrupa aydınlanmasıyla başlayan medeniyet tuzaklarının ilk habercilerinden birisi olmuştur (Alatlı 2006: 178). Gogol'a göre, hakikate yaklaşmanın olmadığı yerde, ne gelişmeden, ne hareketten ne de insani değerden söz edilebilirdi. Bu bağlamda o, eserlerinde kahramanlarını karşı karşıya getirmekten daha çok kendisinin kafasındaki o hakikatın bir parçası olarak onlara birbirlerini tamamlar (Paspelov 1995: 118, 128).

Bu bütünlük Gogol yapıtlarının geneline parça parça dağılmıştır. Bu merkezi düşüncüyü oluşturan vurgular (*Palto*'da Akakiy Akakiyeviç Başmakın -eski Rusça'da takunya demektir- gibilerin ezilişini ve uyandırdığı merhameti'te de; yine, Gogol'un *Bir Yazarın İtirafı*'nda *Müfettiş için* belirttiği, 'insanlara işlenen haksızlıkları bir araya getirme ve bunun insanda uyardığı acımayı'; Puşkin'in *Sovremennik*'de *Eski Zaman Beyleri için* belirttiği, '... sizi şefkat göz yaşları arasında güldürüş hikayesini...'; *Ölü Canlar*'da, ölümler üzerinden ticaret yapabilecek kadar vicdan yoksunluğu, acımasızlığı... vb.) dönemin eleştirmenleri tarafından algılan(a)madığından başta *Müfettiş* olmak üzere (Troyat 2000: 219) her eserinin sonunda Gogol yanlış anlaşıldığını belirtmek zorunda kalacaktır. Simirnova'ya yazdığı mektupta, '...Bu yanlış anlaşılma öylesine kuşkular doğuruyordu ki, bana vurulan darbeler öylesine kabaydı ki, beni en hassas ve narinyerimden, vicdanımdan vuruyordu. Bendeki bu duygululuğu bile düşünemeyen kimselere şaşıyordum. Bunlar içime işliyor, ruhumu yoruyordu... Dayanamaz olmuştum artık...' yazacaktır ( Sokolov 2003: 377-378).

Puşkin'e yazdığı fakat çekmecesinde sakladığı bir mektupta (1841'de yayımlanabilmiştir), 'Kaçmak istiyorum! Tanrı bilir ama nereye?...!' diyecek ve ardından Şçepkin'e 29 Nisan 1836 da yazdığı yine bir mektupla '... Benim gibi, insanları kardeş gibi seven birine, insanların kin ve garez duyması çok acı!...' diye yazarak, 43 senelik hayatının 12 senesini geçireceği Avrupa'ya kaçacaktır.

Avrupa'da tamamlayıp 1842'de Rusya'da yayımlattığı *Ölü Canlar*, önceki eserleri gibi çok beğenilmiştir. Eser kitap halinde yayımlanmadan önce, Slavcılardan Pogodin ile batı yanlısı Belinskiy arasında eserden küçük kesiti kendi dergilerinde ilk yayımlayan olma yarışı başlar (Troyat 2000: 265). Bazıları okuyucularının artmasının, Gogol ise ruhların kurtarılmasının peşindedir (Troyat 2000: 400). Gogol'un üç cilt olarak düşündüğü bu

serinin ilk cildi Cehennemi, ikinci cildi 'Arafı' üçüncü cildi 'Cenneti' anlatacaktır. Gogol dönem entelektüellerinin böylesi geniş içerikleri anlayacaklarından da emin değildir (Troyat 2000:309).

Gogol'un 1846'da yayınladığı ve dönem yazar ve eleştirmenlerine göre 'dönemin ruhuyla' örtüşmeyen *Arkadaşlarımla Yazışmalarından Seçilmiş Parçalar*'ı onu tekrar saldırıların merkezine çeker (Kotova, Polyakova 1953: 219-230). *Bir Delinin Güncesi*'nde kahin edasıyla öngördüğü ve 'Ne yaptım ki ben onlara? Bana niçin işkence ediyorlar? Zavallı benden ne istiyorlar? Onlara verecek neyim kaldı benim?' ifadelerini doğrulayan bir niyetle tekrar Rusya'dan ayrılmayı düşünür.

Bu ayrılış düşüncesi kendisine çektirilen acılardan daha çok, Bayan Simirnova'ya, *Ölü Canlar*'ın kendisi için bir tanrı buyruğu olduğunu... ' söyleyerek o kutsal vazifeyi sakın bir mekanda tamamlaması gerektiğinden emin olup, Kudüs'ü haç niyetiyle ziyaret edip, döndüğünde eserin ileriki ciltlerinde vicdan mekanizması her gün zayıflayan insanlara yansıtacak Çiçikov'un ruhunda ortaya koyacağı 'dönüşümü' yazacak manevi gücü kendinde bulabileceğini düşünür. Kudüs'te umduğu maneviyatı bulamayan Gogol, Kont Aleksandır Pavloviç Tolstoy'un ona tahsis ettiği çalışma odasında *Ölü Canlar*'ın ikinci cildini tamamlamaya oturduğunda, ' yazdıklarının şerre hizmet etmeseler bile, insanı iyiye yönlendirmeyecekleri düşüncesiyle yaratılış gayesi saydığı eserini ateşe atıp açlık grevine giderek korkunç acılar içinde intihar edecektir' (Alatlı 2006: 179).

Yapıtlarında hep özne merkezli Merhamet'i öceleyen Gogol bundan böyle acıdığı sıradan insanlar Başmakın, Afanasiy İvanoviç'lerin arasına, merhamet nesnesi olarak kendi adını da yazdıracaktır.

## 2) GOGOL MERHAMETİ'İN ALATLI'DAKİ 'OKUNUŞLARI' ve AÇILIMLARI

'*Aydınlanma Değil Mermamet!*' romanı, eşi Aytunç tarafından nikah dairesindeki bir imzayla '*hükümsüzleştirilen*' Güloya'nın (Alatlı 2006:176) ' kendi adına *hükümsüzleştirilmişlik*'le uzlaşmasına yardımcı olacağını düşündüğü Rusya'ya gidişini konu alır (Alatlı 2003: 92-94).

Roman, Aydınlanma'ya tercih edilen Merhamet'in sözlük anlamlarından birisi olan acımanın, okuyucuda merhamet lehine bir önduygu oluşturması amacıyla -veya yazarın 'haklılığı'ını onaylatma 'yatırımı' da olabilir, ölümle burun buruna olan Gogol'a yabancı doktorların, hastalığının iyileşmesine katkısı olmayacak insanlık dışı bir uygulamayla onu tedaviye çalışmaları ve Gogol'un ölümüyle sonuçlanan trajedi sahnesiyle başlar. Doktorların yabancı olması, 'yerliler' adına merhameti daha bir anlamlı kılar.

On yedi bölümden oluşan ve ikinci bölümden adını alan romanda, Gogol vurgusu birinci bölümde egemenken diğer bölümlerde azalır. Sebebi ise, genel manada romanın 'Gogol yazıda neyse, İvanov resimde neyse, Kireevski felsefede neyse, Novikov Rus düşüncesinde neyse Aleksı Kristoviç Zelenski odur' (Alatlı 2003: 24) dediği Aleksı'nın üzerinden kurgulanmış olmasıdır. Romanın ilk bölümündeki Gogol'un ölüm sahnesinin ardından, onun düşünsel takipçisi Aleksı'nın 1990'ların nisan ayında 'ateşe yürütmesi' (intihar) - çünkü Tanrı ateş, insan ise demirdir (Alatlı 2003:27), sonraki bölümlerdeki içeriklerin anlamsal çerçevesini çizmektedir.

Bu çerçeve edebiyata eğlendirmekten ziyade eğitme misyonu yüklemektedir (Alatlı 2003:73). Ayrıca, Büyük Petro ile başlayan, tinsel vurguları hayattan kovma girişimine karşı duran, 19. yüzyılın başından başlayıp 20. yüzyılın sonlarına dek uzanan ve merkezinde insanla hayatının anlamı, ölüm pravda'sı, hakikatı, gibi alt başlıkları içermektedir (Alatlı 2003: 161).

Bu pravda savunucuları, hakikatı'nın ihlal edildiği veya çarpıtıldığı dönemlerde tepkilerini değişik şekillerde ortaya koyarlar. Aleksî bunu, 'Staroveri deriz... Rus Ortodoks Kilisesi'nin dışında kalanlar, *Eski İnananlar*. Bu insanlar kilise reformlarını protesto etmek için ateşe yürüdüler' diye anlatır (Alatlı 2003: 81).

Romanın birinci bölümünde, Güloya'nın, Soljenitsin'in, oğul Nabakov'un, Aleksî'nin cenazesinde buluşmaları ve Aleksî'nin intiharına ilişkin oğul Nabakov'un Freud'cu çıkarımı, Batı'da yetişmiş Rus asıllı ve kendi değerlerine yabancılaşmış bir 'aydının' yerlilerin yüce gayelerini anlayamayacaklarını, sebebinin ise, çaresiz insanlığın dertlerinin onları ilgilendirip merhametlerini harekete geçirmedeğini, bunun örneğini de insanlık II. Dünya Savaşı'nda kırılırken evinde oturup homoseksüel eğilimleri konu alan *Lolita*'yı kaleme alan merhamet yoksunu Vladimir Nabkov'da görmek mümkündür. Alatlı'ya göre merhameti içselleştirmenin birinci şartı aşkı biliyor olmaktır. Ve idrak gerektirir ki, idrakin keskinleşmesi de perhizle olur (Alatlı 2003: 87).

Romanın diğer bölümlerinde, Alatlı romancılığının merkez nesnesi eşref-i mahluk insanın dramı Rus insanının şahsında gerçek kişi ve yer isimleriyle verilir. Bu dramların yaşandığı mekanlar çok farklıdır. Bu mekanlar Çariçeler döneminde, Voltaire ve Denis Diderot aydınlanmacılığına alternatif düşüncelerle karşı koyan 'yerlilerden' Novikovların, Skovorodaların, Radişevlerin ölüme gönderildiği Sibirya'nın buz çölleri olurken (Alatlı 2003:351,473-483); Sovyetler döneminde Soljenitsin, Peder Mihail Dimitriyeviç, Tuleyev, Alaksandr Men gibi milyonlarca insanı Vortuga Vorgulaglarında insanlık dışı eziyetlerle hayatlarından eden yine aynı Sibirya'nın kuş uçmaz kervan geçmez Şuşenskayaları, Abakanları (Alatlı 2003: 341, 353); kimi zaman da Sovyet sonrası Rusya'nın ilk yıllarında Rus kadınlarının metalaştırılıp sonradan hayatlarına kastedilen İsrail'de Hayfa, İtalya'da Roma, Sırbistan'da Belgrad, ve en nihayetinde İstanbul'da Lale'lidir (Alatlı 2003:419-422).

Alatlı-Güloya, Gogol'la başlayan ve metalaştırılan insanlığın kurtuluşu adına açlık grevine girerek onun ortaya koyduğu Hıristiyanlık merkezli kırınma eyleminin hemen ardından Aleksî'nin ateşe yürüdüğünü söyleyerek din mahreçli bu geleneğin modern Rusya'da hala devam ettiğini dolaylı olarak anımsatır. Her ne kadar Dostoyevski, 'onun Hıristiyanlığı Hıristiyanlık değil' dese de (Dostoyevski 1971: 303) Gogol, insanlığın kurtuluşu için gerekli olan her şeyin Hıristiyanlık'ta verildiğine inanmaktayken (Linkov 2002: 13) onun takipçisi Aleksî'nin annesi Dr. Zelenskaya'nın oğlunun ölümünden sonra onun 'Hıristiyan bile olmadığını' söylemesi, Gogol'dan merkez alan ve Hıristiyanlık'tan beslenen merhamet çizgisindeki anlamsal kırılmayı göstermesi bakımından önemlidir.

Alatlı, II. Dünya Savaşı esnasında Ukrayna'da Yahudilere yapılanları araştıran Wiessental'ın kendi milletinin haklarını savunma adına gerçeklerle hiç de örtüşmeyen yalanları gerçek diye sunuşunu (Alatlı 2003: 400-415); çektiği ızdırapların sınırı olmayan Rus insanının uyanışını temin edip onun adına pravda arayıcısı olup onlara merhamet edecek; ve Büyük Petro'nun (1695-1725) 'Tanrı benim!' deyip Rusya genelinde göklerle kopardığı bağı (Alatlı 2006: 177;2003: 350-253) yeniden onaracak ve 'beklenmedik ihanetlerin arasında aşkın, mükemmeliyetin, ahlakın ateşini kar çölleri üzerinde yeniden yakmak için (Alatlı 2003: 138) 'yerli pravdacılar' harekete geçerler. Bu ateşi, Anna Politkovskaya Kafkasya'ya ilişkin yazılıyla (Alatlı 2003:304), Aleksandr Soljenitsin'in ruh ikizi olan Rimski-Korsakov besteleriyle, Vladimir Beski söz yazarlarılarıyla (Alatlı 2003:436) Çotinenko çekeceği *Müşliman*, Sergey Bodrov *Kafkas Tutsağı* filmleriyle (Alatlı 2003:437-439), Dostoyevski İnsancıkları'yla ve kehanetleriyle (Alatlı 2003: 451); Gürcü Katsi (romanda geçen Katso ifadesi yanlıştır. İü) buz çölünde bile merhametiyle



(Alatlı 2003:133,163), Anna Ahmatova 'Toğprağın Bütün Yolları'nda atıfta bulunduğu pravda özlemiyle bu ateşin taşıyıcıları olma peşindedirler.

Bu pravda kaşiflerinin hayat serüvenleri, özgürlüğü bir değer olarak kabul edip ve her seferinde onu şer lehine büküp, kendi kurdukları 'Blatnoy mir'lerin ürünü 'pamyat'ların, 'vori v zakone'lerin, yasal hırsızların, doğurduğu kansterlerin sistemleri neticesinde açıklıktan ölen Rusların günlük sayılarının üç haneli rakamlara ulaşacağı mekanizmalarla önlenmeye çalışılsa da Romanov ahfadından Aleksî gibilerin dirençleriyle 'esirgeyici' sorumluluk modern dönemde de devam ettirilir.

Bu direnç, Aleksî'de çok değişken süreçlerden geçer. Kimi zaman Aleksî'nin 'Buraya kadarmış' deyip ben idrakini 'Batılı, Sovyet ne Rus' kuyularında sarkaçladığı görülür. (Alatlı 2006:176). Aleksî'deki bu 'sarkaçlanmaya' Sibiry'a'da sürgün olan dayısı Peder Mihaîl Dimitriyoviç'in kaleme aldığı bir risalesi sebep olmuştur.. Rus kaşif Nîkolos Notoviç'in Tibet'in Ladak şehrindeki Himis manastırında bulunduğu ve Hz. İsa'nın 13 ile 30'lu yıllarına atıfla *İsa'nın Kayıp Yılları* diye çevirdiği risaledir söz konusu olan. Risale, Hıristiyanlığın ilk halinin, mevcut Hıristiyanlıkla örtüşmediğini bunun belgelerinin ise Roma Katolik Kilisesi'nde bulunduğunu ve bunun bilinçli olarak Katolikler tarafından gizlenip gerçek Hıristiyanlık değerlerinin gizlendiğini belirtir (Alatlı 2003: 143).

Aydınlanma'nın modern hayata taşıdığı teknolojiyle beraber insana düşen sıradan bir nesne konumu, Alatlı kurgusundaki insana ait zübde-i alem konumuyla örtüşmez. Güloya'nın Rusya uçağında tanıştığı Amerikalı Karşılaştırmalı Kültürler doçenti Theresa Kornbat'ın Rusya'daki erkek arkadaşı Aleksî'nin de, özellikle dayısının Hıristiyanlık üzerine risalesinden sonra, insana ve onun çektiği acılara bakış açısındaki değişim, Güloya ile Aleksî arasında insan merkezli bir merhamet yakınlaşması doğurur.

İnsana ilişkin Eşref-i Mahlukat sorumluluğu gelişmiş Güloya Güreli (her ne kadar Aleksî onu Pürist- safiyet meraklısı- olarak nitelese de), insanı hayatın merkezinde ve de öznesi olarak algılayan (Alatlı 2003:430); gerçek Hıristiyanlığın 'günahkar doğuş' gerçeğini öngörmediğini dayısının risalesinden öğrenen Aleksî'nin dünyasındaki insan olgusunu yeniden konumlama ihtiyacı, (Alatlı 2003: 474) Aleksî'yi bazen kıyametin yakın olduğunu düşünen 'ruhani komünizm'cilerle, kimi zaman da kökü Eflatun felsefesinde olan Hıristiyanlığın ilk yıllarında serpilmiş kadim gnostik (*gnosis* Yunanca bir kelime olup, 'kalbin bilgisi' ya da 'içgörü' anlamına gelip İslam tasavvufundaki *marifet*'e tekabül eder) paradigmacılarla beraber olmaya götürür. Aleksî'nin en son karar kıldığı dini akım ise, esas itibarıyla deist, yani Tanrı'nın kainatını yarattığına, ancak sorumluluğunu insana bıraktığını düşünen farmasonluk dergahıdır.

Aleksî'nin Güloya'ya, 'Allah'ın yeryüzüne indirilmesi beşerin esenliğini sağlayamadı, lubimaya' ifadesine karşılık Güloya'nın Aleksî'ye mealen aktardığı, 'Güya biz Allah'a şah damarından daha yakındık ya...' ayeti, Aleksî'ye, 'Öyle mi?! Ben Mevlana'dan sanyordum' dedirtecektir. Şaşırarak sırası kendisine gelen Güloya; 'Mevlana'yı biliyor musun? der ve kendisinin Rusça hocası olan Galina Aleksandrovna'nın ona, 'Aleksî farmasondur ve Rus farmasonları Mevlana'yı tanırlar' dediğini hatırlar (Alatlı 2003: 455).

Ayrıca farmasonluk, pravda arayışındaki Rus enteligenziyasının akılcılık ile ruhanilik arasında çoğunlukla ölümcül parçalanmalarına da tanıklık ederken (Alatlı 2003: 470-475) Rusya'da gelişen ahlaksızlığa eş tutulan *Voltercilik* muhalefetinin de adıdır, ayrıca Fransız akılcılığı ve dünyeviliğine bir tepkidir de. En büyük temsilcileri Nikolay Nabakov bilim ile dinin aynı temel gerçeğin iki yüzü olduğunu belirtir. İnsanoğlunun temel gerçeği kavrayabilecek donanıma yaratılıştan sahip olduğuna inanıyorlar ki tasavvufa yakınlıkları buradan gelir (Alatlı 2003: 474) Özellikle de bu yeni dini inancın Rusya'daki üç

saçayağından birisi olan Skovoroda'nın *Hikmet Diyalogları*'nda, insan hikmete, 'Bana adını söyle, adını kendin söyle! Söyle, çünkü senin yokluğunda düşüncelerimizin çoğu çürük, kokuşmuş!' ifadesini, Galina Alekseyevna, onun daha sinkretik bir dinin peşinde' olduğu şeklinde belirterek, 'Celalettin Rumi'den etkilenmiş olmalı. ...Rumi sinkretiklerin piridir'i diyecektir. Güloya'nın şaşkınlığı arasında kitaplıktan Divan'ı Kebir'in İngilizce çevirisini çıkaran Galina Güloya'ya uzatarak, '*Ne yapsak ey Müslümanlar? Ben kendimi tanımaz oldum...*' satırlarıyla başlayan bölümü 'İşte kendin oku!' der.

'Nereden tanışmış olabileceklerine gelince Mevlana, ...Buda'yı bildiği gibi, gnostikleri yeni Eflatuncuları da tanıyor. Galina'nın dediğine göre, Konya'da o zamanlar henüz Ortodoks Hıristiyanlığın etkisi altında hatta sonradan camiye dönüştürülen İyonya Piskopos'u St. Amphilocheus Kilisesi avlusundaki türbenin Eflatun'a ait olduğuna inanılıyor ki, Konyalı Müslümanlar Eflatun'a büyük saygı gösteriyorlar, hatta peygamber olduğuna inananlar da var. İyonya Piskoposu da Rus Ortodoks Kilise'sinin tarihinde önemli, çünkü Katoliklere karşı Ortodoks akidesini savunan Kayseri doğumlu aziz Basilejus'un (329-379) yakın dostudur.

Rumi'nin hatta oğlunun iyi Yunanca bildiklerini şiirlerinden anlıyoruz. Her ikisi de Acemce ve Türkçe'den başka Yunanca da yazdılar. Sultan Veled'in *Rabab Nama*'sında yirmi iki tane Yunanca şiir vardır' der Galina (Alatlı 2003:485).

Güloya, Aleksî'nin Lenin'in de farmasonluğuna ilişkin yine ondan yaptığı bir alıntı neticesinde, Mesnevi'nin Şefik Can çevirisini İstanbul'dan isteterek, dördüncü cildin 2341 sayılı bölümünü;

*'Yapılmak yıkılmaktır; topluluk dağılıktır. Sağlamlık, kırılmakta; murat muratsızlıkta, varlık yokluktur. ...Sen yapılmayı yıkılmakta bil. Yeryüzü kazılarak, altüst edilerek çirkinleştirilmeseydi, yıkılmasaydı, nasıl gül bahçesi ve buğday tarlasına gelirdi?...Buğday değirmende öğütülüp ezilmeseydi, nasıl ekmek olup da sofralarımızı süslerdi?'* Aleksî ile beraber okuduktan sonra, Güloya, Aleksî'yle Vortuga Vorgulaglarına yaptıkları bir seyahat esnasında Aleksî'nin Mevlana'dan bir alıntı yapması neticesinde sormak isteyip de soramadığını sorar. '*Ve sen? Sen farmason musun Aleksî?* sorusu karşısında Aleksî, '...herkes beni bir şeyle suçladı. ...Batıcı aydınlar mistizmle; Ortodokslar İblis'in ta kendisi olduğumu söylüyorlar. İtiraf etmeliyim ki benim için bunları göğüslemek kolay değil. So! Lütfen, beni bir tür Müslüman olarak düşün, olsun bitsin!' der. (Alatlı 2003: 492)

## SONUÇ

Merhamet olgusunun Hıristiyan teolojisindeki öncelikli anlam açılımı 'acıma' (сострадание), ve ikincisi ise 'doğruluk' ve 'sadakat' (верность)'tir (Dufura 1990: 560-561). Bu bağlamda, eserde üst başlık olarak kullanılan 'Gogol'un izinden' vurgusu, İslam teolojisindeki merhametin 'acıma', 'esirgeme', 'koruma', 'sevgi gösterme', 'yardım etme' (Develioğlu 1999) gibi anlam açılımlarından 'acıma' ile anlambilimsel düzlemde kesişmektedir. Bu kesişme, Hıristiyanlık'taki öznenin acınacak durumuyla kendi kurtuluşuna göndermede bulunurken; Alatlı'nın eser boyunca vurguladığı gibi İslam teolojisindeki merhametin öncelikli misyonu, özneyi kurtarmaktan ziyade bireylerarasına ve oradan da insanlığa, yaratılmış olan herşeye yayılmış olan merhameti telmihler (Buhari, Edeb, 19, Müslim, Tevbe, 17). Bu anlamsal telmih, Hıristiyanlık'ta nihai hedef olan 'sadakat' adına öznenin üzerinde kendine 'mekan' bulurken; Mesnevi alıntısında da görüldüğü gibi, Alatlı'nın roman boyunca ele aldığı merhamet, yaratılmış olan her şeye gösterilecek olan 'acıma' (tohum yitimi-başak bitimi) ile beraber bütün yaratılmışlar adına merhamet üreticisi zübde-i alem olan birey için 'esirgeme' ve 'kollama'yı da zorunlu kılar.

**REFERANSLAR**

- ALATLI Alev, *Aydınlanma Değil Merhamet!*, Everest Yy., İst. -2003.
- \_\_\_\_\_, *Hayır Diyebilmeli İnsan*, Zaman Kitap, İst. -2006.
- \_\_\_\_\_, *Şimdi Değilse Ne zaman*, Zaman Kitap, İst. - 2005.
- DEVELİOĞLU F., *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lügat*, İst. - 1999
- DOSTOYEVSKİ F. M., *Cobr. Soç.*: V 30 T. Cilt 24.
- DUFURA L. K., *Clovar bibleyskogo bogosloviya*, Zhizn, Brussels 1990.
- KOTOVA A. K., POLYAKOVA M.YA., *N. V. Gogol v ruskey kritike*, H/L, Moskva 1953.
- LİNKOV V. YA., *İstoriya ruskey literaturı XIX veka v ideyax*, İzdatelstvo Moskovskovo Universiteta, Moskva- 2002.
- NABOKOV Vladimir, *Lektsiyi Po Ruskoı Literature*, (Çehov, Gogol, Gorkiy, Tolstoy, Trugenyev), İzdatelstvo Nizavisimaya Gazeta, Moskva 2001
- HİKMET N., *Sanat ve Edebiyat Üstüne* (Hzr.: Aziz Çalışlar), Evrens. Kültür Kitaplığı, İst. -1987.
- LUNACHARSKİ A., *Sosyalizm ve Edebiyat* (Çvr.: Asım Bezirci), Evrensel Kültür Kitaplığı, İst.- 1988.
- POSPELOV G. N., *Edebiyat Bilimi* (Çvr.: Yılmaz Onay), Evrensel Kültür Kitaplığı, İst. – 1995.
- SOKOLOV B., *Gogol-Ensiklopediya*, Algoritma, Moskva 2003.
- SÜER A., *19. Yüzyıl Rus Edebiyatı Üzerine Yazılar*, Evrensel Basım Yayım, İst. -2006.
- TROYAT H., *Gogol* (Çvr.: Bedia Kösemihal), Multilingual, İst. 2000.
- ZENKOVSKİ V. N., *N. V. Gogol*, Moskva-1997.

## BORGES, YENİDENYAZMAK-METİNLERARASILIK

Prof.Dr. Kubilay AKTULUM  
Süleyman Demirel Üniversitesi  
Güzel Sanatlar Fakültesi

### Özet

*Çağdaş yazın estetiğinin temel konularından birisi olan metinlerarasılık ve/ya yenidenyazmak Arjantinli yazar Jorge Luis Borges'in öykülerinin öne çıkan bir özelliğidir. Borges yalnızca öykülerinde başkalarının yapıtlarına göndermeler yapmakla kalmaz, aynı zamanda metinlerarasılığın ve metinlerarasılıktan yola çıkarak, edebiyatın kendince bir tanımını yapar. Bu bildiride Borges'in öykülerinde metinlerarasılık ve/ya yenidenyazmak işleminin yerine değineceğiz.*

### Resume

*L'intertextualité ou/et la réécriture est l'une des caractéristiques principales de l'écriture dans les nouvelles de l'écrivain argentin Jorge Luis Borges. Borges ne se contente pas seulement de faire des références aux ouvrages des autres écrivains de diverses périodes, mais aussi donne sa propre définition générale de la littérature, et ce, à partir des renvois intertextuels. Dans cette communication, nous nous proposons de dégager rapidement la place de l'intertextualité dans les nouvelles de Borges.*

**Mots-clé:** intertextualité, réécriture, Borges, nouvelle

Yenidenyazma, bilindiği gibi, değişik amaçlarla, önceki bir yapıtı yeniden yazmak, yeni bir düzen içerisine sokmak biçiminde tanımlanmaktadır. Yenidenyazma işlemi bir ikinci el işlemi gerçekleştirmektir, bir metni başka metinlerle ilişki içerisine sokmaktır. Dolayısıyla yenidenyazma bir kopyalama, alıntı, anıştırma, açıklama, düzeltme gibi biçimler altında karşımıza çıkabilmektedir.

Bu anlamda önceden yazılmış olanı yenidenyazma işlemi Borges'in öykülerinin temel bir özelliğidir. (Kuşkusuz yenidenyazma işlemi kimi temel biçimsel ve anlamsal dönüşümlere yol açsa da, Borges'in kimi zaman sözcüğü sözcüğüne yenidenyazdığı bir metnin aynı anlama gelemeyeceğini savunduğunu baştan anımsatmalıyız.) Gerçekten de Borges yapıtlarında açık ya da kapalı bir biçimde, alıntıya oldukça fazla yer veren bir yazar olmuştur. Yenidenyazmakla eşanlı olarak kullanılan 'yineleme' onun öykülerinin bir diğer özelliğidir. Yazar başkalarının metinlerini olduğu kadar, kendi metinlerini de yeniden yazar, kendi yapıtlarında yeniden kullanır, kimi unsurları yinelemeler. Yenidenyazma, alıntı, yineleme hem bir özyenidenyazma, hem bir özalıntı, hem de bir özyineleme biçiminde karşımıza çıkabildiği gibi, bir başkasından alıntı, bir başkasının yapıtını yineleme biçiminde de karşımıza çıkmaktadır; alıntı bir yineleme biçimine bürünür. İster bir özyenidenyazma, ister bir özalıntı, ister bir özyineleme, ya da bir başka yapıttan alıntı ya da bir başka yapıttan bir kesiti yineleme söz konusu olsun, kısacası 'yenidenyazma' adı verilen işlem, ya da metinlerarasılık, Borges'in öykülerinde göze hemen çarpan bir özelliktir.

Yenidenyazma işlemi yazı estetiğinin temel bir özelliği durumuna getirmesi, ilk anda Borges'in kendisinin de ileri sürdüğü gibi, "yenilikçi bir yazar" olma uğraşında olmadığı düşüncesini sanki haklı çıkarmaktadır. Gerçekte 'Kongre' adlı öyküsünde (Kum Kitabı) şunları okuruz: "*Yaşlanmakta olduğumun ayrıntımdayım: yeniliklerin beni ilgilendirmemesi ya da şaşırtmaması bunun en kesin belirtisi: belki de bu, yeniliklerin hiç de yeni bir yanı olmadığı, eskilerin az buçuk birer değişimi olduğunu düşünmemdendir.*" Bunun yanında Borges'in yaşlılığını öne sürerek yenidenyazma işlemine bu denli yoğun olarak başvurmasının nedeninin görme yetisini kaybetmesiyle de ilişkili olduğunu da eklemek gerekir: "*1950'lerin sonlarından bu yana okuma ve yazma açısından kör sayılabileceğimi söyleyebilirim.*" Bu alıntıda geçen 'kör' sözcüğü aslında yazarın görme yetisini kaybetmesine yaptığı örtük bir göndermedir.

Buna karşın yenidenyazma işlemine başvurması kuşkusuz Borges'i sıradan bir yazara indirmez. Yenidenyazmanın, metinlerarasılığın öncelikle bir yöntem olarak öykülerinde yer aldığı; yazarın kendince bir edebiyat tanımı önerirken ona başvurduğunu ve değişik işlevlerle donattığını belirtmeliyiz. Bu nedenle yenidenyazmanın yazı estetiğinin temel yapıcı bir unsuru olarak ele alınması gerekmektedir. Görme yetisini kaybetmesine bağlı olarak son dönem öykülerinde kimi unsurları yinelese de Borges özgün bir yazar olabilmeyi fazlasıyla başarmış bir yazardır.

Onun özgünlük yaratan bir yazar olduğunun ayrımında olan Antoine Compagnon **la Seconde Main** (İkinci El) başlıklı çalışmasında ikinci elin, alıntının tanımını yaparken Borges'in öykülerinden yola çıkar. Yenidenyazmayı, ikinci eli Borges'i okumadan tanımlamanın olası olmadığını söyler. Gerçekten de Borges'in yapıtlarında önceden yazılmışı yenidenyazmak bir tür saplantı durumuna gelmiştir.

Borges, Gérard Genette'in söylediği gibi, bir düşünce, bir izlek, bir eğreti çerçevesinde farklı tonları bir tür kataloglama işlemiyle yan yana getirebilmektedir. Yapıtları çoksesliliğin elverişli bir alanıdır. Bu çoğul alan içerisinde sürekli olarak denemelerinde olduğu kadar öykülerinde farklı dönemlere, ülkelere, kültürlere ait yazarları yan yana getirir. Bir yazarın kendisinden önceki çok sayıda yazardan beslendiği, beslenmekten

kaçınmadığı görüşünü sıklıkla yineler: “Ben soyut bir düşünce üretemem, dikkatinizi çekmiştir, sürekli olarak alıntılara ya da anılara yaslanıyorum” diye okuruz.

Borges’in esinlendiği, yeniden yazdığı, gönderme yaptığı yazar sayısı saymakla bitmez. Yapıtlarında farklı dönemlere ve yazarlara o denli çok gönderme yapar ki, yazar adeta okuduğu kitaplardan yola çıkarak, evrensel bir derleme oluşturma peşindedir. Neden kitapların dünyasına sığındığını da açıklıkla dile getirir.

Borges ‘kötü’ olarak nitelendirdiği gerçeklikten, dünyadan kaçmak için sanata, edebiyata sığınır (ve durmadan filozofları okur). Edebiyat yeni bir dünya kurmanın yoludur; bu yenedünyanın kurulabilmesi içinse tüm kaynaklara, klasik yazarların çoğunun küçümsediği isimlere bile başvurur. Uçsuz bucaksız, ansiklopedik bir evren kurma çabasına girişir. *Babil Kitaplığı*’nda ya da *Tlön, Uqbar Orbis Tertius*’da böyle bir girişimi öyküleştirir. Tasarladığı yeni evren her türden etkiye açıktır, edebiyatın neredeyse her biçimi, gereksiz ve haksız yere unutilan kimi biçimleri bu evreni kuracak malzemeler olurlar, polis romanları, fantastik edebiyatın sunduğu tuhaf dünya, ezoterizm (içrekçilik, Batınlık) ve büyü tasarladığı evrende başköşede yer almaktadır. Kendi toprağından, ülkesinden çıkıp diğer ülke kültürlerinden, dinlerinden, edebiyatçılarından malzemesini tüketmek, yeni Babil kuleleri inşa etmek ister, anlatısal şairler, düşler yaratarak gerçekliği parçalamak gerekir. Tlön’de böyle yeni bir evren tasarlar, içinde bulunduğumuz evreni elinin tersiyle itip, yazarın kurduğu bir sanat dünyası yaratmak peşindedir. Evren artık beceriksiz bir Tanrı’nın değil, sanatçının elinde açılıp serpilecektir.

Borges’in büyük bir okur olduğunu, yeniden yazma işleminin bu özelliğine bağlı olarak öykülerinde egemen konuma geldiğini anımsatmalıyız. Gerçekten de pek çok ülke edebiyatlarını, dinlerini, felsefelerini vb. alıp yapıtlarında kullanmıştır. Okuduğu, gönderme yaptığı yazar sayısı oldukça fazladır. Çabucaak sıralarsak; okumaya ilk *Huckleberry Finn* adlı romanla başlar. Ardından Kaptan Marryat, Wells, Poe, Stevenson, Dickens, Carroll, Cervantes’i keşfeder. Burton’un İngilizce çevirisinden *Bin Bir Gece Masalları*’nı, Eduardo Guttirez’in romanlarını İspanyol’ca aslından okur. Yalnızca okumakla kalmaz, yazma uğraşı içerisinde de girer. Daha altı yaşındayken *la Visera fatal*’ı, sonra da Yunan mitolojisi ile ilgili İngilizce küçük bir el kitabı yazar. Bu yapıt John Lempiere’in *Dictionnaire Classique*’inden bir aşımadır. 1908 yılında İngilizce’den İspanyolca’ya Oscar Wilde’in *le Prince heureux* adlı eserini çevirir. 13 yaşındayken Borges ilk kısa öyküsünü yazar: *le Roi de la forêt*:

Avrupa’nın değişik ülkelerine yaptığı yolculuklar sırasında değişik Batılı yazarlarla tanışır: Daudet, Flaubert, Maupassant, Zola gibi romancılar yanında, Hugo, Baudelaire, Rimbaud gibi şairleri, ayrıca Gyp gibi dönemin ünlü yazarlarını, ya da artık adları unutulduğu sanılan kimi yazarları okur: Henri Barbusse, Rémy de Gourmont, en fazla etkilendiği Marcel Schwob.<sup>1</sup> Babasının kütüphanesindeki Arjantinli yazarları İspanyolca aslından okur: Ascasubi, Lugones, Guiraldes, ulusal bir destan olan Jose Hernandez’in *Martin Fierro*’su, Evaristo Carriego’nun *les Messes hérétiques*’i bunlar arasındadır. Okuduğu İngilizce kitaplar arasında Thomas Carlyle, Gilbert Keith Chesterton hep başvurduğu, yapıtlarına göndermeler yaptığı yazarlar arasındadır.

<sup>1</sup> (Borges’in esin kaynaklarından birisi Marcel Schwob olmuştur. Gerçek insanların yaşam öykülerini anlatan Schwob’un tersine Borges “önce bilinen kişilerin hayatlarına ilişkin ne varsa” okur, “sonra da onları kafasına göre değiştirip çarpıtır.” Böylelikle yeniden yazma işleminin başkasının yaptığını olduğu gibi aktarmak değil, bir dönüşüm işleminden geçirmek olduğunu bir ilke olarak benimser.)

Maurice Abramowicz, Simon Jichlinski aracılığıyla Yahudi kültürünü keşfeder. 1915 yılında Walt Whitman, özellikle de Thomas de Quincey keşfettiği diğer yazarlardır. Almanca'yı kendi çabasıyla öğrendikten sonra Heinrich Heine'i, özellikle de filozof Arthur Schopenhauer'i, fantastik edebiyatın temel ismi, *Golem*'in yazarı Gustav Meyrink'i okur. Schopenhauer onun en fazla etkilendiği isimdir. Anlatımcı şairler Johannes Becher, Wilhelm Klemm, Ernst Stadler ve August Stramm okuma listesine eklediği diğer isimlerdir. Olgunluk sınavında başarılı olunca babasından armağan olarak Almanca bir ansiklopedi ister. İspanya'ya gelince yerel şairlerle içli dışlı olur. Latince öğrenir bir papazdan, onun aracılığıyla Virgile'in *l'Eneide*'ini okur. İspanyol yazarlarından Quevedo, Gongora, özellikle de Cervantes en fazla ilgilendiği yazarlar olmuşlardır. Virginia Woolf'un *Orlando*'sunu, öykülerinde derin izler bulduğumuz Kafka'nın *la Métamorphose*'unu çevirir. Okumaları arasında Amerikalı yazarlardan Hawthorne, Emerson, Melville, Emily Dickinson, Longfellow, James ve Poe başta gelmektedir.

Peki neden Borges yenidenyazma işlemine yoğun olarak başvurmak yoluna gitmiştir? Yazarın yazarlığı öğrenmesinin kökeninde yenidenyazmak işlemiyle ilintili olan taklit unsurunun bulunduğunu en başından anımsatmalıyız. *Bir Özyaşamöyküsü Denemesi*'nde şunları okuyoruz: "İlk yazmaya başladığımda altı yedi yaşlarındaydım. Klasik İspanyol yazarlarına öykünmeye çalışıyordum. Örneğin Miguel de Cervantes'e. Berbat bir İngilizce ile Grek mitolojyası üzerine bir el kitabı yazmışım; tabii Lemprière'den aşırmadı. (...) İlk öyküm ise, Cervantes biçimiyle yazılmış abuk sabuk bir şey oldu: Uğursuz Tolga adlı modası geçmiş bir romans." Bir başka yerde şunu okuyoruz: "İngilizce sonelerim, kötü birer Wordsworth öykünmesiydi. Fransızcalarsa tatsız tuzsuz birer simgeci şiir öykünmesi." Borges yazarlık mesleğinin kökeninde taklit işleminin yer aldığı her fırsatta açıklıkla dile getirmekten geri durmaz: "Babama, Alman dışavurumcularından kaptığım berbat metaforlar önerdiğimde, onun da bunları karşı koymadan kullandığını anımsıyorum." "Denize Övgü adlı şiirim, *Grevia* dergisinin 31 Aralık 1919 tarihli sayısında çıktı. Şiirde Walt Whitman olabilmek için elimden geleni ardıma koymuyordum." "Kitapta bir yandan da on yedinci yüzyıl İspanyolcasına öykünüyor, önsözde Sir Thomas Browne'un *Religio Medici*'sine değiniyordum. (...) O gün bugündür, o kitabı durmadan yeniden yazdığımı düşünüyorum." "Bu denemeleri yazdığım sırada (...) iki İspanyol Barok on yedinci yüzyıl yazarlarına, Quevedo'yla Saavedra Fajorda'ya maymun gibi öykünmeye çalışıyordum."

Olgunluk dönemlerinde öyküyü romana yeğlediğini açıkça dile getiren Borges esinlendiği yazarlardan kimilerinin de isimlerini sıralar: "İyi bir kısa öykü okuru olduğum söylenebilir, birçok öyküyü tekrar tekrar okumuşumdur. Kendimi bildim bileli Stevenson, Kipling, James, Conrad, Poe, Chesterton, Lane'in *Arabistan Geceleri*'ndeki masallar, Hawthorne'un bazı öyküleri bir tiryakilik olmuştur benim için."

Alabildiğine uzatılabilecek bu okuma listesinden yola çıkarak, Borges'in öykülerinde yeğlediği temel izleğin edebiyat ve yazarlar olduğu sonucu kolaylıkla çıkarılabilir. Gerçekten de Borges durmadan sevdiği yazarlardan ve yapıtlardan söz eder öykülerinde. Bu tutkusuna bağlı olarak, öykülerinin gerçeğe benzerliklerini güçlendirmek ereğiyle sözde göndergeler işlevi gören kurgusal yazarlar uydurma yoluna bile gitmiştir. *Fictions*'da yer alan Pierre Ménard, auteur de Quichotte, Examen de l'oeuvre d'Herbet Quain, Trois Versions de Judas başlıklı öykülerde düşsel yazarlara yer verir, öykülerini onların üzerine kurar. Cervantes'in Don Kişot'unu sözcüğü sözcüğüne yenidenyazmak uğraşında olan Pierre Ménard, bununla kalmayıp Borges'in uğraş alanına giren yapıtlarla ilişkili olarak çeşitli yapıtlar yayımlar: John Wilkins'in analitik dilinin konu edildiği bir monografi,

Raymon Lulle'un *L'Ars magna generalis*'inin ele alındığı bir inceleme çalışması, ayrıca Achille'in felsefi çelişkisi üzerine bir kitap.

Herbert Quain de Borges'in bir yansımasıdır. Temel sorunu 'zaman'dır, zaman sorununu edebi ve felsefi bir çerçevede ele alır (bu konuda Borges büyük ölçüde Alman idealistlerinin tutumuna bağlı kalır ve onlardan esinlenir). April March ve The Secret Mimmon adlı yapıtları gelecekte doğru uzanan bir öyküyü anlatır. Borges gibi, o da J.W. Dunne'un felsefi yapıtına derin ilgi duyar. Nils Runeberg ise Kriston och Judas ve Der Heimliche Heiland adlı iki kitabın yazarıdır, önemli ölçüde gnostik (bilinirci) kuramlardan etkilenir.

Bu öyküler üç yazarın yapıtlarını betimlemekle yetinirler; diğer iki yazar; Ts'ui Pen (le Jardin aux sentiers qui bifurquent) ve Yahudi Jaromir Hladik'in (le Miracle secret) fikirleri, yazın kuramları, gerçekleştirdikleri çalışmalar ele alınır. Her iki yazarda da zaman sorunu bir saplantı durumuna gelmiştir. *Fictions*'da bir başka yazar daha karşımıza çıkar: Yahudi bir kuramcı olan Marcel Yarmolinsky; bir kabala (Yahudilerde Tevratın yorumlanıp hep mecaz anlamına alınması geleneği) uzmanıdır. L'Aleph adlı yapıtta sayıları az olmakla birlikte başka yazarlar karşımıza çıkarlar. Aurélien ve Jean de Panonie adında iki tanrıbilimci, Yahudi şair David Jerusalem ve Arap filozof Averroes: Borges bu kitaptan başlayarak modern edebiyatı, temsilcilerini alaycı bir dille eleştirir. L'Aleph başlıklı öyküde Carlos Argentino Daneri adında şairliğe yeni başlamış olan, evrenin geniş bir betimlemesini yapmaya girişen ve varolabilecek en kötü dizeleri yazan bir yazardan söz edilir. Öykünün sonunda yazdığı la Terre başlıklı yapıtı için bir de ödül kazanır bu oldukça kötü yazar: İkinci Ulusal Edebiyat Ödülü'nü. Yazar çevrelerine yönelttiği bu eleştirinin başlangıcı Bioy Casares ile ortaklaşa yazdığı, Chroniques de Bustos Domecq ile başlar. Kitap Honorio Bustos Domecq adlı düşsel bir eleştirmence yazıldığı varsayılan kısa yazılardan oluşmaktadır; hepsi de düşsel, gülünç denebilecek on kadar yazarın yapıtlarını ele alıp betimler. Borges düşsel yazarlardan söz etmediği durumlarda sevdiği, baş tacı ettiği yazarları sahneye çıkarır. L'Auteur'deki Une Rose jaune İtalyan yazar Cavalier Marin üzerinedir. L'Autre, le même adlı şiir derlemesinde çok sayıda yazar bulunur: Dante, Cervantes, Gracian, Sarmiento, Milton, Swedenborg, Jonathan Edwards, Emerson, Poe, Cansinos Assens, Spinoza bunlar arasındadır. En sık adları geçen yazarlar Homeros, Shakespeare, Dante ve Cervantes'dir. Bu yazarlara sürekli olarak göndermeler yapar.

Bu denli çok sayıda yazara yer vermesiyle Borges'in öykülerinde gerçeğe benzerliğe zarar vermeyen tuhaf bir düşsel alan yaratılır. Öyküleme edebiyat üzerine bir düşünce ile yinelenir.

Borges'in yapıtlarında bir başka öyküye açık (yapıt başlığıyla) ya da kapalı (bir tümceden alıntı biçimiyle) anırtırmalara yer verilerek metinlerarası bağlantılar kurulur. Aynı yapıtlar arasında olduğu kadar önceki yapıtlarda yer alan öyküler arasında da alışverişlere rastlanır.

Borges özellikle *Fictions*'da bu yönetime başvurur; kendi yapıtları arasında metinlerarası bağlar kurar. Tlön'de Uqbar'lı sapkın yapıtı alıntı Borges'in bir başka öyküsü olan le Teinturier masqué Hakim de Merv adlı öyküden alınmıştır. Daha önce anımsattığımız gibi, Borges düşsel yazarlar yaratmaktan hoşlanır, her defasında denemelerinden birisinin bu kişilerden birisince yazıldığını söyler. Pierre Ménard Arjantinli yazarla aynı konular üzerinde yazmıştır, Marcel Yarmolinsky, Discussion'da Borges gibi bir *Défense de la Kabbale* başlıklı eser, Jaromir Hladik *Défense de l'éternité* adında bir eser yazmıştır. Daha sonra yazdığı şiirler de birbirlerine eklenir. L'Auteur'deki son dizeler olan 'Héraclite inconstant, qui est le même et l'autre', l'Autre, le même'in başlığını haber verir. Borges'in



öyküleri sürekli olarak önceki yapıtlara olduğu kadar, kendi döneminde yazılmış diğer kitaplara göndermeler yapar; öyküler sürekli ve karşılıklı olarak birbirlerini yansıtır. Fictions'da Examen de l'oeuvre d'Herbert Quain'de düşsel yazar Statements adında bir kitap yazmıştır, bu kitapta sekiz adet dolantısı olan, ancak yazarca karmaşılaştırılan bir öykü yer alır. Borges şunları söyler: “*The Rose of Yesterday* başlıklı üçüncü bölümden *les Ruines circulaires*'i çıkardım. *Trois versions de Juda*'da *le Miracle secret* başlıklı öyküye gönderen bir not yer alır: “*Erfjord (...) Jaromir Hladik*'in *Défense de l'éternité* başlıklı yapıtının birinci cildinin son bölümünü çağırıyor.”

Genel olarak belli bir düzende sunduğu öykülerin kimilerinin başlığı bir diğerine gönderir, bir öykünün izleği ile başka bir öykünün izleği benzeşmektedir, bu bakımdan birbirleriyle karşılaştırılabilirler. Fictions'da İrlandalı bir hainin serüvenini anlatan iki öykü yer alır, konusu Babylone'da geçen iki metin, deli bir yazarın eserinin iki betimlemesi, iki polisye öykü yer alır. L'Aleph de ikili bir yapıya göre kurulmuştur. İki öykü, l'Aleph ve le Zahir, yazarın aşık olduğu güzel bir kadının ölümünü anlatır, iki öykü labirent izleğini ele alır.

Borges roman yazmamıştır, ancak yapıtlarını dev bir roman biçimine büründürür adeta, burada aynı izlekler, birbirleriyle benzeşen, birbirleriyle özdeş kişiler yinelenir. Romanın konusu gerçeklik değil, edebiyattır, Borges'in yapıtlarıdır. Borges böylelikle kendi yazılarını, yazma etkinliklerini, eylemlerini sahneye koyan postmodern yazarları haber verir.

Çocukken ansiklopedileri okumaya başlar. Özellikle *Encyclopedia Britannica*'ya ilgi duyar, öykülerinden çoğunda ona göndermeler yer alır: TL'nün kökeninde bu ansiklopedi vardır. Ansiklopedilere olan düşkünlüğü evrensel bilgiye olan tutkusunu kamçılar: yapıtlarında farklı dinlere, değişik ülke edebiyatlarına, değişik ülke kültürlerine yer verir. Borges gnostiklere, hristiyanlığa, judaizme, kabbalıcılığa ilgi duyar. İslam dinine hayrandır; öykülerinde bu dine pek çok gönderme yapar: le Zahir, le Teinturier masqué hakim de Merv bunlar arasındadır. Sonradan budizme de ilgi duyarak farklı dinlere olan eğilimini vurgular.

Farklı edebiyatlara gelince, anımsattığımız gibi, neredeyse tüm zamanlara, tüm ülkelere ait temel yapıtları okur ve onlara göndermeler yapar: Alman, İngiliz, Fransız, İspanyol, Ortadoğu, Amerikalı yazarlara, mistiklere, sufilere, vd. pek çok alana gönderme yapar öykülerinde.

Pek çok ülkeye gitmiştir: Fransa, İngiltere, Irak, Amerika, İsviçre. Yaptığı yolculukların bir özetini sunar *Atlas*'da. Öyküleri değişik kültürlerden, yapıtlardan, felsefelerden aldığı unsurlarla doludur.

Olgunluk çağına geldiğinde yazdığı yazılarda, önsözlerde aynı izlekleri yinelediğinden aynı gelişim çizgisi izlediğinden dolayı özür dilemesine karşın, Borges sahte bir alçakgönüllülük tutumu sergiler. Babil Kitaplığı'nda olası kitapların, kitap yorumlarının sayılarının sonsuz olmasa da uçsuz bucaksız olduğunu göstermek uğraşındadır. Her yeni öyküsünde aslında yenilik arayışındadır. Pierre Ménard, auteur du Quichotte'da bir yapıtın anlamının ele alınan döneme göre değişebileceğini kanıtlamaya çalışır. Her okur kendi kitabını yaratır, edebiyatın büyük eserlerine her okumada yeni bir anlam yükler. Kendince bir edebiyat tanımını önerir aslında.

Gerçekten de farklı dönemleri buluşturması, farklı dönemlerdeki yazarlar arasında kurduğu koşutlukların ardından Borges'in genel olarak edebiyat konusunda öne attığı tanımlamalara ulaşılır. Kendi yapıtında yenidenyazma konusundaki kuramsal söylemlerini en uca vardırın, bir yenidenyazma yazarı olan Borges'e göre edebiyat uçsuz bucaksız bir

kaynak, bir tür oluşumdur. Yazdığı metinlerde kurguyla yazın eleştirisini birbirine karıştırmak, yapıtları (kendisinininkileri ve başkalarınıninkileri) durmadan yeniden okumak ve aralarında ilişkiler kurmak Borges'in temel bir tutumu olmuştur. Okuma ve yazma anlayışının odağında ise Héraclite'in bir kesinlemesi bulunmaktadır: buna göre insan hiçbir zaman aynı nehirde bir kez daha yüzmez, her okuma bir yeniden yazmadır: “*Durmadan değişiyoruz ve bir kitabın her okunmasının, her yeniden okumanın, bu yeniden okumanın anısı metne yenilik katar. Metnin kendisi de Héraclite'in değişen, akan nehridir.*” *Fictions*'da yer alan öyküler, yapıtların birbirlerini yeniden yazma, birbirlerini açıklama, birbirlerini yineleme, birbirlerini yorumlama biçimlerine gönderme yaparlar.

Yeniden yazma, alıntı bir yazınsal aşırma sorunsalıyla iç içe gelişmektedir Borges'in öykülerinde. Gerçekten de bir metinlerarasılık yöntemi olan aşırmanın Borges'in sorguladığı konulardan birisi olduğunu belirtmeliyiz.

Bir başka türlü söylersek; Borges'in öykülerindeki temel izleklerden birisi 'sahtecilik'tir. Yazar yazmak değil, kopyalamak hakkını kendisine tanır gibidir.

Borges'in 1939 yılında *Sud* dergisinde yayımladığı ilk öyküsü Pierre Ménard, auteur du Quichotte'da Ménard düşsel bir yazın sahtecisidir. Birinci kişi adında anlatılan öyküde Nimes'li simgeci bir şair, kendisini Valéry'nin bir rakibi olarak gören Pierre Ménard yaşamının bir bölümünü Cervantes'in Don Kişot'unun 9 ve 38'inci bölümleriyle, 22. bölümünden bir kesiti sözcüğü sözcüğüne kopyalamakla geçirir. Öyküde çalışma yöntemleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmasına karşın, Ménard'ın gerçek amacı Quichotte'u baştan sona kopyalamak olmuştur, öyle ki son aşamaya gelmeden binlerce sayfa el yazmasını yırtıp atmıştır.

Benzer izlek Chroniques de Bustos Domecq'de yeniden karşımıza çıkar. Hommage à César Paladion'da sıradan birisi olarak karşımıza çıkan yazar kendisine ait bir satır bile yazmaktan kaçınır, kendi adını kapağa yazarak başkalarının yapıtlarını yayımlamak yoluna gider.

Bustos Domecq böyle bir işlem sırasında yaşamını kaybeder: “*ölüm onu çalışmanın tam ortasında yakalar; yakınlarının söylediklerine bakılırsa, İncil tarzında 'Evangile selon Saint Luc' başlıklı bir yapıtla uğraşıyordu.*”

Başkalarının düşüncelerini aşırma her ülkenin yazın yaşamında rastlanan bir olgudur. Borges de sürekli olarak kendisinden önce yazmış olan pek çok yazardan esinlenmiştir. Le Teinturier masqué Hakim de Merv neredeyse Marcel Schwob'un le Roi au Masque d'Or'unun sözcüğü sözcüğüne kopyasıdır. Borges çoğu zaman da kendi öykülerini yeniden yazıyor. Hommage à César Paladion, Pierre Ménard, auteur du Quichotte'un bir yinelemesidir örneğin.

Her okuma bir yeniden yazma, dolayısıyla okunan bir yapıtı yeniden anlamlandırma işlemi olduğuna göre, kurgusal bağlamda aşırma söz etmek olası değildir görüşünü sürdürür Borges. Tlön Uqbar'da şunları okuruz: “*Yazarların birbirlerinden çalması diye bir kavram yoktur; bütün kitapların zamandışı ve anonim bir yazarın yaratısı olduğu saptanmıştır.*” Bu kesinlemenin ardından, Tlön'de yazarların kitaplara imza atmadıkları, adlarını yazmadıkları görülür; orada aşırma, birbirinden çalma, etkilenme, yansılama, öykünme gibi bir şeyin de olmadığı bir dünya tasarlanır. Tlön'de oturanlar da birer George Moore ya da James Joyce'durlar, onlar da yapıtlarına kendilerine ait olmayan yığınla düşüncüyü, sayfayı sokmuşlardır.

Tlön'lü yazarlar içerisinde en bilineni, en tanınmış kuşkusuz bir XX. yüzyıl yazarı olan Pierre Menard'dır. Gerçekten de özellikle Quixote'un yazarı, Pierre Ménard öyküsünde, aşırma saplantısından kurtulmak için ilginç yollardan birisine başvurur. Leibniz'i,

Raymon Lulle'ün yapıtlarıyla oynamaktan usanan *Deniz Mezarlığı* şiirini 'on iki hecelik dize' ölçülerine dönüştürmekten bıkan Ménard'ın aklına bir gün kendince yepyeni bir şey, bir eser ortaya çıkarmak gelir. Biraz önce anımsattığımız gibi, Don Kişot'un iki bölümünü sözcüğü sözcüğüne yeniden yazmaya kalkışır.

Ménard'ın bu girişiminden aslında Borges'in edebiyat anlayışına ulaşılır: o edebiyatın sonsuz bir bütün olduğunu düşünür; yazarların bu bütünden malzemelerini tüketir görüşünü Shelley'den, Emerson'dan ya da Valéry'den yola çıkarak yineler. Gerçekten de Shelley'ye göre bütün şiirler tek bir evrensel şiirin parçalarıdır. Emerson'a göre tek kişi dünyada varolan bütün kitapların yazarıdır. Valéry ise yazarın adının geçmediği, herkesin malzemesini tükettiği bir edebiyat düşü kurar. Bireysel özelliklerin geçerli olmadığı benzeşik bir uzam olarak algılanan edebiyat evrensel, uçsuz bucaksız adsız bir alan olarak görülür, her yazar bu uçsuz bucaksız alan içerisinde zamandışı ve kişisiz bir düşüncenin temsilcisidir.

Yalın bir fantezi, bir mît ya da bir dilektir böyle bir edebiyat tanımı. Borges öyküsünde bu görüşü örtük olarak dile getirir. Ona göre görünürdeki çok sayıda yapıt ve yazar, olaylar ve şeyler tek bir tîne, düşünceye bağlanır, adeta her şey tek bir Tanrı'nın kaleminden çıkmış gibidir. Bu varsayımına göre, dünyanın bütün kitapları tek bir kaynaktan yola çıkar. Yazarların çokluğunun bir önemi yoktur. Çünkü "*her şey yazılmıştır.*" Babil Kitaplığı'nda her dilden bütün kitaplar bulunmaktadır. Kitaplık evrenin bir özeti. "*Bir okur, kütüphaneci, derlemeci, yazar olmadan önce insan bir yazı sayfasıdır.*"

Borges yazarı arı bir kurguya indirger; "*yazar etten kemikten karşımızda duran gerçek bir kişidir, kişiler de onun imgelemine ürünü kurgusal şeylermiş gibi görünür, oysa gerçekte varolan, ötekinin etten ve kemikten varolmasını sağlayan kişilerdir*" diye bir görüşle karşımıza çıkan Unamuno'nun görüşünü yineler. Don Kişot'la Cervantes varlık kazanır öyleyse. Yazar yoktur, yazarı var etmek, yaratmak gerekir. Tlön'de yer alan ve biraz önce alıntıladığımız şu kesitin anlamını bu doğrultuda çözmek gerekir "*Yazarın kitabına imza koyması alışılmış bir şey değildir. Yazarların birbirlerinden çalması diye bir kavram yoktur, bütün kitapların zamandışı ve anonim bir yazarın yarattığı olduğu saptanmıştır.*" Eleştirmenler varolabilmek için yazar uydururlar, yazar olmadığına göre, yazarı eleştirmenin ya da okurun yaratması gerekir: "*Eleştirmenler çoğu kez yazar uydururlar; birbirine benzemeyen iki kitap – diyelim ki Tao Te Ching ve 1001 Gece Masalları – seçer, ikisini de aynı yazarın eseri sayar, sonra da inceden inceye bu ilginç edebiyat adamının psikolojisini saptarlar...*" Pierre Ménard'ın "*okuma sanatını yeni bir teknik aracılığıyla zenginleştirme*" çabasına benzer bu girişim. "*Bu yeni teknik, bilinçli anakronizma ve yanlış araştırmalar*" tekniğidir. Uygulama alanları sonsuz olan bu teknik *Odyseia'yı Eneide'den önce yazılmış gibi, Madame Henri Bachelier'nin le Jardin du Centaure kitabını da Madame Henri Bachelier'ninmiş gibi okumaya* kışkırtır bizi. Bu teknik can sıkıcı eserlere bile serüven katar. İmitatio Christi'yi Louis Ferdinand Céline'e ya da James Joyce'a atfetmek kitabın o çok ince, ruhani ipuçlarını yeterince yenilemek değil midir?

Böyle bir rastlantısal yöntemde La Fontaine'in *Masallar*'ını *Phaidra*'nın ya da Esope'unkilerden sonra yazıldığını, Cyrano'nun Wells'in ya da Jules Verne'in önceli olduğunu kabul edip Wells'i ya da Jules Verne', Cyrano'nun öncülleri olarak göstermek eksik bir bakış açısı olarak algılanır.

Bir yapıt yalnızca bir yazarca yazılmıştır ve öncelikle yazarı açıklar türünden klasik bir anlayış artık değişime uğrar. Yazınsal eleştirinin yöntemleri değişerek okuma ağırlıklı bir yöne kayar. Borges, Valéry gibi, yazarın yapıt üzerindeki gücünü yitirdiğini, yazarın yapıtta

ayrıcalıklı bir yeri olmadığını, yapıtın doğar doğmaz artık kamunun malı olduğunu, yapıtın okumanın sınırsız uzamında başka yapıtlarla sonsuz ilişkiler içerisinde yazılabileceğine inanır. Hiçbir yapıt özgün değildir, çünkü insan imgeleminin sınırlı sayıda öykü ve eğreti üretebileceğini savunur, ancak her yapıt evrenseldir, çünkü “*az sayıdaki yaratı herkes için her şey olabilir.*” Bir yapıtın sürekli olabilmesi, sürerliliğini koruyabilmesi için belirsizlik özelliğine, sınırsız bir esnekliğe sahip olması gerekir. Yazın tüketilemez, çünkü tek bir kitaptır o. Kitap kapalı bir kendilik değildir: bir ilişkidir, sınırsız sayıda ilişkilerin merkezidir. Her kitap her okumada yeniden doğar, yazın tarihi hem biçimlerin ya da okuma nedenlerinin bir tarihi, hem de yazma biçimlerinin ya da yazı nesnelilerinin bir tarihidir: “*Bir edebiyat bir diğerinden metniyle değil okuma biçimiyle ayrılır.*”

Edebiyatta yinelemeler bir süreklilik, çizgisellik değil, ağır ve bitmeyen bir dönüşüm belirtir. Kafka'nın öncellerinin Kafka'ya benzememesinin nedeni, bizim onu yeni koşullar içerisinde, yeni bir uzam ve zamanda okuma biçimimizden kaynaklanır. Her yazar öncellerini yaratır. Rosney, Lytton, Paltock, Cyrano, Bacon, Lucien, Wells'in; Herbelot, Hamilton, Voltaire, Galland, Piranese, Marino Beckford'un öncelleri olmuşlardır. Yapıtlarında izler bulduğumuz Kafka bir diğer önceli olarak karşımıza çıkmaktadır, *Enquetes*'de şunları söyler: “*Bu yazarı önce tek, biricik bir yazar olarak görüyordum, onunla içli dışlı oldukça farklı yazarlarda ve farklı dönemlerde onun sesini tanıdığımı düşünmeye başladım. Burada, kronolojik bir sıra içerisinde bunlardan bazılarının adlarını sıralıyorum: Zénon, Han Yu, Kierkegaard, Browning, Bloy, Lord Dunsany.*” Borges Kafka'nın öncellerini sıralamakla kalmaz, kendisi de ondan esinlenir.

Bir yazar geçmiş ve gelecek anlayışımızda fark yaratır yalnızca. Borges'in anakronizmalara başvurmasının nedeni budur. Okuma zamanda geriye dönüşe olanak sağladığı için Cervantes ile Kafka çağdaş yazarlarmış gibi görülürler, Kafka'nın Cervantes'e etkisi, Cervantes'in Kafka'ya etkisi oranında önemlidir.

Borges yeniden yazma aracılığıyla edebiyat konusunda böyle bir tanımlama önerir. Bu tanımlama içerisinde gerçeklikten çok, kendi edebiyat “*bilimimizin*” gerçeklikleriyle yüz yüze geliriz. Edebiyat esnek bir alandır, her an en beklenmedik, en çelişik ilişkilere olanak sağlar. Edebiyatın özü zamandışı bir bulunmadır, yani geçmiş edebiyat her zaman şimdiki edebiyatın içindedir. Yapıtların zamanı yazının belirlenmiş zamanı değildir, ancak okumanın ve belleğin belirsiz zamanıdır. Kitapların anlamı arkalarında değil, önlerindedir, bizdedir: bir kitabın anlamı tamamlanmış değildir. Kitap bir biçimler rezervuarıdır, bu biçimlerin anlamı beklemeye alınmıştır, herkes bu biçimden kendi anlamını çıkarır. Borges böylelikle durmadan, kendince, şiirin bir kişi değil, herkes tarafından yazıldığını yineler. Pierre Ménard Don Kişot'un yazarıdır, çünkü her okur gibi o da bir yazardır. Bütün yazarlar tek bir yazardır, çünkü bütün kitaplar tek bir kitaptır, tek bir kitap bütün kitaplardır. Babil Kitaplığı kusursuz bir ‘*ab aeterno*’dur (rastlantı teri); insanın kendisi kusursuz bir kütüphanedir Borges'e göre. Bazen aradığı kitabı bulamayınca bir başkasını yazar: ya aynısını, ya da benzerini. Edebiyat sonsuz bir işlem gerçekleştirmektir.



# ANDREY PLATONOV'UN "KUMLARIN ÖĞRETMENİ" VE REŞAT NURİ GÜNTEKİN'İN "ÇALIKUŞU" ESERLERİNDE KADIN KAHRAMANLAR

Arş.Gör. Leyla HACIZADE  
Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi  
Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü

## Özet

Kadın teması, dünya edebiyatında bugüne kadar sık rastlanan temalardan biridir. Farklı kültürlerin edebiyatlarında bu temayla karşılaşmamız, bize her kültürün, her toplumun, her dönemin ve her yazarın kadın imajını nasıl çizdiği konusunda geniş bir seçenek sunmaktadır. Farklı kültürlerin aynı dönemdeki kadın imajının, yazarları tarafından işlenmesi bakımından ilginç benzerlikler gösterdiği iki eser bu bildiride karşılaştırmalı olarak incelenecektir. 1922 yılında "Çalikuşu" nu kaleme alan Reşat Nuri Güntekin (1889-1956) ve 1927'de "Kumların Öğretmeni" eserini yazan Andrey Platonov (1899-1951), XIX. yy.'la XX. yy.'lar arasında köprü oluşturmuş yazarlardır. Aynı zamanda biri Türk, diğeri Rus Edebiyatının en önemli yazarları arasında yer almaktadırlar. "Çalikuşu" ve "Kumların Öğretmeni" adlı eserlerdeki kadın kahramanların (yani Feride ve Mariya'nın) karşılıklı olarak incelenmesi bizi ilginç sonuçlara götürmektedir. İnceleme; kadın kahramanların karakterleri, çevrelerinin onlara yaklaşımı, yazarların onlara bakış açısı, Feride ile Mariya'nın kendilerini nasıl gördüğü, yazarların onlara yüklediği imaj doğrultusundadır. Bildiride, "Çalikuşu"nun kadın kahramanı Feride ile "Kumların Öğretmeni" eserinin kadın kahramanı Mariya arasındaki değişik açılardan benzerlikler ve farklılıklar, karşılaştırmalı edebiyat biliminin gerektirdiği kıstaslar çerçevesinde incelenmektedir. Bu inceleme, sadece ortak özellikleri bulup çıkarmak amaçlı değildir. Burada daha çok, bu özelliklerin yazarlarca nasıl işlendiğinin, ayrı ayrı ele alınıp incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** karşılaştırmalı edebiyat, kadın, karakter, Türk, Rus, öğretmen, kültür.  
**THE HEROINES IN TWO WORKS: ANDREY PLATONOV'S "THE TEACHER OF THE SANDS" and RESHAT NURI GUNTEKIN'S WREN**

## Abstract

The theme of woman is one of the widespread themes of world literature. To come across with this theme in the literature of different cultures gives us the opportunity to see how each culture, society, period and writer creates its own woman image. In our study the two literary works whose created woman images belonging to two different cultures of the same period, yet having interesting similar features in their treatment by their writers are being analysed. Reshat Nuri Güntekin (1889-1956), who wrote *Wren* in 1922 and the writer of "The Teacher of the Sands" (1927) Andrey Platonov (1889-1951) were the writers that connected 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries. Also they are among the most distinguished writers of Turkish and Russian literatures. The comparative study of female protagonists who are Feride and Mariya in *Wren* and "The Teacher of the Sands" respectively takes us to interesting results. The study comprehends the character traits of the heroines, their environment's approach to them, the writers viewpoint of them, how Feride and Maria see themselves and the image that the writers lay on them. In this paper the similarities and differences between the two heroines Feride and Maria are examined from various perspectives according to the criteria provided by the comparative poetics. However it does not aim to find out only the shared characteristics. The study mainly aims to examine and interpret separately how the writers worked up the similar characteristics in their genuine way.

**Key words:** comparative literature, woman, character, Turkish, Russian, teacher, culture.

Edebiyatta sıkça karşımıza çıkan konulardan biridir kadın teması. Her dönem, her toplum, her edebiyat ve her yazar bu konuyu kendince yansıtmıştır. Kimi zaman vermek istedikleri mesajları, kimi zaman toplumda yeni bir insan profilini yaratmak isteyen yazarlar, bu rolü kadın kahramanlarına yüklemişlerdir. Farklı toplumlara ait edebiyatlarda kadın kahramanların kaderleri ya da onlara yüklenen imajlar arasında oldukça benzer yönlere bulunmaktadır. Bu durum, ortak konuların işlenmesi açısından karşılaştırmalı edebiyat bilimine malzeme teşkil etmektedir (AYTAÇ, 2003: 87). Bu çalışmanın da amacı, farklı iki topluma ait iki eserde kadın kahramanlar konusundaki ortak noktalar üzerinde durmaktır.

Bildiride söz konusu olan her iki eser de aynı döneme aittir. Türk edebiyatının en önemli yazarları arasında yer alan Reşat Nuri Güntekin (1889-1956), "Çalıküşü" adlı eserini 1922 yılında kaleme almıştır. Rus edebiyatı yazarlarından olan Andrey Platonov (1899-1951) ise "Kumların Öğretmeni" eserini 1927'de yazmıştır. Yani her iki yazar da XIX. yy.'la XX. yy.'lar arasında köprü oluşturmuş yazarlardır. Kadın kahramanlarında görülen benzerlikler dışında, her iki eserin de aynı dönemlerde yazılmış olması, eserler arasında bir ortak nokta daha oluşturmuştur.

XIX. yy.'dan XX. yy.'a geçiş dönemi Türk tarihinde olduğu kadar Rus tarihinde de çalkantılı olmuştur. Tarihi olayların, o toplumun edebiyatını da etkilemesi oldukça doğaldır. Dönemin yaşam şekli eserlerde ya ana konu olarak ya da arka planda görülebilmektedir.

"Çalıküşü" eserinde Osmanlı'nın son dönemleri arka planda verilmiştir. Eserin kadın kahramanı Feride, gittiği çeşitli yerlerdeki insanları ve onların davranışlarını günlüğüne geçerken biz de bu şekilde dönemin tablosunu görebilmekteyiz:

*"Ertesi gün mektubumu elimle postaya verdikten sonra, doğru Maarif Nezareti'ne gittim, arkamda Gülmisal Kalfa'nın bol çarşafı, yüzümde onun kalın peçesi vardı. Böyle yapmaya mecburdum. Çünkü, hem sokakta kendimi kimseye tanıtmamak lazımdı hem de Maarif Nezareti'nin, açık gezen kadın hocalara pek ehemmiyet vermediğini işitmişim."* (GÜNTEKİN, 1999: 128)

"Kumların Öğretmeni" adlı eserde ise dönem tablosu kadın kahraman Mariya'nın ağzından değil, 3. şahıs anlatımla ve arka fonda yapılmıştır:

*"Mariya Nikiforovna halk eğitim yerel merkezine uzun bir dilekçe yazdı, köylülerin imzasını topladı ve kasabaya gitti.*

*Kasabada ona merhametli davrandılar fakat herhangi bir şeye razı olmadılar. Kum bilimi üzerine özel olarak bir öğretmen tayin etmediler fakat ona, kendisinin kumla ilgili öğretmenlik yapması için kitaplar verdiler. Yardım istemek içinse bölge tarım mühendisine başvurmak gerekiyordu.*

*Mariya Nikiforovna gülerken şöyle dedi:*

*-Tarım mühendisi oldukça uzak bir yerde yaşıyor ve hiçbir zaman da Hoşutova köyünde bulunmadı.*

*Ona gülümsediler ve konuşmanın bittiğinin göstergesi olarak elini sıktılar."* (PLATONOV, 1998: 337)

Bu geçiş döneminde yazarlar edebiyatta yeni konulara, yeni karakterlere yönelmişlerdir. Türk edebiyatında bu dönem, Türk kadını için bazı konuların kaleme alınmaya başlandığı, kısmen Batı etkisiyle kadının toplum içindeki yeri tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca bu dönem romanlarında, kendi başına karar veren, hayatını kendi yönetebilen, eğitim görmüş kadın tipleri çizilmiştir (KURNAZ, 1991: 39). İşte Feride, diplomasını alır almaz, çocuk

denecek yaşta tek başına Anadolu'nun çeşitli yerlerinde öğretmenlik yapmasıyla, dönemin kadın kahramanlarının tipik temsilcilerinden biri olmuştur.

Geçiş dönemi Rus edebiyatında da kendini göstermiştir. Bu dönem yazarları, hiç de kolay olmayan şartlar altında yazmışlardır eserlerini (HALİZEV, 2002: 62). Bu dönem yazarlarından olan Platonov'un bu eserinde doğa ve insan birliktedir. Bilgi ve teknoloji doğayla başa çıkmak için gereklidir (POLTAVTSEVA, 1981: 34). Eğitim görmüş ve kendi başına karar karar veren kadın tipi bu eserde de göze çarpmaktadır. Eserin kahramanı öğretmen Mariya önce kumlarla mücadele ederek tüm köy yaşamını değiştirir. Fakat onun eğitilmiş olması ve halkın gerçeklerine yaklaşımı da önemli bir rol oynamaktadır (MALİGİNA, 1985: 51).

"Kumların Öğretmeni" eserinde olduğu gibi "Çalıkuşu" romanı da kadın kahramanların çocukluk dönemlerinin anlatılmasıyla başlamaktadır. "Çalıkuşu"nda bu çocukluk dönemi Feride'nin dördüncü sınıftaki bir anısını anlatmasıyla başlar ve bu anlatım daha küçük yaşlardaki anıların anlatılmasıyla devam eder:

*"Babam; o zaman Musul'daymış. Ben, iki buçuk yaşında kadarmışım. Yaz o kadar şiddetli olmuş ki, şehirde barınmak kabil olmamış; babam, annemle beni bu köye getirmeye mecbur kalmış. ...*

*Annem hastaymış. Beni bile gözü göremeyecek kadar hasta."* (GÜNTEKİN, 1999: 10)

"Çalıkuşu" eserinde yirmi sayfada anlatımı yapılan çocukluk dönemi, "Kumların Öğretmeni" adlı eserde daha kısa verilmektedir:

*"Yirmi yaşındaki Mariya Narışkina Astrahan vilayetinin uzak, kumlarla kaplı küçük bir şehrinde doğmuştur..."*

*On altı yaşına geldiğinde babası onu, Astrahan'daki pedagoji kurslarına götürdü; burada babasını tanıyor ve değer veriyorlardı. Ve Mariya Nikişforovna kursa başladı. ...*

*Aradan dört yıl geçti; kadınlığa doğru adımların atıldığı, bilinç ve yaşam düşüncesinin oluşmaya başladığı bu yıllar insan hayatının en tasvir olunamaz dönemidir...*

*Sonunda eğitim bitmişti. Tüm kızları büyük bir salona topladılar, vali çıktı ve bu sabırsız varlıklara gelecekteki sabır gerektiren faaliyetlerin anlamını anlattı. ...*

*Mariya Nikişforovna'yı ölü Orta Asya çölü sınırında bulunan uzak bir bölge olan Hoşutovo köyüne öğretmen atadılar"* (PLATONOV, 1998: 335,336).

Aile, toplumun çekirdeğidir; dolayısıyla yazarlar, kahramanların çocukluk dönemlerini anlatırken onların ailelerine mutlaka değinirler. Platonov'a göre anne, çocuğu doğayla bağlıyor, baba ise çocuğa tarihsel rehberlik yapıyor. Anne "ruh", baba "akıl" demektir (HACIZADE, 2006: 25). Fakat her iki yazar da kadın kahramanların ailelerini anlatırken anne motifinden çok baba motifine ağırlık vermiştir. Kadın kahramanların babaları daha ön plandadır.

Reşat Nuri Güntekin, Feride'nin babasını şu sözlerle anlatmaktadır:

*"Benim babam Nizamettin isminde bir süvari binbaşısıydı. Annemle evlendiği sene Diyarbakır'a göndermişler, gidiş o gidiş. Artık bir daha İstanbul'a dönmemiş. Diyarbakır'dan Musul'a, Musul'dan Hanıkan'a, oradan Bağdat'a, Kerbela'ya geçmiş... Bir yerde üst üste iki sene kalmamış."* (GÜNTEKİN, 1999: 13)

Feride çocuk yaşta babasını kaybeder fakat annesini daha önce kaybetmiştir:

*"Annemi Bana benzetirler. Hele babamla evlendiği seneden kalma bir fotoğrafı vardır ki benim modelim gibidir. Fakat zavallı kadın, sıhhatçe hiç bana benzememiş. Çok zayıfmış. Bitip tükenmez yolculuklara, dağların sert havasına, çöllerin ateşine dayanacak bir vücutta değilmiş"* (GÜNTEKİN, 1999: 14).



Eserlerinde “aklın” sembolü olarak gördüğü baba motifini Platonov “Kumların Öğretmeni” eserinde şu şekilde işlemiştir:

*“Öğretmen babası kızının çocukluğuna acıdığı ve daha yeni yaşamaya başlayan zavıf kalbinde onarılamaz yaralar açmaktan korktuğu için ona neler olup bittiğini açıklamıyordu. ...*

*On altı yaşına geldiğinde babası onu Astrahan’daki pedagoji kurslarına götürdü; burada babasını tanıyor ve değer veriyorlardı” (PLATONOV, 1998: 335).*

Daha önce de belirtildiği üzere Platonov baba motifini “aklın” sembolü olarak görmektedir. Onun bu düşüncesiyle bağlantılı olarak iki kadın kahramanın eğitilmiş olmasına her iki eser de de yazarlar önem vermişlerdir. “Çalıkuşu”nda Feride İstanbul’un en iyi okullarından biri olan Notre Dam de Sion okulundan mezun olmuş, sonra yine eğitim gerektiren bir işte, yani öğretmen olarak çalışmaya başlamıştır. “Kumların Öğretmeni” eserinin kadın kahramanı Mariya da Astrahan’daki eğitim kurslarını bitirmiş ve öğretmen olarak atanmıştır. Nitekim, Tanzimat devri Türk romanlarında kadınların eğitilmiş olmasının altı özellikle çizilmiştir. Yazarlar bu dönemde artık kadınları toplumda işe yarar hale getirmenin yollarını aramışlardır (KURNAZ, 1991: 34). Feride ve Mariya’nın öğretmen olmaları ise yazarların eğitime ve eğitilmiş kadına ne kadar önem verdiklerini bir kez daha öne çıkarmaktadır.

Öğretmen olan Feride ile Mariya, gittikleri köy yerlerinde insanları ve onların yaşamlarını değiştirmiş, güzelleştirmişlerdir. Bununla, eğitimin eserlerdeki önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Kumlarla mücadele etmeğe çalışan ve bir çölü yeşil bir alana dönüştürmeye çalışan Mariya bunu eğitimle başarır. Mariya’nın kasabadaki halk eğitim yerel merkezinden almış olduğu kitaplar, kendi eğitimi ve köy halkının toplu girişimleriyle bir sene sonra Hoşutovo köyünün çehresi tamamen değişmiştir:

*“Aradan iki yıl geçti. Büyük bir emek sarf edilerek ilk yazın sonlarına doğru Mariya Nikiforovna köy halkını, ilkbaharda ve sonbaharda olmak üzere her yıl gönüllü çalışmak için hepsini toplamayı başardı.*

*Artık bir yıl sonra Hoşutovo tamamen değişmişti. Dikilmiş fundalıklar, su verilmiş bostanın çevresinde yemyeşil duruyor, çöl rüzgarına karşı Hoşutova’ya siper oluyor ve asık suratlı bostanları rahatlatıyorlardı” (PLATONOV, 1998: 338).*

Platonov’a göre doğa, dua ve yalvarmaları dinlemez ama akıl ve bilgidenden ve emekten korkar (POLTAVTSEVA, 1981: 34).

Mariya, doğasını değiştirdiği köyün halkını da değiştirmeyi başarır:

*“Hoşutova’da eskiden yakacak sıkıntısı vardı. Pis kokulu tezekleri takarlardı. Şimdi ise fundalıklar, köy sakinlerine yakacak da vermişti. Köylülerin hiçbir ek geliri yoktu ve onlar sürekli parasızdılar. Aynı fundalıklardan sepet, kutu, hatta masa-sandalye ve diğer mobilya eşyalarını yapmayı öğrendiler. Bu, ilk kış köye iki bin ruble gelir getirdi.*

*Hoşutova sakinleri daha sakin ve daha tok yaşamaya başladılar; çöl ise biraz daha yeşil hale gelmiş, daha güler yüzlü olmuştu” (PLATONOV, 1998: 338).*

Feride de ilk atandığı köy olan Zeyniler Köyü’nde çevresini, elinden geldiğince değiştirmeye çalışmıştır:

*“Mektebe günden güne daha fazla ısınıyordum. Viran derslane adeta temiz ve sevimli bir şekil aldı. Hatta onu bir parça süslemeye de muvaffak oldum.*

*İlk gimlerde o kadar vahşi, yabancı bulduğum çocuklar, şimdi bana daha cana yakın geliyorlar. Ben mi onlara alıştım, yoksa usanmak bilmeyen gayretim sayesinde onlar mı*

*yavaş yavaş yola gelmeye başlıyorlar, pek bilmiyorum? Fakat, zannedirim ki, ikisinin de tesiri var” (GÜNTEKİN, 1999: 197).*

Fakat, genç öğretmenler gittikleri yeri daha güzel hale getirdikten sonra, ne yazık ki, orada kısa bir süre kalırlar. Çünkü karşılaştıkları bazı olaylar onların başka bir yere nakledilmelerini gerektirmektedir.

Hoşutovo köyünü yeşillendirdikten sonra göçebelerin gelip bir anda köyü viran etmesi, su kuyularını kurutması Mariya'yı oldukça üzmüştür. Bunun üzerine durumu şikayet etmek için halk eğitim yerel merkezine giden Mariya, orada hiç beklemediği bir cevapla karşılaşır. Onun şikayetini dinleyen Bölge sorumlusu, artık Hoşutovo köylülerinin onusuz da yapabileceklerini ve onu Safuta'ya tayin edebileceğini söyler. Hoşutovo köyünün viran edilmemesi ve harcanan emeklerin ziyan olmaması için göçebelere karşı bir önlem alınmasını isterken kendisinin başka bir yere gönderileceğini duymak genç öğretmeni oldukça şaşırtır:

*“Mariya Nikiforovna içinden göçebelerin şefinin zeki olduğunu düşündü ve o gece ayrıntılı bir raporla Bölge sorumlusuna gitti.*

*Orada onu dinleyen Bölge sorumlusu şöyle dedi:*

*-Biliyor musunuz Mariya Nikiforovna, bence Hoşutovo'da artık sızsiz de yaşayabilirler. ... Köylüler artık kumlarla mücadele etmesini öğrendi ve göçebeler gittikten sonra tekrar fundalık dikmeye başladılar. Peki siz Safuta'ya nakledilmeye ne dersiniz?” (PLATONOV, 1998: 339).*

“Çalkıuşu”nun kadın kahramanı Feride de karşılaştığı üzücü olaylar sonucu başka bir yere nakledilmiştir. Feride'nin çalıştığı Zeyniler köyü okulunu teftişe gelen Milli Eğitim Müdürü ve Bayındırlık Mühendisi, okulu inceledikten sonra onun, eğitimine devam etmesi için gerekli şartlara ve imkanlara sahip olmadığına karar verir. Böylece, bu küçük köy okulu kapatılır ve Feride de mecburen başka bir okula nakledilir:

*“Müdür çenesinin altındaki pörsümüş deriyi lastik gibi uzatarak birşeyler düşünüyordu. Birdenbire kararını vererek bana döndü:*

*-Efendim, ben bu mektebi kapatacağım. ... böyle kepaze binada çocuk terbiye edilemez. ... Size gelince, efendim, dedi. Sizi başka munasip bir yere tayin ederim. Mektebin kapanma emrini alınca B. 'ye gelirsiniz, icabına bakarız” (GÜNTEKİN, 1999: 222,223).*

Mariya ile Feride arasındaki ortak noktalardan bir diğeri ise her ikisinin de ilk tayin edildikleri görev yerlerinin nasıl yerler olduğundan habersiz olmalarıdır. Her iki kadın kahraman da farkında olmadan ülkenin uzak, ıssız yerlerine gönderilirler.

Platonov, Mariya'nın ilk tayinin yapılma aşamasını pek ayrıntılı göstermemiş olsa da tayin yerinin oldukça uzak bir yerde olduğunu belirtme gereği duymuştur:

*“Mariya Nikiforovna, uzak bir bölge olan ölü Orta Asya çölü sınırındaki Hoşutovo köyüne öğretmen olarak tayin edildi” (PLATONOV, 1998: 336).*

Fakat yazar, Mariya'nın tayin edildiği yerle ilgili herhangi bir fikir sahibi olup olmadığı konusunu daha sonra Mariya'nın o köye giderken yoldaki düşüncelerini anlatarak açıklığa kavuşturmuştur:

*“Mariya Nikiforovna ilk kez çölün derinliklerinde gerçek bir fırtına görüyordu. ... Narışkina, Hoşutovo'ya üçüncü günün akşamı geldi.*

*Otuz kırk haneden oluşan bir yerleşim yeri gördü. Bunların dışında ilk gördüğü şeyler taş okul binası ve derin kuyulardaki ender fundalıklardı” (PLATONOV, 1998: 336).*

Güntekin ise Feride'nin ilk tayin aşamasını ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. O da, kadın kahramanının tayininin, ülkenin ıssız yerlerinden birine yapıldığını özellikle vurgulamıştır. Maarif Müdürü Feride'yi atamak istediği Zeyniler köyünü olduğundan bambaşka bir yer

olarak anlatırken orasını daha önce hiç görmemiş olan Feride buna inanır. Genç öğretmenin gözünde hemen şunlar canlanır:

*"Hava güzel, manzara güzel, yiyecek içecek ucuz, ahalisi iyi. Şöyle böyle İsviçre köyleri gibi bir şey. İnsan, Allah'tan daha ne ister?"*

*Gözümün önüne güneşli yollar, bahçeler, dereler, ormanlar geliyor, yüreğim şiddetle çarpıyordu" (GÜNTEKİN, 1999:161).*

*"Araba; inişli yokuşlu dağ yollarına girmişti; kah kurumuş sel çukurlarından geçiyor, kah boş tarlaların, bozulmuş bağların kenarlarını takip ediyordu. ...*

*Yol, hala bitip tükenmek bilmiyordu. Görünürde ne bir köy, hatta, ne bir ağaçlık... (GÜNTEKİN, 1999:170).*

*Bugün, akşama doğru bir Çeçen arabasıyla Zeyniler'e geldim. Maarif Müdürü, galiba yolları şimendifer yürüyüşüne göre ölçüyor. Çünkü: 'Nihayet iki saat' dediği yol tam sabahın onundan geceye kadar sürdü" (GÜNTEKİN, 1999:165).*

Önce nereye gittiklerinin farkında olmadan tayinleri yapılsa da, iki genç öğretmen de bir sonraki nakledildikleri yeri bilinçli olarak onaylarlar. Daha önce öğretmenlik yaptıkları köyler onlara bu konuda bir tecrübe oluşturmuştur. Bu tecrübe Feride de Mariya'ya da artık gönderildikleri her yere gidebilme cesareti vermiştir. Fakat onların sahip oldukları şeyler sadece tecrübe ve cesaret olmamış, bunun dışında çalışma azimleri de artmıştır.

Gerek dünya edebiyatında gerekse bizim edebiyatımızda kadın konusu dikkati çekmektedir. Olayların gidişatı esnasında kadının az veya çok mutlaka bir rol almış olması kadının toplumdaki yerinin gittikçe arttığının en bariz göstergesidir. Şiir türünde aşk ve kadın önemli bir yer tutsa da roman türünde, özellikle XX. yy. itibarıyla kadının psikolojik ve sosyal problemlerinin incelenmesi, çözüm yolları aranması ve dolayısıyla his dünyasının zenginleşmesi, kültürel ve sosyal seviyesinin yükselmesi konuları ağır basmaktadır (HAS-ER, 2000: 405).

Bildirimizde Türk edebiyatının en unutulmaz eserlerinden olan "Çalığışu"nun kadın kahramanı Feride ile Rus edebiyatından "Kumların Öğretmeni" adlı eserin kadın kahramanı Mariya arasındaki ortak noktalar ve yazarların bu hususları nasıl işlediği ele alınmaya çalışıldı. Amaç, sadece bu ortak noktaları bulup çıkarmak değil, onları karşılaştırmalı edebiyat biliminin gerektirdiği ölçülerde incelemektir.

#### **KAYNAKÇA**

- AYTAÇ, Gürsel, (2003): *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, İstanbul, Say Yayınları
- GÜNTEKİN, Reşat Nuri, (1999): *Çalığışu*, İstanbul, İnkılap Kitabevi
- HACIZADE, Leyla, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi-2006): *A. P. Platonov'un Eserlerinde İnsan*, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- HALİZEV, V. Ye, (2002): *Teoriya Literatürü*, Moskova, "Vışşaya Şkola"
- HAS-ER, Melin, (2000): *Tanzimat Devri Türk Romanında Kadın Kahramanlar*, Ankara, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları
- KURNAZ, Şefika, (1991): *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839-1923)*, Ankara, T. C. Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı
- MALİGİNA, N. M., (1985): *Estetika Andreya Platonova*, İrkutsk, İzdatelstvo İrkutskogo Universiteta
- PLATONOV, Andrey, (1998): *Sobraniye Soçineniy v Pyati Tomah*, Tom Perviy, Moskova, "İnformpeçat"
- POLTAVTSEVA, N. G., (1981): *Filosofskaya Proza Andreya Platonova*, Rostov, İzdatelstvo Rosstovskogo Universiteta

## II. MEŞRUTİYETİN İLÂNININ LİBYA'NIN EDEBİYAT VE KÜLTÜR HAYATINA ETKİLERİ

Doç.Dr. Nurettin CEVİZ  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi  
Yabancı Diller Bölümü Arap Dili Eğ. ABD

### Özet

Libya'da gazetecilik ve matbaacılık faaliyetleri on dokuzuncu yüzyılın ortalarında başlar. 1908'de II. Meşrutiyetin ilânı, Osmanlı coğrafyasının bir çok yerinde olduğu gibi Libya'da da basın hayatında yeni açılımların oluşmasına neden olmuştur. Bu tarihten itibaren önce gazete sonra da dergi sayısındaki artış edebiyat ve kültür hayatını olumlu yönde etkilemiştir.

Bu çalışmada, II. Meşrutiyet sonrası Libya'da artan gazete ve dergi sayısının edebiyat ve kültür hayatına etkileri ele alınmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Libya, Libya edebiyatı, Osmanlı, II. Meşrutiyet,

## THE EFFECTS OF MEŞRUTİYET THE SECOND ON THE LIFE OF LIBYA LITERATURE AND CULTURE

### Abstract

The movements of journalism and printing commenced in the middle of nineteenth century in Libya. In 1908, the announcement of Meşrutiyet the second led to some new developments in the life of journalism in Libya as well as in many regions of Ottoman Empire. Since then, the increase in the number of newspaper and magazines affected the life of culture and literature positively in Libya.

In this study, the effects of the increasing number of the newspaper and magazines in Libya after Meşrutiyet the second on the life of culture and literature have been taken into account.

**Keywords:** Libya, Libya literature, Ottoman, Meşrutiyet the second

Meşrûtiyet kelimesi Arapça kökenli bir kelime olup Osmanlı siyasî literatüründe “anayasalı ve meclisli saltanat-hilafet rejimi” karşılığında kullanılmıştır. Türkçe literatürde ise Kanûn-ı Esâsî’nin kabul edildiği 23 Aralık 1876’dan Meclis-i Meb’ûsân’ın geçici olarak tatil edildiği 13.2.1878’e kadarki döneme **I. Meşrûtiyet**; Meclisin yeniden toplanmaya davet edildiği 23-24.7.1908’den 30.10.1918 Mondros Mütarekesine ya da 20.02.1921 tarihli Teşkilât-ı Esasiye Kanununun neşri ya da Saltanatın ilga edildiği 1-2.11.1922 tarihine kadarki döneme **II. Meşrûtiyet** denmektedir (HANIOĞLU, s. 388).

Meşrûtiyet kavramı Türkçe’de yerleşmiş bir kavram olmasına rağmen Arapça’nın literatürüne yaygın bir biçimde girmemiştir. Arap entelektüelleri ve akademisyenleri bu kelimeyi sadece Osmanlıdaki Meşrûtiyet kavramını ifade etmek için kullanmaktadırlar. **I. Meşrûtiyetin** ilânı ve Osmanlı coğrafyasında algılanışı ile etkileri uzun boylu tartışmaların konusu olmuştur. **II. Meşrûtiyetle** getirilen yenilikler ise daha gözle görülür sonuçlarına bakıldığında iyimser duygularla kabul görmüştür.

Bunların tamamını ele almak oldukça geniş kapsamlı bir çalışmanın konusu olabilir. Bu sebeple biz çalışmamızı II. Meşrûtiyet’in Libya’daki edebî ve kültürel etkileriyle sınırlı tutmak istiyoruz.

1908’den önce Libya’daki edebî ve kültürel hareketliliğin niteliklerine bakarak konuya başlamakta fayda vardır.

Bu dönemde halkın ve aydınların kendilerini ifade edebilecekleri bir mecaz bulunmuyordu. Matbaa sayısı sınırlıydı. Buralarda da edebî eserler henüz basılmıyordu. Libyalılar, dil ve edebiyat alanındaki gelişmeleri başta doğu komşuları olan Mısır olmak üzere birkaç Arap ülkesinde yayınlanan eserler ve gazeteler aracılığıyla takip ediyorlardı. Bu yöntemin etkin bir yöntem olmadığı açıktır. Ayrıca tasavvuf çevrelerinde oluşmuş dinî temelli bir kültürel ortam vardı. Yine de bu iki grubun mensuplarını birbirinden ayırmak güçtür. Nitekim 1911’de başlayan İtalyan işgaline karşı iki kesimin ortak hareket ettiğini görürüz.

Bu noktada, çağın dinamiklerini yakından takip etmeye çalışan her iki kesim mensuplarının kendilerini ifade etmek için gereken ve büyük kısmı var olan ortam ve şartların durumuna göz atmakta fayda vardır:

- **II. Meşrûtiyetin** ilân edilmesi, sadece Libya’da değil bütün Arap coğrafyasında sevinçle karşılanmıştır. Halk arasında kutlamalar yapılmış, şairler Meşrûtiyeti ve Sultan Abdülhamid Han’ı öven şiirler yazmışlardır.

- **II. Meşrûtiyetin** ilânı, bir anda ortaya çok sayıda gazetenin çıkmasına sebep olmuştur. Bu gazeteler halk ve aydınlar tarafından, kendilerini etkin bir şekilde ifade etmek için uzun zamandan beri beklenen bir fırsat olarak algılanmıştır. Bu sebeple kültür ve edebiyat alanındaki gelişmeler esas itibarıyla gazetelerin etrafında cereyan etmiştir. Bu sebeple, çalışmamızda Libya’da gazeteciliğin ortaya çıkışı, gelişmesi ve kültürel hayata etkileri üzerinde fazlaca durulacak olması yadırganmamalıdır.

- Trablus Vilâyeti Matbaası, 1866’dan beri devletin resmî gazetesi olan *Trablusgarb Gazetesini* yayınlamasına rağmen 1908’den sonra özel gazetelerin yayınlanmasına katkıda bulunmuştur. Özel gazetelerin çıkması ve yayınlanmasına “et-Terakkî” matbaası da destek olmuştur. Başka matbaalar da vardır ama en önemlilerinden birinin İslâmî Güzel Sanatlar Okulunun matbaasının özel bir yeri vardır. Ayrıca İttihat ve Terakkî Cemiyetinin (Partisinin) Libya Şubesinin üyeleri ve taraftarları Libya’daki aydınlar zümresini oluşturan çalışan kimselerdi. Onlar da Libya’daki uyanış ve kalkınmanın motorunun basım ve yayın olacağına inanıyorlardı. Türkiye’deki İttihat ve Terakkî Cemiyeti mensuplarının gibi onların sloganı da “eşitlik ve hürriyet” idi.

-Sultan Abdülhamid'in İstanbul'dan uzaklaştırıp Libya'ya, Fizan çöllerine sürdüğü Osmanlı aydınlarının Libyalı gençlerin düşünce dünyalarının üzerinde olumlu etkileri olmaktadır.

-Eğitim amacıyla Libya'nın doğu komşusu Mısır'daki el-Ezher ile batı komşusu Tunus'taki ez-Zeytüne Üniversitelerine gitmiş olan Libyalı gençlerin buralarda eğitimlerini tamamlayıp mesafe aldıktan sonra ülkelerine dönmüş olduklarını ve ülkenin kültürel hayatına katkıda bulunmaya başladıkları görülmektedir.

-el-Misirrâti'ye göre Libya Vilâyeti yönetimi Osmanlı İmparatorluğunun her tarafında olup bitenleri Libya basınına ulaştırmada cimri davranmıyor aksine yardımcı oluyordu (el-MİSİRRÂTÎ: 2000, 18).

-Yeni yeni ortaya çıkan Libya basını, İstanbul, Kahire ve Şam'da çıkan önemli gazeteleri takip ediyor ve zaman zaman oralardaki bazı etkili gazetelerin yayınladığı önemli makaleleri sütunlarında, kaynak gösterip olduğu gibi naklederek yayınlıyordu.

- 1908'de ortaya çıkan olumlu ortamdan etkilenen halk, gazetelerin yayınlanmasına maddî destekte bulunuyordu. Ayrıca gazetelere katkıda bulunan muhabirler, yazar ve edebiyatçılar tamamen amatör bir ruhla hareket ediyorlar, herhangi bir ücret ya da karşılık almıyorlardı.

- Bunlar kadar belki bunlardan daha önemlisi 1908'deki **Meşrûtiyet İlanının**, bir özgürlük ve teşvik edicilik getirdiğine olan genel kanaattir. Bu ortak kanaatin sonucu olarak gazetecilik yaygınlaşmış ve gazetelerin sayısı artmıştır. Örneğin, İttihad ve Terakkî Partisinin organı olan et-Terakkî Gazetesi, ilk defa 1897'de yayınlanmış olmasına rağmen bir yıl sonra kapanmış ama, 1908'de yeniden yayınlanmış ve İtalyan yönetimine kapatılıncaya kadar yayın hayatını sürdürmüştür.

- Gazete sayısının arttığını gören Osmanlı Devleti, 13 Temmuz 1909 günü Matbuat Kanununu yayınlamıştır.

Başlangıcından itibaren çıkan gazetelerle 1908'den sonra yayın hayatına giren gazeteleri toplu halde sunmakta fayda görüyoruz:

	Gazetenin adı	Yayımlandığı yıllar	Yayın yeri ve sahibi
1	<i>el-Menkib</i>	1927- düzensiz	Yabancı ülkelerin konsoloslukları Fransızca
2	<i>Trablusgarb</i> Resmi Gazete	1869-1911	Vilâyet Yönetimi, Sultan II. Abdülaziz Han'ın emriyle kuruldu. Arapça-Türkçe
3	<i>Salhane</i> Resmi Gazete	1869- düzensiz	Vilâyet Yönetimi, Sultan II. Abdülaziz Han'ın emriyle kuruldu.
4	Mecelletu'l-Funûn	1897-1911	Dâvûd Es'ad Efendi (1866-1917) Ana dili olan Arapça dışında Farsça, Türkçe, İngilizce, Fransızca ve İtalyanca da biliyordu. İstanbul'da Maarif Nezaretinde Yayın İnceleme Dairesi Başkanlığı ve ardından İzmit Maarif Müdürlüğü yaptı. (ez-ZÂVÎ, 2004: 155-157)

5	<i>et-Terakki</i> Siyâsî Halk Gazetesi	1908-1911	Muhammed el-Bûsîrî Trablus, Arapça-Türkçe-Fransızca İlk defa 1897'de yayınlandı. Bir yıl sonra kapandı; On yıl aradan sonra 1908'de yeniden yayınlanmaya başladı.
6	<i>el-Keşşâf</i> Siyâsî ilmî gazete	1908-1911	Muhammed en-Nâ'ib Arapça-Türkçe-Fransızca
7	<i>Ebü Kaşa</i> Mizahî gazete	1908-1911	Muhammed el-Hâşimî el-Mekkî
8	<i>el-Asru'l-Cedîd</i> Siyâsî ilmî gazete	1908-1919	Muhammed Alî el-Bârûdî Çıkaranların kültürel seviyeleri çok yüksek değildi ama vatansever ve ıslahatçı düşüncelere sahiptiler. Gazetede yazarlar Libya'nın edebiyatçıları ve genç kalem erbabı idi
9	<i>el-Mirsâd</i>	1910-1911	Ahmed el-Fessâtâvî (ö. 1936) (ez-ZÂVÎ, 2004: 116)
10	<i>er-Rakîb</i>	1911-1920	Mahmûd Nedîm b. Mûsâ
11	<i>Berîdu Trablus</i>	1912-1912	İtalyan Yönetimi İtalyanca ve Arapça

Arap dünyasındaki ilk matbaanın 1799'da Napolyon Bonapart tarafından Mısır'da faaliyete geçirildiği şeklinde, literatürde bir bilgi mevcutsa da ve günümüzdeki bir çok Arap aydını da bu bilgiyi öne sürerek Osmanlı zamanındaki geriliğin belinin kırılmasının bu olayla başladığını dillendirseler de, 1801'de Mısır'ı terk eden Napolyon'un matbaayı beraberinde Fransa'ya geri götürdüğünü ve Mısır'da yeni bir basım faaliyetinin olması için Mısırlıların yirmi yıldan fazla bir süre beklemeleri gerektiğini biliyoruz. 1928 yılında yayınlanan *el-Vakâ'i'u'l-Misriyye* gazetesi yayınlanıncaya kadar... Libya'da ise ilk gazete 1827'de yayınlanan *el-Menkıb* gazetesidir.

Liste incelendiğinde, 1908'e kadarki gazetelerin neredeyse tamamının resmî nitelikli yayınlar olduğu, 1908 sonrası gazetelerin ise Libya kamuoyunun ihtiyaç duyduğu ve kendini özgürce ifade edebileceği gazetelerin yayınlandığını ve halkın büyük ölçüde desteğini gördüğünü söyleyebiliriz. Libya'da kültür hayatının oluşmasının ve yaygınlaşmasının neredeyse tek yolu olan gazetelerin kaderini iki önemli olay belirlemektedir. Birincisi bütün Osmanlı coğrafyasını etkileyen, bu arada Libya'da da etkili olan **II. Meşrûtiyetin** ilanı. Diğer olay ise Libya ile ilgili gibi görünse de, aslında bir çok kesimi ilgilendiren 1911'deki Libya'nın İtalyanlarca işgali. Bu iki olaydan ilki ne kadar sevinç ve ümit yaratmış ise ikincisi de o derece üzüntü ve hayal kırıklığı yaratmıştır.

1908'de başlayan hareketliliğin, İtalyan işgali ile önemli bir sekteye uğradığı gazetelerin kapanış tarihlerinden anlaşılmaktadır. İtalyan işgalinin baskısı bununla sınırlı kalmayarak önceden yayına başlamış gazeteleri de kapattığı gibi ülkede İtalyanca'nın resmî dil ve eğitim dili olmasını da dayatmıştır. Ancak konumuzun sınırlarını aştığından biz bunlara temas etmeyeceğiz.

Sadece listenin ilk satırlarına bakılarak dahi 1908-1911 arasındaki çok kısa dönemin Libya'nın kültür ve edebiyat hayatında çok önemli bir yere sahip olduğu anlaşılabilir.

Gazeteler, edebiyatçıların kendilerini ifade edebilecekleri yegâne ortam olarak onun kendini duyurma ihtiyacını karşılıyordu. Belli aralıklarla yayınlanması, geniş kitlelere yayılması ve fiyatının ucuz olması edebiyatçıya olduğu gibi halka da cazip geliyordu. Bu özellikleriyle gazeteler, edebiyatçı ve yazarlarla halk arasında önemli bir köprü görevi görüyordu. Zamanla toplumun bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi için vazgeçilmez bir araç oldu. Öyle ki, bugün, bir milletin sosyokültürel gelişme sürecini, ilgili dönemin gazete ve dergilerini inceleyerek izleyebiliriz. Elbette ki bu noktada, gazetecilerin daha doğru bir ifade ile gazete sahiplerinin amaçları devreye girmektedir. Yani gazete veya derginin yukarıda belirtilen amaca uygun bir görevi yerine getirip getiremeyeceği gazete ve dergi sahibinin yaklaşımıyla da ilgilidir. Libya'da ise ilk dönemdeki resmî nitelikli gazeteler ile İtalyan ve Fransız yönetimlerinin çıkardıkları dışındaki gazeteler, prensip olarak en baştan itibaren edebî duyarlılığı olan, iyi yetişmiş ve ülkesini seven Osmanlı aydınları tarafından çıkarılmıştır.

Başlangıç döneminden itibaren gazete ile edebî etkinlikler o kadar iç içedir ki, toplumda sonradan meşhur olacak bir çok yazarın çalışmaları önce gazetelerde yayınlanmış, sonra bu çalışmalar kitaplaştırılmış; bir çoğu da gazetelerdeki yazıları sayesinde meşhur olmuşlardır.

Gazeteci-edebiyatçı ilişkisi açısından bakıldığında her ikisinin de işi yazmaktır; her ikisi de mesajını yazarak verir. Ancak gazeteci, haber verme ve bilgilendirme amacıyla yazarken edebiyatçı, yazdıklarıyla kendisi yeni bir dünya oluşturur, kültür hayatına katkıda bulunur ve hatta bazen kendisi haber olur.

İşte Libya'da 1908'deki gazete sayısındaki artışla birlikte bir de **gazeteci-edebiyatçı** yetenekler ortaya çıkmıştır. Elbette ki bu ifade daha önce olmayan- bilinmeyen bir ifadedir. Gazeteler incelendiğinde, Libya için söylemek gerekirse, edebî ürünler neredeyse sadece gazetelerde yayınlanan çalışmalardan ibaret hale gelmiştir. Diğer bir ifade ile edebî hayatı incelemek sadece bu gazeteleri incelemekle mümkündür. Bir çok ülkede olduğu gibi Libya'da da gazeteler ile edebiyatçıların arasında bir ilişki vardı ama burada farklı olarak edebiyatçıya sağlanan imkan ve fırsatların çok fazla olduğu görülmektedir. Gazete önemli bir ortam ve bilgilenme-bilgilendirme aracıydı, edebiyat da onun çok önemli bir parçasıydı ama zaman zaman edebiyat gazetesinin önüne geçiyordu. Nasıl ve ne kadar öne geçiyordu sorusunu şöyle cevaplandırmak mümkündür: Bilgili, edebî yönü güçlü, yetenekli, üretken ve insanları etkileme gücüne sahip edebiyatçıların gazetelerde yazdığı oranda öne geçiyordu.

Dönemin hemen hemen bütün bilginleri ve edebiyatçıları, başka bir yerde kendilerini ifade etme imkanları olmadığından dolayı gazetelerde hem yazar hem de yönetici olarak çalışıyorlardı. Bunun altında yatanın, içinde yaşadıkları topluma saygı ve ülkelerine olan borçlarını ödeme arzusu olduğu söylenebilir (el-MİSİRRÂTİ: 2000, s. 30). Daha önce bazı Arap ülkelerinde gazetecilik, toplumda saygınlığı olmayan insanlar tarafından yapılmıştı. O dönemlere göre daha geç dönemde başlayan Libya gazeteciliğinde, aynı hatalar yapılmamış, toplum nazarında saygın ve muteber kişiler bu işle uğraşmaya başlamıştır. Bunların da önemli bir kısmı edebiyatla uğraşanlardı. Örneğin 'Alî 'Ayyâd, Ahmet el-Fessâtavî ve Mahmûd Nedîm b. Mûsâ Mısır'daki el-Ezher Üniversitesinden; el-Hâşimî el-Kaşşa ile Süleyman el-Bârûnî ise Tunus'taki ez-Zeytûne Üniversitesinden mezun kimselerdi. Nitekim son ikisinin, Libya'nın düşünce ve siyasî hayatının gelişimine çok derin etkileri olmuştur. el-Bârûnî, toplumu İtalyan işgaline karşı örgütlediği için Libya'dan sürgün edilince Mısır'da *el-Esedu'l-İslâmî* adıyla kendi gazetesini yayınlamaya başlamıştır (CEVİZ: 2005, s. 82 ve 87).



Subay kökenli gazetecilerden Nûrî el-Arna'ûtî'nin, kardeşi İsmail Kemal ile birlikte yazdığı tarihi ve edebî eserleri vardır. Meclis-i Meb'ûsân üyelerinden Nâcî et-Turkî'nin Osmanlıca kaleme aldığı "*Trablusgarb Tarihi*" adlı bir eseri bulunmaktadır (el-MİSİRRÂTÎ: 2000, s. 31). Ayrıca Ahmed b. Şetvân ve Ahmed el-Fessâtavî gibi bazı güçlü kalemlerin şöhreti Libya dışına taşmıştı; onlar yazılarını Mısır'da yayınlanan gazetelere gönderiyorlardı. Kısacası Libya edebiyatçı-gazetecilerini etkileyen faktörleri şöylece sıralamak mümkündür: Mezun oldukları el-Ezher ve ez-Zeytûne Üniversitelerinin etkisi; doğudan ve batıdan gelen gazeteler; ülkeye olan sevgilerini dışa vurmalarına imkan sağlayacak bir siyasî ortam; İttihat ve Terakkî'nin Trablus Şubesinin açılmasının yazarlara ilham ettiği "eşitlik ve hürriyet" temaları (el-MİSİRRÂTÎ: 2000, s. 32).

Bu faktörlerin dönemin üslup anlayışına etkileri olmuştur:

1. el-Ezher ve ez-Zeytûne Üniversiteleri dinî ağırlıklı eğitim verdiğinden, buralardan gelenlerin üsluplarına âyet ve hadisler fazlaca etkili olmuştur.

2. Eğitim seviyesi yüksek kişiler gazetelerin makale köşelerini işgal ediyorlardı. Bunlar, bugünkülerle karşılaştırılması mümkün olmayan uzunlukta makaleler yazıyorlardı.

3. Tema olarak vatan bilinci yerleştirme gibi bir amaçları vardı. Özgürlük, ülkenin haklarını savunma, zaman zaman Osmanlı İmparatorluğuna bağlılık temaları da işlenmiştir. Yani aynı resmin içinde hem geniş anlamda Osmanlılık hem de dar anlamda Libya'ya yönelik milliyetçilik temalarının işlendiğini görebilmekteyiz. Elbette bunu, zamanın şartlarına göre değerlendirerek düşünmek gerekir.

4. Gazetecilik işini bizzat yapanların ve bu işle ilgilenenlerin kimliklerinden dolayı erken dönemden itibaren Libya'daki edebî ve kültürel etkinliklerin yaygınlaşması yönünde önemli fırsatlar ortaya çıkmıştır. Kültür seviyesi yüksek kimselerin önderlik ettiği bu ortamda yeni yeteneklerin önü açılmış ve edebî ürünlerin halka daha yaygın şekilde ulaşması mümkün hâle gelmiştir. Gazeteler ülkedeki tüm edebî ve kültürel olayları ve hareketleri de haber olarak en ince ayrıntısına kadar veriyordu.

Edebiyatçının ve kültür dünyasının önde gelenlerinin en ufak bir fikradan-denemeden tutun, günlerce tefrika edilebilecek uzunluktaki yazılarına varıncaya kadarki ürünlerini ve mesajlarını halka iletecekleri başkaca bir mecrâ olmadığından, -bir kitap yayınlama imkanına dahi sahip olmadıklarından-gazeteler çok önem taşıyordu. Libya'daki edebiyatçılar bu imkanı iyi kullanmışlardır. Edebiyatçılar, gazetecinin elini kolunu bağlaya günlük olaylar, olayların cereyan ettiği zaman, siyasî gelişmeler ve nihayet gazete sahibinin kuralları gibi engellere takılmadan kendilerini rahatça ifade etme fırsatı bulabiliyorlardı. Bu noktadan bakılınca da, Libya'da gazetelerin edebî ve kültürel aydınlanma ve uyanmanın başlamasında çok önemli bir role sahip oldukları ortaya çıkar (MÛSÂ: 1998, 146).

Yabancı ülke konsolosluklarının kendi aralarındaki haberleşmeyi temin etmek amacıyla yayınladıklarını hariç tutarsak Libya'da, ilk gazetenin çıkış tarihi olan 1869'dan, İtalyanların bir çok gazeteyi kapattığı 1911 yılına kadarki dönem, gazeteciliğin birinci dönemi olarak adlandırılmaktadır.

Bu dönemdeki gazeteler esas olarak haber vermek ve halkı gelişmelerden haberdâr etmek amacıyla çıkarılmakta ise de, en önemli bölümünü makaleler oluşturuyordu. Resim ya da resimli haber yayınlamak günümüzdeki kadar yaygın değildi. Makaleler zaman zaman çok uzun olabiliyordu. Bazen bir iki sayfa tutan uzunlukta makaleler yayımlanabiliyordu. Makalelerde sık sık eski şiirden örnekler veriliyordu. Çeşitli konulardaki makalelerin yanı sıra, başta şiir olmak üzere edebî sanatların çeşitli türlerine de yer veriliyordu. Konu olarak en çok hiciv işleniyordu. Bunlar düz yazı hatta bazen karikatür şeklinde de olabiliyordu.

Modern anlamdaki öykü (ya da kısa öykü) o tarihte henüz Libya'da ortaya çıkmamıştı. Oysa aynı tarihlerde, yani 19. asrın sonlarıyla 20. asrın başlarında dünyadaki gazetelerde öykü yayımlanmaktaydı (MÛSÂ: 1998, s. 147.).

Dil olarak bazen süslü ve seçili bir dil bazen de zorlama unsurları taşıyan yavan bir dil kullanılabilirdi. Üslup olarak açık bir anlatımın yanı sıra zaman zaman sembolik ve imalı bir dilin kullanıldığını görüyoruz.

### **Sonuç**

Sayıdığımız bütün bu özellikler, **II. Meşrûtiyetin** 1908'de ilânıyla birlikte sayıları âdeta patlayan gazetelerin, edebî eserlerin henüz basılıp yayınlanmadığı Libya'da şiir türü başta olmak üzere edebî ve kültürel hareketliliğin artmasına, halk arasında yaygınlaşmasına ve edebiyatçıların kendilerini ifade edebilmelerine önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir.

### **Kaynakça**

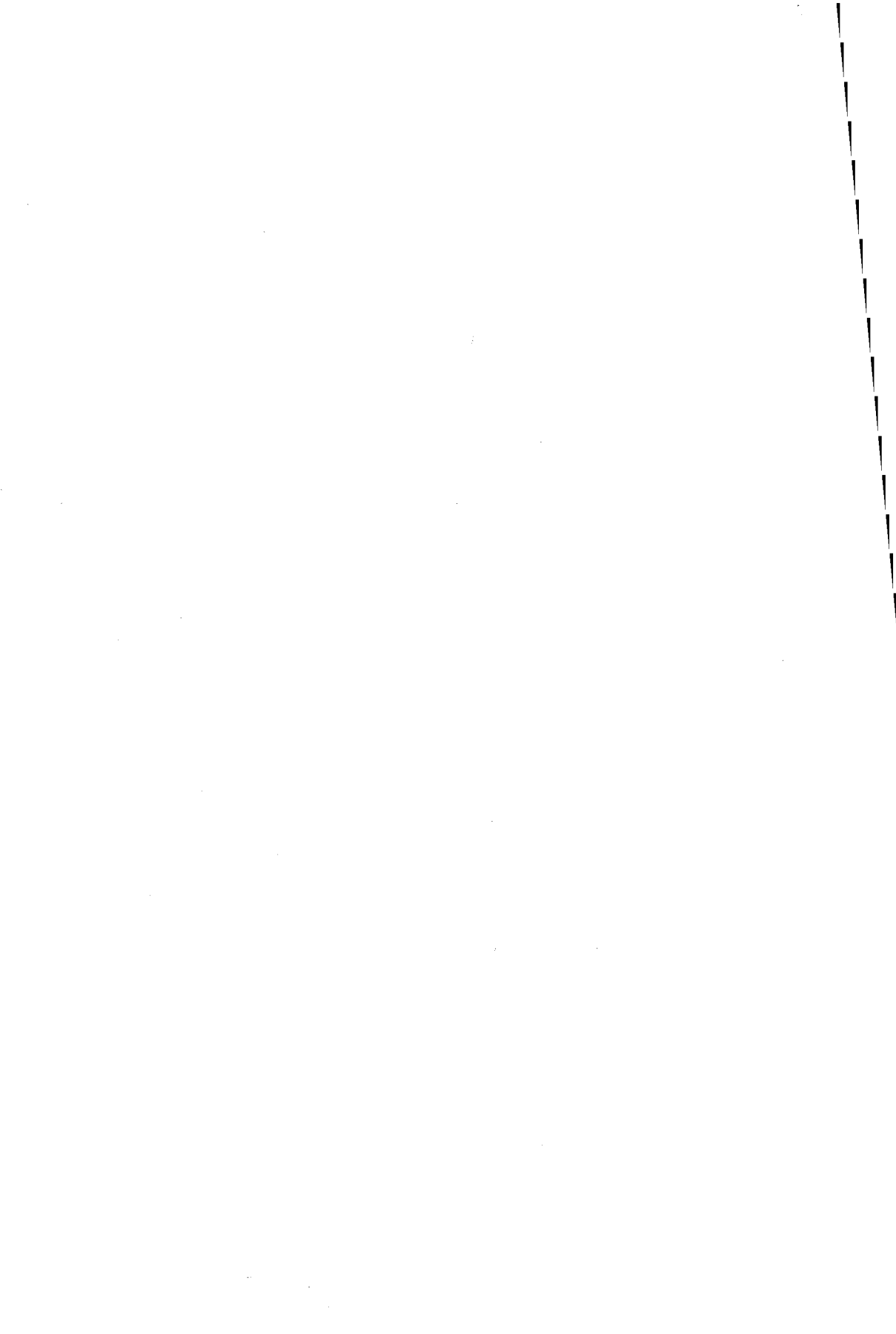
CEVİZ, Nurettin, 2005: "*Modern Libya Edebiyatı –Şiir-Öykü-*", Ankara.

HANIOĞLU, M. Şükrü, 1988-Devam ediyor: "Meşrutiyet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ankara.

el-MİSİRRÂTÎ, 'Alî Mustafa, 2000: *Sahâfetu Libyâ fî Nisfi Karn*, Bingazi.

MÛSÂ, Muhammed Salahaddîn b., 1998: *es-Sahâfet'ul-Edebiyye fî Libyâ 1869-1969*, Tripoli.

ez-ZÂVÎ, et-Tâhir Ahmed, 2004: *A'lâmu Libyâ*, Tripoli.



## DİVANÜ LÜGATİ'T TÜRKTE YER ALAN OĞUZCA SÖZCÜKLERİN TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ DURUMLARI

Arş.Gör. Ayfer AYTAÇ  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Fen-Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Arş.Gör. Özgül ÖZBEK  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Fen-Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Dilin tarihsel gelişimi içerisinde sözcükler zamanla ses, biçim ve anlam yönünden değişikliklere uğrayabilmektedir. Dile eşzamanlı olarak bakıldığında bu değişiklikleri açıklamak her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bir dilin tarihsel gelişimini izlemek ancak o dile ait çeşitli dönemlerde yazılan eserleri inceleyerek mümkün olmaktadır.

Batı Türkçesinin atası olan Oğuzcanın tarihsel gelişimi ile ilgili ilk bilgilere Divanü Lügati't Türk'te rastlanmaktadır. Kaşgarlı Mahmud Türk boyları ve toplulukları arasında en çok Oğuzlara ve onların dillerine değinmiştir. Yine Oğuzca olduğu belirtilen sözcükler de diğer lehçelerde kullanıldığı belirtilen sözcüklerden oldukça fazladır. Kaşgarlı Mahmud'un Divanda Oğuzca olarak belirttiği sözcüklerin büyük bölümünün bazı ses ve anlam değişmelerine uğrayarak günümüze kadar ulaştıkları, bazılarının ise yalnızca ağızlarda yaşadığı görülmektedir. *Kayın* "kayın", *arık* "zayıf, cılız", *ak sakal* "saçı sakalı ağarmış, yaşlı", *başmak* "ayakkabı", *boy* "kabile", *bal* "bal", *kısrak* "kısrak", *konuklamak* "konuk etmek", *kova* "kova", *kuşluk* "kuşluk vakti", *utanmak* "utanmak", *yaramak* "yaramak, uygun olmak", *yermek* "yermek", *çömçe* "kepçe", *av* "av", *deve* "deve", *ağıl* "ağıl", *yaratmak* "yaratmak, yapmak", *kuş* "kuş", *çekürge* "çekirge", *yunmak* "yunmak, yıkanmak", *sındı* "sındı, makas", *koç* "koç", *armagan* "armağan", *atlamak* "ata binmek, çıkmak", *keçe* "keçe", *türütmek* "türetmek" vb. sözcükler aradan yüzyıllar geçmesine rağmen hiçbir değişikliğe uğramadan hala kullanılmaktadır. Derleme Sözlüğü incelendiğinde ağızlarda kullanıldığını belirlediğimiz sözcüklerden bazıları ise şunlardır:

**aftabı** "kova" (I, 432) > **afdaha** "ibrik"

**ayak** "kap kacak" (I, 84) > **ayag (ayak)** "kadeh, tas, çanak"<sup>1</sup>

**ayıtmak** "söylemek" (I, 215) > **ayıtmaklı** "söylemek"

**aşatmak** "yemek yedirmek" (I, 210) > **aşatmak II** "yedirmek"

**bitik** "muska" (I, 384) > **biti (bitgi, bitik)** "muska, defter, mektup, kitap, zarf vb."

**boy** "yenilen bir ot" (III, 141) > **Boy I** "Yem olarak kullanılan, çemen yapılan burçağa benzer bir tahıl çeşidi, çökeleğe katılan kokulu bir ot"

**çerik** "her şeyin karşısı, herşeyin vakti, sırası" (I, 388) > **çerilemek** "karşı gelmek, yüze gelmek"

**kusgaç** "küçük kara, insanı ısırın bir hayvan" (I, 455) > **kıskaç II** "Soğanların, sebzelerin içine giren küçük böcek, Ağaç ve baldıranlar arasında yaşayan bir kurt"

**otamak** "ısınmak, odun yakmak; ilaç yapmak" (III, 252) > **otamak** "hastalığı geçmek, iyi olmak, hastalığı iyileştirmek"

<sup>1</sup> Bu sözcükte bunu Oğuzlar bilmez açıklaması bulunmasına rağmen bugün kullanıldığı görülmektedir.

**seçek** “su içilen testi; ağaçtan oyulmuş su kabı” (III, 367) > **senek I** “çam ağacından oyularak yapılan su kabı, tahta testi, toprak su testisi, küp, bakır güğüm”

**tunmak** “kapanmak, tıkanmak; bulutlanmak” (II, 27) > **tunuk** “parlak olmayan, mat, donuk, puslu, kapalı hava”

**bayık (söz)** “doğru (söz)” (III, 166) > **bayık III** “Doğru gerçek şüphesiz”

**çetük** “erkek kedi” (I, 388) > **çetük** “köpek yavrusu, kedi yavrusu, doğankuşu”;

**çetüklemek** “kedi yavrulamak”

**çomuk** “bir tür karga” (I, 470) > **çomuk** “küçük kulaklı koyun ya da keçi; boynuzsuz koyun; bodur, bacaksız, kısa boylu”

**elkin** “yelici, koşarı; konuk, misafir, yolcu, seyyah (Hakaniye Türkçesinde *yelkin*)” (III, 37) > **yelkin-** (**yekin-**) “Bir eylem yapmaya davranmak, ıkmak, bir şeyi güç harcayarak yapmaya davranmak, zorlanmak; çiftleşen hayvan tutkuyla davranmak, salıncağa binen kişi hız almak”

**eze** “büyük kızkardeş (Hakaniye Türkçesinde *eke*)” (I, 90) > **eze (ebe)** “teyze, hala”; **eke** “küçük kardeş; baş çoban; kurnaz, açık göz, yaşı küçük olduğu halde sözleri ve işleri büyük olan (çocuk)”

**kayır** “Türklerce kaba topraklı yer, Oğuzlarca kum” (III, 165) > **kayır** “kalın kum, ince kum, taşlı toprak, tabaka tabaka olan sert ve sarı toprak, verimsiz toprak, çakıl taşı, iri taş, düz parçalara ayrılan ve ufalanan bir çeşit kaya”

**keriş** “üstüne çıkılabilen dağ tepesi” (I, 370) > **keriş** “alan, yokuş, tepe”

**keşür** “turp” (I, 366) > **keşir (keşirotu, keşir, keşür, kişir)** “havuç”

**köpçük** “eğerin ön ve arka yastıkları” (I, 478) > **köpçüklü** “minder”; **köpçek III** “eğerin içi yün dolu yumuşak yeri”

**tümrük** “dümrük, def” (I, 478) > **dümrük** “silindir biçiminde olan şey”

**ügür** “darı” (I, 54) > **ügür I** “depo, ambar”

**yavlak** “kötü, düşkün” (III, 43) > **yavlak** “II. Uğusuz. III. Alışılmamış, yabansı”

Ses ve anlam değişmelerine uğrayarak günümüze kadar gelen sözcüklerin sayısı da oldukça fazladır. Öncelikle ses değişmelerinden söz edecek olursak sözcüklerde bulunan *t*, *k*, *ç*, *p* gibi ötümsüz ünsüzlerin Türkiye Türkçesinde ötümlü karşılıkları olan *d*, *g* (*ğ*), *c*, *b* ünsüzleriyle yer değiştirdiği görülmektedir. Divanda Oğuzların *t*- harfini *d*- harfine çevirdikleri belirtilmesine rağmen söz başı ve söz içinde *t* ünsüzünü koruyan örnekler de bulunmaktadır. Zeynep Korkmaz bu durumun XI. yüzyılın ikinci yarısında *t*->*d*- değişiminin başlamış olması olarak değerlendirilebileceğini, ancak bunun Oğuzcada kurallı bir *t*->*d*- değişiminin bulunduğu biçiminde yorumlanmasının mümkün olmadığını söylemektedir (KORKMAZ, 1972: s. 8). Divanda Oğuzca olan bütün sözcükler tek tek ele alınması, ses bilgisi özellikleriyle ilgili açıklamalar gerekli görüldüğü yerlerde yapılmıştır. Yalnızca kurallar açıklanarak bunlar örneklendirilmiş ve özel durumlarda sözcüklerin özellikle kimler tarafından kullanıldığı belirtilmiştir. Kaşgarlı Mahmud, *d*>*t* ve *ğ*>*k* değişimini anlatırken verdiği örnekler dışında başka birçok sözcüğün aynı kuralla kullanıldığı açıklamasını yapmıştır (I, 31). Başka bir yerde de, “Ben öz dili yazıyorum; harfleri, kimlerin çevirdiğini söyledim. Sen ona göre çevirirsin.” (I, 32) demektedir. Buna göre *t*’li biçimine de Oğuzca kaydı düşülmüş olan sözcükler aslında o dönemde de Oğuzlar tarafından *d* ile telaffuz ediliyor olabilir. Bu görüşe örnek olarak *takı* sözcüğünü verebiliriz. Divanın üçüncü cildinde (s. 226) “dahi, daha” anlamındaki bu sözcük için yalnızca “Oğuzlarda ile anlamındadır” açıklaması bulunmaktadır. Oğuzların *dakı* biçiminde kullandıkları ayrıca belirtilmemiştir. Bu durumda divanda geçen ve Türkiye Türkçesinde *d*’li olan *tavar* “davar”, *telü* “deli”, *tamak* “damak”, *tamar* “damar”, *tarig* “darı”, *tavar*

“davar”, *testegirme* “desdeğirmi”, *tokımak* “dokumak”, *tokınmak* “dokunmak”, *tokulmak*, *töl* “döl”, *tölek* “dölek”, *tönmek* “dönmek”, *tölemek* “döllemek”, *tülemek* “dölletmek” gibi sözcükler için de kesin olarak o dönemde Oğuzlar tarafından *t*’li kullanıldığını söyleyemeyiz. Kaşgarlı bunlar için de tek tek açıklamada bulunma gereği duymamış olabilir.

Ötümlüleşme genellikle önseste görülmesine rağmen sözcük kök ve gövdelerinde içseste de bu değişime rastlanmaktadır. *Çalturmak*, *karturmak*, *salturmak* eylemlerinde içsesteki ettirgenlik ekinin *t* ünsüzü Türkiye Türkçesinde ötümlüleşir. Oğuzların bazı sözcüklerde kullandıkları *-dız* ettirgenlik eki ise kullanımdan düştüğü için *alduzmak*, *bildüzmek* eylemleri *r>z* değişimi ile *aldurmak*, *bildirmek* olarak kullanılmaktadır. Ötümlüleşmeye uğramış diğer sözcükler: *ötünç>ödünc*, *aşak>aşağı*, *bakınmak>bağırınmak*, *çakırışmak>çağırışmak*, *karınça>karınca*, *keltürmek>getirmek*, *kemi>gemi*, *köm>göm*, *külmek>gülmek*, *yorınça>yonca*, *yazıgçı>yazıcı*.

Oğuzca için yalnızca *t>d* değişimi değil aynı zamanda *d>t* değişimi de söz konusudur. Bu konuda Oğuzların diğer Türklere aykırı olarak *d* harfini *t*, *t* harfini de *d* yaptıkları belirtilmiştir (II, 195). Kaşgarlı Mahmudun bu özellik için örnek gösterdiği *yigde* “iğde” sözcüğünde *d>t* (*yikte*) değişimi gerçekleşmiş olmasına rağmen Türkiye Türkçesinde yeniden değişime uğrayarak *t>d* (*iğde*) olmuştur. *Testegirme* sözcüğünde de aynı durum söz konusudur Oğz. *testegirme* “desdeğirmi” (I, 328) > TT. *desdeğirmi*. Yine Divanda Oğuzca olarak belirtilen *kend* sözcüğünde *kend>kent* değişimi gerçekleşmiştir. *Tınmak* ve *tek* sözcüklerinde ise *t* ünsüzünün günümüzde korunduğu görülmektedir. *Alıg*, *ılıg* sözcüklerinin Türkiye Türkçesindeki kullanımlarında da ötümsüzleşmenin gerçekleştiği görülmektedir (*alıg>alık*, *ılıg>ılık*).

Oğuzcada iç ses, son ses ve ek başlarında *g/g* sesleri düşmektedir. Divanda bununla ilgili olarak da bir çok örnek verilmiştir (I, 33). Ancak Oğuzca olarak gösterilen sözcükler içerisinde *elig*, *eşgeklenmek*, *ingek*, *tariğ*, *tugrag*, *tugraglanmak*, *yazıgçı* gibi bu sesin korunduğu örneklere de rastlanması *g*’lerin düşmesinin henüz tamamlanmadığını göstermektedir. Zeynep Korkmaz *g* düşmesinin XIII. yüzyıl sonlarında tamamlandığını belirtmiştir (KORKMAZ, 1972: s. 9). Bu nedenle bu sözcüklerin de Türkiye Türkçesinde *g/g* sesleri düşmüştür.

Türkiye Türkçesindeki kullanımlarında ön ses türemesi ve ön ses düşmesine uğramış sözcükler de bulunmaktadır. Kaşgarlı’nın *hamir* sözcüğünde Oğuzların baştaki elifi *h*’ye çevirdiklerini belirtmesine rağmen Türkiye Türkçesinde bunun yeniden düştüğü görülür (*hamir>emir*). Bunun dışında *yikte>iğde*, *yüzerlik>üzerlik* sözcüklerinde de önsesteki *y*’ler düşmüştür. *İmdi>şimdi*, *öyük>höyük* sözcüklerinde ise tersine önses türemesi meydana gelmiştir.

Divan’da sözcük başında bulunan *m* sesinin Oğuzlar, Kıpçaklar ve Suvarlar tarafından *b* sesine çevrildiği belirtilmiştir. Buna örnek olarak da birinci kişi zamirini Oğuzlar, Kıpçaklar ve Suvarların *ben* diğer Türkerin ise *men* olarak kullandıkları, aynı şekilde çorba anlamındaki *mün* sözcüğünü de *bün* biçiminde kullandıkları gösterilmiştir (I, 31). Ancak bu ses ile başlayan sözcükler de bulunmaktadır. Örneğin *mınar* (III, 363) sözcüğü Oğuzca olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte Türkiye Türkçesinde sözcük başı *m* seslerinin *b*’ye çevrilmesi kuralına uygun olarak *pınar* biçiminde kullanıldığı görülmektedir.

Oğuzcada *kadıñ>kayın*, *kadıñ>kayın*, *adağ>ayak*, *bedrem>beyrem* örneklerinde olduğu gibi *d* sesinin yerini *y* sesine bıraktığı bilinirken divanda *adruk*, *küdmek* ve *sıdrım* sözcüklerinde korunduğu görülmektedir. *Küdmek* sözcüğü *d>y* değişimi yerine *d>t* değişimi ile Türkiye Türkçesinde *gütmek* biçimini almıştır. Halk ağzında sözcük *küymek* biçiminde de

kullanılmaktadır. *Sıdrım* “sırım” sözcüğünde ise *d* sesi düşmüş, ancak *sıd-* eyleminde *stı-* biçiminde değişim gerçekleşmiştir.

Köklerinin unutulmuş olması nedeniyle yapım ekleriyle genişletilerek kökle aynı anlamı taşıyan sözcüklerin türetildiği de görülmektedir. *Kıyıtmak* “kıyılamak” ve *tületmek* “kuzulatmak, doğurtmak” sözcüklerinin yerine isim köklerinden *kıyulamak*, *döllemek* sözcükleri türetilmiştir. Divandaki vurmak, dövmek, dokumak anlamındaki *tokumak* sözcüğünün ise Türkiye Türkçesinde *dokumak* “(bez) dokumak” ve *dokunmak* biçiminde anlamları ayrışarak iki farklı sözcükte yaşadığı görülmektedir.

Divanda geçen ve günümüze kadar ulaşan Oğuzca sözcükler anlamsal olarak incelendiğinde yapılarında görülen ses değişmelerinin dışında anlam değişmelerine de uğramış oldukları görülmektedir. Birçok sözcük anlam genişlemesine uğrayarak yeni anlamlar kazanmıştır:

*telü* “ahmak” > davranışları aşırı ve taşkın olan, coşkun, azgın

*adıg* “ayı” > kaba saba

*bakırmak* “bağırarak” > kendini belli etmek, azarlamak

*beyrem* “bayram” > sevinç, neşe

*koç* “koç” > sağlıklı gürbüz genç erkek

*ak* “ak” > temiz, namuslu, sıkıntısız, rahat

*çağrışmak* “birbirini çağırarak” > hep birden bağırarak yaygara etmek

Sözcükler ağızlarda standart dilden farklı anlamlar da kazanabilmektedir. Türkiye Türkçesinde “yanlışlığı sebebiyle gülünç olan söz” biçiminde mecaz anlamı bulunan *cincü* “inci” sözcüğünün halk ağzında *cinci* (DS 976) “cam, poselen, kristal bilya; cam parçası” anlamında kullanıldığı görülmektedir. *Kayıtmak* sözcüğü için Derleme Sözlüğünde “Atın gemini çıkarmadan ahıra çekip bağlamak; Atın dizginini eğerin üst kısmına takmak” vb. anlamları bulunmaktadır. Yine *perçem* sözcüğü de “asmaların ince ve çabuk kırılabilen kökleri; mısır püskülü” anlamlarında kullanılır. Bu duruma örnek gösterebileceğimiz bir sözcük de *yügrük*’tür. Divanda atlar için “koşucu” anlamında verilen sözcüğün Derleme Sözlüğünde “eline ayağına çabuk, gebe kalmayınca koşum hizmetinde kullanılan manda” anlamları bulunmaktadır.

Divanda geçen bazı Oğuzca sözcüklerin ise günümüzde tamamen farklı bir anlamda kullanıldığı görülmektedir. 11. yüzyıl Oğuzcasında *boğaz* anlamında olan *tamak* sözcüğü günümüzde *ağız boşluğunun tavanı* anlamındadır. Oğuz ve Kıpçaklar tarafından kullanıldığı belirtilen *alıg* “her şeyin kötüsü” sözcüğü ise Türkiye Türkçesinde *akılsız*, *sersem*, *budala*, *ebleh* anlamında insan için kullanılan bir sözcük durumundadır. *Beklenmek* “berkişmek, sağlamaşmak, kapanmak, kapatılmak, saklanmak”, *bekleşmek* “muahede yapmak, ahitleşmek; kapatmakta yardım etmek; beklemekte, gözetlemekte yardım etmek”, *bekletmek* “bağlatmak, hapsedtirmek, gözetirmek” sözcüklerinin de “bekleme işine konu olmak, birlikte veya karşılıklı beklemek, bekleme işini birine yaptırmak” biçiminde günümüzde tamamen farklı anlamda kullanılmaktadır. Sözcüğün sağlamaşmak anlamı ise *berkişmek*, *pekişmek*, *pekleşmek* sözcüklerinde yaşamaktadır.

Anlam daralmasına uğrayan sözcükler de bulunmaktadır. Divanda *canlı*, *cansız mal* olarak açıklanan *tavar* sözcüğü günümüzde yalnızca hayvan varlığını anlatır. “Vakti yaklaşmak; uğurlanmak, uğurlu olmak; başışlananın karşılığı verilme” anlamlarını taşıyan *ogurlanmak* sözcüğü ise günümüzde yalnızca “uğurlama işi yapılmak” anlamındadır. *Salturmak* sözcüğü de “saldırtmak; sallatmak, sallamayı emretmek; çıkarıp atmayı emretmek” gibi anlamları taşımasına rağmen Türkiye Türkçesinde *sallamak*, *sallamayı emretmek*, *çıkartıp atmayı emretmek* anlamları unutulmuştur. Sözcüğün ettirgenlik

işlevi de kaybolduğu için *saldırtmak* biçiminde ikinci bir ettirgenlik eki getirilerek kullanılır.

Hakaniye Türkçesinde ya da diğer Türklerde farklı anlamda kullanıldığı belirtilmesine rağmen Türkiye Türkçesinde sözcüklerin Oğuzcaya has olmayan bu anlamlarıyla yaşadıkları da görülebilmektedir. Erişmek anlamında olduğu belirtilen Oğz. *çetmek* > TT. *yetmek* sözcüğünün diğer Türkler tarafından *yetmek* biçiminde ve *yedeğinde*, *yanında götürmek* anlamında kullandıkları belirtilmiştir. Türkiye Türkçesinde sözcük aynı anlamıyla *yedmek* biçiminde kullanılmaktadır. *İngek* (I, 111) sözcüğünde ise bu durumun aksine Oğuzcada inek anlamının dışında kaplumbağanın dişisi için de bu sözcüğün kullanıldığı belirtilmesine rağmen bu anlamının unutulduğu görülmektedir.

Divanü Lügati't Türkte Oğuzca olarak belirtilen sözcüklerden günümüzde kullanılanlar burada incelediklerimizle sınırlı değildir. Aşağıda sözcüklerdeki ses ve anlam değişmelerinin daha kolay görülebilmesi için belirlediğimiz sözcüklerden bir kısmının Tarama Sözlüğü, Derleme Sözlüğü ve Türkçe Sözlükteki karşılıkları verilmiştir. Sözcüklerin temel anlamları buraya alınmamıştır:

**adıruk:** başka. (I, 98) ~ ayırık (ayruk,ayrug, ayruh): 1. Başka, diğer. 2. Artık, bundan sonra, bir daha. (TS, 20) ~ ayruk (ayrık): artuk. (DS, 431) ~ ayrı: 1. Yerleri bir olmayan. 2. Başka, başka türlü. 3. Yalnız, tek başına olan. (TT, 179) ~ ayrık: 1. Ayrılmış. 2. Ayrı tutulan, müstesna. 4. Ayrık otu. 5. Düzgün olmayan. (TT, 179)

**alduzmak:** malımı elinden aldırmaq, soyulmak. (II, 87) ~ aldırmaq (aldurmak): Kaptırmak. (TS 7) ~ aldırmaq: I. Yüklü hayvanın bir yanı hafif, bir yanı ağır gelmek, meyletmek. 2. Hamlatmak, yormak. 3. İki parçayı birbirine uygun hale getirmek, alıştırmak. II. Bir türkü veya şarkıyı kendi kendine söylemek, tutturmak. (DS 210) ~ aldurmak: Kendini beğenmek, kibirlenmek. (DS 210) ~ aldırmaq: 1. Almak işini yaptırmak 2. Getirtmek 3. Vücuttan herhangi bir parçayı veya organı sağlık sebebiyle operasyonla çıkartmak: *bademcik aldırmaq*. 6. Sığdırmak. (TT 77)

**aqlamak:** anlamak. (I, 290) ~ aqlamah: Telakki etmek. (TS 10) ~ anlamak: 2. Sorup öğrenmek 3. Doğru ve yerinde bulmak 4. Birinin duygularını, isteklerini, düşüncelerini sezebilmek 5. (-den) bir şey üzerinde bilgisi bulunmak 6. (-den) (olumsuz veya soru biçiminde) iyilik görmek, yararlanmak 7. Sahip olmayı istemek, dileğinin yerine getirilmesini istemek. (TT 112)

**aşak:** aşağı; dağ gibi. (I, 66) ~ aşak (aşah) : Alçak, aşağı (TS, 15) ~ aşak (II) Aşağı (DS 349) ~ aşağı: 5. Bayağı, adi. 6. (-den) daha küçük daha az. (TT 149)

**barmak:** varmak, gitmek. (I, 339) ~ Varmak: 1. Geçmek, maziye karışmak. 3. Yok olmak, zail olmak. 4. Hücum etmek saldırmaq. (TS 227) ~ Varmak I: 2. Gelmek. 3. Yetişmek, ulaşmak, yaraşmak. II. 1. İyice anlamak. 2. Duymak sezmek. 3. Gönül kırmak, acı dokunaklı konuşmak. (DS 4091-92) ~ Varmak: 2. Belli bir duruma veya düzene gelmek. 3. Hoş olmayan bir sona ermek. 4. Bir şeyi iyice anlamak ve duymak. 6. Kadın evlenmek. 7. Bir durumdan başka bir duruma geçmek. (TT 2332-2333)

**beklenmek:** berkişmek, sağlamlaşmak, kapanmak, kapatılmak; saklanmak. (II, 239) ~ beklenmek: Pekleşmek, sertleşmek (TS 29) ~ pekleme II: Sağlamlamak (DS 3422) ~ beklenmek: Bekleme işine konu olmak. (TT 257)

**bekleşmek:** muahede yapmak, ahitleşmek; kapatmakta yardım etmek; beklemekte, gözetlemekte, yardım etmek. (II, 203) ~ bekişmek (bekleşmek, bekimek, berkişmek, berkimek, berkişmek, berleşmek): Pekişmek, sertleşmek, katılaşmak, sıkışmak (DS 602) ~ pekleşmek: Sertleşmek, katılaşmak (DS 3422) ~ bekleşmek: Birlikte veya



karşılıklı beklemek (TT 257) ~ Pekleşmek: 1. Sertleşmek, katılaşmak. 2. Güçlenmek, sağlamlaşmak (TT 1785)

**bekletmek:** bağlatmak, hapsettirmek, gözetirmek. (II, 341) ~ bekletmek: Bekletme işini birine yaptırmak (TT 258)

**bok:** bok (III, 129) ~ bok: Pamukçuk hastalığında ocukların ağzında görülen kabarcıklar. (DS 732) ~ Bok: 2. (Kaba konuşmada) Hor görülen, tiksiniyen. 3. Güç durumu (TT 324)

**boklamak:** pislemek. (III, 292) ~ boklamak: (bir yeri veya bir işi) Kötü bir duruma getirmek. (TT 324)

**buyurmak:** buyurmak, emretmek. (III, 186) ~ buyurmak: 2. (saygı gösterilen kimseye) Söylemek, demek (TS 42) ~ buyurmak: 2. Söylemek, demek, düşüncesini bildirmek 3. (-e) Gelmek, gitmek, geçmek, girmek 4. (-i) almak 5. Etmek, eylemek anlamında yardımcı fiil olarak kullanılır. (TT 363-364)

**çakmak:** çakmak; erişmek, eriştirmek, kışkırtmak. (II, 17) ~ çakmak: (I) 1. İyice anlatmak, bildirmek, tanıtmak, ifşa etmek 2. Kovlamak, jurnal etmek (II) Aksettirmek (TS 49) ~ çakmak: V. Kötülük etmek. (DS 1045-46) ~ çakmak III: 1. Vurarak sokup yerleştirmek 2. Çivi ile tutturmak 3. Kazık çakıp hayvan bağlamak 4. Kabul edilmeyecek bir şeyi kurnazlıkla kabul ettirmek 5. Vurmak 6. (-i) Bir şeyi başka bir şeye sürtmek, vurmak veya çarpmak 7. (-i, -den) Sezinlemek, anlamak, farkına varmak 8. İçki içmek 9. Saplamak 11. Parıldamak, ışık vermek (TT 425)

**çalınmak:** arıklanmak, zayıflamak; kendini yere atmak; kulağına söz erişmek. (II, 149) ~ (I) 1. Telaşla çevreyi yoklamak 2. Sıyrılmak 3. Yazı çizilmek, silinmek (II) Yaralanmak (TS 50) ~ çalınmak I: 1. İnme inmek. 2. Deli olmak. 4. Ölmek üzere olan hastanın dili peltikleşmek. II (çalınmak): 1. Sürünmek, uğraşmak, sokulmak. 2. İstekle bakmak. III. Bir ile veya bucak başka bir ile bağlanmak. IV: Rüzgar veya sıcaktan ekin bozulmak. V: Örtünmek, sarınmak. VI: Dedikodu yayılmak. VII: Kendi kendine aranmak. VIII. Atıştırmak, az yemek. Hayvan az otlamak. (DS 1055-56) ~ çalınmak: 1. çalmak işine konu olmak 2. inme, inmek. (TT 429)

**çaldırmak:** çeldirmek, yere çaldırmak; aratmak, aramasını emretmek, işittirmek için çağrılmak. (II, 182) ~ çaldırmak: 1. Darp ettirmek, çarptırmak yere çaldırmak. 2. Müzik aleti oynatmak. 3. Vurdurmak. 4. Kaptırmak, çaldırmak. (KT, 501) ~ Çaldırmak: 1. Çalmak işini yaptırmak. 2. Hırsıza kaptırmak (TT, 427)

**çanak:** çanak. (I, 381) ~ çanak: Yayvan toprak kap, topraktan yemek kabı, kısa çanak çömlek (KT 504) ~ Çanah: Saksı. Çanak I: 1. Dağ tepeleri üzerindeki oyuklar, çukurlar. 2. Güneşte sertleşmiş ıslak toprak. II. Minare şerefesi. III (çanah): 1. Üç okkalık bir çeşit tahıl ölçeği. 2. Fincan. 3. Ağaçtan ve madenden yapılmış kap. (DS 1067) ~ çanak: 2. Çiçeğin en dışında bulunan yeşil yaprakların tümü 3. Göz çukuru 4. Çevresine göre açıkta bulunan ve genellikle geniş tekne biçiminde yer (TT 434)

**çadır:** çadır. (I, 406) ~ çadır: Kadınların başlarına örttükları beyaz bez, çarşaf. (TS 48) ~ çadır I (çağır): Kıldan dokunmuş bez. III. Dört tarafı düzeltilerek çatı üzerine döşenen ağaç. (DS 1085) ~ çadır: I Şemsiye. II (Çadra) Kefen. (Çadır bezi: Patiska, Kaputbezi). Yorgan çarşafı. Kadınların örttükları alacalı veya düz renkli çarşaf. (DS 1032) ~ çadır: 2. Gölgecik olarak kullanılan tente veya şemsiye (TT 420)

**çatmak:** (kuzuyu koyuna) katmak. (II, 294) ~ çatmak: 1. Birbirine bağlamak, tutturmak 2. Parçaları birbirine tutturarak bir şey yapmak. 3. Karşılaşmak, dokunmak, çarpmak. (TS 51) ~ çatmak: 1. Kan almak için usturayla vücudu çizmek. 2. Rast gelmek, yetişmek. (DS 1092) ~ çatmak: 1. Odun, değnek, kılıç, tüfek vb. uzun şeylerden birkaç tanesini,

tepelerinden birbirine çaprazlama dayayarak durdurmak, 2. Kereste vb.ni birbirine tutturmak. 3. Bir şeyi yapmak için gerekli parçaları bir araya getirmek 4. (yükü hayvana) İki yanlı yüklemek. 5. (baş a yemeni, çatkı, yazma vb.ni) Bağlamak. 6. (kaş, yüz için) Sertlik, öfke bildiren bir duruma sokmak: 7. (-e) Üzücü olaylarla karşılaşmak: 8. Sert sözle söylemek veya yazılar yazmak. 9. Rastlamak, karşılaşmak: 10. Sırası gelmek, zamanı gelmek (TT 446)

**çetmek:** erişmek. (II, 314) ~ 1. Yetişmek, erişmek, ulaşmak, vasil olmak 2. Olgunlaşmak (TS) ~ yetmek: 2. Yeterli sebep olmak. 3. (kötü bir davranış, durum, tutum için) Yeterli olmak, kâfi gelmek. 4. (yaş için) Erişmek, ulaşmak. 5. Olgunlaşmak. 6. Başkasına ihtiyacı olmamak. (TT 2444)

**çil:** çirkinlik, çil. (III, 134) ~ çil: (I) bir çeşit keklik. çil (II)-at, -aygır: Tüyü kırmızı ve beyaz karışık olan at, alaca renkli, benekli at (TS 56) ~ çil I: 1. Topraktan yeni çıkan bitki ekin. VIII. Üstü benekli yaban kekliği, X. 1. Çilli 2. Yüzdeki çiçek izleri. (DS 1212-1213) ~ çil (I) Orman tavuğugillerden, eti için avlanan, ormanlarda yaşayan bir kuş, dağ tavuğu (Tetrastes bonasia). çil (II) 2. Aynada oluşan leke. 3. Köklerdeki kıl gibi ince uzantılar. 4. Tüyünde küçük benekler bulunan (hayvan) 5. Yeni ve parlak (TT 486)

**çunmak:** yıkanmak. (II, 314) ~ çimmek: suya girmek, banyo yapmak (TS 56) ~ Yunmak: yıkanmak (TS 253) ~ çunmak: I. İmrenmek, heveslenmek II. Gittiği yere alışmak. (DS 1304) ~ çimmek: Yıkanmak (DS 1224) ~ çimmek: Suya bütün vücuduyla girip çıkmak (TT 488) ~ Yunmak: Yıkanmak (TT 2473)

**dede:** baba. (III, 220) ~ dede: Büyük peder, ced 2. Tarik babası, kıdemli derviş, tarikat şeyhi (KT 603) ~ dede I (dide): Kalp, yürek II. Genç baba, ağabey III. Tesbihlerin başına geçirilen uzun parça, imame IV. Ocağın iki yanında kibrit vb. koymaya yarayan yer. (DS 1396-97) ~ dede: 1. Babanın veya ananın babası, büyük baba. 2. Büyük babadan başlayarak geriye doğru atalardan her biri. 3. Mevlevi tarikatında çile doldurmuş olan dervişlere verilen unvan. 4. Çok yaşlı kimselere seslenme sözü olarak kullanılır. (TT 536)

**ekin:** çiftlik. (I, 78) ~ ekin: buğday (TS 78) ~ ekin: 1. Tahılın tarlaya atıldığı andan harman oluncaya kadar aldığı durum: 2. Kültür, hars. (TT 681)

**eşyek:** eşek. (I, 111) ~ Eşek I: Elma, ayva, armut gibi meyvaların içinde çekirdek bulunan ve yemeyen sert kısmı. II. [eşek] eyegülü: Kolay kolay yerinden kimildamayan, ağır hareketli, tembel (TS 86) ~ Eşek: 2. Kaba, yeteneksiz, inatçı kimse. 3. Odun kesmek için kullanılan üç veya dört ayaklı sehpa. 4. Duvar örmek, sıva yapmak için kullanılan dört ayaklı sehpa. (TT 733)

**etmek:** yapmak, etmek. (I, 171) ~ [etmelü] olmak: Yapak üzere bulunmak, yapmaya hazırlanmış olmak. (TS 86) ~ etmek: 2. Bir durumu ortaya çıkarmak. 3. (iyi, kötü zarflarıyla) Davranmak. 4. (Olumsuz olarak) Bir ihtiyacı karşılamak. 5. Bulmak erişmek. 6. Birini birşeyden yoksun bırakmak. 7. Vermek. 8. Eşit değer kazanmak. 9. Herhangi bir değerinde olmak. 10. Kötülükte bulunmak. 11. Küçük veya büyük aptesini yapmak. (TT 741-742)

**ev:** ev. (I, 32) ~ ev: 1. Zevce, karı 2. Burç, menzil (TS 86) ~ ev: Oda (DS 1800) ~ ev: 3. Evin iç düzeni, eşyası vb. 4. İçinde bir iş görülen veya bazen belirli bir amaçla kullanılan yer. 5. Herhangi bir yerde toplumsal, kültürel, ekonomik yönlerden tanıtmaya görevini üstlenen veya belli alanlarda olan kişilerin toplanıp toplumsal ilişkilerini sürdürmelerini sağlayan kuruluş. 6. Aile. 7. Soy, nesil. (TT 743)

**imdi:** şimdi. (I, 125) ~ imdi: Şimdi, artık, o halde öyleyse (TS 115) ~ imdi: Şimdi, hemen (DS 4524) ~ İmdi (i'ndi): Buna göre, şu halde, artık şimdi sözleri gibi başına getirildiği cümleyi önceki cümlenin bir sonucu durumuna sokar. (TT 1076) ~ Şimdi: 2.

Az sonra yakında. 3. Az önce biraz önce demin. 4. Artık bundan böyle bu duruma göre. (TT 2096)

**kalkan:** kalkan. (I, 441) ~ kalkan: deve diken. (DS 4531) ~ kalkan I: 2. Toplum olaylarında güvenlik görevlilerinin çeşitli saldırı araçlarından kendilerini ve başkalarını korumak için kullandıkları özel olarak yapılmış korumalık. II. zool. Yan yüzergillerden, büyük, yassı, derisi düğme veya çivi denilen birtakım sivri kemiklerle örtülü, beyaz etli balık. (TT 1171)

**karınca:** karınca (III, 375) ~ karınca: Karıncalanmak. (KT 1068) ~ karınca: Sığırların tırnaklarında görülen bir hayvan hastalığı. (DS 2663) ~ karınca: 2. Madenlerde döküm sırasında arada hava kalmaktan veya pastan ileri gelen ufak boşluk. (TT 1218)

**karmak:** bir şeyi bir şeyle karıştırmak, katmak, karmak; boğazda su durmak, su bir yerde durmak, taşmak. (I, 432) ~ karmak I: Kararmak, bulanmak. II (karılmak): Su önündeki set dolayısıyla birikip kabarmak (TS 128) ~ karmak: II. Bentin ya da akın suyu çoğalmak, taşmak. III (karılmak) Hayvanlar çiftleşmek V. Eskimek. VI. Hastalık bulaşmak VII. Bıkmak. VIII. Birisinin arkasından kötü konuşmak (DS 2665) ~ karmak: 2. Toz durumundaki bir şeyi sıvı ile karıştırarak çamur veya hamur durumuna getirmek (TT 1221)

**kaytarmak:** çevirmek, döndürmek. (III, 193) ~ kaytarmak (kaytarmak): Çevirmek, döndürmek, geri vermek. (TS 132) ~ kaytarmak I: 1. Atın gemini çıkarmadan ahıra çekip bağlamak. 2. Atın dizginini eğerin üst kısmına takmak. II (kayıtmak): 2. Toplamak bir araya getirmek. 3. Yerleştirmek. 4. Başı boş bırakmak, salıvermek. III. Kibirleşmek, kendini beğenmek. IV. Kayırmak, kurtarmak. V. Kusmak, çıkarmak. VI. (kıyıtmak: Aşırarak, çalmak). (DS 2708-2709) ~ kaytarmak: 1. Geri çevirmek, iade etmek. 2. İştten kaçmak. (TT 1254)

**keçi:** keçi. (III, 219) ~ keçi: I. Leblebinin sert ve küçük olanları. II. Bağ çubuklarının sürgünlerini yiyen bir böcek. (DS 2716) ~ keçi: 3. İnatçı (TT 1259)

**kırmak:** (Yabaku, Kay, Çomul, Basmlı, Oğuz, Yemek, Kıpçak) cariyeye. (I, 473) ~ kırmak VI: Buyruk altı uşak hizmetçi ve cariyeye (DS 2834) ~ kırmak: 2. Çalınmış süslü (kimse). 3. Güzel titiz. 4. Cilveli, oynak (kadın). 5. Boylu poslu, çevik. (TT 1302).

**kıyıtmak:** (Oğuz, Yağma, Tohsı, Uygur) kenar diktirmek, kıyılatmak. (II, 301) ~ Kıyılatma: Çift sürerken başlara birkaç kez gidip gelme (DS 2856) ~ Kıyılatmak: Kıyı boyunca gitmek (TT 1314)

**kip:** benzer, öğür. (III, 119) ~ kip: Sağlam, iyice (TS 141) ~ kip I.: Uygun, tıpatıp gelen. II. (kif kirt): Sağlam, dayanıklı. III (kipi): Şık, zarif, biçimli. IV. Tutumlu kullanışlı. VI. Bitişik, yan. (DS 2873-2874) ~ kip: 1. Örnek, kalıp. 2. Değişebilen, geçici nitelik, san karıştı. 3. Fiillerde belirli bir zamanla birlikte konuşanın, dinleyenini ve hakkında konuşulunun, teklif veya çokluk olarak belirtilmiş biçimi, sıyga. 4. Uygun, tıpatıp gelen (TT 1326)

**kök:** (Oğuz, Kıpçak) kök, asıl. (II, 284) ~ kök I: 1. Şişman, gürbüz, tavlı. 2. Büyük, kalın, güçlü. II. Dar ve derin dere. III. Pancar. Salep kökü. IV. Gök. (DS 2951) ~ kök: I. 1. Bitkileri toprağa bağlayan ve onların topraktaki besi maddelerini emmesine yarayan klorofilsiz bölüm. 2. (Bazı şeylerde) Dip bölüm. 3. (köküyle ve sapıyla çıkarılan bitkilerde) Tane. 4. Dip, temel, esas. 5. Kaynak, köken. 6. Bir kimseyi bir yere bağlayan manevi temel güçlerin bütünü. 7. Kelimenin her türlü ekler çıkarıldıktan sonra kalan anlamlı bölümü. II. *Far. Kük < T. Küg esk.* 1. Sazı kurnaya yarayan burgu, kulak. 2. Sap. 3. Süsünde olduğu gibi, her yıl kök süren ve yer üstüne sap çıkaran çok yıllık yer altı gövdesi (TT 1375-1376)

**kuşun:** kurşun (I, 512) ~ kurşun: Kurşun (TS 148) ~ kurşun: 1. Atom numarası 82, atom ağırlığı 207,21, yoğunluğu 11,3 olan, 327,4 C de eriyen, yumuşak ve bükülgen, mavimsi esmer renkte bir element. 3. Kurşundan yapılmış (TT 1412)

**küdmek:** intizar etmek, gütmek, gözlemek. (III, 441) ~ gütmek: İzlemek, takip etmek, riayet etmek, kollamak. (TS 104) ~ gütmekI (güdermek, güdmekI): Hayvan otlatmak . II Gözetlemek, bir işi veya bir düşünceyi izlemek. (DS 2239) ~ gütmek: 1. Hayvan veya hayvan sürüsünü önüne katıp otlayarak sürmek. 2. Bir düşünceyi bir duyguyu veya bir ilkeyi gerçekleştirilmeye çalışmak. 3. Bir kimseyi, bir topluluğu kendi düşünce ve amacı doğrultusunda yönetmek, sevk ve idare etmek. (TT 915) ~ küymek: I. 1. Gözlemek, beklemek. 2. Kaçmak. 3. Sessiz olmak. II. Yanmak (DS 3056)

**küsmek:** küsmek. (II, 12) ~ küsmek: 1. Yoğurt tutmamak. 2. Muhallebi, un çorbası vb. yemekler iyi karıştırılmayarak top, top olmak (DS 3051) ~ küsmek: 2. Gelişmemek, büyümemek. 3. Görevini yerine getirememek. 4. Bir madde herhangi bir sebeple istenilen niteliğini yitirmek. (TT 1442)

**ogurlanmak:** vakti yaklaşmak; uğurlanmak, uğurlu olmak; bağışlanın karşılığı verilme. (I, 292) ~ Uğurlanmak: Uğurlama işi yapılmak. (TT 2278)

**oyuk:** hayal, belge. (I, 85) ~ Oyuk (oyuh): 1. İnsan yada hayvan şeklini andırır korkuluk. 2. Yol göstermeye yarayan yaş vb. im (TS 165) ~ Oyuk: III. Bostan korkuluğu IV. Bir şeyin yapılmasını önlemek için yapılan yıldırma gösterisi V. 1. Mağara. 2. Dağların üstünden geçen yolları belirten imler, sivri taşlar. 3. Kuytu yer. 4. Küçük taşlardan oluşan küme (DS 3303-3304) ~ Oyuk: 1. Oyulmuş, içi boş ve çukur olan. 2. Oyulmuş yer (TT 1711)

**öñ:** ön, önce, öndün. (I, 115) ~ öñ: 1. Önce, mukaddem, evvel. 2. İleri, üstün, makbul (TS 168) ~ ön: 3. Bir kimsenin ilerisi. 4. Yakın gelecek zaman. 5. Giyeceklerin genellikle göğsü örten bölümü. 6. Benzerler arasında bakılan veya gidilen yönde olan. 7. Bazı kelimelerin başına getirilerek kelimenin anlamına "önce olan" veya "ilk kavramı" katar. 8. Civar, yöre. (TT 1729)

**ören:** her şeyin kötüsü (I, 76) ~ ören: Virane, harabe (TS 168) ~ ören (I) (örene, ören yeri) Şehir. Köy. Şehir ya da ev yıkıntısı, kalıntı. V. Ormanlık yer. VI. Kırmızı yağlı toprak. 2. Çorak toprak. VII. 1. Sokak aralarındaki düzlükler, alan. 2. Tepeler arasındaki düzlükler. 3. Bir bölgenin en verimli ovası. 4. Dağlar arasındaki çukur yer, koyak. 5. Taşlı tarla, kayalık yer. 6. Bostan ekme için hazırlanmış tarla. (DS 3345-46) ~ ören: Eski yapı veya şehir kalıntısı, harabe, virane. (TT. 1735)

**örgen:** urgan (I, 108) ~ Örken (örgen, örgün, örkün): Urgan, ip, yular. (TS 169) ~ Urkan (ugurkan): Urgan (TS 219) ~ Örgen: Keçi kılından yapılmış ip. (DS 3346) ~ Örken I: 1. Semeri bağlamaya yarayan enli uşak, kolan. 2. Kement (DS 3347) ~ Urgan : urgan (DS 4041) ~ Urk II (urgan) : Asma ve bostanın attığı kol. (DS 4041) ~ Urgan: Keten, kenevir, pamuk, jüt gibi türlü dokuma maddelerinden yapılan ince halat. (TT 2284) ~ Örk: Hayvanları çayıra bağlamaya yarayan kalın ip, örük. (TT 1736)

**övez:** övez, övez, bir çeşit sivrisinek. (I, 84) ~ övez I: 1. Ağır kanlı uyuşuk (kimse). 2. Solgun, üzgün yüzlü (kimse). II. Atsineği. III. Üvez ağacı ve meyvesi. (DS 3363) ~ üvez: I. 1. Güllilerden bir ağaç. 2. Bu ağacın muşmulaya benzer yemişi II. Sivrisineğe benzer bir böcek.

**perçem:** alamet, belge, savaş gününde yiğitlerin belge olmak için taktıkları ipek parçası, dağ sığırı kuyruğu (I, 483) ~ perçem: 1. Vaktiyle başlarını traş edenlerin tepede bıraktıkları saç. 2. Hayvanatın enseleri sırtında bitip uzanan ve kalın kıllardan ibaret saçları. (KT 351) ~ perçem I: 1. Asmaların ince ve çabuk kırılabilen kökleri. 2. Mısır

püskülü. III. Sığır derisinin kafa tarafı. (DS 3428) ~ perçem: *Far. perçem. esk.* 1. Başlarını traş edenlerin tepede bıraktıkları saç tutamı. 2. Yele. 3. Kakul. (TT 1789)

**porsuk:** porsuk. (III, 417) ~ Porsuk: Buruşuk, sarkık (KT 360) ~ porsuk: I. Dolaşık. II. Yorgun, güçsüz, sinmiş. III. Kırılarda biten içi dolu, kötü mantar. (DS 3470)

**sag:** akıl, zeyreklik, anlayış (III, 153, 154) ~ sag I: 1. Sağlam, sağlıklı. 2. Temiz, saf, halis. 3. Doğru, gerçek, sahih. II. Tahıl ölççeği (TS 176) ~ sağ I: Düz ve yüksekçe yer parçası, seki. II. Atıldığında aşığın çukur yanı ala, düz yanı üste gelmesi için tutma biçimi. (DS 3512) ~ sağ: I: 3. Ekonomi ve siyasette eskiden yana olan, gelenekçi (kimse, görüş). II. 1. Sağlam, esen. 2. Katkısız. 3. Yaşamakta olan. (TT 1882-83)

**salturmak:** saldırtmak; sallatmak, sallamayı emretmek; çıkarıp atmayı emretmek. (II, 187) ~ saldırtmak: Bıraktırmak, terkettirmek. (TS, 178) ~ saldırmak: 1. Bir kimseye veya bir şeye karşı saldırı yönetmek, zarar verici bir davranışta bulunmak, hücum etmek. 2. Yıkıcı ve sert eleştiriler yapmak. 3. Saldırı yapılmasına sebep olmak. 4. Geminin başını gideceği yola çevirmek. 5. Etkisiyle eritmek (TT, 1895)

**savaşmak:** savaşmak, çarpışmak. (II, 102) ~ savaşmak: 2. Uğraşmak, mücadele etmek. (TT 1919)

**savcı:** elçi, hısım ve dünür arasında yazı ile gidip gelen kişi. (III, 441) ~ Savacı: Peygamber. (TS 181) ~ Savcı: Sözcü, mektupçu. (DS 3553) ~ Savcı: Devlet adına ve yararına davalar açan, kamu haklarını ve hukuku yerine getirmek üzere yargıç katında sanıkları kovuşturan görevli (TT 1919)

**sıdrım:** sıırım. (I, 485) ~ sıırım: I. 1. Dar, uzun tahta parçası. 2. Dönümden küçük toprak ölçüsü. II Bataklık kıyılarında biten, sert yapraklı bir çeşit bitki III. Kağrı dingili IV. İnatçı V (sırımsak) 1. Kara kuru, sağlam yapılı (kimse için). 2. Çevik, güçlü VI. Erikten yapılan ekşi VII Çok fazla, sık (DS 3616) ~ sıırım: Bazı işlerde sicim yerine kullanılmak için, sicim kalınlığında, ince ve uzun, esnek deri parçası (TT 1972)

**sınuk:** kırılmış nesne. (III, 365) ~ sınuk (sınık): Kırık. Mağlup, yenik, bozguna uğramış. (TS 186) ~ sınuk I: kırık, çıkık. II. Kanıklık, göz tokluğu. IV. Kırgın, dargın. V. Soluk, renksiz. VI. 1. Pamuk çekirdeği. 2. Pamukta bozuk lifler. 3. Yastık içine doldurulan pamuk, yün yada bez. VII. Derviş. VIII. 1. İçi boş, çürük. 2. Bozuk. IX. İstekli. ~ sınmak: 1. Kırılmak, parçalanmak, bozulmak. 2. Yenilmek, bozguna uğramak. (TT 1969)

**sırtlamak:** kuyruğu iple bükmek; küçük bir dereden yukarı çıkmak. (III, 444) ~ sırtlamak: Arkasına almak, sırtına yüklenmek. (KT 824) ~ sırtlamak: 1. Sırtına alıp yüklenmek. 2. Birinin, bir şeyin sorumluluğunu yükünü veya geçimini üzerine almak. (TT 1974)

**sokmak:** sokmak, döverek inceltmek, toplamak. (II, 18) ~ sokmak: 1. Girdirmek, içeriye komak. 2. Batırmak, saplamak. 3. (arı akrep yılan gibi haşerat) ısırarak veya iğne batırmak. 4. Aldatmak. 5. Rencide etmek. (KT 840) ~ sokmak: Dağ sırtlarında, bir yanı kapalı oyuntu, girinti. (DS 3658) ~ sokmak: 2. Bir yere girmesini sağlamak, içeri almak. 3. Batırmak, saplamak (bıçak, çakı, iğne vb. için). 4. (böcek, zehirli hayvan için) İğnesini batırmak veya ısırarak; zehirlemek. 5. Yasak bir malı gizlice getirmek veya götürmek. 6. Belli emreden kötü bir malı vermek. 7. Konuşma sırasında bir sözü, soruyu veya düşüncüyü söyleyivermek. 8. Dokunaklı, kırıcı veya acı söz söylemek (TT 2004)

**sormak:** emmek, sormak. (III, 181) ~ sormak: I. sormak II. emmek, emer gibi çekmek, sorumak, soğurmak (TS 190) ~ sormak: Emmek (DS 3665) ~ sormak I: 2. Bir işin sorumluluğu kendisinde olmak, bir işten sorumlu bulunmak. II. Sorumak, emmek. (TT 2012-13)

**sögüş:** kebab etmeğe yarar oğlak, yahut kuzu. (I, 369) ~ söğüş: I. Mevlit II. Bir köyden başka bir köye düğün armağanı olarak gönderilen koyun sığır vb. hayvanlar. (DS 3675) ~ sövüş: Düğünde güveye arkadaş ve akrabalarının verdikleri armağan (DS 3682) ~ söğüş: 1. Suda kaynatılıp pişirilen, suyundan ayrılarak soğuk yenen et. 2. Üzerine yağ ve limon konulmadan ve birbirine karıştırılmadan yenen dilimlenmiş domates, salatalık vb (TT 2018)

**tamak:** (Oğuz, Kıpçak) boğaz. (I, 33) ~ Tamak: Damak (TS 201) ~ tamak (III) : Boğaz (DS 3816) ~ Damak, -ğı: Ağız boşluğunun tavanı (TT 522)

**tamar:** damar. (I, 362; III, 201) ~ tamar: Damar (TS 201) ~ damar (I) : Kök (II): çeşit, tür. (DS 1350). ~ Damar: 2. Mermerde ve taşlarda renk ayrılığını gösteren çizgi. 3. Başka katmanların arasında bulunan sıvı, maden veya mineral katmanı. 4. Soy, yaradılış. 5. Huy, mizaç. 6. Odunsu dokudan boru. 7. Böceklerde kanat zarını dik tutmaya yarayan organ. (TT 523)

**tavar:** canlı, cansız mal. (I, 362) ~ tavar (davar) : 1. Binek hayvanı. 2. Dört ayaklı çiftlik hayvanı. 3. Mal. (TS, 205) ~ tavar: (I) 1. Koyun. 2. Koyun sürüsü. ~ davar: İnek, öküz, katır, eşeğe verilen ad. (DS 1378) ~ davar: 1. Koyun ve keçiye verilen ortak ad. 2. Koyun ve keçi sürüsü (TT 531)

**tek:** tek, sadece, bir şey dilemeyerek. (I, 334) ~ tek I: Gibi. tek II: deklII(dak): Ancak, yalnız, yetişir ki. (TS 206) ~ tek : III. Kıyı IV. Kez, kere. VI. Önüne getirildiği tümcüye özlem ve istek anlamı verir. VII. Biz. (DS 3862) ~ tek: I. 4. Birbirini tamamlayan veya aynı türden olan nesnelere her biri. 5. Bir kadeh içki. 6. Önüne getirildiği cümleye istek ve özlem kavramı katar. 7. Hiç, hiçbir. II. Sessiz, hareketsiz, uslu. (TT 2168-2169)

**teriñ:** engin, geniş, derin, bilgili ve hakim (kişi). Oğuzlar her derin ve çok şeye derler (III, 370) ~ derin: 2. Yüzeyden içeri inen. 3. Kendi türünde çok gelişmiş, en ileri durumda olan. 4. Yoğun. 5. Uzun süren. 6. Ayrıntıya önem verilerek hazırlanan. 7. Çok içten gelen. 8. Dip. (TT 562)

**tinmak:** dinmek, sonu gelmek; dinlenmek, solumak, nefes almak. (II, 28) ~ Tınmak (dınmak): Ses çıkarmak, söz söylemek. (TS 207) ~ Tınlamak (tınmamak): Aldırış etmemek, önemsememek, ilgilenmemek. (DS 3916) ~ Dınmamak (dımnamak): Aldırış etmemek, değer vermemek, tınmamak (DS 1466) ~ Tınmak: 1. Önem vermek, ilgilenmek. 2. Ses çıkarmak. (TT 2217)

**tolmak:** vurmak, dövmek, dokumak. (III, 268) ~ tokumak (dokumak, dokumak, tokumak) : 1. Vurmak, birbirine geçirmek. 2. Çakmak, kakmak. (TS, 209) ~ tokutmak (tokumak): Ceviz, pestil vb meyveleri sırkla vurup düşürmek. (DS 3951) ~ dokumak (I): Kusurlu bir malı kusurunu gizleyerek satmak. (II) ağaçtaki meyveyi toplamak için sırkla vurup düşürmek. (DS 1540-41) ~ dokumak: 2. En ince noktalarına kadar özen göstererek, emek vererek ortaya çıkarmak. 3. Ağacın meyvelerini sırkla vurarak indirmek. (TT 615)

**tolunmak:** dövülmek, çarpmak, dokunmak. (II, 147) ~ Dokunmak: 1. İsalet etmek, düşmek. 2. Karşı koymak, karşı durmak. ~ Dokanmak: Dokunmak. (DS 1540) ~ Dokunmak: I. 2. Karıştırmak. 3. Almak, kullanmak, el sürmek. 4. Sağlığını bozmak. 5. Tedirgin etmek, sataşmak. 6. (İyilik ve kötülük gibi kavramlarda) olmak. 7. İçine işlemek, duygulandırmak, etkilemek, koymak, batmak. 8. İlişkin ilgili olmak, değinmek. 10. Onur, anlayış vb. ile uyumsuz bir durum ortaya çıkmak. (TT 616)

**töl:** yavrulama zamanı, yavru. (III, 133) ~ döl: 1. Yavru. 2. Nesil, soy. (TS 72) ~ töl (I): Güç, kuvvet, erk. (III) Çocuk. (IV) Elverişli uygun durum. (DS 3979) ~ Döl (I) : 1. Soy sopun devamını sağlayan çocuk. 2. Piç. 3. İnek, Koyun, keçi, köpek kedi gibi hayvanların yavruarı. 4. Kuzu oğlak sürüsü. 5. Kavun, karpuz, hıyar ve kabak bitkisinin daha çiçeği

dökülmemiş bitkisi. 6. Canlılarda üremeyi sağlayan tohum. 7. Koyun ve keçilerin yavrulama zamanı. (II) Topraktaki nem. (III) Maşrapa (DS 1575-76) ~ Döl: 1. Canlıların üremesi sonucu ortaya çıkan yeni birey veya yeni bireylerin bütünü, zürriyet, nesil. 2. Yavru, çocuk (TT 631)

**tölek:** dölek, oturamaklı, gönlü sakin kişi. (I, 387) ~ dölek (tölek): 1. Sabit, kararlı, kalıcı. 2. Güvenilir dürüst. 3. Sükun ve güven içinde. 4. Temkinli. 5. Sakin ve itaatli. 6. Elverişli uygun. 7. Usta, kurnaz. (TS 72) ~ Tölek I (tülek I): 1. Kurnaz, açık göz, düzensiz. 2. Saygın (kimse). (DS 4006) ~ Dölek(II): 1. Uslu terbiyeli ağırbaşlı kimse. 2. Uyanık dikkatli. 3. Uysal. 4. Eli işe yatkın. 5. İçten pazarlıklı. 6. Dürüst ciddi mert. 7. Yaşı kırkı geçen kimse. (DS 1577) ~ Dölek: 1. Ağır başlı, uslu, ağır davranışlı. 2. Düz, engebesiz. (TT 631)

**tölemek:** döllemek, kuzulamak. (III, 271) ~ döllemek: Hayvan yavrulemek. (TS 72) ~ döllemek: 1. Çocuk doğurmak. 2. Hayvan yavrulemek. (DS 1579) ~ döllemek: Erkek gamet bir yumurtacıdaki dişi gametle kaynaşmayı sağlayarak yumurtacıyı tam bir hücre durumuna getirmek, ilkah etmek. (TT 631)

**tönmek:** dönmek. (III, 184) ~ dönmek: 1. Değişmek bozulmak, bir halden bir hale geçmek. 2. Vazgeçmek, feragat etmek. 3. Benzemek. 4. Tercüme olunmak, naklolunmak. ~ Dönmek (II): Bulanmak, altüst olmak. (III) Bir kimseden nefret edip yüz çevirmek, soğumak. (DS 1586) ~ Dönmek: 2. Geri gelmek geri gitmek. 3. Yönelmek. 4. Sapmak. 5. Birşeye benzemek. 6. Sınıfta kalmak. 7. İnanç din veya düşüncesini değiştirmek. 8. Durumdan duruma geçmek, değişmek. 12. Yönetilmek, düzene konulmak. 13. Bırakılan bir konu veya işe başlamak. 14. Benzemek. (TT 633)

**tügra:** Tuğra, tura, hakanın mührü, buyrultusu. (I, 462) ~ Tuğra: 2. Metal paranın resimli yanı. (TT 2250)

**tulun:** Kulakla ağız arasındaki yer, dulun. (I, 401) ~ Tulun (tulun): Şakak (TS 212) ~ Tuluk IV (tulun II): Yanak. Şakak (DS 3988) ~ Duluk (I): 1. Yüz, çehre. 2. Yanak. 3. Şakak (DS 1598) ~ Duluk: 1. Yüz. 2. Şakak. 3. Yüzün şakakla çene arasındaki yanı. (TT 641)

**uç:** bir nesnenin tükenmesi. (I, 44) ~ Uç I: 1. Son, nihayet, netice. 2. Kenar. 3. Sınır, hudut, serhat. II Sebep, vesile (TS 216) ~ Uç: I. 1. İssız, uzak yer. 2. Kıyı. 3. Sınır. II. Sonuç. III. Uç: Amaç. (DS 4020) ~ Uç I: (uç) Amaç. II. Sicim, ip, tel parçası. (DS 4019) ~ Uç: 1. Genellikle uzun bir nesnenin incelenerek biten son ve sivri noktası. 2. Uzun bir şeyin baş veya son noktası. 3. Bir şeyin kenarı. 4. Bir uzaklığın son noktası. 5. Bir şeyin başı, tepesi. 6. Sebep. 7. Türk devletlerinde genel olarak sınır boylarındaki eyalet ve sancaklara verilen ad. (TT 2272)

**us:** hayır ile şerri ayırt ediş. (I, 36) ~ us: Akıl, fikir (TS 220) ~ us I: Sessiz yavaş. II. Yarar, çıkar (DS 4042) ~ us: Akıl (TT 2284)

**uslamak:** anlamak, hayrı şerden ayırt etmek. (I, 286) ~ usukmak: akli erecek hale gelmek. Usullu: Uslu, kibar, yumuşak, yol bilir. (TS 220) ~ uslanmak: Büyümek, eğitilmiş olmak. (DS 3043) ~ uslanmak: 1. Yadırganan, ayıplanan davranışlardan vazgeçmek, davranışlarına düzen vermek. 2. Herhangi bir olaydan ders almak, akli başına gelmek (TT 2286)

**üyük:** tepe gibi yüksek olan yerler. (I, 85) ~ üyük (hüyük): 1. Üst üste toprak yığılarak meydana gelmiş olan kazı ile içerisinden eski eserler çıkarılan yapma tepecik. 2. Bostan korkuluğu, oyuk. ~ Üyük I: Büyük, yığına toprak tepe. II. Cıvık çamur. III. Toprak dam kıyısındaki tahta perde. (DS 4084) ~ Höyük: 1. Yıkıntılarının üst üste birikmesiyle oluşan ve çoğu kez içinde yapı kalıntılarının gömülü bulunduğu yayvan tepe. 2. Toprak yığını küçük tepe. (TT 1007)

**yağ:** yağ, iç yağı. (III, 159) ~ Yağ: 2. Vazelin, mazot gibi fizik nitelikleriyle yağları andıran ve sanayide kullanılan mineral madde. 3. Vücudun atılması gereken amonyak, üre gibi bazı maddelerini içine alarak deriden sıyan ter kokusunu veren madde. 4. İtirl bitkilerden çıkarılan uçucu, kokulu sıvı madde. (TT 2361-62)

**yas:** ölüm, helâk. (III, 159) ~ yas: Ölen bir adam için zevk ve eğlenceden uzaklaşma, karalar giyme gibi riayet olunan hal. (KT 1528) ~ yas I. Güçlü olmayan deve. II. Bitki yetişmeyen toprak. III. Zararlı hayvanları öldürmek için, geçecekleri yol üstüne saçma ya da kurşun doldurulmuş tüfekte hazırlanmış tuzak IV. Ölü ağrısı (DS 4190) ~ yas: Ölüm veya bir felaketten doğan acı ve bu acıyı belirten davranışlar, matem. (TT 2402)

**yazıgçı:** yazıcı, hısımlar arasında mektup getirip götürülen elçi. (III, 55) ~ yazıcı: Katip (TS 240 ~ yazıcı I: 1. Dilekçe yazan. 2. Yazman. II. Oyunda ikinci oynayan. (DS 4216) ~ Yazıcı: 1. Orduda yazı işleri ile uğraşan er ve erbaş. 2. Bir filmin yazılarını hazırlayan, yazıcı cihazı kullanan kimse. 3. Yazar. 4. Bilgisayarda hazırlanan metnin yazılı sayfa halinde dökümünü veren araç. (TT 2419)

**yegeç:** yengeç. (III, 384) ~ yengeç: Değirmen baltacığının altına konulan demir. (TS 242) ~ yengeç II: Zodyak üzerinde İkizler ve Aslan burçları arasında bulunan burç (TT 2431)

**yenmek:** (Oğuz, Kıpçak) yenmek, alt etmek. (III, 391) ~ yenmek: Dayanmak, tahammül etmek, galebe etmek, karşı durmak. (TS 242) ~ yenmek I: 2. Tutmak, bastırmak. (TT 2433)

**yutmak:** (Oğuz, Kıpçak) yutmak. (II, 313) ~ yutmak II: Hazmetmek, dışarı vurmamak, içinde bırakmak. (TS 253) ~ yutmak: 2. Haksız olarak kendine mal etmek, zorbalıkla elinden almak. 3. Dayanıp sesini çıkarmamak, katlanmak. 4. Tam ve doğru söylememek. 5. İnanmak, aldanmak, kanmak. 6. Türü anlamlara gelen sözü anlayamamak. 7. Söylemek istediği bir sözü kendini tutarak söylememek. 8. Kazanmak. 9. (oyunda bir şey) kazanmak. 10. İyice, eksiksiz olarak öğrenmek. 11. (ışık, ses) Gücünü, parlaklığını azaltmak. (TT 2474)

**yügrük (at):** koşucu, geçici (at). Oğuzlar bilgin ve udumlu, akıllı ve erdemli kişilere *yügrük bilge* derler. (III, 45) ~ yügrük: 1. Yürük, hızlı giden, çok koşan, işlek. 2. Yürürlük, hızlı gitme. (TS 253) ~ yügrük I: 1. Güçlü, çevik, çalışkan, eline ayağına çabuk. 2. Yürekli. 3. Cinsel isteği fazla. II. İyi yürüyen, koşan. At yarışı, koşu. Koşu atı. III. 1. Çiftleştirilip, gebe kalmayınca koşum hizmetinde kullanılan dişi manda. 2. Gebe. IV. Gür, verimli, iyi. (DS 4325-26) ~ yügrük: 1. İyi yürüyen, iyi koşan. 2. Çalışkan. 3. Çevik, güçlü. (TT 2477)

Sonuç olarak, Divanda Oğuzca olarak belirtilen sözcüklerin günümüze uzanan gelişimleri incelendiğinde bu sözcüklerin büyük çoğunluğunun yaşadığı görülmektedir. Sözcüklerin tarihsel gelişmelerinin incelenmesi eşzamanlı olarak açıklanamayan ses ve anlam özelliklerinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Sözcüklerin biçimsel olarak benzemesine rağmen birbiriyle olan bağlantısının açıklanamaması, belli bir kavram için ağızlarda farklı bir sözcüğün kullanılması, ses değişimlerinin her zaman aynı biçimde gerçekleşmemesi gibi durumların nedenleri ancak bu değerlendirmeler sonucunda açıklanabilmektedir.

#### KAYNAKÇA

ATALAY, Besim, (1939,1940,1941): Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi I, II, III, Ankara, TDK Yayınları.

\_\_\_\_\_, (1972): Divanü Lûgat-it-Türk Dizini, Ankara, TDK Yayınları.

KORKMAZ, Zeynep, (1972): "Kaşgarlı Mahmud ve Oğuz Türkçesi", Türk Dili, Divanü Lûgat-it-Türk Özel Sayısı, C. XXVII, S. 253, s. 3-19.

DS = (1963-1982): Derleme Sözlüğü, I-XI c., EK I c., Ankara, TDK Yayınları.

KS = Şemsettin Sami, (2004): Kamus-ı Türki, 13. Baskı, İstanbul, Çağrı Yayınları.

TS = DİLÇİN, Cem, (1983): Yeni Tarama Sözlüğü, Ankara, TDK Yayınları.

TT = Türkçe Sözlük 1-2, (1998): II. c., 9. Baskı, Ankara, TDK Yayınları.





## IMAGES OF SELF AND SOCIETY IN WOMEN'S LIFE-STORIES: EDITH WHARTON AND HALIDE EDİB ADIVAR

Pelin ŞULHA  
Dokuz Eylül University

### Abstract

This presentation attempts to look into Edith Wharton's *A Backward Glance: an Autobiography* and Halide Edib Adıvar's *Memoirs of Halide Edib*. These works will be analyzed comparatively in terms of self and society images as constructed by their authors. Wharton and Adıvar come from similar backgrounds and suffer entrapment and exclusion devised for women in their own time. In their autobiographical narrations, they try to write without sparing any detail including defects, absurdities and resentments and question issues concerning the American and Turkish patriarchal cultures they belong, e.g. are they a part of the society they vividly portray to their readers, do they as an individual or as a writer live and act free of conventional rules and practices, how do they understand and resolve conflicts they encounter on the way to socialization and progression? Briefly saying, a comparative analysis of their writings will be carried out to determine how, as two women leading figures, they position themselves in their own time of enlightenment and modernization.

**Key Words:** autobiography, self-image, Edith Wharton, Halide Edib Adıvar

## KADINLARIN HAYAT HİKÂYELERİNDE BENLİK VE TOPLUM İMGELERİ: EDITH WHARTON VE HALİDE EDİB ADIVAR

### Özet

Bu bildiri Edith Wharton'ın *A Backward Glance: an Autobiography* ve Halide Edib Adıvar'ın *Memoirs of Halide Edib* adlı eserlerini incelemeye çalışacaktır. Bu eserler benlik ve toplum imgeleri açısından yazarların bakışıyla ele alınacaktır. Wharton ve Adıvar benzer ailelerden gelmektedir ve kendi zamanlarında kadınların yaşadığı dışlanma ve baskılara maruz kalmışlardır. Özyaşam anlatılarında ayrıntıları dikkate alarak sorunları, çarpıklık ve pişmanlıklar dahil ait oldukları Amerikan ve Türk patriarkal kültürlerle ilişkin konuları sorgularlar, örneğin; okuyucularına çizdikleri toplumun bir parçasıydılar, birey ve yazar olarak geleneksel kural ve uygulamalardan bağımsız olarak mı yaşıyorlar, sosyalleşme ve ilerleme yolunda karşılaştıkları çelişkileri nasıl çözerler? Kısaca söylemek gerekirse, bu iki öncü kadının aydınlanma ve modernizasyon sürecinde kendilerini nasıl konumlandıklarını eserlerinin karşılaştırmalı incelemesi yapılarak ortaya konacaktır.

**Anahtar kelimeler:** otobiyografi, benlik imgeleri, Edith Wharton, Halide Edib Adıvar

Autobiographical writing, a way of creating a self and arresting experience reveals by every word, image, episode and chapter division the architectural presence and imaginative identity of its author (Stone, 1987 in Stull, 1993: 3). To disclose personal and even private information may be viewed as an expression of hidden identity which includes psychic structures and states revealed by language and thus autobiography's imagery implies patterns of deep continuity within personality (Stone, 1987 in Stull, 1993: 6).

Autobiography may be defined as an attempt to recapture the self, to know the self through consciousness assuming the existence of a knowable self (Gusdorf 1980 in Benstock 1988: 11). This notion defines both the desire and the goal of the autobiographical act directing us to the point of exploration where the method 'writing' and the subject matter 'selfhood' meet. This meeting between the *referential I* and *textual I* is always delayed as to the gap between the self and the social, and more significantly between the presumption of self-knowledge and its end (Stanley, 1992: 95).

As Margo Culley puts it, autobiographical texts may serve as 'a mirror glimpsed at, gazed into and negotiated with in public' (1992: 10). As regards the mirror image, Gusdorf points out that 'autobiography...requires a man to take a distance with regard to himself in order to reconstitute himself in the focus of his special unity and identity across time' (Benstock, 1988:14). According to Julia Swindells, who has reflected on the tradition of autobiography and its uses, autobiography attempts to speak both for and beyond the individual; people devoid of power such as women, black people, working-class, have begun to express themselves in autobiographical writing by way of a personal voice which speaks beyond itself. In other words, the experience of a self sheds valuable insight to the experience of a particular marginalized group; for instance when analyzed as the text of the oppressed, autobiography bears witness to oppression and empowers the subject via cultural inscription and recognition (Anderson, 2000: 103-104).

Since 1980 a wide variety of works have been published concerning the theory and practice of women's autobiography. Especially debates within feminist theory have been essential in shaping the critical studies. The argument that women write autobiography different from men has, not surprisingly, found favor among many feminists. In her *Orlando*, Virginia Woolf discusses the biographer's discomposed role touching on the multiplicity of selves: '...but the truth is that when we write of a woman, everything is out of place-culminations and perorations; the accent never falls where it does with a man' (Anderson, 2000: 98). That is to say, women are different from men in the sense that the diversity they produce is impossible to detain within one and the same, "the singular I of masculine discourse" (Anderson, 2000 : 98).

As for the subjects of women's autobiography, they include the position of women within their various differing and constricting roles such as wife, mother, daughter, sister and lover; women's lives in societies where sharp distinctions are made between the living spaces of men and women; public women who bring up their own definitions as alternatives to patriarchal ones so as to pave the way for new professional and personal experiences; women who use writing as a means of survival against tragic events. Benstock claims that such autobiographies help create images of self and find a private or public voice which can not be expressed in other forms of writing (1988: 5).

Estelle Jelinek (1980), Mary Mason (1980) and Susan Friedman (1988) are among the feminist critics who have insisted upon the re-assessment of women's lives and experiences accepting the existence of a separate female tradition of autobiography where differences such as narrative discontinuity, the Other's expression of the self or collective

consciousness are revealed (Culley, 1992: 4). Domna Stanton whose main concern is the relationship between women's autobiography and the philosophical issues of the self and textuality stands out from other scholars as to her removal of the bio in coining the term *autogynography*. She asserts that feminism should explore the graphing of the auto or the creation of a textual self, i.e. the point of emphasis changes from life to writing about life-it is rather the excision of life. In other words, textual world dominates the social and the material world within which it is located (Stanley, 1992: 91-93).

Bella Brodzki and Celeste Schenck criticize Stanton's removal of the bio since their approach lays emphasis on a dispersed displaced female subjectivity while still claiming that the essence of life itself should not be elided and thus crucial hierarchical and racial differences life reveals between women should be taken into consideration (Stanley, 1992:97).

After looking into the genre of autobiography and major differences between the male and female tradition, I will attempt to investigate comparatively how in their autobiographical writings two women writers of almost the same historical period, Edith Wharton and Halide Edib Adivar position themselves as individuals and as women in the societies to which they belong. The beginnings of the twentieth century is considered as an essential period due to the striking events taking place in both Turkey and the United States. Edith Wharton was born into a world divided by the Civil War, its bitterness and bloodshed forming the distant background of her first three years of life. After the Civil War, America faced new challenges including the rebuilding of the South and the rise of big business. These events changed American society. The growth of industry and cities had created many problems.. Progressives sought to remedy these problems by means of social, environmental, political, and economic reforms. During the World War I the United States followed a policy of isolation, being never formally a member of the Allies but an Associated Power. The Jazz Age was a period of technological developments and modernist trends in social behavior, the arts and the culture. The Great Depression which spread to every part of the world was followed by the New Deal for the relief, recovery and reform of the country's economy.

While these events were taking place in America during Wharton's time, Adivar's Turkey was also going through a period of intense changes and political activities. The Ottoman Empire entered a stage of dissolution with the establishment of the Second Constitution. In World War I it took part in the Middle East under the terms of German Alliance. Ottoman defeat led to partitioning of the Empire and the Turkish War of Independence. This war defined a new Turkish nation and the first cabinet of the Republic of Turkey was established. No further attempt for a multiparty democracy was made until 1945. These histories are essential as they help determine the two women's responses and relationships to their surrounding realities and thus explore their individuality and social contribution by means of their autobiographical writings.

Wharton and Adivar came from similar backgrounds; the former from an upper class New York family and the latter from a wealthy family of the Ottoman upper class. Family ties, relationships with parents, especially with their fathers, and friends play an important role in the shaping of their lives. Wharton dated the birth of her identity from a promenade up Fifth Avenue. Dressed in warm wool coat and pretty satin bonnet she looks out to the world through a veil of wool covering her eyes and cheeks:

It was always an event in the little girl's life to take a walk with her father, and more particularly so today, because she had on her new winter bonnet, which was so beautiful (and so becoming) that for the first time she woke to the importance of dress, and of herself as a subject for adornment—so that I may date from that hour the birth of the conscious and feminine *me* in the little girl's vague soul (Wharton, 1987:2).

Her father though she only had the chance of being with him for a short time, he died when she was nineteen, he was an important figure in her life and the development of her creative potential as he was sensitive and gave her a great feeling of confidence that would only be attained at her age. His father's interest in verse drew them close; trying to understand her parents' relationship with each other she discovered her father's captivating solitude:

My mother's matter of factness must have shrivelled up any such buds of fancy...I have wondered since what stifled craving had once germinated in him and what he was really meant to be. That he was a lonely one, haunted by something always unexpressed and untamed, I am sure (Wharton, 1987: 39).

Halide Edib's father was also a prominent figure both in her childhood life and the years beyond as he gave her a Westernized and determinedly modern education in addition to her traditional upbringing that provided her with an invaluable stock of folklore. As the First Secretary of Sultan's Purse, an eminent social progressive and upper-level bureaucrat, he provided his daughter an access into politics and social progress work and thus led campaigns for women's emancipation (Lewis; Micklewright, 2006: 198).

Halide's mother died when she was very young and for a long time she couldn't overcome the strange otherness of her absence. Her father soon remarried and she was raised by her stepmother and her grandmother moving between two houses. Young Halide Edib's life changed when her father took another wife and the household became polygamous. This change was a sharp contrast to her father's ideals and caused the eventual breaking up of the family home though he tried to gather them under one roof in Scutari (Lewis, 2004: 37).

On my own childhood, polygamy and its results produced a very ugly distressing impression. The constant tension in our home made every simple family ceremony seem like a physical pain and the consciousness of it hardly ever left me (Adivar, 2005: 145).

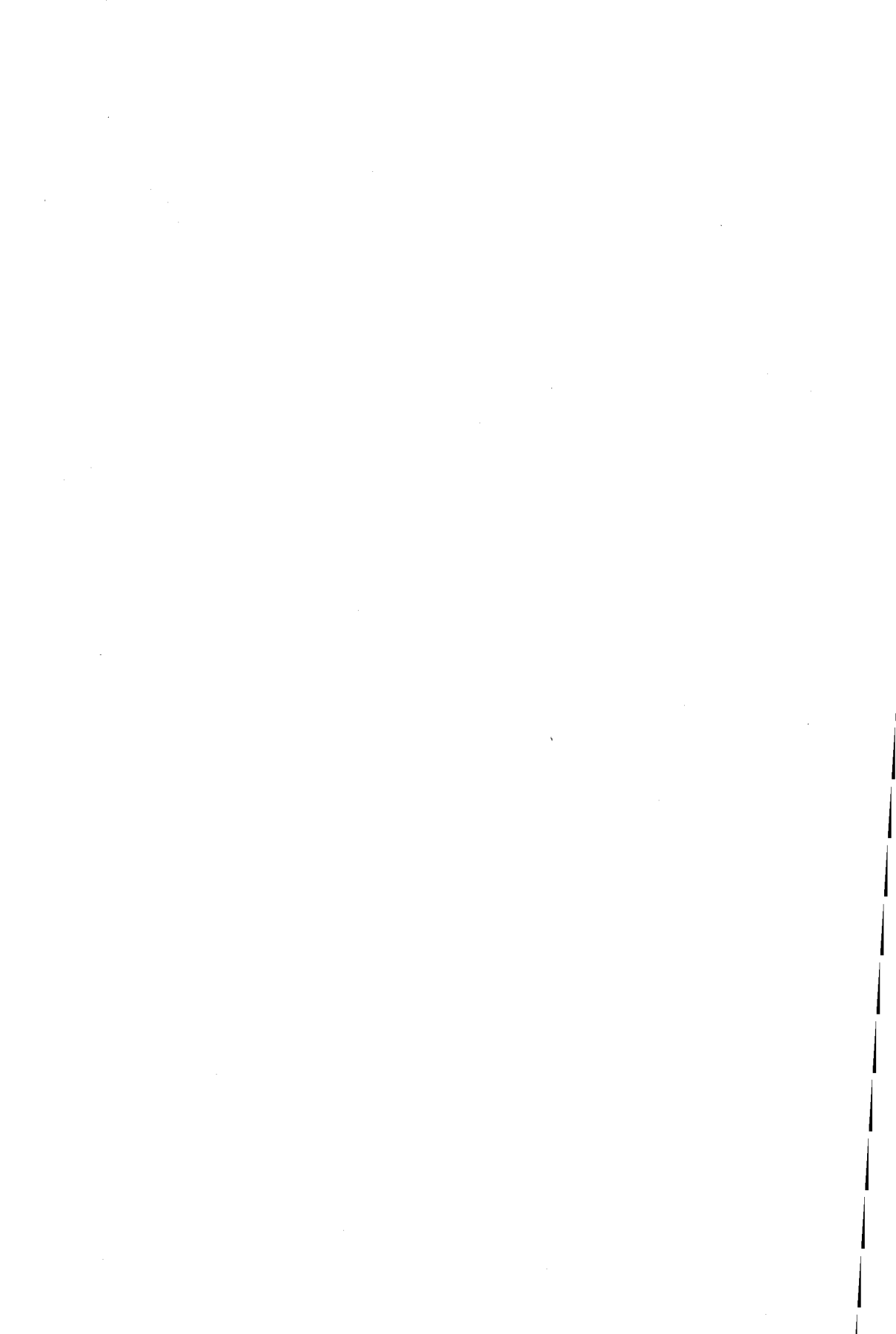
Ayşe Durakbaşa states that 'Edib's memoirs take on further significance, since they tell the story of a pioneering woman who perceived her making as an individual, an intellectual as inseparable from the birth of a nation' (1997: 158). Her memoirs go beyond personal narration, recounting a woman's perspective about her people's struggle in an attempt to construct a master narrative of enlightenment (Durakbaşa, 1997: 158). Friedman points out that the individualistic approach to the autobiographical self may lead to serious theoretical debates among critics who claim that the self, self-creation and self-consciousness are different for women, minorities and non-Western people since 'individualistic paradigms of the self ignore the role of the collective and relational identities in the individuation process of women and minorities' (Friedman, 1988: 34-35). Wharton's autobiographical writing when considered from the perspective of collective consciousness, it is found out that her focus remains on individualistic basis being more concerned about her own literary development rather than political activities centering around social reform movements except during the war she had to comply with the necessities of the hour:

I was asked by the Comtesse d'Haussonville, President of one of the branches of French Red Cross (*Secours aux Blessés Militaires*) to organize a work-room for such workwomen of my *arrondissement* as were not yet receiving government assistance...someone lent us a big empty flat...there were several skilled lingers among our workers, and we decided to try for orders...soon became well-known...doing a thriving trade in unexpected lines, including men's shirts...(Wharton, 1987: 341-342).

When the writer is a woman autobiographical texts provide insights into tensions between private and public, self and other. The concept of individual identity raises different issues for women than it does for men. 'Whereas the white, male *I* can assert that it is somehow impersonal, that it represents cultural and aesthetic values, the female *I* reflects instead the instability of the *self*, as the woman occupies the marginal position of the *other*' (Walker, 1988: 273-274). Moreover, as Friedman states individualism is balanced in women's consciousness by an appreciation of group identity (1988: 56).

## BIBLIOGRAPHY

- Adivar, Halide Edib (2005). *Memoirs of Halide Edib*. New Jersey: Gorgias Press.
- Adivar, Halide Edib (1981). *The Turkish Ordeal*. New York: Hyperion Press.
- Anderson, Linda, (2000). *Autobiography*. Florence: Routledge.
- Benstock, Shari, (1988). "Authorizing the Autobiographical", *The Private Self: Theory and Practice of Women's Autobiographical Writings*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 10-34.
- Culley, Margo (1992). "What a Piece of Work is *Woman!* An Introduction", *American Women's Autobiography: Fea(s)ts of Memory*. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 3-32.
- Durakbaşı, Ayşe (1997). "A Turkish Woman Writer in Exile", *Women's Lives/Women's Times: New Essays on Auto/Biography*. New York: Suny Press.
- Friedman, Susan Stanford (1988). "Women's Autobiographical Selves: Theory and Practice" *The Private Self: Theory and Practice of Women's Autobiographical Writings*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 34-63.
- Lewis, Reina (2004). *Women, Travel and the Ottoman Harem: Rethinking Orientalism*. London: I.B.Tauris.
- Lewis, Reina; Nancy Micklewright (2006). "Halide Edib Adivar: Memoirs of Halide Edib" *Gender, Modernity and Liberty: Middle Eastern and Western Women's Writings*. London: I.B.Tauris, 198-208.
- Stanley, Liz (1992). *The auto/biographical I: The theory and practice of feminist auto/biography*. New York: Manchester University Press.
- Stull, James N.(1993). *Literary Selves: Autobiography and Contemporary American Nonfiction*. London: Greenwood Press.
- Walker, Nancy (1988). "Wider Than the Sky": Public Presence and Private Self in Dickinson, James, and Woolf", *The Private Self: Theory and Practice of Women's Autobiographical Writings*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 272-304.
- Wharton, Edith (1987). *A Backward Glance*. London: Century Press.



## HİNDİSTAN'DAN AVRUPA'YA BİR HAYVAN MASALINDA GÖRÜLEN DEĞİŞMELER

Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU

### Özet

Masalların temel özelliklerinin başında motiflerinin ortak olması gelir. Bir motifi farklı illerde, hatta ülkelerde anlatılan masalarda da bulabiliriz. Bu ortaklık bazen bir masalın bütünüyle de ilgili olabilir. Bugün pek çok hayvan masalı farklı ülkelerde benzer şekillerde anlatılmaktadır.

Bu benzerlikler, motiflerin ve masal tiplerinin başka ülkelere göçmesiyle ilgilidir. Sevilen bir motif veya masal başka bir ülke insanı tarafından alınıp götürülebilir. Burada asıl kaynak ülke elbette en eski yazılı belgeye sahip olan ülkedir.

Hayvan masallarının en eski şekillerini Hindistan'da bulabiliyoruz. Bunlar, çeviriler yoluyla İran ve Türkiye üzerinden öbür ülkelere taşınmıştır. Ayrıca, bu masaları şiir diline aktaranlar da vardır. Bu masallar gittikleri yerlerde değişikliklere uğramışlardır. Bu değişikliklerin de çeşitli sebepleri vardır.

**Anahtar kelimeler:** Masal, Hindistan, Avrupa, motif, tip.



Masal araştırmaları 19. yuzyılın başından beri hızla gelişmiş, gnuymuze gelinceye kadar pek çok guzel eser ortaya konulmuştur. Bu eserler arasında inceleme ve metin kitaplarının yanında motif ve tip katalogları da onemli birer yere sahiptir. Ulkemizde de 1945'ten sonra başlayan masal derleme, inceleme ve yayımlama işi gnuymuze kadar belirli gelişme gostererek surup gitmiştir. Ozellikle Ankara Universitesince başlatılan bu çalışmalar 1965'ten sonra da Atatürk Universitesinde buyuk bir ivme kazanmış ve oradan ulkemizin universitelerine dağılan genç bilginler aracılığı ile iyice kık salmıştır. Bir ornek vermek gerekirse bugun Selçuk Universitesinde oğretim uyesiği yapan bu alanın bilim adamlarının tamamı ya Atatürk Universitesi mezunudur ya da o universite mezunlarının oğrencileridir.

Universiterimizde hazırlanan lisans, yuksek lisans ve doktora çalışmaları arasında, masalı konu alan pek çok tez vardır. Bilimsel bildiriler ile makaleleri de bu sayılara eklememiz hâlinde ortaya zengin bir kulliyat çıkacaktır. Ne yazık ki uygun şartların oluşamaması sebebiyle, bu zengin kulliyattan yola çıkarak bir *Türk Masalları Tip Kataloğu* ile *Türk Masalları Motif Dizini* hazırlanamamıştır. En gelişmiş kişisel masal koleksiyonuna sahip birisi olarak bu sorumluluğu ve mutluluğu üstlenmek istemişsem de, ders yukü, ders kitabı, tez yöneticiliği, vb. zaman oğütücüleri, bizim bu işe başlamamızı engellemiştir. Yeni gençlerin bu işe bir ekip olarak başlamalarını tavsiye etmem onlara bırakacağımız en değerli miras olacaktır. Ancak bütün iyi niyetli düşüncelerime karşılık, gnuymuz gençlerinin bilim basamaklarını rekor hızla tırmanarak neredeyse 30 yaşında profesör olmayı düşünmesi, bende umutsuzluk doğurmaktadır. Çünkü bilimde unvan değil olgunluk ve yetişme onemlidir. Biz, böyle gençleri bekliyoruz. 1968 yılında başladığım masal araştıncılığımın kırkına merdiven dayamış olması, beni, bildirimden önce böyle bir görüş sunmaya zorlamıştır, özellikle belirtmek isterim.

Bildirimizin konusu bir hayvan masalıdır; ancak ulkemizde pek yaygın olmadığı için bilemeyebilirsiniz. Doğu ve Batı dünyasında görülen, bize de uzun yıllar önce kazandırılan bu masalı, yayıldığı alanları göz önünde bulundurarak değerlendirmeye çalışacağız.

Masalımızı üç kaynaktaki şekilleriyle ele alacağız. Aşağıda bu kaynaklar ve masallar hakkında kısa tanıtıcı bilgiler verilmiştir:

- A. *Pançatantra Masalları* (çev. Kemal Çağdaş), Ankara 1982, 84 s.
- B. *Beydaba, Kelile ve Dimne* (çev. Selahaddin Alpay), İstanbul 1975 (?), 296 s.
- C. **Jean La Fontaine**, *Masallar* (çev. Sabahattin Eyüboğlu), İstanbul 1969, 544 s.

Masalımız kaynaklarda, değişik kahramanlar arasındaki olaylara bağlanmış olup adları da değişiklik gstermektedir.

Birinci masalımız; *Keklik, Tavşan ve Kedi* adını taşımakta olup 28. sayfada 24 numaralı masal olarak verilmiştir.

İkinci masalımız; *Kedinin Hâkimliği* adını taşımakta olup 171. sayfada 51 numaralı masal olarak verilmiştir.

Üçüncü masalımız; *Kedi, Gelincik ve Tavşan* adını taşımakta olup 287-289. sayfalarda 140. masal olarak verilmiştir.

şimdi de masallarımızın özetlerini okuyalım:

A. Başka bir yerde bol yiyecek olduğunu oğrenen kekliğin yuvasını işgal eden tavşan, ev sahibinin dönmesinden sonra yeni yuvasını terk etmez. Durumu çözmek için, kendisine kutsallık süsü veren kedinin hakemliğine başvururlar. Kurnaz kedi, yaşlılığı sebebiyle işitemediğini ileri sürerek yaklaşmalarını ister ve sonra ikisini de yer.

B. Kekliğin biri yuvasından ayrılıp başka bir yere gider. Yuvanın boş olduğunu gören dağ kuşu gelip kekliğin yuvasına yerleşir. Ancak gnu'n birinde keklik dönüverince yuva kavgası başlar. Sürekli oruç tutup namaz kılan hakim bir kedinin hâkimliğine başvururlar.

Kedi, doğru karar vermek için onları daha yakından dinlemek istediğini söyler. Şikâyetçiler kediye yaklaşınca ikisi de ona yem oluverir.

C. Toy bir tavşan günlük dolaşması için yuvasından ayrılınca gelincikğin biri gelip yuvasına yerleşir. Yuva senindi, benimdi derken anlaşılamazlar. Onların da yolu bir kediye düşer. Her ikisini de dinleyen kedi, yeterince işitemediğini söyleyerek tavşanla gelincikğin daha da yaklaşmalarını söyler. Derken kedi ikisini birden pençelerine alıp davayı çözüverir.

Şimdi de masalların kahramanlarını bir defa daha hatırlayalım:

*Pançatantra*'da keklik, tavşan ve kedi, *Kelile ve Dimne*'de keklik, dağ kuşu ve kedi, *La Fontaine*'de ise tavşan, gelincik ve kedidir.

Her üç masalımızın tek ortak kahramanı kedidir. Keklik, *Pançatantra* ve *Kelile ve Dimne*'de, tavşan ise *Pançatantra* ve *La Fontaine*'de ortaktır. Dağ kuşu *Pançatantra*'da, gelincik ise *La Fontaine*'de üçüncü hayvandır.

Keklik yer aldığı her iki masalda da (*Pançatantra* ve *Kelile ve Dimne*) mağdur, evi elinden alınmış rolündedir. Tavşan ise yer aldığı masallardan birinde (*La Fontaine*) mağdur, evi alınmış rolündedir. Dağ kuşu (*Kelile ve Dimne*) ile gelincik (*La Fontaine*) yer aldıkları birer masalda başkasının evini sahiplenen işgalci rolündedir.

Burada yadırgadığımız tek olay, tavşanın iki masalda iki ayrı role soyundurulmuş olmasıdır. İlkinde işgalci, ikincisinde ise yuvası işgal edilen bir mağdurdur.

Ayrıca mağdur olanların ikisi aynı hayvan olup (keklik) kanatlılardan; öbürü ise koşanlardandır (tavşan). İşgalciler üç ayrı türün temsilcileridir. Bunlardan biri kanatlılardan (dağ kuşu); öbürlerinden biri koşanlardan (tavşan), ikincisi ise yer altında yaşayanlardandır (gelincik).

Asıl konumuz, bizi doğrudan ilgilendiren nokta masalarda değişiklik gösteren hayvan kadrolarıdır:

- a. Tavşan hem mağdur, hem işgalcidir.
- b. Keklik yer aldığı iki masalda da mağdurdur.
- c. Dağ kuşu ile gelincik işgalcilerdir.

Hint masalında işgalci olarak görülen tavşanın, aynı kaynaktan beslenen *Kelile ve Dimne*'de yerini dağ kuşuna terk etmesinin sebebi ne olabilir? Yine aynı hayvanın, tavşanın, *La Fontaine*'de mağdur durumuna düşmesine ne demelidir. Masallarımızda pek fazla görülmeyen gelincik nasıl olur da tavşan (*Pançatantra*) ve dağ kuşu (*Kelile ve Dimne*) gibi farklı türlerdeki hayvanların yerine geçirilmiştir?

Bu sorulara sağlıklı bir cevap verebilmek için en eski kaynaklarda yer alan hayvan masallarından yola çıkarak bir inceleme yapmak gerekecektir. Hint masal külliyatlarını, Anadolu'da yazılan veya çevrilen çeşitli eserleri (*Marzubannâme*, *Mecmûâ-i Letâif*, *Tûtînâme*, *Manîku 't-Tayr*, *Gülşen-i Simurg*, *Lisânü 't-Tayr*, *Mesnevî*, vb.) Yunan ve Latin sahasında bu türden eserler Aisopos, Arianus, Pheadrus, Babrius, vb. şair ve yazarları, Avrupa sahasında Jean La Fontaine, Charles Perrault, Grimm Kardeşler, Clemens ve Bettina Brentano, vb. ilk akla gelen adlardır. Belki bazılarımızın tuhafına gidebilir ama gerçektir, ünlü *1001 Gece Masalları*'nda da bir hayli hayvan masalı vardır.

Biz, zaman içinde bu masal külliyatlarının çoğundan ilgili bölümleri okuduk, hatta bazılarıyla ilgili olarak yayımlar da yaptık. Bunlardan ikisini bilgilerinize sunduk, yazılarımızı daha önce okuyanlarınıza ise hatırlatmak isteriz.

Hz. Mevlâna'nın âdeta adıyla özdeşleşen ölmez eseri *Mesnevî* ile ilgili olarak sunduğumuz bir bildirimiz, "Mesnevî'deki Hikâyelerin Kaynakları ve Tesirleri" adını taşıyordu. Orada da, ele aldığımız masalların kahramanlarında görülen değişiklikler

belirlenmişti. *Mesnevi*'de adı konulmayan, ancak kahramanlarının adlarından yola çıkılarak bizim birer ad verdiğimiz masalı örnek olarak ele alalım:

*Mesnevi* : Aslan, Tilki, Eşek

*Pançatantra* : Eşek, Çakal, Aslan

*Kelile ve Dimne* : Tilki ve Karakağan (Aslan varsa da adı anılmaz.)

*Ezop* : Aslan, Tilki, Geyik

Görüleceği üzere aslan bütün anlatmalarda ortaktır. Kumazlığıyla dikkati çekecek olan tilki çakala yerini bırakmıştır. Kurbanımız eşek (karakağan)'in ise yerini geyik almıştır.

Niçin tilkinin yerine çakal geçmiştir? Bu soruyu tersinden de sorabiliriz: Niçin çakalın yerine tilki geçmiştir? Bir soru daha: *Ezop* niçin eşeğe kıyamamıştır da aslana geyiği feda edivermiştir?

Benzer bir yapılanmaya 'Akılsız Dost' diyebileceğimiz bir masalda da görürüz. Bizim, "Typen Türkischer Volksmärchen'deki 38 Numaralı Masal Tipinin Kaynakları Üzerine Bir Araştırma" adlı makalemizde belirlemeye çalıştığımız konu, asıl konumuzla benzerlik göstermektedir. Kral ve kraliçenin, padişahın, bir adamın ve bir oduncunun sadık dostları olan hayvanlar vardır. Bu hayvanlar *Pançatantra* ve *Kelile ve Dimne*'de maymun, *Mesnevi* ve *La Fontaine*'de ise ayıdır. Sadık dost, Boratav derlemesinde de *Typen Türkischer Volksmärchen* ayıdır.

Bu tipin ilgi çekici değişmelerini birkaç ülkede de göstermek isteriz. Sadık dost (maymun ve ayı) bazen aynen görülürken bazen de yerlerini insanlara da terk eder. Rus ve Letonya masallarında kahramanlarımız yine ayıdır. Ayının yerini terk ettiği masalların derlendiği ülke sayısı 19 olup bize en yakın olanları Yunanistan ve Romanya'dır.

Öldürme bir borç ödemededen öte, sevdiklerini koruma amacını yönelik olarak da görülür. Aptal kimlikli kişiler annelerinin veya arkadaşlarının sinekleriyle beraber onları da öldürürler. Bir avcı da, arkadaşının omzuna sıçrayan çekirgeyle birlikte onu da öldürür.

Örnekleri çoğaltmadan derlemelerde görülen değişiklikleri değerlendirmeye geçebiliriz.

Hayvan masallarındaki kahraman kadrolarının değişmelerinde görülen ilk sebep coğrafyadır. Siz, anlattığımız coğrafyada yaşamayan hayvanlara masal kahramanlığı yükleyemezsiniz. Anadolu'da yaşamayan *rakun* adlı hayvanı bizim masallarımızda kahraman olarak görmek okuyucuları ve dinleyicileri şaşırtacaktır.

İkinci olarak insan hafızasının rolünün de önemli olduğu unutulmamalıdır. Sıkça anlatmayan anlatıcılar bu değişiklikleri yapabilecekleri gibi dinleyiciler de (aktarıcılar) bu tür değişiklikte rolü olan insanlardır. Değişik sebeplerle bir masalı, kısa aralıklarla iki defa anlattığımız kaynak şahıslarda görülen değişiklikler bunun güzel örnekleridir.

Bir başka sebep de inanç sistemleridir. Anlatıcılar, farklı inanışlarda kabul gören hayvanları kendi inanışları yadırgıyorsa burada değişiklik yapabilirler. Son yıllarda bazı çizgi filmlerin kahramanı olan domuzların itirazla karşılanması bu değişiklik sebebinin tv'ye yansımış şekli gibi başka bir şey değildir.

*Pançatantra*'dan aldığımız bazı masalarda kahramanların korunduklarını görürken (maymun: *Pançatantra* ve *Kelile ve Dimne*) bazılarında hayvan (çakal-tilki: *Pançatantra* ve *Kelile ve Dimne*) değişikliğine gidilmiştir. Bunda, *Kelile ve Dimne*'nin okunduğu topluluğun çakalı hoş karşılamaması söz konusu olabilir. Gerçekte Anadolu'da çakal pek sevilmmez ve masalarda ancak aşağılanan bir hayvan olarak kabul edilir. Çakalın Hint masal külliyatları içinde taşıdığı önem; o alanın masallarının temeline inenler kolaylıkla yakalayabileceklerdir.

Son olarak halk anlatmalarının bir bölümü yüzyıllarca önce yazıya geçirilmiş bile olsa değişmeye mahkûmdur, çünkü insan oğlu değişmeleri gelişme olarak algılamaya başlamıştır.

## MASAL METİNLERİ

### A. PAŇÇATANTRA MASALLARI

*"Keklik, Tavşan ve Kedi (III, 3)"*

Vaktiyle bir keklik yuvasını terk ederek bir başka yerde bulduğu bol yiyeceği yemeğe gitmişti. Onun yokluğu sırasında bir tavşan gelip yuvasını işgal etti. Keklik geri geldi, yuvasının tavşan tarafından işgal edilmiş olduğunu gördü. Uzun bir tartışmadan sonra tavşanın kendi yuvasını terk etmeyeceğini anladı. Birlikte kutsal Ganj nehrinin kıyısında yaşayan ihtiyar ve tecrübeli kediye giderek anlaşmazlıklarını ona anlatıp hakemlik etmesini rica etmelerini söyledi. Birlikte kediyi buldular. Kedi onları görünce kendisinin çok dindar ve aziz bir kimse olduğuna onları inandırmak için bazı güzel sözler söyledi. Sonra onları dinledi, ihtiyar olduğu için keklikle tavşanın sözlerini iyi duyamadığını bahane ederek yaklaşımlarını rica etti. Keklikle tavşan kedinin sözlerine kandılar ve ona yaklaştılar. Onların kafi derecede yaklaştıklarını gören kedi üzerlerine atıldı ve ikisini de yedi. (*PaŇçatantra Masalları* (çev. Kemal Çağdaş), Ankara 1982, s. 28, 24. Masal).

### B. KELİLE VE DİMNE

*"Kedinin Hâkimliği"*

Vaktiyle, bir ağaç üzerine yuva yapmışım. Ağacın altında, bir de keklik yuvası vardı. Kendi hâlinde ziyansız bu hayvanla, aramızda iyi bir komşuluk başlamıştı. Bir ara keklik görünmez oldu. Uzun müddet, yuvasına gelmediğinden, öldüğünü sandım. Bu arada, bir dağ kuşu gelip, evine yerleşti. Meğer, keklik henüz hayattaymış. Bir gün çıkageldi. Fakat dağ kuşu evine sokmadı. Dağ kuşu, evde kendisinin oturmaya başladığını ileri sürerek, evden çıkmak istemedi. Aralarındaki ihtilâf büyüdü.

Civânımızda bir de kedi vardı. Sabâhtan akşama kadar oruç tutar. Akşamdan sabaha kadar seccâdeden başını kaldırmazdı. Nâmdâr bir hâkim olarak tanınırdı.

Dâvâlarını neticeye bağlamak için, her ikisi de, doğru bildikleri hakîm kediye başvurular. (Bu işin sonu ne olacak?) diye merak ettiğimden, oraya gittim. Kedi, bunların geldiğini görür görmez namaza kalktı. Uzun uzadıya namaz kıldıktan sonra, ne istediklerini sordu. Onlar da, aralarındaki ihtilâfı anlatılar. Kedi:

"Affedersiniz, riyâzât ve ibâdetle pek çok zayıf düştüğümden sözlerinizi işitemiyorum! Şayet yanlış anlar ve yanlış bir karar verecek olursam, vebâl altında kalırım. Adâletli bir hâkimin, şikâyetçilerin ifâdelerini iyice tutmuş ve işitmiş olması lâzımdır ki, ona göre doğru bir hüküm versin." diye kuşları tâ yanına çağırıldı. Fakat bunlar yanaşır yanaşmaz, ikisini de bir anda paralayıp, kendine güzel bir ziyâfet çekti. (*Beydaba, Kelile ve Dimne* (çev. Selahaddin Alpay), İstanbul 1975 (?), 171-172).

### C. LA FONTAİNE / MASALLAR

*"Kedi, Gelincik ve Tavşan"*

Toy tavşanın sarayına

Gelincik kadın el koymuş bir sabah,

O ne kurnazdır o!

Bakmış evde kimseler yok,

Getirip atıvermiş içeri

Pılısını pırtısını.

Tavşan erken çıkmış o gün;

Bıyık burmağa gitmiş, çapkın.

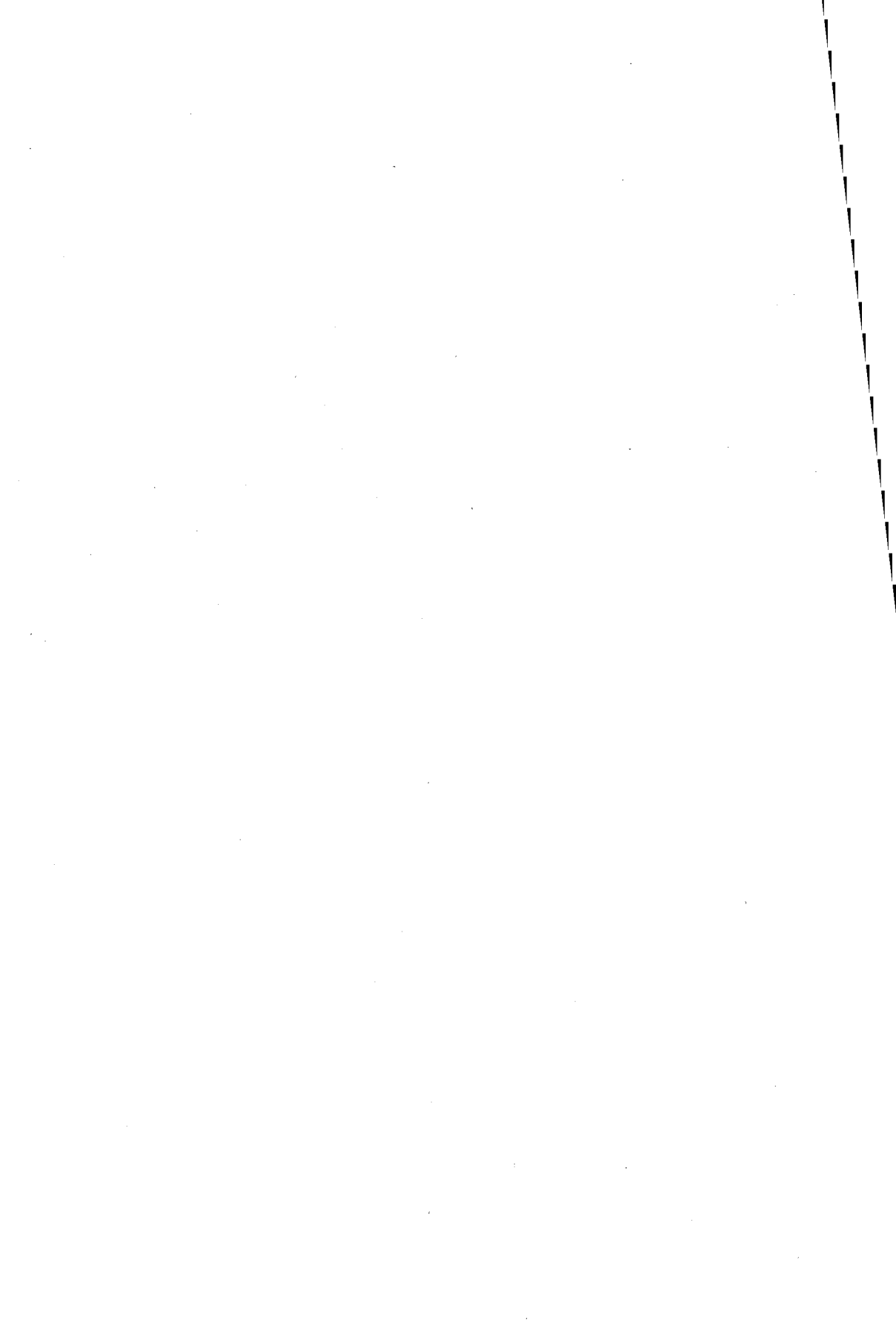
Şafak Sultan'a.  
 Kekikler, çiğler arasında  
 Ordan bir ot, burdan bir ot;  
 Sonra tıpış tıpış  
 Yer altı köşküne dönmüş.  
 Ne görsün bir de:  
 Gelinciğin burnu pencerede!  
 -Ey yurdumun, yuvamın tanrıları,  
 Evimde ne arıyor bu cadı karı?  
 Hadi, yallah, kuyruklu bayan, demiş;  
 Gürültü çıkarmadan  
 Çek bakalım arabayı buradan!  
 Yoksa gider kaldırım ayağa  
 Ne kadar sıçan varsa memlekette!  
 Bayan Sivriburun direktmiş:  
 -İlkin kim gelir oturursa, demiş,  
 Toprak onundur.  
 Hem canım, lâfi mı olur  
 İçine sürünerek girdiğim  
 Böyle bir deliğin?  
 Saray mı bu? Kaldı ki saray da olsa,  
 Rica ederim, hangi kanun, hangi yasa  
 Sana vermiş tapusunu kıyamete dek?  
 Neden falan oğlu falan da  
 Filân kızı fişmekân değil,  
 Ben değilim, meselâ,  
 Buranın sahibi? Neden yani?  
 Tavşan hak hukuk demiş;  
 Gelenek görenek demiş;  
 -Bu toprak babadan oğla demiş.  
 Bana kadar gelmiş, demiş.  
 Böyle olmasın da,  
 Kapanın elinde mi kalsın?  
 -Uz atmayalım, demiş gelincik hatun;  
 Gel, gidip soralım Marko Çelebiye,  
 Kim haklı diye.  
 Marko Çelebi bir sofı kediymiş,  
 Dünyadan elini eteğini çekmiş,  
 Samur kürkleri içinde bir evliya...  
 Yağ bağlamış okuya üfliye.  
 Üstüne yokmuş yargıçlıkta;  
 Her şeyin yerini bilirmiş  
 Kara kaplı kitapta.  
 Tavşan: -Peki, gidelim, demiş.  
 İki dâvacı, çıkmış  
 Haşmetli kürkün huzuruna.  
 -Gelin evlâtlar, demiş kürklü baba;

Yakın gelin bakayım, daha yakın;  
Kocadım artık, iyi işitmiyor kulaklarım.  
Bizimkiler hiç çekinmeden sokulmuş  
Ve işte o zaman olan olmuş;  
Evliya attığı gibi iki yana iki pençeyi  
Uzlaştırmış iki dâvacıyı.

\*\*\*\*

Derebeyleri de gelincikle tavşan gibidir,  
Toprak için dövüşür dururlar,  
Kim haklı diye krala başvururlar;  
Kral da haklarından geliverir. (**Jean La Fontaine**, *Masallar* (çev. Sabahattin  
Eyüboğlu), İstanbul 1969, 287-289)

(Metinlerin özgün yazımlarına bağlı kalmıştır.)



# İRAK-TÜRKMEN HALK KONUŞMA DİLİ (LEHÇESİ) FOLKLORUN ESAS KAYNAĞI GİBİ

Arş.Gör. Sakine QAYBALIYEVA  
Azerbaycan İlimler Akademisi Folklor Enstitüsü

## Özet

İrak Türkmanlarının medeniyetini, halk edebiyatını, dünya görüşünü, kimliyini ve etnik terkiibini bu günümüzde getiren, canlılığını koruyan onların ana dilidir. Bu istikametde Irak Türkmanları iki ana kaynaktan behrelenmişler. Birinci ve en mühüm ana kaynak halk konuşma dilidir. Bu gün bir çok Avrupa, Türkiye, Irak ve Azerbaycan tadtıkataçı-alimleri Irak-Türkman lehcesinin Azerbaycan edebi dilinin bir varyantı olduğunu kaydediyorlar. Bu sahada aparılan araştırmalar arasında prof. Gazenfer Paşayevin Irak-Türkman folkloru ve dili sahasında uzun iller apardığı tadtikatlar daha çok dikkat çekiyor ve orijinallığı ile farklanır.

Azerbaycan Milli Elmler Akademisinde araştıрма görevlisi olarak Kuzey Azerbaycanın muhtelif bölgelerinde apardığımız, hemçinin Güney Azerbaycanın bazı yörelerinde aparılan folklor toplamalarında kayd olunanların bariz ürünlerini defalarca müşahüde etdik ve kaynaklandık. Bu istikametde tadtikatların daha geniş şekilde aparılması çok büyük önem taşıyor.

## Irak-Turkman folk-spoken language as a main source of folklore

### Rezume

The native language of Irak Turkmans has saved the culture, folk literature, mental outlook and ethnic structure till nowadays in lively form. In this direction Irak Turkman have used two main sources. The first and the most important source is the folk-spoken language. Now some scientists from Europe, Turkey, Irak and Azerbaijan note that Irak-Turkman dialect is one variant of the Azerbaijan literary language. Among such investigations professor Gazanfar Pashayev's investigations about the folklore and language of Irak-Turkman carried out for long periods differ for their originality and they are more attractive.



Bütün dünya halklarının bir millet gibi formalaşmasında elbette ki, hemin halkın tarihi geçmişi ile yanısı dil, folkloru, adet-enelesi de mühim rol oynuyor. Irak Türkmanlarını tarih boyunca yaşadan, ilkönce onların dogma ana dili ve bu dilde yarattığı şifahi halk yaratıcılığı olup – desek yanılmaz. Irak Türkmanlarının medeniyetini, halk edebiyatını, dünya görüşünü, kimliğini ve etnik terkiğini bu günümüze dek getiren, canlılığını koruyan yine de ana dilidir. Uzun illerden beri ana dilinde tahsilin olmaması, yazı elifbasının, hatta ihata dairesinin bele Arap muhiti olması vb. sebepler onları dogma dil sevgisinden, ana dili kimi mühim göstericiden kopara bilmemiştir.

Bu istikamette Irak Türkmanları iki ana kaynaktan behrelenmişler. Birinci ve en mühim ana kaynak halk konuşma dilidir.

Irak Türkman lehçesinde konuşan bu halk Irak Cümhuriyetinin esasen şimalinde: Kerkük vilayetinde, Kerkük şehrinde, Tuz Xurmatu (kaza), Altun Köprü (nahiye), Taze Xurmatu (nahiye), Beşir, Büyük Hasar, Bilava, Qarabulak, Qızılyar, Yayci, Yarveli, Yengice, Kerküz, Kümbetler, Leylam, Ömer Menden, Tercil, Gökteppe, Tisin, Toxmaxlı, Tirkalan, Cardaxlı, elece de "Bayat köyleri" sahası adlanan 64 köyden ibaret Kifri (kaza), Qereteppe (nahiye), Daquq (nahiye), Abud, Cambur, Biravcili, Bastamli, Qalxanlı, Qaranaz, Emirli, Eski Kifri, Zengili, Yeşil Tepe, Kehriz, Kingirban, Kötiburun, Lagum, Aştöken, Pirahmed, Seyyid, Süleyman beg (Muratlı), Tel Menzil, Üçtepe, Xasadarlı, Hasarlı, Cabarlı kimi şehir, ilçe, kasabe ve köylerde, bundan başka Diyale vilayetinin Xanegin (kaza), Şahraban (kaza), Delli Abbas (nahiye), Mendeli (nahiye), Qarağan, Qızlarbat, Qızıla, Susuzbulak köylerinde, Erbil vilayetinin merkezi Erbil şehrinde, Mosul vilayetinin Tilafere kazasında, Mosul şehrinde yaşıyorlar. Türkmanlar aynı zamanda ülkenin başkenti Bağdat şehrinde de yaşıyorlar.

İnzibati arazi bölgüsünde bazı değişiklikler gitmiş, bu köylerden bir kısmı inzibati bölgü bakımından lağvulmuş, hemin köylerde yaşayan Türkmanlar ülkenin cenup vilayetlerine köçürölmüşler. Bu da onların sayı hakkında dakik malumat vermeyi zorlaştıır.

Bütün ömrünü Irak Türkmanlarının lehçe ve folklorunun araştırılmasına adanmış görkemli tetkikatçı, prof. Gazanfer Paşayev onları "Azerbaycan'ca konuşan elat" adlandıır ve bu fikrin ispatını apardığı araştırmalarda açıkça gösterir.

Türkiyeli tetkikatçı Celal Ertuq Irak'ta iki milyon yarım Türkman-Azerinin yaşadığını bildirir. Bu sahaya yöneltmiş bir sıra kaynaklar hemin fikri tasdik ediyor. Hele XX asrın evvellerinde görkemli Türkolog Karl Menges "Türk dilleri ve Türk halkları" kitabında yazırdı: "Azeri Türkleri, aynı zamanda Irak'ın kuzeyinde de yaşıyorlar. Sayları yüz binden artıktır".

Doğrudan da, Irak-Türkman folklor ve lehçesinin araştırılması istikametinde muayyen izler açan Türkiye, Azerbaycan, elece de Irak Türkman alimleri bu elatın lehçesinin Azerbaycan dili ile üst-üste düştüğünü, aynı kökten olduğunu, folklor ve halk havalarının farklı olmadığını kaydedirler.

Türk alimi Fuad Köprülü mevzu ile bağlı çıkış ederken "Irak Türkmanları, yani Oğuzcanın Azeri lehçesinde konuşan Türkler" deye kendi kanaatini bildirmiştir.

Prof. Hidayet Kemal Bayatlı "Irak-Türkman Türkçesi" kitabında yazır: "Irak Türkmanlarının konuştıkları ağız Türkçenin Azeri ağızı (Doğu Oğuzca) sahası içine girmektedir. Azeri sahası dil coğrafyası bakımından Doğu Anadolu, Güney Kafkasya, Kafkas Azerbaycan'ı, İran Azerbaycan'ı, Kerkük ve Suriye Türkleri bölgelerini kapsar. Folklor değeri bakımından Türkçenin çok zengin ve çeşitli malzemesini taşıyan yine de Azeri ağızlarıdır". Araştırmacının geldiği kanaati bölgeden derlenen halk edebi ürünlerinde de göre bileriz:

Bir deneler  
Oturub nar deneler  
Çoxlari Haq saxlasın  
Ölmesin bir deneler

Bulag ince,  
Bağ beyyuk, bulag ince,  
Dindirme gan ağlaram,  
Derdim var Gaf dağınca.

Irak Türkmanları bizleri “Azerbaycanda yaşayan Türkmanlar ” adlandırırlar. Bu bakımdan Irak-Türkman folklorunun tanınmış tetkikatçısı Ata Terzibaşı'nın hoyrat üzerine yaptığı araştırmada geldiği kanaat merak doğurur: “Hoyratın kökleri Irak'ta Türkmanların yaşadığı bölgelerde meydana gelmiş, Akkoyunlu ve Karakoyunlu Türkman devletleri zamanı inkişaf ederek sonralar Irak'tan Türkiye'ye, İran'ın kuzeyine, özellikle de ahalisi Türkman olan Tebriz'e ve elece de Azeri veya Azerbaycan diye adlandırılan ve Türkmanlardan ibaret Azerbaycan topraklarına yayılmıştır ”. Araştırmacının bu fikri Irak Türkmanlarının söylediği aşağıdaki hoyratlarda bariz eksini bulur:

Aslim Garabağlıdı,  
Sinem çarpaz dağlıdı,  
Kesilmiş gelip-geden  
Deme yollar bağlıdı.

Bağdad yolu Gencedi,  
Yolu pence-pencedi  
Deme Sizden iraçam  
Bu sevda ölüncedi.

Dilim var,  
Kavun üste dilim var,  
Aslında Kerküklüyem  
Gör ne şirin dilim var.

Bütün bunları kendi araştırmalarında inceden inceye araştıran prof. G.Paşayev “Irak-Türkman lehçesi” adlı kitabında toplamıştır. Azerbaycan dilinde olduğu kimi, Irak – Türkman lehçesinde de Orta Asya'da yaşayan Türkmenlerin dilinden esaslı surette farklı olan seciyevi özellikleri tetkikatçı aşağıdaki gibi gruplaştırmıştır:

1. Türkmen dilinde ilkin uzanan saitler geniş yayılarak İngiliz dilinde de olduğu gibi sözün manasının değişmesine sebep olur. Meselen: baş-baş, baaş-yara; qör-gör, qöör-gör ve d. Bu özellik ne Azerbaycan dilinde, ne de Irak Türkman lehçesinde müşahide olunmuyor.

2. Arap ve İngiliz dilleri için seciyevi olan dışarısı s, z sesleri aynen Türkmen dilinde olduğu halde bu sesler ne Azerbaycan dilinde, ne de (Arap ihata dairesinde olmasına bakmayarak) Irak-Türkman lehçesinde yoktur.

3. Sağır nun sesi Türkmen dili için seciyevidir. Lakin ne Azerbaycan dilinde, ne de Irak-Türkman lehçesinde bu sese tesadüf olunmuyor.

4. Azerbaycan dili ve Irak-Türkman lehçesi için seciyevi olan – dık //dik ve – mış//miş şekilcileri Türkmen dilinde –qan//-qen; -an//-en formasında işlenir.

5. Kati gelecek zamanı emele getirmek için Türkmen dilinde -cak//cek (al-cak, gelecek) şekilcisinden, Azerbaycan dilinde ve Irak-Türkman lehçesinde -acak//ecek (alacac, gelececek) şekilcisinden istifade olunur.

6. Türkmen dilinde müşahide olunmayan g samiti Azerbaycan dili ve Irak-Türkman lehçesi için seciyevidir.

7. Türkmen dilinde işlenen b (meselen: ber) sesi Azerbaycan dilinde ve Irak-Türkman lehçesinde v, Kerkükde ise w (dablyu) formasında işlenir.

Azerbaycan dili ve Irak-Türkman lehçesi fonetik, gramatik kuruluş ve leksik özellikleri itibarice üst-üste düştüğü halde bir çok başka özelliklerine göre de Türkmen dilinden farklanır.

Lakin araştırmacının dil özelliklerine göre apardığı bu inceleme Türk dilleri ailesinde Oğuz grubuna dahil olan ve daha yakın kohum dilleri bir-birine karşı koymak değil, eksine tarihin muhtelif dönemlerinde bu veya diğer değişikliklere maruz kalan bu diller arasındaki fonetik, gramatik, aynı zamanda leksik farkları göstermektedir.

Irak Türkmanları arasında geniş yayılmış "Arzu-Gember" destanı üzerinde tetkikat aparmış Kerküklü alim Sinan Seid:

Arzim endi bulağa,  
Sesi geldi gulağa,  
Arziya peşkeş olsun  
Şirvan, Tebriz, Marağa -

Bendini nümune göstererek yazır: "Bu mısralar destanın harada ve kim tarafından yarandığını aydın surette göstermeye kifayet edecek delildir".

Guruyasan, ey Araz,  
Elimizden düştü saz,  
Gemberi çay apardı  
Yetiş, ey Xızır İlyas!

Bu bent ise hemin destanın Tuz Hurmatu varyantındadır. Hadiselerin Araz çayı yakınlığında baş vermesi yegün ki, tesadüfi değil.

Irak Türkmanlarının lehçesi tanınmış Rus alimi V.Bartold'un Kafkas Türkmanlarına mahsus olarak gösterdiği "Kitabi-Dede Korkut"un dil özelliklerini tamamiyle yansıtır destanda yer alan sözlerin çoğu bugün de Kerkük dolaylarında işlektir: kepenek (yapınç), xerxız:xırız (oğru), ekmek (çörek), ense (arka), qalavuz (beledçi), kısrak (at, madyan), yayan (piyada), nesne (eşya, alet), semiz (kök), sığır (buğa, cönge), mavlamaq (huşunu itirmek), qanara (çarım), ismarlamaq (tapşırmaq), xoyrad (qaba, kobud, nadan), qavat (alçaq, eskik adam), kelisa (kılse), eyi (gözel), kendi (özü), dam (tele), yoğurd (katık) ve s.

Irak-Türkman folkloru, edebiyatı için değerli hizmetler göstermiş S.Saatci "Kerkük çocuk folkloru" adlı kitabında Kerkük lehçesinin Azerbaycan Türkçe'sinin motiflerini taşıdığını kaydederek yazır: "... İster Kuzey Azerbaycan, isterse de Güney Azerbaycan olsun bu bölgelerdeki Azerilerin kültür verileri incelense Kerkük'teki sözlü edebiyat örneklerinin de aynı kaynaktan beslenmiş olduğu kendilerinden anlaşılır. Laylalardan tutup ta tapmaca ve matallara kadar bu birlik ve beraberliyi görmek mümkündür". Kitapta yer almış layla ve ninnilerde tetkikatçının bu fikrinin ispatını görürüz:

Baladadı,  
Bal dadı, baladadı,  
Ne balda, ne şekerde,  
Heç yoxdur bala dadı.

Üzerriksen mezesen,  
Damar-damar göze sen,  
O güne gurban olum,  
Evimizde gezesen.

Görkemli Türkolog, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi (AMEA) muhbir üzü, prof. T.Hacıyev İrak-Türkman lehçesi (Prof.Qazenfer Paşayev) kitabına rey yazarken bu fikri dikkati çekiyor: "... Dünyada yayılmış hadiselerden biri kimi, meselen İngiliz dilinin Britanya, Amerika, Hindistan, Özbek'çenin Özbekistan ve Afganistan varyantları olduğu gibi Azerbaycan edebi dilimizin de Güney Azerbaycan ve Irak-Türkman varyantları vardır".

Uzun iller topladığı materyaller üzerinde gergin emek sarf ederek prof. G.Paşayev AMEA Nesimi adına Dilcilik Enstitüsünün büyük tecrübesi olan bir şubesi- diyalektoloji şubesinin kolektivi ile birge çalışmış ve "İrak-Türkman lehçesi" adlı değerli bir tetkikat eseri erseye getirmiştir. Kitap fonetik, morfoloji, sentaks ve leksika bölmelerini ihata ediyor. Görkemli tetkikatçı uzun zaman apardığı araştırmalara söykenerak Irak-Türkman lehçesi ile bağıli meraklı faktlar ortaya koyur. Irak-Türkman lehçesinin Telefer şivesinin leksik terkbine göre başka şivelerden farklandığını ve muasır Azerbaycan dilinin lügat terkbine uygun geldiğini kaydeden araştırmacı Azerbaycan dilinde bugün de bele işlek olan sözlerin Telefer şivesinde müşahide olunduğunu gösterir: Meselen, suru, yas, sor toprak, kabir kazan, baca, soymak, tuman bağı, sataşmak, tepişdirmek, nişanlamag, halallaşmag ve s.

Hemcinin Azerbaycanın bu ve ya diğeri diyalekt ve şivelerinde rast gelinen bazı sözlerin Irak-Türkman lehçesinde de olduğu bize malum olur: baba, budamag, varmag, ense, darılmag, yazı vb.

Tetkikatçının apardığı araştırmalar Irak-Türkman lehçesinin Azerbaycan dili diyalektlerinden Güney ve Doğu grubu diyalektlerine daha yakın olduğunu söylemeye imkan verir.

İrak-Türkman lehçesini Azerbaycan dilinin Cenup grubu diyalekt ve şivelerine yaklaştıran özellikler esasen aşağıdakilerdir:

1. Sözüñ birinci hecesinde a sesinin e' sesi ile evezlenmesi; mes.: be'yrag, qe'ymag, qe'mci, e'z, e'yran ve s.
2. e sesinin e' sesi ile evezlenmesi:mes.: e'nmi, e'rkek, he'gbe' ve s.
3. o sesinin a sesi ile evezlenmesi: mes.:awıç, qawın, nav.
4. ö sesinin e' sesi ile evezlenmesi: mes.: çe'mçe', e'zbek ve s.
5. Sözüñ birinci hecesinde qapalı e sesinden evvel k sesinin g sesi ile evezlenmesi: mes.: geçe'l, geçi, gevil ve s.
6. g sesinin c sesi ile evezlenmesi (bu özellik Erbil şivesine aittir): mes.: ce'l, ce't, cide'n-ce'le'n, cöze'l: cüzel, cilas ve s
7. Bır çok hallerde eklerin sözüñ ahengine tabe olmaması: mes.: yediğ, işdiğ, susız, görmağ ve s.
8. Sesli ile biten fiillerde indiki zaman ekinin bazen -r eki ile ifadesi: mes.: tanır, okur. Et ye'e'ni qe'ssab tanır (ata sözü).

b) Irak-Türkman lehçesi Azerbaycan dilinin Dogu grubu diyalekt ve şivelerine yaklaştıran özellikler ise esasen aşağıdakılardır:

1. u sesinin etkisi altında a sesinin darlaşarak e sesi ile evezlenmesi: mes.: qeytan, qeyiş, yeşil ve s.

2. sözün birinci hecesinde o sesinin u sesi ile ve ö sesinin ü sesi ile evezlenmesi (bu özellik Altun Köprü şivesinde daha çok müşahide olunuyor): mes.: dudax, bugaz, ügre`ndim.

3. Sözüň ortasında g sesinin ortasında inkişafı: döğüş, söğüş ve s.

4. Sözüň ortasında ve sonunda v sesinin möhkem olmaması: dauşan, auçı, bızau, yauşan, tauş, hauz ve s.

5. Ğayı-katı gelecek zamanın inkarında I şahıs tek ve cemde - man, -me`n ekinin işledilmesi: satmanıx, küsme`ne`m, gülme`nix ve s. Bu özellik Altun Köprü şivesine aittir.

6. İntonasiyaya göre sual cümlelerinin işledilmesi: mes.: Hasan kitab oxudu? ve s.

Azerbaycan Milli Elmler Akademisinin Folklor Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak Kuzey Azerbaycanın muhtelif bölgelerinde apardığımız, hemçinin Güney Azerbaycanın bazı yörelerinde aparılan folklor toplamalarında kayd olunanların bariz ürünlerini defalarca müşahüde etdik ve kaynaklandık. Aynı zamanda bu toplamalar Kerkük ve yöresinden derlenen folklor ürünleri ile karşılaştırıldı. Dil ve etnik coğrafiya itibarile toplanan bu folklor ürünleri aynıdır. Bu istikamette tadvikatların daha geniş şekilde aparılması kanaetindeyik. Maksad aydın: bahs etdiyimiz konu itibarile bu araşdırmalar çok büyük önem taşıyor.

### Kaynak

Menges Karl Heinrich. Türk dilleri ve türk halkları (ingilisce), Almaniya, Wiesbaden, 1968.

Habib Hümmüzlü. Kerkük Türkcesi sözlüğü. İstanbul, 2003.

Bolşaya Sovetskaya Ensiklopediya (rusca), cilt I, Moskva, 1970.

Terzibaşı Ata. Yazı dili, konuşma dili. Qardaşlıq dergisi. Sayı 4, Bağdad, 1962.

Abdulletif Bendroğlu. Irak-Türkman dili. Bağdad, 1989.

Sadettin Buluç. Kerkük xoyrat ve manilerinde başlıca ağız özellikleri. Türk dil kurumu yayınlarından. Sayı 27, 1966.

Prof. Gazenfer Paşayev. Irak-Türkman folkloru, İstanbul, 1998.

Prof. Gazenfer Paşayev. Irak-Türkman lehcesi, Bakı, 2004.

Prof. Hidayet Kamal Bayatlı. Irak-Türkman türkcesi. Ahkara, 1996.

Ferhat Zeynalov. Türk dillerinin mukayiseli grammatikası (oçerkler), Bakı, 1961.

## LA PARENTE THEMATIQUE ET STYLISTIQUE ENTRE LES FABLES DE LA FONTAINE ET LES POESIES DE JACQUES PREVERT

Yrd. Doç. Dr. Tamer SEZER  
Faculté des Lettres et des Sciences humaines  
L'Université Selçuk, KONYA

### Özet

Fabl türü antik çağdan beri bilinen bir yazın türüdür. La Fontaine (1621-1695) Racine ve Boileau'yu tanır, ama ona gerçekten ilk fabl modelini tanıtan Phèdre olmuştur. Düşüncelerini, doğ aile insan ilişkilerini okuyucularına anlatma yolunun şiir olacağı düşüncesiyle manzum yazıya yönelmiştir. Hayvan davranışlarını insanlarımlki ile özdeşleştirmiş ve dikkatleri esas olarak insan üzerine çekmeyi amaçlamıştır. Jacques Prévert (1900-1977) sözlü şiirin eski geleneğini yeniden keşfeden çok yönlü bir şairdir. Gaëtan Picon Prévert'in şiirinin tematik zenginliği yanında kuvvetle fişkiran bir su gibi bir akıcılığa, şeffaflığa sahip olduğunu ifade etmektedir. La Fontaine'in Le Loup et l'Agneau şiiri ile Jacques Prévert'in Le Chat et l'Oiseau adlı şiiri aralarındaki tematik ve biçimsel benzerliğe çarpıcı bir örneklemedir.

**Anahtar Kelimeler:** La Fontaine, fabl, Prévert, doğa, hayvan ve insanlar.

Il ne se faut jamais moquer des misérables,  
Car qui peut assurer d'être toujours heureux ?  
Le sage Ésope dans ses fables  
Nous en donne un exemple ou deux ;  
Je ne les cite point, et certaine chronique  
M'en fournit un plus authentique.  
(...)  
Car bientôt il le voit aux portes du trépas.  
Il le voit ; mais il n'en rit pas,  
Instruit par sa propre misère.  
La Fontaine

Avec Jacques Prévert, la poésie déserte ses  
tours d'ivoire, se dépouille de ses langages  
hermétiques, et entre la vie quotidienne, avec  
des mots de tous les jours que comprennent  
même les enfants.<sup>1</sup>

Jean-Claude Berton

<sup>1</sup> Jean-Claude BERTON, *Histoire de la Littérature et des Idées en France au XX<sup>e</sup> Siècle*, p. 127

Nous devons avouer tout d'abord que c'est trop tard que nous nous sommes aperçus que c'est vraiment difficile de comparer les deux poètes français bien connus de tous. L'un c'est La Fontaine, l'autre c'est Jacques Prévert. A vrai dire, avant de commencer Notre travail nous ne voyions que les branches et les feuilles de l'arbre. Plus on étudie ces deux poètes plus on voit que leurs œuvres méritent vraiment d'être bien étudiées. Y aurait-il quelqu'un, depuis son enfance jusqu'à sa maturité qui ne connaisse La Fontaine ? Cette constatation de nous est valable aussi pour Jacques Prévert.

Si on jette un coup d'œil sur le passé littéraire de La Fontaine, ce sont Malherbe et peut-être Voiture qui lui ont révélé la beauté des vers. Il se lie avec Racine et Boileau. On ignore qui lui suggéra d'écrire des fables. Nos recherches montrent que c'est Phèdre qui lui offrait le premier modèle d'une fable littéraire versifiée et que des Italiens et des Français s'étaient essayés dans ce genre au XVI<sup>e</sup> siècle.

La Fontaine a cherché la beauté de l'ensemble plus que celle du détail, et n'a considéré le vers comme un moyen plus parfait de suggérer au lecteur les sentiments et les idées qu'il voulait.

Malgré le succès des fables de La Fontaine, les critiques n'ont pas manqué de le critiquer du point de vue de leur morale. Lamartine vient en tête à ce sujet et dit qu'il les trouve dures, froides et égoïstes. Pour mieux comprendre La Fontaine, il faut connaître Montaigne, Descartes ainsi que d'autres philosophes dont le P. Pardies.<sup>2</sup> Parmi les critiques, les uns pensent comme La Fontaine sur l'intelligence des animaux, les autres y soulèvent des objections. Gaston Mauger affirme que La Fontaine aurait pu être avant Chénier et Vigny un admirable poète de la science et de la philosophie. Ici, pour nous, ce qui importe ce n'est pas de prouver si les bêtes sont intelligentes ou non. Mais c'est de voir comment La Fontaine expose les rapports qui existent entre les hommes et les animaux. Ce que fait La Fontaine, c'est de rappeler que les animaux aussi ont les mêmes conduites que les hommes. Chez lui, les bêtes servent de paravent et ainsi il évite de s'adresser directement à des personnalités notables.

Quant à l'art de La Fontaine, il commence ses fables par présenter les héros tels que le renard, le loup, l'agneau et puis il finit par les louer de leur fraternité et par lancer ses flèches au vif s'il y a lieu. Un autre aspect de La Fontaine c'est que ses fables évoquent les proverbes. Par exemple : La force prime la Justice. Nous pensons que la fable fontainienne intitulée Le Loup et l'Agneau conviendrait complètement à notre exemple ci-dessous.

#### Le Loup et l'Agneau

..... La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

<sup>2</sup> Guides Bordas, P.SALOMON, *Littérature française*, p. 63.

Mais plutôt qu'elle considère  
 Que je me vais désaltérant  
 Dans le courant,  
 Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,  
 Et que par conséquent, en aucune façon,  
 Je ne puis troubler sa boisson.  
 - Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,  
 Et je sais que de moi tu médis l'an passé.  
 - Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?  
 Reprit l'Agneau, je tête encor ma mère.  
 - Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.  
 - Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :  
 Car vous ne m'épargnez guère,  
 Vous, vos bergers, et vos chiens.  
 On me l'a dit : il faut que je me venge.  
 Là-dessus, au fond des forêts  
 Le Loup l'emporte, et puis le mange,  
 Sans autre forme de procès.

La leçon qu'on pourrait tirer de cette fable c'est que même si l'on est intelligent, prudent et innocent, on ne doit pas résister au danger qui viendrait de l'extérieur.

Dans cette poésie le Loup représente la force, et l'agneau l'impuissance. Celui-ci ne parvient pas à convaincre le Loup de son innocence et devient la victime de sa faiblesse, ce qui prouve qu'il ne sert à rien d'avoir raison contre le fort. Que faire donc pour éviter un danger en tel cas ? On a beaucoup de vues à ce sujet. Les uns disent qu'il vaut mieux éviter les conflits, les autres avancent qu'il faut se mettre à l'abri des forts, ou s'unir contre toutes sortes d'attaques et d'oppressions pour se défendre. Pour nous, La Fontaine s'abstient de prononcer un jugement et se contente de représenter les choses telles quelles se déroulent loin de les interpréter. Ce que fait La Fontaine nous rappelle cette vue de Flaubert : « L'art est une représentation : nous ne devons penser qu'à représenter »<sup>3</sup> En nous présentant ce qui lui attire l'attention soit dans la nature soit dans la vie sociale « La Fontaine devine le piège sous le sourire et, sous les charmes de la nature, son injustice et sa cruauté. »<sup>4</sup>

Quant à Jacques Prévert (1900-1977), c'est un poète qui réinvente l'ancienne tradition de la poésie orale. Il traite tout ce qui est contraire au bon sens, à la réalité et la spontanéité. Il invective aussi les misères, les oppressions et les hypocrisies. On dirait qu'il filme les jeunes, les vieillards, les amoureux, même les animaux. Thierry Maulnier affirme dans son Introduction à la Poésie française qu'un poète populaire est impossible en France. Que l'on puisse se demander si, justement, l'auteur de Paroles n'est pas aujourd'hui ce poète c'est mesurer l'importance du cas Prévert.<sup>5</sup>

Gaëtan Picon compare la poésie de Prévert à un musée d'où on vient de sortir et où il y a des pièces obscures et précieuses : « C'est un peu comme si, après avoir séjourné longtemps dans les pièces obscures et précieuses d'un musée nous retrouvions enfin l'air de

<sup>3</sup> FLAUBERT, *Lettre à Louise Colet*, Premier Mars 1852, cité par Georges Jean, *Le Roman*, pp. 105-106.

<sup>4</sup> Pierre CLARAC, *La Fontaine*, *Connaissances des Lettres*, p. 108.

<sup>5</sup> Cité par Gaëtan PICON, *Panorama de la nouvelle Littérature française*, p. 260.



la rue. Cette poésie est d'accès facile »<sup>6</sup> A côté de la richesse thématique, la poésie de Prévert a une forme jaillissante, courante et transparente comme une eau vive.<sup>7</sup>

Comme La Fontaine, Jacques Prévert prête aux animaux les qualités ou défauts des hommes en rappelant que les hommes ont aussi des aspects ressemblant à ceux des animaux. Dans la poésie de Prévert intitulée Le Chat et l'Oiseau il nous permet de tirer des leçons comme dans la plupart des fables fontainiennes en soulignant qu'il ne faut jamais faire les choses à moitié.

#### Le Chat et L'oiseau

Un village écoute désolé  
 Le chant d'un oiseau blessé  
 C'est le seul oiseau du village  
 Et c'est le seul chat du village  
 Qui l'a à moitié dévoré  
 Et l'oiseau cesse de chanter  
 Le chat cesse de ronronner  
 Et de se lécher le museau  
 Et le village fait à l'oiseau  
 De merveilleuses funérailles  
 Et le chat qui est invité  
 Marche derrière le petit cercueil de paille  
 Où l'oiseau mort est allongé  
 Porté par une petite fille  
 Qui n'arrête pas de pleurer  
 Si j'avais su que cela te fasse tant de peine  
 Lui dit le chat  
 Je l'aurais mangé tout entier  
 Et puis je t'aurais raconté  
 Que je l'avais vu s'envoler  
 S'envoler jusqu'au bout du monde  
 Là-bas où c'est tellement loin  
 Que jamais on en revient  
 Tu aurais eu moins de chagrin  
 Simplement de la tristesse et des regrets

Il ne faut jamais faire les choses à moitié.

Dans cette poésie écrite en fables, Prévert décrit habilement ce qui se passe entre le chat et l'oiseau qui paraissent amis mais qui agissent par leur intérêt. Prévert nous conseille de ne pas nous confier à tout et dit qu'il vaut mieux mener à bonne fin une affaire.

La Fontaine donne une leçon de morale dans sa fable intitulée L'Ours et l'Amateur des Jardins en montrant que ce n'est pas juste de se fier à ceux qui n'ont pas conscience de ce qu'ils font. Comme l'ours tue le jardinier, un homme ignorant peut faire la même chose même à ceux qu'il aime beaucoup. Voilà une fable dont la fin se termine tragiquement :

<sup>6</sup> Ibid., p. 160.

<sup>7</sup> Voir, Ibid., P. 260

## L'Ours et l'Amateur des Jardins

Certain Ours montagnard, Ours à demi léché,  
 Confiné par le sort dans un bois solitaire,  
 Nouveau Bellérophon vivait seul et caché :  
 Il fût devenu fou ; la raison d'ordinaire  
 N'habite pas longtemps chez les gens séquestrés :  
 Il est bon de parler, et meilleur de se taire,  
 Mais tous deux sont mauvais alors qu'ils sont outrés.  
 Nul animal n'avait affaire  
 Dans les lieux que l'Ours habitait ;  
 Si bien que tout Ours qu'il était  
 Il vint à s'ennuyer de cette triste vie.  
 Pendant qu'il se livrait à la mélancolie,  
 Non loin de là certain vieillard  
 S'ennuyait aussi de sa part.  
 Il aimait les jardins, était Prêtre de Flore,  
 Il l'était de Pomone encore :  
 Ces deux emplois sont beaux : Mais je voudrais parmi  
 Quelque doux et discret ami.  
 Les jardins parlent peu ; si ce n'est dans mon livre ;  
 De façon que, lassé de vivre  
 Avec des gens muets notre homme un beau matin  
 Va chercher compagnie, et se met en campagne.  
 L'Ours porté d'un même dessein  
 Venait de quitter sa montagne :  
 Tous deux, par un cas surprenant  
 Se rencontrent en un tournant.  
 L'homme eut peur : mais comment esquiver ; et que faire ?  
 Se tirer en Gascon d'une semblable affaire  
 Est le mieux : il sut donc dissimuler sa peur.  
 L'Ours très mauvais complimenteur,  
 Lui dit : Viens-t'en me voir. L'autre reprit : Seigneur,  
 Vous voyez mon logis ; si vous me vouliez faire  
 Tant d'honneur que d'y prendre un champêtre repas,  
 J'ai des fruits, j'ai du lait : Ce n'est peut-être pas  
 De Nosseigneurs les Ours le manger ordinaire ;  
 Mais j'offre ce que j'ai. L'Ours l'accepte ; et d'aller.  
 Les voilà bons amis avant que d'arriver.  
 Arrivés, les voilà se trouvant bien ensemble ;  
 Et bien qu'on soit à ce qu'il semble  
 Beaucoup mieux seul qu'avec des sots,  
 Comme l'Ours en un jour ne disait pas deux mots  
 L'Homme pouvait sans bruit vaquer à son ouvrage.  
 L'Ours allait à la chasse, apportait du gibier,  
 Faisait son principal métier  
 D'être bon émoucheur, écartait du visage

De son ami dormant, ce parasite ailé,  
 Que nous avons mouche appelé.  
 Un jour que le vieillard dormait d'un profond somme,  
 Sur le bout de son nez une allant se placer  
 Mit l'Ours au désespoir, il eut beau la chasser.  
 Je t'attraperai bien, dit-il. Et voici comme.  
 Aussitôt fait que dit ; le fidèle émoucheur  
 Vous empoigne un pavé, le lance avec roideur,  
 Casse la tête à l'homme en écrasant la mouche,  
 Et non moins bon archer que mauvais raisonneur :  
 Roide mort étendu sur la place il le couche.  
 Rien n'est si dangereux qu'un ignorant ami ;  
 Mieux vaudrait un sage ennemi.

Il y a tant de choses à dire pour La Fontaine que pour Prévert en matière de leur art, de leur ressemblance thématique et de leur style qu'il est impossible d'en parler ici. Pierre Clarac dit de La Fontaine : « Je ne vois pas d'écrivain –sauf peut-être Marcel Proust- qui sache comme La Fontaine rendre l'accent d'un personnage, le timbre, la couleur de sa voix, et le révéler tout entier en le faisant entendre. »<sup>8</sup> Nous voulons ajouter à cette vue de Clarac l'art poétique et fabuliste de Jacques Prévert.

Le choix des animaux chez La Fontaine n'est pas gratuit. Chacun représente les qualités ou défauts des hommes qui leur ressemblent.<sup>9</sup> Par exemple, le renard est el type du rusé, méchant, spirituel à l'occasion, le lion est brutal et capable de générosité qui lui coûtent rien.<sup>10</sup> Nous pouvons dire la même chose de Prévert au sujet des fables. Sa poésie L'Orgue de Barbarie constitue un bon exemple pour le désaccord entre les hommes. Même si tous les musiciens sont de bons maîtres dans leur profession ne parviennent jamais à se mettre d'accord entre eux. Cet état de choses nous rappelle la poésie de La Fontaine intitulée Le Cochon, la Chèvre et le Mouton. Dans cette poésie aussi les trois animaux qui sont des amis au début doivent s'éloigner les uns des autres parce qu'ils agissent par leur intérêt. Voyons maintenant ce qui se passe dans l'Orgue de Barbarie de Prévert.

#### L'Orgue de Barbarie

Moi le joue du piano  
 disait l'un  
 moi le joue du violon  
 disait l'autre  
 moi de la harpe moi du banjo  
 moi du violoncelle  
 moi du biniou...moi de la flûte  
 et moi de la crécelle  
 Et les uns les autres parlaient parlaient  
 parlaient de ce qu'ils jouaient.  
 On n'entendait plus la musique

<sup>8</sup> Pierre CLARAC, *La Fontaine*, p. 59.

<sup>9</sup> LAGARDE, MIC HARDE, *XVII<sup>e</sup> siècle*, p. 223.

<sup>10</sup> Pierre CLARAC, *La Fontaine*, p. 59.

tout le monde parlait  
 parlait parlait  
 personne ne jouait  
 mais dans un coin un homme se taisait:  
 "et de quel instrument jouez-vous monsieur  
 qui vous taisez et qui ne dites rien?"  
 lui demandèrent les musiciens.  
 "Moi je joue de l'orgue de Barbarie  
 et je joue du couteau aussi"  
 dit l'homme qui jusqu'ici  
 n'avait absolument rien dit  
 et puis il s'avança le couteau à la main  
 et il tua tous les musiciens  
 et il joua de l'orgue de Barbarie  
 et sa musique était si vraie  
 si vivante et si jolie  
 que la petite fille du maître de la maison  
 sortit de dessous le piano  
 où elle était couchée endormie par ennui  
 et elle dit:  
 "Moi je jouais au cerceau  
 à la balle au chasseur  
 je jouais à la marelle  
 je jouais avec un seau  
 je jouais avec une pelle  
 je jouais au papa et à la maman  
 je jouais à chat perché  
 je jouais avec mes poupées  
 je jouais avec une ombrelle  
 je jouais avec mon petit frère  
 avec ma petite sœur  
 je jouais au gendarme  
 et au voleur  
 mais c'est fini fini fini  
 je veux jouer à l'assassin  
 je veux jouer de l'orgue de Barbarie."  
 Et l'homme prit la petite fille para la main  
 et ils s'en allèrent dans les villes  
 dans les maisons dans les jardins  
 et puis ils tuèrent le plus de monde possible  
 après quoi ils se marièrent  
 et ils eurent beaucoup d'enfants.  
 Mais  
 l'aîné apprit le piano  
 le second le violon  
 le troisième la harpe  
 le quatrième la crécelle

le cinquième le violoncelle  
 et puis ils se mirent à parler parler  
 parler parler parler  
 on n'entendit plus la musique  
 et tout fut à recommencer!

Une autre particularité de Prévert comme nous l'avons déjà indiqué, c'est qu'il écrit couramment ses poésies et on ne s'ennuie jamais de les lire. Toutes les poésies de Prévert rappellent des notes musicales bonnes à écouter. Le poème Cet Amour de Prévert montre combien il a un style courant et transparent. C'est une poésie mélodieuse et évoque une pluie fine qui tombe goutte à goutte.

Cet Amour

Cet amour  
 Si violent  
 Si fragile  
 Si tendre  
 Si désespéré  
 Cet amour  
 Beau comme le jour  
 Et mauvais comme le temps  
 Quand le temps est mauvais  
 Cet amour si vrai  
 Cet amour si beau  
 Si heureux  
 Si joyeux  
 Et si dérisoire  
 Tremblant de peur comme un enfant dans le noir  
 Et si sûr de lui  
 Comme un homme tranquille au milieu de la nuit  
 Cet amour qui faisait peur aux autres  
 Qui les faisait parler  
 Qui les faisait blémir  
 Cet amour guetté  
 ... Parce que nous le guettions  
 Traqué blessé piétiné achevé nié oublié  
 Parce que nous l'avons traqué blessé piétiné achevé nié oublié  
 Cet amour tout entier  
 Si vivant encore  
 Et tout ensoleillé  
 C'est le tien  
 C'est le mien  
 Celui qui a été  
 Cette chose toujours nouvelles  
 Et qui n'a pas changé  
 Aussi vraie qu'une plante  
 Aussi tremblante qu'un oiseau

Aussi chaude aussi vivante que l'été  
 Nous pouvons tous les deux  
 Aller et revenir  
 Nous pouvons oublier  
 Et puis nous rendormir  
 Nous réveiller souffrir vieillir  
 Nous endormir encore  
 Rêver à la mort  
 Nous éveiller sourire et rire  
 Et rajeunir  
 Notre amour reste là  
 Têtu comme une bourrique  
 Vivant comme le désir  
 Cruel comme la mémoire  
 Bête comme les regrets  
 Tendre comme le souvenir  
 Froid comme le marbre  
 Beau comme le jour  
 Fragile comme un enfant  
 Il nous regarde en souriant  
 Et il nous parle sans rien dire  
 Et moi j'écoute en tremblant  
 Et je crie  
 Je crie pour toi  
 Je crie pour moi  
 Je te supplie  
 Pour toi pour moi et pour tous ceux qui s'aiment  
 Et qui se sont aimés  
 Oui je lui crie  
 Pour toi pour moi et pour tous les autres  
 Que je ne connais pas  
 Reste là  
 Là où tu es  
 Là où tu étais autrefois  
 Reste là  
 Ne bouge pas  
 Ne t'en va pas  
 Nous qui sommes aimés  
 Nous t'avons oublié  
 Toi ne nous oublie pas  
 Nous n'avions que toi sur la terre  
 Ne nous laisse pas devenir froids  
 Beaucoup plus loin toujours  
 Et n'importe où  
 Donne-nous signe de vie  
 Beaucoup plus tard au coin d'un bois  
 Dans la forêt de la mémoire

Surgis soudain  
Tends-nous la main  
Et sauve-nous.

Nous voudrions terminer notre recherche sur ces deux poètes et fabulistes dont les poésies circulent de bouche en bouche depuis des siècles. Il faut accepter que tous les deux méritent d'être bien étudiés pour montrer combien ils maîtrisent leur art et leur langue comme un musicien qui maîtrise son instrument.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

André LAGARDE, Laurent MICHARD, XVIIe Siècle, Bordas, Paris 1970.

Gaëtan PICON, Panorama de la nouvelle Littérature française, Gallimard, 1976-1988.

Jean-Claude BERTON, Histoire de la Littérature française XXe Siècle, Hatier, 1983.

Jacques PREVERT, Paroles, Editions Gallimard, 1972.

## AZERBAIJAN VE TÜRKİYE PLASTİK SANATINDA KULLANILAN TERİM VE KAVRAMLAR

Öğr. Gör. Terlan MEHDİYEVA  
Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü  
Sanat Eleştirmeni

### Özet

Plastik Sanatlar literatüründe kullanılan birçok terim ve kavramlar Azerbaycan Türkçe'si ile Anadolu Türkçe'sindeki farklı anlam ifade etmektedir. Sürekli yenilenen Sanat kavramlarının bazıları dilimizde farklı şekilde yansımaktadır. Türkiye'de ve Azerbaycan'da basılan dergi-kitap vb. süreli ve süresiz yayınları takip ederken, her iki ülkede de aynı anlamın değişik terimlerle yorumlandığına sık-sık rastlıyoruz.

Bu çalışmada esas amaç, özellikle siyasi nedenlerden dolayı Türkiye ve Azerbaycan Türkleri arasında oluşan yetmiş yıllık bir ayrılığın dilimize getirdiği yabancılaşmanın Sanat terim ve kavramlarındaki kısmını irdelemektir.

Yetmiş yıllık (1920-1990) süre içinde dünya modern sanatında ortaya çıkan yeni terimlerle Azerbaycan Rusya üzerinden tanışmıştır. Bu zaman sürecinde Azerbaycan Türkçe'sinde farklı Sanat terim ve kavramları oluşmuştur. Bu konuyu araştırmamın sebebi bir boşluğun doldurulması gayesini taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Terim, kavram, Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi.

## TERMS AND CONCEPTS USED IN THE PLASTIC ART OF AZERBAIJAN AND TURKEY

### Abstract

Many terms and concepts used in The Plastic Arts Literature express different meanings in Azerbaijan Turkish language and Anatolian Turkish language. Some of the art concepts which were being modernized continuously pass to our language in different meaning. While following the books and periodicals published in Azerbaijan and Turkey, we can often meet the same meaning is explained by different terms and concepts.

The main aim of this study, to discuss the art term and concept section of the estrangement which is formed in our language because of being separated politically between Turkey and Azerbaijan Turks more than 70 years.

In the period of 70 years (1920-1990), Azerbaijan had met with new concepts and terms in the World's Modern Art by way of Russia. In that period, different art terms and concepts had been formed in Azerbaijan language. The reason of my study about this subject is to try to fill the emptiness in these kind of studies.

**Key words:** Terms, concepts, Azerbaijan Turkish, Anatolian Turkish.



“Azerbaycan, Doğu Türklüğü ile Batı Türklüğü arasında coğrafi yönden köprü, kültürel yönden de kapı durumundadır. Doğu Türklüğü ile Anadolu Türklüğü arasındaki bağlantı her devirde Azerbaycan’la kurulmuştur. Kültürel yönden ise Azerbaycan her iki, Türk bölgesinin kültürel unsurlarını alıp hazmetmiştir. Her ikisinden de orada güçlü izler vardır.Bu sebeple biz Azerbaycanlı Türkleri, bir Özbekistan ve Türkmenistan Türkünün konuşmasını Anadolu Türkünden, aynı şekilde de Anadolu Türkünün konuşmasını da Kırkız ve Kazaktan daha iyi anlarız.”<sup>1</sup>

Türkçe, çok büyük bir coğrafyaya yayılmıştır ve bundan dolayı şiveler arasında gerek gramer, gerekse sözcük ve ses yönünden bazı farklılıklar oluşmuştur. Ancak bu farklılıklar Türklerin birbiriyle anlaşılmasına engel teşkil etmez.

Bildiğimiz gibi Türkçe temel olarak iki gruba ayrılır: Doğu Türkçe’si ve Batı Türkçe’si. Batı Türkçe’sine dahil olan Azerbaycan ve Anadolu Türkçe’sine daha Osmanlı Devleti zamanında, siyasi ve kültürel sahaların kesin ayrılığı bazı özellikler kazandırmıştır. Osmanlılar zamanı, Arap ve Farsça sözcüklerin Türkiye Türkçe’sine fazlaca girmesine neden olmuştur. Dolayısıyla bunlar Azerbaycan sahasına da siya ret etmesine rağmen bazı değişikliklere uğramıştır. Bu değişiklikler tamamen fonetik yapıyla ilgili olup, yabancı sözcüklerin telaffuzunda ortaya çıkar.

Azerbaycan kültür dairesi vahit bir coğrafya üzerinde hükümandır ve bu coğrafya Anadolu’nun bir devamıdır.

1796’dan aralıklarla devam eden Rusya ve İran savaşı sonucu 1828. yılında Gülüstan Antlaşması sonucu vahit Azerbaycan Devleti İran ve Rusya tarafından parçalandı; Güney ve Kuzey Azerbaycan olarak. Bu gün 10 milyon nüfuzlu, baş kenti Bakü olan Kuzey Azerbaycan ve 33 milyon nüfuzlu, baş kenti Tebriz olan Güney Azerbaycan, maalesef dünyada tek parçalanmış devlet olarak kalmaktadır.

“ Güney Azerbaycan’da Azerbaycan kültür dairesine mensup 33 milyon Türk’ün hala kendi ana dilinde bir okulu yoktur. Dolayısıyla dil halkın yaddaşında (hafızasında) yaşamaktadır. Bu yaddaş, kadim Oğuz kültürünün en saf örneklerini korkunç bir kıskançlıkla muhafaza etmiş ve bu kutsal dilin zorlama usullerle ölmesine izin vermemiştir.”<sup>2</sup>

Bugünkü Azerbaycan Cumhuriyeti ile, İran’ın Kuzey Batı Bölgesini oluşturan Güney Azerbaycan’da konuşulan dile Azeri Türkçe’si deniliyor. Anadolu Türklerinin yeni Türk Cumhuriyetleri arasında, zorlanmadan anlaşılabilen sadece Azerbaycan Türkleridir. Azerbaycan Türkçe’si ile bu gün Türkiye’de kullanılan Türkçe arasında çok büyük bir benzerlik vardır. Kullanılan sözcükler bakımından %90’lara vara bilecek bir ortaklık da söz konusudur.

Araştırma konumuz Plastik Sanatlar literatüründe kullanılan bir çok terim ve kavramların, Türkiye Türkçe’si olarak adlandırılan İstanbul Türkçe’sinde bulunmayan veya farklı anlamda kullanılan, ancak Azerbaycan Türkçe’sinde geniş kullanılan terim ve kavramların kısaca analizini yapmaktır.

1. Altaylı. 1994. ss.5.
2. Altaylı. 1994. ss.5.

Bu konuyu araştırmamızın sebebi bir boşluğun doldurulması gayesini taşımaktadır. Böyle bir araştırma yürütmeği daha Türkiye’ye yerleştiğim ilk yıllarda, 1998’de düşünmüştüm. Bir sanat eleştirmeni olarak, belki de bu problemlerle en çok karşılaşan kişilerden biri de benim. Özellikle de bu zorlukla 2000. yıldan resmi olarak Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nde göreve başladığım zaman birebir yüzleştim. Vereceyim dersleri ve bilimsel çalışmalarımı yaptığım zaman Seyfettin Altaylının

Azerbaycan Türk'çesi , sözlüğü ve diğer sözlükler elimden düşmezdi. Hayla da bu sözlükler masatüstü kitaplarımdır.

Sürekli yenilenen Sanat kavramlarının bazıları dilimizde farklı şekilde yansımaktadır. Türkiye'de ve Azerbaycan'da basılan dergi-kitap vb. süreli ve süresiz yayınları takip ederken, her iki ülkede de aynı anlamın değişik terimlerle yorumlandığına sık-sık rastlıyoruz.

Resim, heykel ve mimarlıktan, endüstri tasarımı ve grafik sanatlara, fotoğrafçılıktan geleneksel Türk sanatlarına uzanan kapsamıyla bu küçük çalışmanın faydalı olacağından eminim. Ancak bu çalışmamı daha da genişlendirmeyi düşünüyorum. Çalışmanın tamamında 200'den fazla sözcük araştırılmıştır.

Yetmiş yıllık (1920-1990) süre içinde dünya modern sanatında ortaya çıkan yeni terimlerle Azerbaycan Rusya üzerinden tanışmıştır. Bu zaman sürecinde Azerbaycan Türkçe'sinde farklı Sanat terim ve kavramları oluşmuştur.

Bu çalışmada esas amaç, özellikle siyasi nedenlerden dolayı Türkiye ve Azerbaycan Türkleri arasında oluşan yetmiş yıllık bir ayrılığın dilimize getirdiği yabancılaşmanın Sanat terim ve kavramlarındaki kısmını irdelemektir.

İlk önce "Azerbaycan" kelimesini açalım. **Azer.far-** Ateş anlamındadır. **Azergede.far-** Ateşe tapınanların tapınağı anlamındadır. Azeri; Ateşe ve ateşperestliğe ait ve mensup olan kimse anlamına gelmektedir.

"Maalesef şimdi Azerbaycan Türkleri manasında kullanılmaktadır ki, bu kasıt yanlıştır. "Azerice- Ateşe tapınanların dilinin adı olması gerekirken, yanlış olarak Azerbaycan Türkçe'si kast edilmektedir".<sup>3</sup>

Ne yazık ki, bu gün bizlere, Azerbaycanlı Türklere Azeriler diye hitap ediliyor (Azeri Türkleri deseler ne ise..).

3. Altaylı. 1994. ss.5.

### Genel Terim ve Kavramlar

**Senetşünas. ar. ve far.** – Sanat eleştirmeni. **ar.**

**Senetkar. ar. ve far.** – Sanatçı.

**İncesenet.tür. ve ar.** - Güzel Sanatlar

**Tesviri Senetler.ar.**- Plastik Sanatlar. **fr. ve ar**

**Tasvir etme. ar.**- Betimleme.

**Amil. ar.** - Sebep.**ar. vasite.ar**

**Balaca.** – Hacim, boy ve ölçü bakımından küçük.

**Bedii.ar.**- Estetik zevke hitap eden, güzel, ince.

**Bezek.** - Süs.

**Binövre.**- Temel.**yun.**

**Berpa.far.**- Restore.**fr.**

**Cehet.ar.** - Özellik, nitelik.

**Cür.** - Tür.çeşit.

**Cereyan.** – Akım. Ortak özelliklere sahip sanatçı ve sanat yapıtlarının içinde bulunduğu bir kategori.

**Destgah. far.** - İhtişam.**ar.**

**Desti-hett. far ve ar.**- Tarz.**ar.**

**Dekoratif. fr.** - Süs.

**Dövrän. ar.**- Devir. **ar.**

- Dövrü. ar.** - Dairevi şekilde olan.
- Dublikat. fr.** - Esas belgenin suratı. Kopyası. **fr.**
- Kritika. yun.** - Eleştiri.
- Eks.ar.** - Yansıma.
- Era. lat.- Miladi. ar.**
- Erş. ar.** - Gök, asuman, kubbe.
- Esas. ar.** - Temel. yun.
- Eyani. ar.** - Uygulamalı.
- Eyib. ar.- Kusur. ar.**
- Faktura. lat.** - Öz. Güzel Sanat eserlerinde estetik yolun özelliği.
- Fasad. fr.** - Binanın sokağa çıkan ön kısmı.
- Forma. lat.** - Tür, kol.
- Formalı.** - Belirli bir tipte yapılmış.
- Gabiliyyet. ar.** - Yetenek.
- Garnitur. fr.** - Takım.
- Gayda. ar.** - Düzen, tertip.
- Geyri-real. ar ve lat.** - Gerçek olmayan, aydınlanmayan.
- Geyri- tebi. ar.** - Sni. ar.yapay.
- Dustür. ar.** - Fomül. **fr.**
- Efekt. lat.** - Sonuç.
- İhtisas. ar.** - Uzmanlık.
- Ehtiva. ar.** - Kavramak.
- Ekspertiza. lat.** - Uzmanlar komisyonu. **fr.**
- Ekspromt. lat.** - Hiçbir ön hazırlık yapmadan icra edilen şiir, resim.
- Elamet. ar.** - İfade, işaret.
- E'mal. ar.** - Yapmak, imal etmek.
- Enene. ar.** - Gelenek.
- Epigon. yun.** - İlimde, siyasette, sanatta vs. taklitçilik.
- Epigram. yun.** - Eski yunanlarda abideler, binalar, hediyeler üzerinde yazılan hatıra yazı.
- Epilog. yun.** - Son, netice.
- Epizod. yun.** - Olay, hadise, tesadüf, vaka vs.
- İcra. ar.** - Yapmak. **ar.**
- İfrat. ar.** - Kesin.
- İdeya. yun.** - Düşünce.
- İmaret. ar.** - Büyük ve güzel ev, bina.
- İmitasiya. lat.** - Taklit. ar.bir şeyin sahtesi.
- İmprovizasiya. lat.** - Doğaçlama ( istediği kimi bir eser icra etme).
- İnstinkt. lat.** - İç güdü.
- İntensiv. lat.** - Gergin, kızgın.
- İntibah. ar.** - Rönesans. **fr.**
- İntizam. ar.** - Kural, düzen.
- İntiusiya. lat.** - Duygu, kavrama, idrak
- Janr. fr.** - Tarz. **ar.**
- Jurnal. fr.** - Dergi.
- Kattoçka. rus.** - Küçük fotoğraf.
- Keramika. yun.** - Seramik. **fr.**

**Layihе. ar.** – Proje. **fr.** tasarı.

**Laureat. lat.** – İlim, sanat vs. alanlarda hizmetlerinden Dolayı mükafata laik görülen şahıs.

**Gızıl.** – Altın.

**Gızıl – gırmızı. tür ve ar.** - Parlak, sarı, altın gibi parlayan.

**Gigant. yun.** – Çok büyük, çok iri.

**Girde.** – Daire şeklinde, yuvarlak.

**Gondarma.** - Uydurma.

**Goşa.** - Çift, iki tane.

**Gülruh. far.** – Gül yüzlü.

**Güllüzar. far ve arap.** - Gülyüzlü, gülüstanlık.

**Güzgü.** - Ayna. **far.**

**Hegiget. ar.** – Gerçek.

**Örtmek.** - Kaplama

**Obraz. rus.** – Suret. **ar. biçim, şekil.**

**Zolag.** - Şerit. **ar.**

**Kloun. ing.** - Soyтары. **ar.**

**Nebati. ar.** – Bitki şeklinde.

**Nebati ornament. ar. ve lat.** – Bitkisel süs.

**Nezeriyye. ar.** – Kuram.

**Nikbin. far.** – Optimist. **fr.** iyimser.

**Novator. lat.** – Yenilikçi.

**Növ. ar.** – Çeşit. **ar. tür.**

**Növrag. ar.** – Süs, bezek.

**Nümayiş. far.** – Gösteri.

**Ornamental. lat.** – Geometrik, hayvan veya bitki süslerinden ibaret olan, böyle motifler ihtiva eden.

**Özfaaliyyet. tür ve ar.** - Amatör. **fr.**

**Pafos. yun.** – Ruh. **ar. moral. fr.**

**Paltar.** – Her türlü giyim eşyası, elbise.

**Pille. far.** – Basamak.

**Plastinka. rus.** – Ses kaydedilmiş plak, fotoğraf makinesinde ışığa hassas bir madde ile kaplanmış cam.

**Pühte. far.** – Tecrübeli, pişkin.

**Rey. ar.** – Oy.

**Rövnek. ar.** – Parlaklık, güzellik, ışık.

**Satira. lat.** - Mizah. **ar.**

**Savad. ar.** – Gümüşten yapılan şeylerin üzerine yapılan siyah renkli süs.

**Seans. fr.** – Süre, müddet.

**Seciyye. ar.** – Karakter. **fr.**

**Seciyyelendirmek.** – Bir şeyin kendine has özelliklerini vermek, göstermek.

**Silsile. ar.** – Seri. **fr.** aynı iş üzerinde çalışan üretim tipi.

**Simvol. yun.** – Sembol. **fr.**

**Şablon. alm.** – Basmakalıp, bayağı.

**Stamp. it.** - Basmakalıp.

**Zirve. ar.** – Doruk, en üstün başarı düzeyi.

**Şüar. ar.** – Slogan. **ing.**

- Tamaşaçı. far.** – Seyirci. **ar.**  
**Tecessüm. ar.** – Belirme, canlanma.  
**Tedris. ar.** – Ders verme, öğretim.  
**Tessürat. ar.** – Etki, tesir.  
**Tefsilat. ar.** – Teferruat. **ar.**  
**Tefsir. ar.** – Yorum, şerh, açıklama.  
**Tegdim. ar.** – Sunmak, takdim. **ar.**  
**Tekamül. ar.** – Olgunluk, gelişme.  
**Tekan.** – Etken.  
**Temsil. ar.** – Benzetme, teşbih. **ar.**  
**Tenasüb. ar.** – Uygunluk, mütenasıplik. **ar.**  
**Tekmilleştirilmek. ar.** – Mükemmelleştirmek. **ar.**  
**Ünsiyet. ar.** – İlişki.  
**Eşya. ar.** – Nesne, obje. **fr.**  
**Obyektiv. lat.** –Varlık.  
**Tereggi. ar.** – İlerleme, yükselme.  
**Terennüm. ar.** – Tasvir etmek (aynı zamanda şiirlerde, şarkılarda).  
**Tertip. ar.** – Oluşturma, yapma (düzen, usül).  
**Tertibat. ar.** – Tasarım.  
**Tesevvür. ar.** – Hayal, düşünce.  
**Tesir. ar.** – Etki.  
**Tetbig. ar.** – İcra etmek.  
**Tetgigat. ar.** – Araştırma, inceleme, irdeleme.  
**Variant. lat.** – Bir eserin çeşitli nüshaları, versiyon. **fr.**  
**Monumental. İng.** - Anıtsal.  
**Yumru** - Yuvarlak.  
**Sahe. ar.** – Açık alan.  
**Mücerred. ar.** – Soyut, anlaşılmaz, kavranması güç.  
**Kvadrat. lat.** – Kare. **fr.**  
**Dördbucag.** – Dördgen.  
**Yozum.** - Yorum.  
**Heyal. ar.** – İmgelem.  
**Nisbet. ar.** – Oran.  
**İdrak. ar.** – Algı.  
**Kobalt mavisi. lat.** – Çivit mavisi. **tür ve ar.**  
**Aheng. far.** – Denge.  
**Şah eser. far ve arap.** – Baş yapıt.  
**Dizayn. ing.(çizimden gelen)** - Tasarım.  
**Komputer ART. ing.** – Bilgisayar sanatı. **tür ve ar.**  
**Novator. lat.** – Yenilikçi.  
**Naşı senetkar. ar.** – Tecrübesiz sanatçı.  
**Madonna. ital.** - Meryem.  
**Mahir. ar.** – Yetenekli işini iyi yapan usta.  
**Mahiyet. ar.** – Nitelik, öz.  
**Mehdud. ar.** – Sınırlı.  
**Material. lat.** – Malzeme. **ar.**  
**Mesame. ar.** – Delikçik.

- Mesuliyet. ar.** – Sorumlu.  
**Mezmun. ar.** – Konu.  
**Mihi yazı. far.** – Çivi yazısı.  
**Müasir. ar.** – Çağdaş.  
**Müfessel. ar.** – Etraflı.  
**Mügeddeme. ar.** – Önemli, değerli.  
**Muzeşunas. lat ve far.** – Müzecilik bilimi.  
**Sethi. ar.** – Yüzeysel.  
**Şrif. alm.** - Matbaa harfları.  
**Şüa. ar.** – Işın.

### Resim Sanatındaki Terim ve Kavramlar

- Lövhe. ar.** – Tablo. **fr.**( bez, tahta,kağıt gibi maddeler üzerine yapılmış yağlı boya, sulu boya vs. resim).  
**Plakat. lat.** – Poster. **ing.** ( büyük ilan, tabela ).  
**Regkar. far.** – Boya ile resim yapan ressam.  
**Yahı.** - Fırça ile sürülmüş ince boya tabakası.  
**Risunok. rus.** – Desen. **fr.**  
**Kolorit. ital.** – Resimde, renkli gravürde, mozaikte vs.de renkler.  
**Molbert. alm.** - Ressamların kullandığı tezgah, şovalye. **fr.** sehpa. **far.**  
**Batalist. fr.** – Askeri konuda resim yapan ressam.  
**Ketan. ar.** – Tuval. **fr.?** Çerçiveye gerilen ve üzerine resim yapılan pamuk ya da keten cinsinden bez.  
**Holst. rus.** – Tuval.  
**Ştrih. rus.** – Tarama, sık paralel çizgilerle resimde gölgeler meydana getirme işi.  
**Eskiz. fr.** – Taslak, ön çalışma, eskiz.  
**Lak. ital.** - Vernik. **yun.** Resim yüzeyine koruyucu amaçla sürülen saydam ve parlak sıvı.  
**Boya mayesi. far.** – Boya sıvısı.  
**Al kırmızı.** – Koyu kırmızı.  
**All - elvanlı. tür. ve ar.** – Göz okşayıcı, göz kamaştırıcı.  
**Ala -bula.** - Alaca renkli.  
**Ala - gara.** – Eyeri -büyü çizgiler.  
**Ala - çapraz.** -Bir – birini kesen.  
**Gıpgırmızı.** – Koyu kırmızı, kan renginde kırmızı.  
**Tünd. far.** – Koyu.  
**Narıncı.** – Turuncu. **far.**  
**Boz - Gri. ing?** Siyah ve beyaz renklerin karışımı.  
**Düm gara.** – Simsiyah.  
**Çehrayı.** – Pembe. **far.**  
**Çapak.** - Pürüz. Kazı resminde metal baskı levhası üzerinde resim çizilirken kalemin kazıdığı oyukların kenarlarında oluşan tırtıklar.

### Heykel Sanatındaki Terim ve Kavramlar.

**Abide. ar.** – Anıt.

**Alebastr. yun.** – Alçı taşı.

**Postament. lat.** – Kaide. **ar.** Üzerine heykel, sütün vs. yerleştirilen altlık.

**Pyedestal. fr.** – Kaide.

**Relyef. fr.** – Alçak kabartma.

**Barelyef. fr.** – Yüksek kabartma. Yarısından az kısmı yüzeyde olan kabartma.

**Gorelyef. fr.** – Yüksek kabartma. Yarısından çok kısmı yüzeyde olan kabartma.

**Ştampel. alm.** – Üzerinde kabartma şeklinde yazı veya resim olan damga, mühür.

**Plite, plitka. rus.** – Yassı, yüzeyi düzgün küçük taş, metal vs. parçası.

**Tişe. far. ( tişe ustası)** – Taş vs. sert cisimler üzerine nakış işlemek için kullanılan ucu sivri alet.

### Tekstil Sanatındaki Terim ve Kavramlar.

**Allı – şallı.** – allı pullu.

**Batist. fr.** – Patiska. **ital.** İnce ve parlak dokunmuş pamuklu kumaş.

**Bafta. far.** – Gümüş veya altın simli ip veya ipek ipliklerle örülen iplik, bağ.

**Galstuk. alm.** – Kravat. **fr.** Boyun bağı.

**Gırçın.** – Elbise vs.de kırışık şeklinde nakış, etrafına diş şeklinde vurulan süsler.

**Gırçın-gırçın.** – Kırış-kırış, büzgülü.

**Gipür. fr.** – Kabarık nakışları olan zarif dantele.**fr.** Dantele gibi dokunmuş kumaş.

**Giş.** – düşük kaliteli kenevir veya keten liflerden dokunmuş kaba kumaş.

**Gurama.** – Küçük- küçük ve renkli kumaşlardan yapılmış.

**Epon. fr.** – Özel ipliklerle hazırlanmış ipliklerle saçaklı örülen bir kumaş türü.

**Kofta. rus.- Bluz. fr.** Kısa kadın giyimi.

**Krujeva. rus.** – Dantela. **fr.** Ağ görünümünde örgü.

**Kurtka. rus.** – Ceket. **fr.** ( deri,kumaş...)

**Hara.** – Kendinden nakışları olan ipek kumaş ve bu kumaştan yapılmış elbise.

**Fason. fr.** – Model. **fr.** kesim.

**Fay. fr.** – Enine ince çizgileri olan sık dokunmuş ince kumaş.

**Muncuk.** – Boncuk.

**Mehmer. ar.-Kadife.ar.**

**Parça.** - Dokunmuş şeyler; kumaş, bez vs.

**Patlar.** – Her türlü giyim eşyası, elbise.

**Parusin. rus.** – Kaba ve sert keten kumaş türü.

**Pencek. ing.** – Ceket. **fr.**

**Plaş. rus.** – Pardestü. **fr.** Serin havalarda elbiselerin üzerine giyilen ince üstlük.

**Saya. (tek renkli).** – Saya. tür. Hırka, manto, eteklik vs.

**Sarafan. rus.** – Genellikle kolsuz yazlık kadın elbisesi.

**Ştapel. alm.** – Suni veya sentetik lif ve bu lifle dokunan kumaş.

**Tirme.** – Doğu ülkelerinde yün veya ipekten yapılan nakışlı değerli kumaş.

**Tekelduz. tür ve far.** – İran'da, Orta Asya'da ve Azerbaycan'da ipek ipliklerle eyeri çizgiler ve bitki motifleri çizme işleme şekli, usulü.

**Yubka. rus.** – Etek.

Var olan Sanat kavramlarının, terimlerinin dilimize, özellikle anlamsal boyutta, aynı şekilde yansıtılırsa, sanırım her Türk'ün yüreğince olur. Bu görevi, her sanat yazarı ve eleştirmenin bir sorumluluk olarak üstlenmesi gerekir. Kısacası şunu söylemeliğim ki, bu araştırmanın her iki ülkenin sanat ortamına yararlı olacağına inanıyorum.

“ Cihanda yaşayan bütün Türkler arasında dayanışma ve kültür birliğini sağlamak için, Türk'ün dilini,edebiyatını,tarihini, sanatını,ahlak ve sosyal yapısını, inancını, folklorunu, ekonomisini araştırmak,tanıtmak ve Türk düşüncesini hayat biçimi haline getirerek, Türkülüğün yüceliğini anlatmak gayesiyle, Türk Dünyasının sorunlarını, ”Dilde, Fikirde, İşte Birlik” ilkesinin gerçekleştirilmesi ile çözüleceğine inanıyoruz.”

### KAYNAKÇA

Altaylı Seyfettin., (1994). “Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü”. M.E.B.

Türk Dil Kurumu., (1994). “Okul Sözlüğü”.

Sözen Metin., Tanyeli Uğur., (2001). “Sanat Kavram ve Terimler Sözlüğü. Remzi Kitabevi.

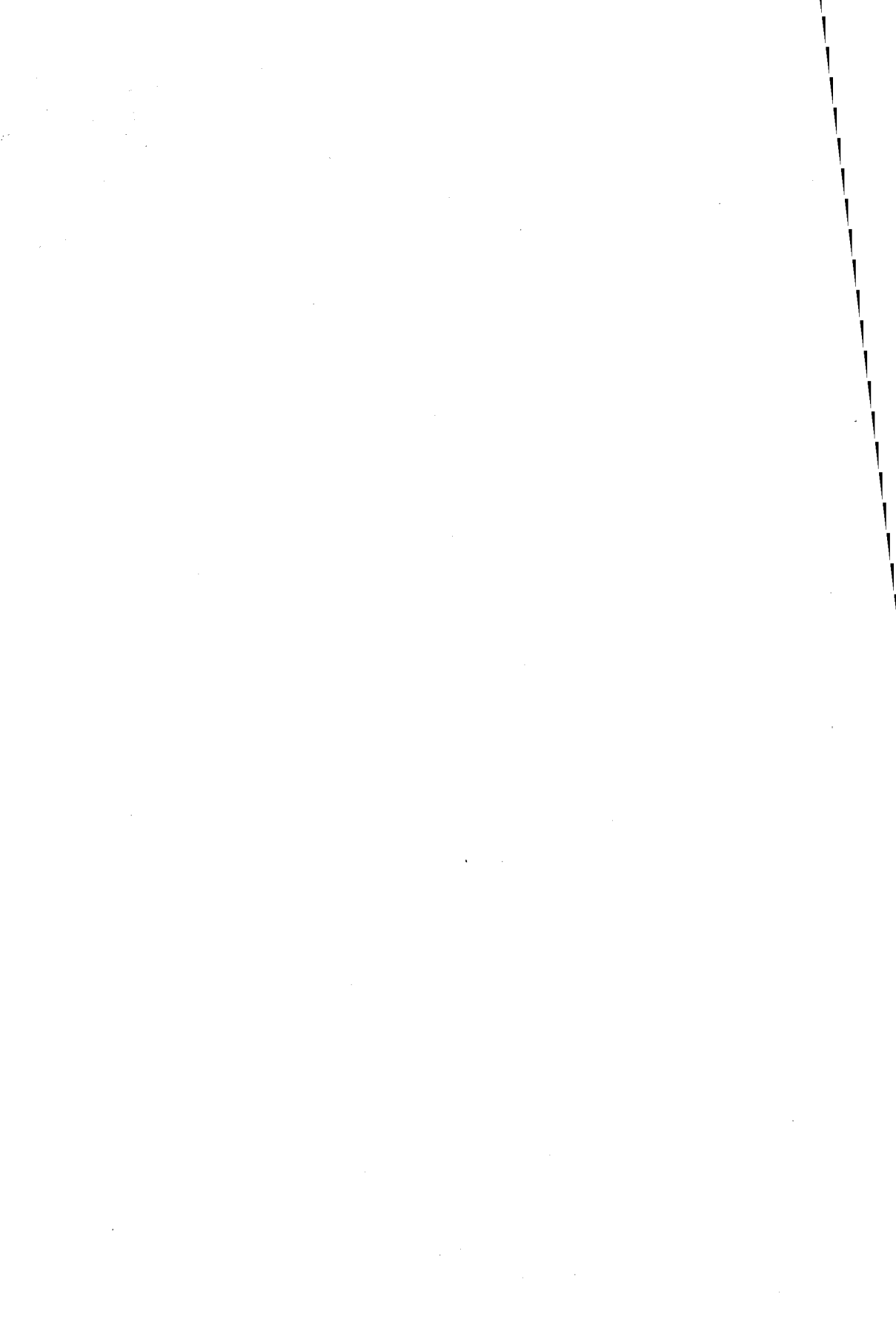
Turani Adnan., (1968). “Güzel Sanatlar Terimleri sözlüğü”. Türk Dil Kurumu.

Özdemir Nutku., (1983). “Gösterim Sanatları Sözlüğü”. Türk Dil Kurumu.

Eroğlu Özkan., (2006). “Resim Sanatı Sözlüğü”. Nelli Sanatvi.

Şahin Yüksel., (2006). “1920-1930 Yılları Arasında Türkiye’de Kadın Silüetinde Moda Anlayışı ve Değişimler”. Dokuz Eylül Üniversitesi G.S.E. Yayınları.





# GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE'DEKİ REKLAM MECRALARINDAKİ SLOGAN ÖRNEKLERİ VE ÇÖZÜMLEMELERİ

Öğr.Gör. Tülin CANDEMİR  
Akdeniz Üniversitesi  
Güzel Sanatlar Fakültesi  
Grafik Bölümü

Öğr.Gör. Ebru Nalan SÜLÜN  
Akdeniz Üniversitesi  
Güzel Sanatlar Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü

Yrd.Doç. Dr. A. Yaşar SERİN  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Resim Bölümü Ana Bilim Dalı

## Abstract

The aim of the work is to make a detailed –search in the developement of Turkish adverts and the telling of the examples of slogans from the past to today. In the work, the effects' of the economical and political change and vision that has been lived from the period of Republic's declaration on Turkish adverts is being pointed out. The whole of the work is formed with slogans having done from the establishment of the republic ; and gets its examples from the slogans like Telefunken, Piyale, Halk marketing , Tofaş, İş Bankası, Uni-ball, Nivea, Hope Children Association , İkea, CNN Türk ve Alo trade marks. The adverts taking part in the research , even though being lack of quality both in language and content due to the quick-change ,are presented as the importance ,contents , image patterns and advert designs of the preparation period.

**Key Words:** advert, the language of the advert, the language of the literature ,slogan ,the cultural structure

## Özet

Çalışmanın amacı; Türk Reklamları'nın gelişimi ve bugüne kadar reklam mecralarında yer alan slogan örneklerinin anlatımını irdelemektir. Çalışmada; Ülkenin Cumhuriyet ilanından sonra geçirdiği sosyo-kültürel, ekonomik ve politik değişim ve yönelimlerin Türk reklamlarına katkısı üzerinde durulmaktadır. Çalışmanın evrenini, Cumhuriyet'ten günümüze yapılan reklam tasarımlarındaki sloganlar; örneklemini ise Telefunken, Piyale, Halk bakkaliyesi, Tofaş, İş Bankası, Uni-ball, Nivea, Umut Çocukları Derneği, İkea, CNN Türk ve Alo markaları reklam sloganları oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan reklamlar, dil yapısıyla günümüzün hızla değişen koşulları içinde niteliksiz ve dil yapısından yoksun olsalar bile tasarlandıkları yıllardaki önemlerine, içeriklerine, görüntü öğeleri ve reklam tasarım özellikleri üzerinden sunulur .

**Anahtar Kelimeler:** Reklam, Reklam Dili, Yazın Dili, Slogan, Kültürel Yapı

## GİRİŞ

Çağımızda uluslararası dile sahip olan reklamlar, ürettiği toplumun kültürünü yansıtır. Reklam ürünlerinin tanıtımı, mecra araçları ile tüketiciye ulaşmaktadır.

Ülkemizde 1936 - 2006 yılları arasında üretilen farklı mecralardaki reklamlar; reklam dili içerisindeki sloganları, toplumun sosyo-kültürel yapısı içinde, konusuyla, anlatımıyla, geleneksel ve modern kültür / yaşam unsurlarına doğrudan veya dolaylı göndermeler yapar.

Bu dönemler arasında 11 reklam; Telefunkon, Piyale, Halk bakkaliyesi, Tofaş, İş Bankası, Uni-ball, Nivea, Umut Çocukları Derneği, İkea, CNN Türk ve Alo markaları doğrultusunda sloganlarının çözümlenmeleri yapılmıştır.

Araştırmada yer alan reklamlar, alınan yılları içerisindeki dil yapısıyla günümüzün hızla değişen koşulları içinde niteliksiz ve dil yapısından yoksun olsalar bile tasarlandıkları yıllardaki önemlerine, içeriklerine, görüntü öğeleri ve reklam tasarım özelliklerine göre seçim değerlendirmesi yapılmıştır.

## REKLAM

Reklam (reclame) Latin dilinde “çağırarak” anlamına gelen “clamare” kelimesinden doğmuştur. “Reklam, herhangi bir ürünün, hizmetin ya da düşüncenin bedeli ödenerek ve bedelin kim tarafından ödendiği anlaşılacak biçimde yapılan ve kişisel satışın dışında kalan tanıtım eylemleridir” (ODABAŞI-OYMAN,2003:98).

“Bir ürün veya hizmeti satmak üzere tasarlanan ikna edici mesajlar. Reklam, malların ve hizmetlerin elde edilebilirliğiyle ve nitelikleriyle ilgili bilgileri geniş bir kamuya bildirilmesi süreci ve araçları (basın, film, televizyon vb.) şeklindedir. Reklamın amacı bir mal ve hizmetin hemen satın alınmasına yönelik iken, bir reklamın etkilerinin dağınık ve uzun erimli olması daha olasıdır” (MUTLU,1998:286-287).

Özellikle kitle iletişim ve ikna edici iletişim türleri reklamda geçerli olan kavramlardır. Seçilmiş ve belirlenmiş bir hedef kitleye, arzulanmış amaçları gerçekleştirmek için mesajlar iletişim kanalları (mecra) aracılığıyla gönderilir. Mecra/medya olarak da tanımlanan iletişim kanalları; Basın, Televizyon, Radyo, Dergi, Outdoor reklamları vb’ den oluşur.

Dünyada pekçok kurum ve kuruluş kendi hizmetlerini veya ürünlerini bir imaj doğrultusunda sunmaktadır. Bu anlamda reklamlar, marka imajlarının tanıtılması için rakip kuruluşlarla ekonomik mücadelenin yapıldığı tek alan gibidir. Sözgelimi “Nike”; sadece spor ayakkabı değil, ortak bir ‘sağlık’ duygusunu, “Diesel Jeans“ ise; ‘Biz ürün satmıyoruz, bir yaşam biçimi satıyoruz’ sloganını kullanarak tasarımı yaşam biçimi , bir giysiyi taşıma biçimi, herhangi bir şeyi yapma biçimi olarak tanımlarlar.

“Bir markayı satın almış olmak, alıcıyı hayali bir dünyaya götürür; tasarımcıların aktardıkları değerleri ve anlamları gerçekten başka insanlarla paylaştıkları hissine kapılırlar” (WERNER-WEISS, 2003:33).

Reklamların hedefi tüketicidir. Tüketicinin tüm özellikleri bilinmeli ve stratejiler onun üzerinden kurulmalıdır.

“Dünyamız gerçekler dünyası değil algılamalar dünyasıdır. Bir başka deyişle tüketici ne biliyorsa doğrudur, haklıdır. Konumlandırma stratejisinde temel yaklaşım yeni ve değişik bir şeyler yaratmak değil, zihinlerde var olanı ustalıklı yönlendirmek ve yine var olan bir takım bağlantıları yeniden düzenlemektir.” (KOCABAŞI-ELDEN, 1997;s. 104)

Tüm bunların gerçekleşebilmesi için reklam dili kullanılır.

“Dil, bir reklam yorumbilimi yaratmada temel öğedir...Dil, reklamlarda kullanılan öncelikli Gönderge Sistemidir. Çünkü dil kavrayışımızı reklama taşırız; dil reklamın çerçevesini kullanabildiği ama yaratamadığı bir anlam sistemidir...Reklamlar farklı etkiler yaratmak için dili bizimkine daha uzak ya da bize daha yakın kullanabilir –biz kullanılan

dilin stilinden, onun yazılış biçiminden belli bir anlam çıkarırız. ” (WILLIAMSON, 2001, s.87-88)

### SLOGAN

Markaların görüşlerini ve felsefelerini ortaya koyan önemli unsurlardan biridir, slogan. Hatta bir sloganla markayı ölümsüz kılmak bile mümkündür. Slogan; markanın akılda kalmasını sağlar, söylendiğinde markayı çağırıştırır, özünde markanın bileşenlerini simgeler. Bunun yanı sıra slogan dili; pazarlamanın temel işlevi olan sıcak satış, bilinirlik, tanınırlık ve özdeşleşmek üzerinde etkindir.

“Sloganlar ideal olarak kolay anımsanan ve çoğunlukla bir ürün yada kişiyle özdeş hale gelen bir yapıya sahip olmalıdır” (MUTLU,1998:306).

“Seçilen sloganlar; ürün ya da servisin değerini belirtmeli. Marka mesajının hedef kitle tarafından algılanmasına yardımcı olmalı. Reklamlarda sürekli vurgulanmalı ve halkın hatırlamaktan keyif alacağı bir yapıda olmalı. Markanın hedef kitlesi ve sosyal paydaşları sloganın içinden anlam çıkarmak için uzun uzun düşünmemeli. Markanın tüketiciye olan vaadi ise rasyonel ya da duygusal düzeyde mutlaka yer almalı. Çünkü, hep vurgulandığı gibi, ideal strateji tek bir vaad üzerine kurgulanır” <http://ilef.ankara.edu.tr/reklam/yazi.php?yad=9266>.

İletiler; yüzyıllar boyunca dilsel gelişimde ana yapıyı oluşturmuş ve deyişbilimin yapılanmasına katkıda bulunmuştur.

“Deyişbilim, çeşitli betiler aracılığıyla, iletiye güzelduyusal ve ikna edici işlev yükler... Deyişbilimin özünde dilin iki düzeyi bulunur. Düzanlam ve yanamlam düzeyleridir... Yanamlamsal iletilerde; ürün üzerinde bilgi azdır ancak anlam açısından varsıldır; düzanlam iletilerinde; bilgi fazla ancak bağıntılar azdır” (KÜÇÜKERDOĞAN, 2005, s.52-53).

İlk olarak İÖ V. yüzyılda Yunanistan’da öğretilmeye başlayan bu sanatın kökleri Platon’a ve Aristoteles’e kadar uzanır. Aristoteles; bu sanatın inandırma ve ikna aşamasında etkisini vurgulamış ve bu gelişim çizgisi gerek dilsel gerek görsel iletişimde etkili olmuştur.

“Reklam iletinin amaçları doğrultusunda deyişbilimsel açıdan iki görünüm söz konusudur. İknaya yönelik ya da algılamaya yönelik özellikler. İknaya yönelik reklam deyişbilimi, güzel söz söyleme ve duygulara yanamlamlardan yararlanarak seslenmeyi amaçlayan mantıksal bir söylemin incelenmesini gerektirir. Algılamaya yönelik reklam deyişbilimi ise, bireyin duyularına ilişkin tüm görsel algılamaların ele alınmasıdır. Ayrıca; Reklamlarda dilsel ileti çözümlenirken, iletinin kullanılan dil düzeyi ve sözdizimsel özellikleri açısından gözlemlenmesi gerekmektedir. Bunun dışında, dilsel iletide yer alan deyişbilimsel özellikler ve söz oyunları görsel iletide de göze çarpan deyişbilimsel özelliklerle birlikte irdelenmelidir” (KÜÇÜKERDOĞAN, 2005, s.52).

“Reklamlarda kullanılan dil hem görsel-ışitsel, hem de dilsel nitelikleri içermektedir. Bir malı pazarlarken yapılacak olan reklamda aranan en belirgin özellik; o reklamın önce kolaylıkla okunabilir sonra da kolayca anlaşılabilir olmasıdır. Bu niteliklerin ışığında reklam metinlerinde aranan en belirgin öğeler: Dolaysız Bildirim, Dolaylı Bildirim, Söylem Deyişleri, Dilbimsel özellikler, Yazımsal Nitelikler, Sesbilgisel özellikler, Biçimbilgisel özellikler, Sözdizimsel özellikler, Anlambilimsel özellikler, Sözbilimsel nitelikler, Koşutluk, Yinelemeler, ve Şiir Dilidir” <http://vision1.cee.metu.edu.tr/~metafor/yazi/219reklam.htm>.

Tüm bu kuralların yanında bir de; Özenli yada şiirsel dil, gündelik dil, ve yerel ağız kullanılmaktadır. “..Özenli ya da şiirsel dil” düzeyinde genellikle söz oyunları vardır.

İletiyeye bir ilginçlik ve çekicilik katılması amacıyla bu türe başvurulur. "Gündelik dil" düzeyi ise; reklamlarda en sık karşılaşılan düzeydedir. Sözdizimsel açıdan daha yalın ve kuralsız biçimde tanımlayabileceğimiz düzey, bireyin iletiyi sorunsuz ve kolay algılamasını sağlar. Yerel ağız denilen ve aile, arkadaş çevrelerinde, argo kullanımlar, yapılar ve kalıplardan yararlanan bir başka düzeyde sözdizimsel açıda bir kuralsızlık ve rahatlık söz konusudur."(KÜÇÜKERDOĞAN, 2005, s.102-103)

Ayrıca; sloganlar oluşturulurken paradoksal durumlarla da karşılaşılır. Paradoks kavramı; alışkanlıklarımızla, sezilerimizle, geleneklerimizle, kültürümüzle ve alışageldiğimiz düşünme biçimiyle çelişen durumlar olarak tanımlanabilir. Paradoks gibi dil özellikleri dikkate alınarak sloganlar oluşturulmalıdır.

Sloganların oluşumunda mesaj çok önemlidir. Mesaj, anlam ifade eden herhangi bir şekil, işaret veya sözdür. Reklamlarda farklılıkları ve özgün çalışmaları, rekabetçi unsur boyutu içerisinde iletme başarısı ancak mesajlarla olabilmektedir. Mesaj da; ürünün özellikleri, tüketicinin üründen beklediği yarar, rakip ürünlerinden farklılığı, ekonomik yönü, teknolojik yeniliği ve neyin önemli olduğunun düşünülmesi dikkat edilecek konulardır. Mesajı belirleyen faktörler, yaratıcı süreçle özgün düşüncelere dönüştürerek sloganları oluşturur. Yaratıcı stratejilerdeki mesajlarda; reklamı yapılacak ürünün benzerlerinde bulunmayan bir özelliği belirlenerek farklı özellikte ve ikna edici biçimde sunulmalıdır. Önemli olan imaj, sloganlarla tüketicinin satın alma kararına yardımcı olabilmesi ve tüketicinin temel ihtiyaçlarına hitap edebilmesidir.

Bu doğrultuda sloganlar şu özelliklerden en az bir tanesine sahip olmalıdır: 1- Orjinal olmalı; "Yoksa siz annenizin margarinini mi kullanıyorsunuz" LUNA, 2- Basit olmalı; Bence BMC" BMC, 3- İnanılır olmalı; "Farkı Fiyatı" ABC deterjan , 4- Hatırlanabilir olmalı; "Sek süt için, İçsek, büyüsek" SEK, 5- Marka ismini çağrıştırmalı; "Aç kappa aç kappa Arterna" ARTEMA, 6- Ürünün ana özelliğini içermeli; "Çakar çakmaz çakan çakmak" TOKAİ, 7-Markayı farklılaştırmalı; "Kalebodur, seramik budur" KALEBODUR, 8- Olumlu duygular yaratmalı; "Demirbank iyi günler diler" DEMİR BANK, 9- Markanın kişiliğini yansıtmalı; "Arçelik demek yenilik demek" ARÇELİK, 10- Rekabetçi olmalı; "Bira bu kapağın altındadır" EFES PİLSEN olmalıdır.

Ayrıca; marka sloganlarının yanında reklam iletilerinde yer alan sloganların markaların önüne geçmesi bazen olumlu olurken bazen de olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Örneklerden bazıları: "Yöneticimiz uyuyor mu? Yak şu kaloriferi kapıcı, donuyoruz! Söndür şu kaloriferi kapıcı, pişiyoruz" sloganlı İzocam reklamı markanın önüne geçen reklam örneklerinden biridir. "Çokoprens almaya gittiler", "Mutfakta biri mi var?", "Sapına kadar Derby", "Ağız olan konuşuyor", "Babam öyle diyo", "Macit beni otomobillendir", "Tık tık tık eyi günler", "Degajeme gel", "En iyi çay Doğuş Çay", "Dünyayı sen mi kurtarıcan?", "Ben özgürüm","Turkcell'le bağlan hayata" akıllarda en çok kalan reklamlardır.

## SLOGAN ÖRNEKLERİ VE ÇÖZÜMLEMELERİ



**Ürün:** Radyo

**Marka:** Telefunken

**Yayımlanan mecra ve yıl :** Dergi Reklamı, 1936

**Marka İmajı :** Görüntü ve ses teknolojisinde uzman.

**Slogan:** Eve Gelen Konser. Yahu! Bu ne cümbüş Mirasa mı kondun?

**Sloganın niteliği:** Farklı ve yararlı özellikler anlatan slogan Sosyal yaşamda kullanılan tümcelerini marka ile bütünleştirilmesi sonucu hayatta ilişkilendirilmiş ve espirituél bir dil kullanılmıştır. Soru cümlesi ile ilgi uyandırılmaya ve marka işaret edilmeye çalışılmıştır. İllustrasyondaki modern giyimli kişilerle ürüne gönderme yapılırken; sloganda kullanılan vurgulu ve samimi halk dili ile kurgulanmış anlatımla ürünün halkla yaklaşması amaç edinilmiştir. Sloganda konfor ve samimiyet duyguları

birlikte sunulmaya çalışılmış; 'Dolaylı Bildirim' tekniğinden yararlanılarak diyalog yöntemiyle oluşturulmuştur. Yananamlı ileti ile sunulan reklamda, abartılı cümle kullanımı vardır. Büyük harflerle başlayan slogan el yazısı ile desteklenmiştir.



**Ürün:** Makarna

**Marka:** Piyale

**Yayımlanan mecra:** Gazete

**Marka İmajı:** Adı Ağız Tadı

**Slogan:** Size büyük bir kısmet var PİYALE yemeğe davet... edilecek-siniz

**Slogan Niteliği:** Farklı ve yararlı özellikler anlatan slogan Sloganda; görüntü, işaret ve semboller oyunu, toplumsal gerçeklikte anlatılmış, fal ile piyale markasının birleşmesi paradoksal bir durum oluşturmaktadır Geleneksel kültürdeki "Fal"; inanılacak bir unsur olmadığı halde ürünle özdeşleştirilmiştir. Bu durum; bir çelişkiye sebep olmaktadır. Folklorik değerler yananlam iletinin dile yansımaları ile gerçekleştirilmiştir. Doğal ve yaşamsal kesitin sloganla vurgulanması akılda kalıcılığı artırırken, ürün ile halkın iç içe yaşadığı yansıtılmaktadır. Yazınsal kurallar içerisinde yer alan noktalama işaretlerine dikkat

edilmemiştir. Sloganda anlatılmak istenen "Size büyük bir kısmet var..." sözü ile Piyale markası kişiselleştirilirken vurgu ve ifade eksikliğinden kaynaklanan anlatım hatası dikkat çekmektedir. Slogan büyük harflerle el yazısı ile yazılmış, özellikle Piyale markasının puntosu daha büyük ve kırmızı yazılarak içtenlik duygusu vurgulanmak istenmiştir.

Ne kompliman  
Ne tatlı dil  
Ne iltifat  
Bu  
Kadını  
Yola  
Getiremedi!



Ona 8 aydır  
Aşkını kabul  
etmesi için  
yalvarıyor

**Halbuki**

Bütün bunları yapacağına  
ona yarım kilo yeşil mercimek  
alsaydı mesele kalmazdı.

Halk Bakkaliyesi  
Mektepe ve Mahumu

**Ürün:** Mercimek

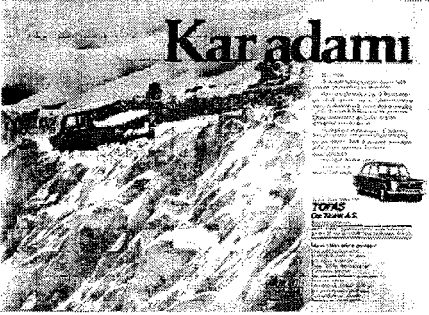
**Marka:** Halk Bakkaliyesi

**Yayınlanan mecra ve yıl:** Gazete, 1938

**Slogan:** Ne kompliman Ne tatlı dil Ne iltifat, Bu Kadını Yola Getiremedi! Ona 8 aydır Aşkını Kabul etmesi için yalvarıyorum **Halbuki** Bütün bunları yapacağına yarım kilo yeşil mercimek alsaydı mesele kalmazdı.

**Slogan niteliği:** Farklı ve yararlı özellikler anlatan slogan Sloganda doğaçlama söz dizimi ve gündelik dil kullanılmıştır. Reklamda ürün adı

olmasına rağmen ürün hakkında bilgi yoktur. Yananamlı ileti metninde bir erkeğin kadına yaptığı komplimanların anlatıldığı sloganda, aşk'la mercimek arasında bir bağ kurulmuş ve bu benzetme paradoksal bir duruma yol açmıştır. Bunun yanında "Ne kompliman Ne tatlı dil Ne iltifat" sözüyle anımsanabilme anlatım dili kullanılarak, ses ve kelime yinelemesi ile şiir dili türünde ileti yaratılmıştır. Farklı farklı punto büyüklükleri ve fontların kullanılması reklamda slogan bütünlüğünü bozmaktadır. Ayrıca 'Halbuki' yazısı ile duygusal anlatımla algıda seçicilik yaratılmak istenmiş ve el yazısıyla yazılarak vurgulanmıştır.



**Ürün:** Araba

**Marka:** Tofaş

**Yayınlanan mecra:** Gazete

**Slogan niteliği:** Yapılan işi ön plana çıkaran slogan 'Kar adamı' ile yaşamsal bir değer kazandırılmıştır. Arabanın işlevselliğinin insan gücü ile anlatılması ve insana benzetilmesi paradoksal bir durum oluşturmaktadır. Çünkü insanın kardaki direnç gücünün kısıtlı olması göz ardı edilmiştir. Görüntü ögesinde; Murat 124 otomobilinin kardaki mücadelesi ve güçlükleri aşması ifade edilmeye çalışılmıştır.

Bunun yanı sıra sloganın puntosunun büyük ve bold, kısa ve özgün olması hafızalarda kalıcılığı arttırmaktadır. Vurgu güçlü ve kararlıdır. Dikkat çekici olan slogan yananlamsal özellik göstermektedir.



**Ürün:** Banka

**Marka:** İş Bankası

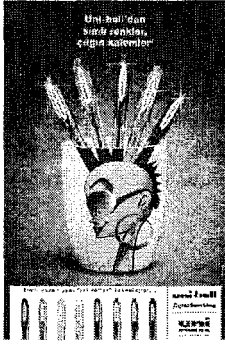
**Yayınlanan mecra:** Gazete

**Marka İmajı:** Paranız İstikbalinizin güvencesi.

**Slogan:** Buradayım! Siz burada olduğunuz sürece bizde burada olacağız. Daima...

**Slogan niteliği:** Farklı ve yararlı özellik anlatan slogan Toplumun bir bireyinden yola çıkılarak kesin ve net olarak 'Buradayım' kelimesi ile sahiplik duygusu vurgulanmaktadır. Ayrıca; "...Daima" kelimesiyle oluşturulan devrik cümle yapısıyla vurgulanmak istenen imaja dikkat çekilmiştir. Buradayım! Kelimesinin puntosunun büyük yazılması ile içtenlik ve sahiplik

duygusu pekiştirilmektedir. Reklam sloganı; 'siz' ve 'biz de' zarfları kullanılarak tek taraflı konuşma ile oluşturulmuştur. Toplumun her kesimi ve markanın kendisi 'buradayım' sözü ile birleştirilip, güven duygusu ile iç içe bağdaştırılmıştır. Dolaylı bildirim yöntemi ile düzenlamsal bir ileti olarak hazırlanmıştır.



**Ürün:** Kalem

**Marka:** Uni-ball

**Yayınlanan mecra :** Dergi reklamı

**Slogan:** Uni-ball'dan simli renkler çığırın kalemler!

**Slogan Niteliği:** Farklı ve yararlı özellik anlatan slogan

Reklam Sloganında '... çığırın kalemler!' in sıfat olarak kullanılması ile metne hareketlilik, dinamizm kazandırılmaktadır. Reklamda kullanılan görüntü ögesi ve slogan arasında paralellik kurulmaktadır. Ürün, görüntü ögesi ve slogan arasında ilişki kurularak üçüncü boyut yakalanmıştır. Sloganın içeriği görüntü ögesi ile denge sağlayarak, hedef kitleye uygun bir kompozisyon iletilmektedir. Sloganın puntosunun küçük tutulması görüntü ögesinin öne çıkmasını sağlamıştır. Reklam; Dolaylı bildirim

yöntemi ile yananlamsal bir ileti olarak hazırlanmıştır. Slogan; Dikkat çekicidir. Marka adı ve ürünün özelliği sloganda belirtilmiştir. Gençlere yönelik olup, kaliteli, farklı ve modernliği yansıtan görüntü ögesi ile anlatım desteklenmiştir.



**Ürün:** Güneş Kremi

**Marka:** Nivea

**Yayınlanan mecra:** Gazete

**Marka İmajı:** Sevdikleriniz için en güvenli koruma.

**Slogan:** Hangi güneş ürününün çocuğunuzun cildini en iyi koruduğunu, güneşli bir gündün sonunda anlarsınız.

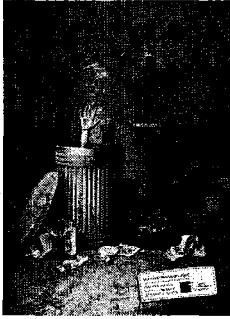
**Slogan niteliği:** Yapılan işi ön plana çıkaran slogan.

"Sevdikleriniz için en güvenli koruma" Çocukları güneşin zararlı ışınlarından koruyucu özellikte bir ürünün hedef kitlesi annelerdir. Reklam; hisset-düşün-yap modelinde işlenmiştir. Hisset; "Çocuğunuzun güvenliği ve sağlığı" ,Düşün; "Çocuğunuzun güneşin zararlı ışınlarından korunmasının ne kadar önemli olduğu bu ürün ile nasıl korunmanın en önemli şekilde sağlanacağı, "Yap;

"Çocuğunu güneşten faydalandır, fakat güneşin zararlı ışınlarından çocukların cildinin en



iyi korunması için Nivea Sun kullan". Reklamın vaadi dolaylı anlatımla verilmiştir. Sloganda da yer alan metinde duygusal çekiciliğin yanında korku çekiciliği de kullanılmıştır. Başlıkta, "çocuğunuzun cildini" cümlesinin italik yazılması ile dikkat çekilmiştir. Bu tür tasarımlar anlatımı yumuşatır ve ilgiyi çocuğa çeker. "güven, sevgi ve sıcak" kavramları pekiştirilmiştir. Böylece algıda seçicilik yaratılmak istenmiş, duygusal anlatımı bozmadan daha sabırsız okuyucular için vaad kısa yoldan verilmek istenmiştir. Düşündürücü ve psikolojik etkilem söz konusudur. Slogan, "Dolaylı Bildirim" yöntemiyle tek taraflı konuşma şeklinde düz anlamsal ileti anlatılmaktadır.



**Ürün:** Çocuk

**Marka:** Umut Çocukları Derneği

**Yayımlanan mecra:** Afiş

**Slogan:** Yardım edin!

**Sloganın Niteliği:** Yapılan işi ön plana çıkaran slogan.

Slogan; İnsan hayatında zor durumlarda ihtiyaç duyulduğunda söylenen bir cümledir. 'Yardım edin' cümlesi ile bir haykırış vurgulanmaktadır. Bu cümleyle sunulan kesin yargı ile sosyal hafıza üzerinde etkileşim kurulmaktadır. Slogan; toplumun her kesimine hitap etmektedir. 'Yardım edin' cümlesi dolaysız bildirim yöntemiyle yapılmış ve yananlamsal ileti olup ürün hakkında bilgi vermemektedir. Reklamdaki görüntü ögesi ve

küçük punto ile yazılan dilsel ileti arasında tam denge söz konusudur. Sloganın küçük punto ile yazılması derinlerden gelen bir sesi vurgulamaktadır. Görsel anlatımda kullanılan imge ile de psikolojik etkilem ön plana çıkarılmaktadır.



**Ürün:** Mobilya

**Marka:** İkea

**Yayımlanan mecra:** Outdoor - Durak reklamı,

**Marka İmajı:** Evinizin herşeyi.

**Slogan:** Bu farkın hikayesi farklı:... 329 YTL

**Slogan niteliği:** Farklı ve yararlı özellik anlatan slogan

Reklam tasarımında slogan öne çıkarıldığı gibi uygulama alanı içerisinde sloganı destekleyen ürüne de yer verilmiştir. 'Bu farkın hikayesi Farklı:... 329' cümlesi marka

hakkında bilgi vermemektedir. Fakat uygulama alanı içerisine ürün yerleştirilerek ürünün direkt yaşanılması ve farkına varılması amaçlanmaktadır. Bunun yanında 329 YTL yazısı ile de fiyatının uygun olduğu vurgulanmaktadır. Sloganda kullanılan "fark" kelimesinin vurgu amaçlı iki kez tekrarlanması; anımsanabilme anlatım dili kullanılarak ses ve kelime yinelenmesi slogan çeşidine örnektir. Reklamın farklılığı; dördüncü boyuttaki düzenleme doğrultusunda, yaşayarak öğrenmekten kaynaklanmaktadır. Çünkü; farkın altında hikayesi olduğu belirtilmektedir. Fakat hikayenin inandırıcılığı göz ardı edilmiş gibi görülmüşe ürünle desteklenmiştir. Yani reklam hayatla bağ kurup yaşamsal bir değer kazanmıştır. Slogan "Dolaylı Bildirim" yönteminde anlambilimsel özellik göstermektedir..



**Ürün:** Televizyon Kanalı

**Marka:** CNN Türk

**Yayınlanan mecra:** Televizyon reklamı

**Marka İmajı:** İlk bilen siz olun.

**Slogan:** Son dakika! İstanbul'da Bir Binaya Yıldırım Düştü!

**Slogan Niteliği:** Farklı ve yararlı özellik anlatan sloganlar.

'Son Dakika! İstanbul'da Bir Binaya Yıldırım Düştü!' Sloganlı reklam haber başlığı niteliğindedir. Açık ve anlaşılır bir metin kullanılmış olup

hayatla bağ kurulmuştur. Fakat marka veya üründen hiç bahsedilmemiştir. Reklam tasarımı yer alan marka logosu ile slogan desteklenmiştir. Slogan cümlesi ters ve büyük puntolarla yazılmıştır. Çünkü görüntü, üründen izleyiciye ters bir bakış açısı ile düzenlenmiştir. Anlatılmak istenen düşünce görüntü ögesinde yer almaktadır. Ciddi bir haber sloganı espirituél yaklaşımla görüntülenmiştir. Dikkat çekiciliği ile yananlamsal bir ileti olarak oluşturan reklamda, ürün hakkında bilgi verilmemektedir.



**Ürün:** Deterjan

**Marka:** Alo

**Yayınlanan mecra:** Outdoor- Araç giydirme

**Marka İmajı:** Beyaz ötesi.

**Slogan:** En zor kirlerde bile...

**Slogan niteliği:** Yapılan İş öne plana çıkaran slogan.

Sloganla tertemiz ve beyaz çamaşırlarımızın olacağı kesin bir vurgu ile vurgulanmaktadır. 'En zor kirlerde bile ...' cümlesi görüntü ögesindeki Alo ile desteklenmiştir. Slogan cümlesi ürünü

anlatmamaktadır. Vurgu; görüntü ögesi ile tamamlanmış ve ürünün markasını yazmaya gerek duyulmamıştır. Slogandaki 'bile' kelimesi ile ürünün üstünlüğü vurgulanmış, küçük harflerle ve italik yazılmıştır. Cümle söylem deyişleri kapsamında dolaysız yöntemle verilmiştir. Reklam sloganı düzenlamsal özelliğiyle ikna edici ve akılda kalıcıdır.

### GENEL DEĞERLENDİRME

Türkiye'de reklamcılık; ekonomik, ticari hareketler ve basının gelişimi paralelinde kendi yolunda ilerleyerek bugünkü seviyesine ulaşmıştır.

İlkel reklamcılık devri ülkemizde tellallar, çığırkanlar, işportacılar, tezgahlarla normal seyrini sürdürmüştür. Sesli reklamcılık devrinde Türk esprisi ve zekasının eseri sayılabilecek ilginç sloganlar yerleşmiştir. Günümüze kadar gelmiş; "Elimi kestim, kan akıyor kan" diyen karpuzcu, "Bal kutusu" benzetmesiyle malını satan kavuncu, reklam edebiyatına eserler katan isimsiz sanatçılardır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin 1923

yılında kurulmasından başlayarak ilk on yıl içinde ekonomik, politik, ticari, sosyal ve kültürel devrimler birer birer gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

1923 yılında Türkiye'deki ilk afiş sergisini açan İhâp Hulusi Görey reklam sektörünün öncülerinden sayılır. Gazetecilik ve ilan gelişimi 1924'ten itibaren tekrar hız kazanır. 1925 yılında dış ticaret hacminin büyümesiyle ürünlerin tanıtımı için gazete ilanları kullanılmaya başlanır. 1930'larda devletçi ekonomi politikası ile kamu yatırımları öne çıkar ve 1939'dan sonra savaş ekonomisi dönemi başlar. 1936 yılında yapılan dergi reklamında "Telefunken" markası, "Eve Gelen Konser" sloganı ile teknolojinin toplumsal hayata girdiği imajını vermektedir. Ayrıca; Halk Bakkaliyesi gazete reklamında halk deyişlerinin monolog yazım kuralı halkla bütünleştirilir.

1940'lardan sonra okuma-yazma oranının artması; gazete satışlarını artırmış, reklamcılığın canlanmasına yol açmıştır. Ekonomideki gelişmeler liberalizmin etkilerinin yaygınlaşmasından sonra gerçekleşir. 1960 devrimi ile toplumun her alanında büyük gelişmeler ve yenilikler gerçekleştirilir. Piyale "Size büyük bir kısmet var Piyale yemeğe davet... edileceksiniz" sloganı ile sunulan "Piyale" markası ve buna benzer markalarla batı kültüründeki ürünlerin toplumumuza kazandırılması sağlanmıştır. Fakat bu ürünlerin reklamlarının artışı ile toplumda yapısal değişimler meydana gelmiştir.

1960 - 1980 yılları arasında "Planlı" ekonomik politikalar uygulanmıştır. Bu süreçte sektörel anlamda Türk firması tarafından üretilen Tofaş Murat 124 otomobilinin reklamı Türk toplumuna sunulur.

Efes Pilsen, "Bira bu kapağın altındadır" sloganı ile 1977 yılında ülke genelinde yaklaşık %90 oranında tanınmıştır. Arçelik; "Arçelik demek yenilik demek", Kalebodur; "Kalebodur, seramik budur" ve Tokai "Çakar çakmaz çakan çakmak" etkin rekabetçi sloganları ile günümüze kadar etkin olmuşlardır. 1980 öncesinde kullanılan sloganlar rasyonel vaatler içermiştir. Hoover süpürgeleri için yapılan "Ho ho hoover, süpürür, döver, her yeri temizleyen Hoover" sloganı ise vaadını uzun uzun anlatır. Sloganlarda uzun monologlar şeklinde düz anlamsal iletiler olarak İkna edici ve akılda kalıcı gibi özellikleri barındıran deyişbilimsel özelliklere sıkça rastlanılmaktadır.

12 Eylül 1980'de Türk Silahlı Kuvvetleri darbe yapmış ve siyasi yapıyı yönetmeye başlamıştır. Bu tarihi süreç "radikal liberalleşme ve dışla bütünleşme" dönemi olarak nitelendirilir.

AEG firması; çamaşır makinesi için önceleri 'Sağlam Yatırım' sloganını kullanırken, 1984 yıllarında ürettiği otomatik Lavamat çamaşır makinesi için 'Herşey otomatik' sloganı kullanmaya başlamıştır. Bir yıl sonra 'Tek, Tam otomatik' sloganını seçti. 1990' ların ilk yarısından bugüne kadar Arçelik'in hafızalarda en fazla yer etmiş olan ve küçük ev aletleri lansmanında kullanılan "Annem bana kalır" sloganıdır. Kullanıldığı dönemde rasyonel faydadan çok, tüketici ile marka arasında duygusal bir bağ kurma hedeflenmiştir.

Günümüzde gazete, dergi, televizyon, radyo, outdoor, yayınevi, dağıtım ağı, pazarlama ve satış yanında multimedya, İnternet gibi iletişim ve elektronik medya hizmetleri, reklam çeşitliliğini ortaya çıkarır. Bu gelişim ışığında bugünün sloganları ise; duygusallığın yanı sıra kafa rahatlığı (conforminist) piyasası olarak adlandırılan mega-trend yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

## SONUÇ

İletişim çağında, çağdaş ve uluslararası dili kullanan reklam; reklam mecraları ile kitlelere binlerce slogan aracılığıyla mesaj göndermektedir. 1980 öncesinde kullanılan sloganlarda akılcı/rasyonalist vaatler içerirken, bugünün sloganları ise; duygusallığın ağır bastığı bir biçimde kurulmaktadır. Geçmişten günümüze deyişbilim açısından olumlu ve

olumsuz düzenlenen reklam sloganları, tasarlandıkları dönemler içerisindeki Türk toplumunun ekonomik, sosyo-kültürel, politik gelişimdeki düzeyi ile bağdaşan bir gelişim çizgisi izlemektedir.

Reklam ve pazarlama teknikleri kapitalist ekonomik sistemde hayatın bir parçası olan hızla yaygınlaşmıştır. Bu doğrultuda globalleşme ile değişen/dönüşen reklam sloganları; insanları tüketim malları ve hizmetleri hakkında bilgilendirerek; malların, hizmetlerin ve düşüncelerin satılmasını sağlamış, kapitalist yaşam öğretilerini içten içe benimsetmiştir. Eş deyişle küreselleşen tüketim hayatında oluşan yeni yaşam biçimleri kapitalizmin doğurduğu en önemli sonuçlardan biridir ve bu durum, bilinçdışı koşullandırma ile oluşturulmaktadır.

#### **KAYNAKÇA**

- KOCABAŞ, Dr. Füsün- ELDEM, Dr. Müge, 1997; Reklam ve Yaratıcı Strateji, İstanbul, Yayınevi Yayıncılık,
- KÜÇÜKERDOĞAN, G. Rengin, 2005; Reklam Söylemi, Es Yayınları, İstanbul
- MUTLU, Erol, 1998: İletişim Sözlüğü, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları;
- ODABAŞI, Yavuz- OYMAN, Mine, 2003: Pazarlama İletişim Yönetimi, İstanbul, Mediacat Yayınları;
- WERNER, Klaus- WEISS, Hans, 2003; Markaların Kara Kitabı, İstanbul, Mediacat Yayınları,
- WILLIAMSON, Judith, 2001; Reklamın Dili Reklamda Anlam ve İdeoloji, Ütopya Yayınları, Ankara.
- <http://ilef.ankara.edu.tr/reklam/yazi.php?yad=9266>
- <http://vision1.eee.metu.edu.tr/~metafor/yazi/219reklam.htm>.



## ÜÇ ADAM: NİTELİKSİZ ADAM, AYLAK ADAM, LÜZUMSUZ ADAM

Doç.Dr. Yunus BALCI  
Pamukkale Üniversitesi  
Fen Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

### Özet

Bu bildiride Avusturya'lı yazar Robert Musil'in(1880-1942) 1930'da yayımladığı **Niteliksiz Adam**'ının 1999'da Türkçeye çevrilen birinci cildi ile Sait Faik'in 1947'de yazdığı **Lüzumsuz Adam**'ı ve Yusuf Atılgan'ın 1959'da yayımlanan **Aylak Adam**'ı merkez kişileri bakımından ele alınacaktır.

Avrupa'da 19. yy.da baş gösteren fakat özellikle I. ve II. Dünya savaşlarının buhranlı atmosferinde gelişen roman ve hikâyede farklı bir kahraman tipi yoğun bir şekilde karşımıza çıkmaya başlar. Kökeni eski Grek tiyatrolarına kadar inebilen Antihero (antikahraman) denilen bu tip, batılı romanlarda pek çok olmakla birlikte en çok bilinenlerden biri Robert Musil'in **Niteliksiz Adam**'ıdır. Romanda büyük idealler veya görevler yüklenen kişi yerine güçsüzleştirilmiş, pasifize edilmiş, amaçsızlaştırılmış kişiyi ifade eden bu tipin iki örneği de bizim edebiyatımızda Yusuf Atılgan'ın **Aylak Adam**'ında ve Sait Faik'in **Lüzumsuz Adam**'ında karşımıza çıkmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Antikahraman, Niteliksiz Adam, Lüzumsuz Adam, Aylak Adam

### Abstract

In this work, we try to compare three central characters as antihero, in **The Man Without Qualities** (by Robert Musil), **Lüzumsuz Adam** (by Sait Faik) and **Aylak Adam** (by Yusuf Atılgan). Anti-hero is a protagonist or hero who is notably lacking in heroic qualities. The anti-hero's lack of courage, honesty, his weaknesses and confusion, often reflect modern man's ambivalence toward traditional moral and social virtues. This type of character has appeared in novel and story since 19. century.

One of this character is in Robert Musil's novel **The Man Without Qualities**. The anti-hero Ulrich abandons his ambitions of becoming a great man. In Turkish literature, Sait Faik's antihero Mansur and Yusuf Atılgan's antihero Mr. C. have same characteristics. Now we want to show their similar characteristics.

**Key Words:** Antihero, The Man Without Qualities, Lüzumsuz Adam, Aylak Adam

Kafka, Joyce, Proust gibi isimlerle 20. yüzyıl romanını kuran yazarlar arasında yer alan Musil **Niteliksiz Adam**'ın<sup>1</sup> birinci cildinde 32 yaşında entelektüel, eğitilmiş Ulrich'in etrafında 1913-1914 yıllarını kapsayan bir süreçte kendisinin İmpkralya<sup>2</sup> adını verdiği ülkenin ama gerçekte Avusturya-Macaristan imparatorluğunun çöküşünü anlatır. Çok belirgin bir eylemin bulunmadığı bu romanda bir nevi hayattan elini eteğini çekmiş, zamanda tatile çıkmış aristokrat Ulrich Viyana'da yüksek sosyeteye girmiştir. Bu çevrede yer alanlardan bazıları Prusya'daki Alman komşularının kültürel ve siyasal nüfuzuna karşı Donkişotvari bir girişimin ürünü olan *Paralel Eylem* adını verdikleri, varlığı biraz komik bir milliyetçi örgütlenme planlamaktadırlar. Toplumsal yapı modernleşmeye doğru giderken aslında esas itibarıyla derebeylik özelliklerini devam ettirmektedir. Sık sık eleştirilen ceza sistemi ve Ulrich'in cinsel tukuları da romanın dikkat çeken diğer taraflarıdır.

Yazar bu romanda I. Dünya Savaşı yıllarının tecrübelerini aktarırken diğer taraftan da Avrupa kültürünün geldiği son noktayı, çöküşünü; modernizmin sosyal yapı ve birey üzerindeki deformasyonunu da gözler önüne serer. Fakat bu çöküşü gözlemleyen bireydir. Nasıl ki modern Avrupa bireyin yükselişle yükselmişse, burada artık çöken bireydir. Fakat bu artık dünyanın merkezinde olmayan bireydir ve modernizmin yücelttiği nitelikli insan olma tartışmaya açılmıştır. Artık birey, niteliksizdir, yozlaşmıştır ve ötekidir.

Aslında bu tipteki roman kahramanının kökenleri 19. yüzyılın ortalarına kadar dayanır. Yani bir anlamda batılı romanda modernist süreç kendi içinde eleştirisini de geliştirmeye başlamıştır. Modernizmin donanımlı bireyine karşılık bu kahraman artık kader ve dünya karşısında büyük, güçlü bir kişilik sergilemek yerine, önemsiz, değersiz, etkisiz bir görünüm çizer.<sup>3</sup> Kökeni destan ve masallara kadar dayanan geleneksel anlamdaki kahramandan ve modernizmin ortaya çıkarıp roman ve hikâyede idealleştirdiği insan anlayışından ayrılan bu kişinin batılı edebiyatlar içinde dayandığı ilk örneklerden biri Rus yazar Gonçarov'un 1857'de yayımladığı **Oblomov**'udur. Oblomov iyi niyetli bir aristokrat olmakla birlikte çok tembeldir; işlerini sürekli sonraya erteler ve bir türlü yapamaz. Dünyayla alakalı hiçbir hırısı yoktur; bir anlamda akıp giden rutin hayattan kendisini çekmiş fakat buna karşılık bir alternatif hayat da geliştirememiş izole bir kişidir. Fakat bunda bilinçsiz bir kendini koyuverme değil, aksine bir bilinçli tembellik hali; ontolojik bir antisosyallik, modern insanın anladığı anlamın ötesinde bir özgürlük vardır.

Romandaki bu çizginin yanı sıra şiir ve hikayedeki serüvenini Hoffmann'a, Edgar Allen Poe'ya, ve Baudelaire'e kadar dayandırmak mümkündür.

Görüldüğü üzere bu tipin batı edebiyatlarında oldukça uzun bir gelişim çizgisi söz konusudur. Günümüze kadar uzayan bir çerçevede, özellikle İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrası süreçte, egzistansiyalizmin insanın ve dünyanın anlamını sorguladığı platforma bağlı olarak pek çok örneğine rastlamak mümkündür. Kafka, Sartre ve Camus gibi filozof yazarların romanlarında bu tip bir derece daha ileriye gidecek sadece modernizmin değil; tümüyle insanın ve dünyanın da anlamsızlığını vurgulayacaktır.

Türk edebiyatına geçtiğimizde bu tipin edebiyatımızda ortaya çıkışı, batı edebiyatlarına göre oldukça geçtir. Bunda hem modernleşme sürecimizin daha geç başlaması ve hem de

<sup>1</sup> Bu bildiride çevirinin şu baskısı esas alınmıştır ve alıntılar bu baskıya aittir: Robert Musil, **Niteliksiz Adam I**, (Çeviren: Ahmet Cemal), YKY, 3. Baskı, İstanbul 2006.

<sup>2</sup> Bu isim aslında kitabı Türkçeye çeviren Ahmet Cemal'in tasarrufudur. Kitabın aslında Almanca *imparatorluk ve krallık* sözcüklerinin birleşiminden oluşan **Kakanien** adı yerine çevirmen bunu Türkçe'ye uyarlayarak *İmpkralya*'yı kullanmıştır.

<sup>3</sup> M. H. Abrams, **A Glossary of Literary Terms**, Fourth Edition, USA 1981,s.204.

roman türünün edebiyatımızda yer etmesinin bir hayli zaman alması etkili olmuştur. Özellikle modernizmin mutlaklaştırılmış algısının kendi içinde bir anti düşünceye yer vermeyecek şekilde bizde yer etmiş olması ve bunun bütün bir edebiyat hayatını kucaklayacak şekilde gelişmesi modernliğin eleştirisinin de kültür hayatımızda çok sonraları ortaya çıkması sonucunu doğurmuştur.

Yukarıda bahsini ettiğimiz Oblomov ve Ulrich çerçevesinde dile getirmeye çalıştığımız antikahramanın bizim edebiyatımızdaki örneklerinden biri Sait Faik'in **Lüzumsuz Adam**<sup>4</sup> hikâyesinde ve Yusuf Atılgan'ın **Aylak Adam**<sup>5</sup> romanında karşımıza çıkmaktadır.

Sait Faik'in 1947'de ilk önce Varlık dergisinde yayımladığı **Lüzumsuz Adam** adlı kısa hikâyesinde merkez kahraman Mansur, oturduğu mahalleden yedi senedir dışarı çıkmamış; bütün günlerini bu mahallenin yine kendisinin numaralandırdığı sokaklarında, barlarında ve kahvehanelerinde geçirmiştir. Mahallenin dışına ancak yedi yılın sonunda iki günlüğüne çıkar.<sup>6</sup>

Edebiyatımızda ele alacağımız ikinci örnek ise Yusuf Atılgan'ın 1959'da yayımladığı **Aylak Adam**'ında karşımıza çıkan Bay C.'dir. Bay C., hiç de sevmediği babasından kalan mirasla herhangi bir işe ihtiyaç duymadan yaşamakta; günlerini hayalindeki kadını aramakla, aylıklık yapmakla geçirmektedir. Bay C., sanatçıların, ressamların, üniversite öğrencilerinin bulunduğu bir çevrede yaşamaktadır. Sık sık kitap satın alır, portresini yaptırır, plak biriktirir. Daha çok da hayalindeki kadın olduğunu düşündüğü kadınların peşinden giderek onlarla tanışır. Birkaç girişimi olmakla birlikte, bunlar onun aradığı kadın değildir. Anlatıcının, tam Bay C.'ye uygun biri diye ima ettiği B.'yle ise çeşitli fırsatlar düşmesine rağmen bir türlü tanışamaz. Roman Bay C.'nin B.'yle bir kez daha tanışma fırsatını kaçırmasıyla son bulur.

Bu üç kahramanda da ilk anda dikkati çeken birer şehir insanı olmalarıdır. Hem Ulrich, hem Mansur ve hem Bay C., şehre bağlı bir sosyal yapının içinde bireyliklerini ya da bireysizliklerini kazanmışlardır. Bu anlamda bu üçünü de bir noktada toplayan ilk planda birer flaneur oluşlarıdır.

Aylak, boş gezen, savurgan olarak tanımlayabileceğimiz bu şehirli kimlik, "... modern gündelik hayatın çözümlenmesinde önemli bir birim, bir tarihsel-toplumsal fenomen olarak karşımıza çıkan sosyo-kültürel bir tiptir. Öncelikle belli bir zaman (19. yüzyıl), belli bir yer (Paris) ve belli bir mekân (pasajlar, caddeler) bağlamında niteliklerini bulan Flaneur, eylemleriyle bir tür kamu insanı olarak kabul edilmiş ve kamusal alanla ilişkilendirilerek tanımlanmıştır."<sup>7</sup>Pasajlar, sokaklar, caddeler bu aylağın evidir; buna bağlı olarak da modern hayatın yapısına ve modern insan ilişkilerine dair önemli ipuçlarını da taşır. Diğer bir anlamda bu aylak modern hayata salıverilmiş bir simgesel kimliktir (ya da kimliksizliktir).Gezindiği, göz attığı bütün toplumsal olguların irdelenmesine fırsat veren bir ayna pozisyonundadır.<sup>8</sup> Bu aylak kimi zaman bir ressam, kimi zaman bir gazeteci, kimi zaman bir yazar, kimi zaman bir sosyal bilimci, nihayetinde bakınmanın verdiği zevki

<sup>4</sup> Bu bildirideki alıntılar şu baskıya aittir: Sait Faik Abasıyanık, **Lüzumsuz Adam**, YKY, 5. Baskı, İstanbul 2004.

<sup>5</sup> Yusuf Atılgan, **Aylak Adam**, YKY, 8. Baskı, İstanbul 2004. Alıntılar ve atıflar bu baskıya aittir.

<sup>6</sup> Sait Faik üzerine yazılan bir çalışmada Mansur'da "... bir insanın kendini toplumdan soyutlamasının, kendine has değerlerle tavır takınmasının izleri vardır." demek ve bu durum "Belki arayış ve kaçış. Kendine has değerlerin bir mekânda ve o mekândaki insanlarda aranması, bir bakıma araştırılması" şeklinde yorumlanmaktadır. (Bak. Dr. Yakup Çelik, **Sait Faik ve İnsan**, Akçağ Yayınları, Ankara 2002, s.65-66.)

<sup>7</sup> Keith Tester, "Introduction", **The Flaneur** içinde, Ed. Keith Tester, Routledge, New York 1994, s.4'ten naklen Köksal Alver, "Kalabalıkların Adamı ya da Aylak/Flaneur Üzerine", Editör: Köksal Alver, **Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri** içinde, Hece Yayınları, Ankara 2004, s.323.

<sup>8</sup> Köksal Alver, a.g.e., s.323.



tatmin edecek her kılığa giren bir amatör dedektiftir.<sup>9</sup> Aylak, kalabalığın insanıdır; kalabalığın içinde ama o kalabalıktan biri değildir.<sup>10</sup> Kalabalık onun için “Onlar”dır ve o, kalabalık için “öteki”dir. Walter Benjamin, Paris Sıkıntısı şairi Baudelaire üzerine bir yazısında, flaneur’ün Londra ve Paris gibi büyük şehirlerdeki macerasına dikkat çeker.<sup>11</sup>

Niteliksiz Adam’ın daha hemen başında yazar bir şehir kimliğini anlatmakla işe başlar. “Yıllar sürmüş bir ayrılığın ardından geri dönen biri, tam niteliğini tanımlamak olanaksız olan bu gürültüden, imparatorluğun başkenti ve yönetim merkezi Viyana’da olduğunu gözü kapalı anlardı. Kentler de insanlar gibi yürüyüşlerinden tanınırlar. Buraya geri dönen biri de gözlerini açtığımda hareketin caddelerdeki titreşiminden yansıyan kendine özgünlüğünü, hem de başkaca herhangi bir ayrıntıdan çıkarılabileceğinden çok daha önce, yakalayabilirdi.”<sup>12</sup>

“Demek ki kentin adına özel bir değer vermemek gerekiyor. Bütün büyük kentler gibi bu kent de düzensizlikten, değişimden, ilerlemeden, adım uyduramamadan, nesnelere ve sorunların çatışmasından, bunların arasındaki dinginliğin dipsiz noktalarından, yollardan ve tıkanıklıklardan, büyük ritmik vuruştan, bütün ritimlerin birbiri karşısındaki sonsuz uyumsuzluklarından ve yer değiştirmelerinden oluşmaydı; bir bütün olarak ise binaların, yasaların, yönetmeliklerin ve tarihsel geleneklerin dayanıklı malzemesinden yapılmış bir kaptaki kaynayan bir kabarcığa benziyordu...”<sup>13</sup>

Musil’in Niteliksiz Adam’ın kendisine geçmeden önce yaptığı bu şehir vurgusu anlamlıdır. Çünkü ele aldığı bireyi konumlandırmanın bir gereği olmakla birlikte aslında bir anlamda Ulrich’in eleştirisine dönüşeceği çevrenin ve anlamlar bütünüünün de tanıtılmasıdır. Nitekim dış çerçeveden yavaş yavaş merkeze doğru yani Niteliksiz Adam’a yönelen yazar daha sonra tekrar onunla birlikte geriye dönecek; birey ve sosyal yapı seviyesinde modernleşen insanın senkronik ve diyakronik boyutta kurduğu bütün yapıları sorgulayacaktır.

“Niteliksiz Adam bir pencerenin arkasında durmuş, bahçenin havasıyla örtülü incecik yeşil filtreden kahverengimsi caddeye bakıyor, on dakikadan beri saat tutarak bakış alanını içten içe kaynayan bir koşuşmayla dolduran otomobilleri, arabaları, tramvayları ve uzaktan yüzleri silik gözükene yayaları sayıyordu; bir gelip geçme hareketi içerisindeki kitlelerin hızlarını, açılarını, canlı güçlerini ölçüyordu; bu kitleler dikkati yıldırım hızıyla kendilerine çekiyorlar, sınıksız tutuyorlar, yeniden bırakıyorlardı...”<sup>14</sup>

Şehre ve şehrin kalabalığına yapılan bu vurgu, Yusuf Atılgan’ın **Aylak Adam**’ında da hemen başlangıçta dikkatlere sunulur. Animasının peşinde caddeleri, sokakları arşınlayan Bay C., İstanbul’un bir şehir olarak iç mekanlardan büyük semtlerine kadar bütün görünüşlerini bu animanın içine yerleştirir:

“Birden kaldırımdan taşan kalabalıkta onun da olabileceği aklıma geldi. İçimdeki sıkıntı eridi...”<sup>15</sup> diyen Bay C., şehrin dokusuna derinlemesine bir eleştiri yaparken, animasının

<sup>9</sup> Köksal Alver, a.g.e., s.324.

<sup>10</sup> Köksal Alver, a.g.y.

<sup>11</sup> Walter Benjamin, “Baudelaire’de Bazı Motifler Üzerine”, **Pasajlar**, (Çeviren: Ahmet Cemal), YKY, 4. Baskı, İstanbul 2002, s.202-252.

<sup>12</sup> Niteliksiz Adam, s.78.

<sup>13</sup> Niteliksiz Adam, s.78.

<sup>14</sup> Niteliksiz Adam, s.82; Niteliksiz Adam üzerine yazılan bir incelemede Musil’in bu konuda derslerine de devam ettiği Simmel’in **Metropol ve Zihinsel Hayat** adlı eserinden etkilendiğini de belirtir. Bak. Austin Harrington, “Sosyal Dünyanın Edebiyat yoluyla Kavranması: Robert Musil’in Niteliksiz Adam Romanı Üzerine Sosyolojik Düşünceler”, (çeviren: Nurettin Çalışkan), Editör: Köksal Alver, **Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri** içinde, Hece Yayınları, Ankara 2004, s.58.

<sup>15</sup> Aylak Adam, s.9.

arayış bir nevi bir rehber görevi görür. Hatta bu derinlik sokak adlarının nereden geldiğini aramaya kadar varır. Her ne kadar bunda aylıklığın simgesel bir parçası bulunmakla birlikte, diğer taraftan bireyin dağılıp parçalandığı hem mekâna ve hem de zamana bağlı bir süreç vardır.

Bu romanlara göre oldukça kısa bir metin olan **Lüzumsuz Adam**'da da şehre bağlı mekân parçası ve flaneur arasındaki iletişim ya da daha doğru bir ifadeyle iletişimsizlik ilk planda ortaya konur:

“Mahallemden pek memnunum. Yedi senedir çıkmadım oradan desem yeri.”<sup>16</sup>

“Mahallem birbirine muvazi üç sokakla, bu sokakları diklemesine kesen bir diğer sokak, bir de bunlardan bütün bütüne bağımsız –ama sokak sayılmayacak kadar dar, kısa- benim sokağımdan ibarettir. Ben bu sokaklara önemliliklerine göre 1, 2, 3, 4 numaralarını taktım. Kendi sokağım numarasızdır. Onu numaralamaya elim varmadı.”<sup>17</sup>

Burada da dikkati çeken aylak, niteliksiz ve lüzumsuz adamın cadde veya sokakla olan iletişiminde kendi kimliksizliğinin imasını taşıyan bir noktaya değinmesidir. Bütün sokaklar içinde kendi sokağı, ona bir numara vermeye değmeyecek kadar dar ve kısadır. Lüzumsuz Adam'ın bütün bir yedi yılı bu sokakları her gün aynı düzende dolaşmak ve buralarda yer alan kahvehane, meyhane, lokanta, manav gibi mekânlarda vakit harcamak, bir takım kadınları arzulamakla geçmiştir. Fakat bu kendi kendine yeten bir dünyaya sahip olduğu için değil; bütün bir şehirde anlamını bulan düzenin, lüzumun, anlamsızlık anlamını vurgulamak içindir. Bu sokaklardaki mekan parçaları ve insanlarla olan ilişkisi ise, bir iletişimden daha çok, bir rutini, bir tekdüzeliği ima eden bir anlam taşır.

“Yedi senedir bu sokaktan gayri, İstanbul şehrinde bir yere gitmedim. Ürküyorum. Sanki döveceklermiş, linç edeceklermiş, paramı çalacaklarımış –ne bileyim bir şeyler işte-gibime geliyor da şaşırıyorum. Başka yerlerde bana bir gariplik basıyor. Her insandan korkuyorum. Kimdir bu sokakları dolduran adamlar? Bu koca şehir, ne kadar birbirine yabancı insanlarla dolu. Sevişemeyecek olduktan sonra neden insanlar böyle birbiri içine giren şehirler yapmışlar? Aklım ermiyor. Birbirini küçük görmeye, boğazlaşmaya, kandırmaya mı? Nasıl birbirinden bu kadar ayrı, birbirini bu kadar tanımayan insanlar bir şehirde yaşıyor?”<sup>18</sup>

Buradaki şehre ve şehir kalabalığına karşı yapılan açık saldırı aslında arka plandaki modernizme, sisteme; insanı birbirine yabancılaştıran, iletişim görünümündeki gerçek iletişimsizliğe, birliktelik görünümündeki sevgisizliğe; bireyi tekilliğe, yabancılığa, yalnızlığa mahkûm eden çokluğadır.

Ulrich, bu şehirdeki yalnızlığın, kalabalıktaki yabancılığın bir anlamda felsefesini yapar:

“İnsanın kendi çevresi dışında yaşayan insanlara karşı alabildiğine bir güvensizlik beslemesi, yani bir Cermen'in bir Yahudi'yi değil, fakat bir futbolcunun da bir piyanisti anlaşılması ve değersiz bir yaratık yerine koyması, kültürün temel özelliklerinden biridir. Çünkü sonuçta nesne, yalnızca sınırlarıyla, ve böylece de çevresine karşı belli ölçüde düşmanca bir eylemlerle varlık kazanabilir, papasız bir Luther'in, kafirler olmadan da bir papanın varlığı düşünülemezdi, bu nedenle insanın hemcinsine en yoğun biçimde yaşlanmasının temelinde aslında onu yadsımalarının yattığı, pek yabana atılabilecek bir olasılık değildir.”<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Lüzumsuz Adam, s.9.

<sup>17</sup> Lüzumsuz Adam, s.9.

<sup>18</sup> Lüzumsuz Adam, s.14-15.

<sup>19</sup> Niteliksiz Adam, s.101.

Seçtiğimiz bu üç karakterin bireyliklerini tanımlayan sıfatları bir anlamda flaneurlüklerini de ortaya koyan; onları modern insanın ve hayatın bir eleştirisi durumuna getiren taraflarıdır. Modernizmin niteliksiz, aylak ve lüzumsuz olmaya pirim vermeyen insan algısı bu üç karakterin kişiliğinde artık çürütülmüş, geçersiz kılınmış ve reddedilmiştir. Çünkü ilahi varlık algısı karşısında insan özgürlüğünü hedef alarak bireyi merkezde konumlandıran modernizm, aksine insan var oluşunun anlamını kısıtlamış, insanı da bir özgürsüzlükte tutmak istemiştir.

Bu yüzden bu üç aylakta da ortaya çıkan modern hayatın şehirde kendini gösteren yüzüne ve her türlü değerler sistemine karşı başkaldırı dikkat çeker. Ashında bu bir eylem halindeki bir başkaldırı yerine aksine bir eylemsizlikteki başkaldırıdır; niteliksizlik bir niteliğe, aylaklık bir var olma biçimine, lüzumsuzluk bir büyük ihtiyaca döner.

Niteliksiz Adam'da yazar, merkez kahraman için bir süre sadece niteliksiz adam tamlamasını kullanır, onun adını ise daha sonra açıklar. Yani niteliksizlik niteliği, kişinin kim olduğundan daha önce gelen bir değer kazanır:

“İnsan ne yaparsa yapsın,” dedi Niteliksiz Adam kendi kendine, omuzlarını silkerek ‘çeşitli güçlerden oluşan bu yumağın içinde bu, hiç ama hiç önem taşıyor!’<sup>20</sup> Ya da yazarın 39. bölümdeki *Niteliksiz Bir Adam, Adamsız Niteliklerden Oluşur* başlığı bireyi ve nitelikleri birbirinden ayırdığımız gösterir. Bu bölümde yazar “... insanı onca uzun bir zaman boyunca evrenin merkezi sayan, ama artık yüzyılların akışı içerisinde kaybolmaya yüz tutmuş insan merkezci tutum...”<sup>21</sup> derken bu noktaya bir kez daha dokunmuş olur.

Aynı durum, **Aylak Adam**'ın kahramanı için de söz konusudur. Adının sadece Bay C. olarak belirtilmesi, tanımlayan, kesinleyen kimlikleştirilen modern düşüncenin içinin boşaltılmasıdır.<sup>22</sup> Ya da **Niteliksiz Adam**'da sık sık vurgusu yapılan olasılık düşüncesinin ön plana çıkarılmasıdır.

Yabancılaşma, yozlaşma, yalnızlık gibi özellikle modernizmin şehir hayatına bağlı olarak ortaya çıkardığı temalar artık bunlarda sadece birer psikolojik analiz konusu değildir. Toplumsal değerlere başkaldırı, ahlak anlayışına sırt çevirme, cinsel duygularda aşırılık veya sapkınlık, kültüre yabancılaşma, kurulu düzene başkaldırma, hayata dair büyük ideal ve amaç sahibi olmayı bırakma modernin anlamayacağı yeni bir bilinçtir.

Musil ve Niteliksiz Adam üzerine uzun bir deneme ele alan Ernst Fischer şöyle der:

“İnsanoğlumun yabancılaşması, onu çevreleyen nesnelere ve koşulların bulanıklığı arttıkça, kendini ister bir kolektife, ister bireysel bir “Unio Mystica”ya adanmak tarzında olsun, duvarları yıkıp yeni bir bütünlüğe ulaşma tutkusu da o ölçüde güçlenir. Hayalet dönüşmüş bir toplumun “gerçekliği” karşısında kuşkular içinde kalan bireyci insan, bunun arkasında daha derinlikli, daha gerçek bir başka gerçekliği, yaşamın artık tükenmiş normal durumun ötesindeki anlamını, bütünlüğünü ve zenginliğini arar.”<sup>23</sup>

“Sloganı ‘beni bırakın’ olan, dar görüşlü küçük burjuva tarzı toplumdan geri çekilişin aksine buradaki, patetik, aşırı duygusal, tutkulu bir dünyaya susamışlıktır...Bu ‘öteki durum’ a, pürüzsüz *mutlak bütünleşmeye* yönelik istekte uç noktada bir bencilik gizlidir;

<sup>20</sup> Niteliksiz Adam, s.83.

<sup>21</sup> Niteliksiz Adam, s.271-272.

<sup>22</sup> Yusuf Atılgan'ın romancılığı üzerine yazılan bir kitapta bu durum, “... ister istemez yaşantıyla bütünleşecek ve tamamlanacak bir açılımın varlığını akla getirmektedir.” şeklinde yorumlanmıştır. Bak. Ali İhsan KOLCU, **Yusuf Atılgan'ın Roman Dünyası**, Toroslu Kitaplığı, İstanbul 2003, s.48.

<sup>23</sup> Ernst Fischer, “Robert Musil”, **Niteliksiz Adam** içinde, s.63.

Ben'in dünyada erimesi diye ilan edilen, tersine dünyanın ben içinde eritilmesidir; ... Bundan ötürü insan ile nesne ayırımı da silinip gider."<sup>24</sup>

Bay C.'nin sürekli olarak animasını arayışı, onun bu öteki durumu, sadece çocukken kaybettiği annesini arayış değildir; sistemi, sosyal yapıyı, dünyayı delip geçen mutlak bütünlüşmeye yönelik bir eylemdir. Bu bakımdan yalnızca yedi yıl boyunca mahallesinden çıkmamakla kalmayıp bu yedi yıl süresinde hiç yıkanmamış da olan Mansur'un yıkılmış bir hamam gördüğünde aklına yıkanmak isteğinin gelmesi ve bunun sonunda da "... Şaştım kaldım insanoğlunun bu kadar çeri çöpu olmasına... Bayağı kabuk bağlarımızız.. (...) Bir ara ne düşündüm bilir misiniz? Şu bizim dükkânla evi satayım. O sazlı gazino yok mu hani, söz açtığım? Orada dışarı siparişlerini gören kız vardı ya -hani alını dar olanı- onu metres tutayım. Bir sene sonra da öleyim." Cümleleri aynı öteki duruma ve mutlak bütünlüşmeye yönelişi çağırır.

Sonuç itibarıyla modern düşüncenin şehirle birleşiminin, eksiksiz bir düzen ve ilerleme tutkusunun "Babil Tımarhanesi"ne döndürdüğü, modern zamanların birbirinin içerisine karışan izmlerinin ortasında kimsenin neyin ne olduğunu bilmediği bir ortamda ortaya çıkan bu üç niteliksiz, lüzumsuz ve aylak adam eksiksiz bir düzen tutkusunun belki de bütün ilerleme ve mutlulukların yıkımı olabileceğini göstermeye çalışır.

#### KAYNAKLAR

- Ali İhsan KOLCU, **Yusuf Atılgan'ın Roman Dünyası**, Toroslu Kitaplığı, İstanbul 2003, s.48.
- Austin Harrigton, "Sosyal Dünyanın Edebiyat yoluyla Kavranması: Robert Musil'in Niteliksiz Adam Romanı Üzerine Sosyolojik Düşünceler", (çeviren: Nurettin Çalışkan), Editör: Köksal Alver, **Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri** içinde, Hece Yayınları, Ankara 2004.
- Çelik, Yakup, **Sait Faik ve İnsan**, Akçağ Yayınları, Ankara 2002
- Ernst Fischer, "Robert Musil", Robert Musil, **Niteliksiz Adam I**, (Çeviren: Ahmet Cemal), YKY, 3. Baskı, İstanbul 2006. içinde.
- Keith Tester, "Introductuion", **The Flaneur** içinde, Ed. Keith Tester, Routledge, New York 1994, s.4'ten naklen Köksal Alver, "Kalabalıkların Adamı ya da Aylak/Flaneur Üzerine", Editör: Köksal Alver, **Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri** içinde, Hece Yayınları, Ankara 2004.
- M. H. Abrams, **A Glossary of Literary Terms**, Fourth Edition, USA 1981.
- Robert Musil, **Niteliksiz Adam I**, (Çeviren: Ahmet Cemal), YKY, 3. Baskı, İstanbul 2006.
- Sait Faik Abasıyanık, **Lüzumsuz Adam**, YKY, 5. Baskı, İstanbul 2004.
- Walter Benjamin, "Baudelaire'de Bazı Motifler Üzerine", **Pasajlar**, (Çeviren: Ahmet Cemal), YKY, 4. Baskı, İstanbul 2002.
- Yusuf Atılgan, **Aylak Adam**, YKY, 8. Baskı, İstanbul 2004.

<sup>24</sup> a.g.y.



**YAZIN**



## TOPLUMCU GERÇEKÇİ TÜRK EDEBİYATINDA SADRI ERTEM'İN YERİ

Dr. Ahmet DEMİR  
Başkent Üniversitesi

### Abstract

Sadri Ertem (1898/1900-1943), is one of the leading authors of socialist realism. He has added a different approach in the socialist realist line to the Turkish literature since 1920s. His Works of art focus on social issues with a didactic/informative/illuminating stance, he questioned the social structure, criticizing the negative aspects in it as well as highlighted the conflicts of social origin. In short, he produced the leading works of the socialist realist movement in the Turkish literature all through his life.

Our presentation will bring to light Sadri Ertem four novels entitled *Çıkrıklar Durunca* (1931), *Bir Varmış Bir Yokmuş* (1933), *Düşkünler* (1935), *Yol Arkadaşları* (1945) and five stories entitled *Bacayı İndir Bacayı Kaldır* (1933), *Silindir Şapka Giyen Köylü* (1933), *Korku* (1934), *Bay Virgül* (1935), *Bir Şehrin Ruhu* (1938) to scrutinize his position and works in the socialist realist Turkish literature.

**Key words:** Sadri Ertem, socialist realism, social structure, novel, story.

### Özet

Sadri Ertem (1898/1900-1943), Türk Edebiyatında toplumcu gerçekçiliğin öncü yazarlarından. Ertem 1920'li yıllardan itibaren Türk edebiyatına toplumcu gerçekçi çizgide farklı bir soluk getirmiştir. Eserlerinde öğretici/bilgilendirici/aydınlatıcı bir anlayışla toplumsal konuları işlemiş; eserleri aracılığıyla toplumsal yapıyı sorgulamış; toplumsal yapıdaki olumsuzlukları eleştirmiş; toplumsal karakterli çatışmaları dikkate sunmuş, kısacası yaşadığı dönemde Türk Edebiyatında toplumcu gerçekçi çizginin öncü eserlerini vermiştir.

Bildirimizde, *Çıkrıklar Durunca* (1931), *Bir Varmış Bir Yokmuş* (1933), *Düşkünler* (1935), *Yol Arkadaşları* (1945) adlı dört romanı; *Bacayı İndir Bacayı Kaldır* (1933), *Silindir Şapka Giyen Köylü* (1933), *Korku* (1934), *Bay Virgül* (1935), *Bir Şehrin Ruhu* (1938) adlı beş hikâye kitabı bulunan Sadri Ertem'in toplumcu gerçekçi Türk edebiyatındaki yeri üzerinde durulacak ve yazarın eserleri toplumcu gerçekçilik açısından değerlendirilecektir.

**Anahtar sözcükler:** Sadri Ertem, toplumcu gerçekçilik, toplumsal yapı, roman, hikâye.



Sadri Ertem (1898/1900-1943), Türk edebiyatında toplumcu gerçekçiliğin öncü yazarlarından. Ertem, 1920'li yıllardan itibaren Türk edebiyatına toplumcu gerçekçi çizgide farklı bir soluk getirmiştir. Birçok eserinde öğretici/bilgilendirici/aydınlatıcı bir anlayışla toplumsal konuları işlemiş, eserleri aracılığıyla toplumsal yapıyı sorgulamış, toplumsal yapıdaki olumsuzlukları eleştirmiş, toplumsal karakterli çatışmaları dikkate sunmuş, kısacası yaşadığı dönemde Türk edebiyatında toplumcu gerçekçi çizginin öncü eserlerini vermiştir.

Zaten Ertem, "Sanat ve Sosyal Mesele" adlı bir yazısında, romanda artık ferdi psikolojiden ziyade sosyal tahlillerin öne çıkarılması gerektiğini vurgulayarak bu konuda bilinçli bir tavır sergilediğini ortaya koyar. "Dün ferdi psikolojiyi bir tahlil mevzuu yapan ve bunda muvaffak olan edebiyat bugün sosyal tahlili de bir roman içinde muvaffakiyetle başarabilir" (1936: 9) şeklinde görüş beyan eder.

Çalışmamızda, Sadri Ertem'in "*Çıkrıklar Durunca* (1931), *Bir Varmış Bir Yokmuş* (1933), *Düşkünler* (1935), *Yol Arkadaşları* (1945)" adlı dört romanı; "*Bacayı İndir Bacayı Kaldır* (1933), *Silindir Şapka Giyen Köylü* (1933), *Korku* (1934), *Bay Virgül* (1935), *Bir Şehrin Ruhu* (1938)" adlı beş hikâye kitabı ve hikâye kitapları dışında gazete ve dergi sayfalarında kalan tespit edebildiğimiz hikâyeleri incelenmiş ve Ertem'in toplumcu gerçekçi Türk edebiyatındaki yeri ortaya konulmuştur.

Romanları ve hikâyeleri ile çeşitli yazılarında savunduğu görüşleri ışığında, Ertem'in - her ne kadar sosyalizmi açıkça dile getirmiyor, sosyalizmin/proleter kültürün çığırkanlığını /propagandasını/savunuculuğunu yapmıyor ve sosyalist bir düzen kurmaya hizmet etmek amacıyla yola çıkmıyorsa da- çeşitli özellikleri itibarıyla toplumcu gerçekçi bir çizgide olduğu görülür.

Bu bağlamda Sadri Ertem'in toplumcu gerçekçi Türk edebiyatındaki yerini şu şekilde izah edebiliriz:

1. Sadri Ertem'in, *Çıkrıklar Durunca* adlı romanında ve *Bacayı İndir Bacayı Kaldır*, *Namushu Adam*, *İki Kadının Kavgası*, *Silindir Şapka Giyen Köylü*, *Bir Kayış Koptu Üç Adam Öldü*, *Fırtına Çıkacak*, *Domuz Pınarı*, *Altı Günde Biten Oyun*, *Radio Haberleri*, *Arpa Ektim Darı Çıktı*, *Şehir Dolandırıcılığı*, *Kendine Ayı Süsü Veren Adam* gibi pek çok hikâyesinde kişilerin; Marksist felsefenin yazın kuramı olan toplumcu gerçekçiliğin, toplumsal yapıyı diyalektik çerçevede zıtların çatışması şeklinde açıklayan görüşünün bir sonucu olarak ezen-ezilen, sömüren-sömürülen, kandıran-kandırılan, kapitalist-yoksul halk/işçi, patron/işveren-işçi, ağa-köylü, şehir eşrafı/burjuvazi-halk, despot yönetici ve bürokratlar-halk zıtlığı ve çatışması ekseninde iki farklı safta yer aldığını; derin bir çatışmanın tarafları olarak roller üstlendiklerini görürüz. Bu bağlamda Ertem, eserlerinde toplumsal yapıyı kurarken zıt sınıfların temsilcisi niteliğinde tipler yaratmış ve eserlerini bu tiplerin çatışması üzerine kurmuştur.

Ertem'in eserlerinde çoğunlukla, toplumsal yapıyı, zıtlar/sınıflar arasındaki mücadelelerin; zıtları/sınıfları ise "ekonomik etkenler" in meydana getirdiğini görürüz. Ertem, birçok eserinde toplumcu gerçekçi bir çizgide kapitalist/sömürücü/ezen sınıfın mutlu azınlık olmasını yadırgar, yaptığı tahlillerin sonucunda kapitalist/sömürücü sistemi bütün olumsuz yönleriyle ortaya koyar, eleştiri yağmuruna tutar ve mutlu azınlığın ayakları altında ezilen emekçi sınıfın varlığını gözler önüne serer.

2. Sadri Ertem, toplumcu gerçekçiliğin dayandığı Marksist felsefenin etkisiyle hayatın içindeki eylemleri maddi nedenlerle/ekonomik etkenlerle açıklar, iktisadî faktörü hayatın akışını belirleyen merkez öge olarak kabul eder.

Örneğin; *Bacayı İndir Bacayı Kaldır*'da yabancı sermayedarları Türk köylüsüyle karşı karşıya getiren ve olayları başlatan unsur ekonomiktir. Yabancı sermayedarlar, köylülerin ellerindeki bereketli toprakları almak isteyince çatışma ortaya çıkar. Aynı çatışmanın bir benzeri *Çıkrıklar Durunca*'da da vardır. Toplumsal sorunların ekonomik ilişkilerin belirleyici etkilerinden oluştuğunun ispat edilmeye çalışıldığı (Mutluay, 1973: 418) *Çıkrıklar Durunca*'da yerli dokumacılarla ucuz Avrupa kumaşı satan büyük tüccarlar/burjuvazi/şehir eşrafi karşı karşıya gelir. İki sınıfı, iki kesimi karşı karşıya getiren etken ekonomiktir. Köylüler, ekonomik açıdan sefaletle sürüklendikleri, açlıktan ölmeye mahkûm edildikleri anda büyük tüccarlara karşı silahlı mücadeleye girişirler.

3. Sadri Ertem, toplumcu gerçekçi bir anlayışla tamamen kapitalist/sömürücü sistemin karşısındadır ve kapitalist sistemin ortadan kaldırılması gereken sömürücü bir mantık olduğunu ortaya koyar. *Çıkrıklar Durunca, Bacayı İndir Bacayı Kaldır, Plütahassis, Arpa Ektim Darı Çıktı, Şehir Dolandırıcılığı* gibi eserlerinde kapitalist mantığı ve bu mantığın kural tanımazlığını, sömürücülüğünü dikkate sunarak eleştirir.

4. Sadri Ertem toplumcu gerçekçi çizgide “etkin bir yazar” kimliği ile okuyucu karşısına çıkar.

Toplumcu gerçekçi sanatçı her şeyden önce etkindir, dünyayı yalnızca tanımak değil, değiştirmek de ister. Bu durum, onun gerçeği ortaya koyuşuna da ayırt edici bir nitelik kazandırır. Toplumcu gerçekçiliğin kuramcılarında Lunaçarski, toplumcu gerçekçi yazarın etkin bir tavır sergilediğini şöyle dile getirir: “Toplumcu gerçekçi yazar, hep amaca yönelir; kötüyü iyiden ayırır, büyük isteğine omuz verenlerin (emekçilerin/proletaryanın) hareketini frenleyenleri kocaman objektifiyle ortaya koyar. Temel bir dönüşüm için yürütülen kavgayla özden ilgilenir” (1998: 84).

Sadri Ertem de toplumcu gerçekçi çizgide hep amaca yönelir, iyiyi kötünden ayırır, emekçi/ezilen/sömürülen halk kitlelerine omuz verir ve onların hayatlarını kocaman objektifiyle ortaya koyar; dünyayı/toplumsal hayatı değiştirmeye çalışır.

Örneğin; “Cemiyet adamı olma”yı ülküleştirmek amacıyla kaleme alınan *Kaybolan Adam*'da Ertem, *Mehmet*'in şahsında patron olma-işçi olma ve her iki durumun getirdiği hayat tarzının zıtlığını ortaya koyarak patron olmayı “tek adam (toplumdan uzaklaşan, ben-merkezli, yalnız kendini düşünen, kapitalist mantıkla hareket eden bir adam)”; işçi olmayı da “cemiyet adamı (içinden çıktığı topluma tam bir mensubiyet duygusuyla bağlanan, toplumun sıradan insanlarından biri)” ile özdeşleştirir. Bu bağlamda doğrudan amaca yönelerek iyiyi kötünden ayırır, “cemiyet adamı olmanın iyi olduğu” iletisini vererek toplumsal yapıyı değiştirmeyi amaç edinir. Ertem'in *Tilsim Kaybolunca, Yasin Tulumu (Yasin Tüccarı), Çıkrıklar Durunca, Bacayı İndir Bacayı Kaldır, Tetkik Seyahati, Namuslu Adam, Plütühassıs, İki Kadının Kavgası, Silindir Şapka Giyen Köylü, Bir Kayış Koptu Üç Adam Öldü, Radyo Haberleri, Kendine Ayı Süsü Veren Adam* gibi hikâyelerinde de hep amaca yöneldiği; iyiyi kötünden ayırdığı, emekçi/ezilen/sömürülen/kandırılan halk kitlelerine omuz verdiği gözlenmektedir.

5. Sadri Ertem toplumcu gerçekçi çizgide “görevci/ödevci/tezli edebiyat anlayışı”nı benimser.

Toplumcu gerçekçi edebiyat, “sanatta yan tutarlık” ilkesi bağlamında, ideolojik çerçevede emekçi sınıfın tarafını tutar, görevci bir duruş ortaya koyar; sanatı doğru bilinç kazandırma amacının ve siyasetin emrine verir. “İnsan ruhunun mimarı” olma iddiasını gerçeğe dönüştürmeye çalışır (Jdanov, 1977: 21).

Ertem de edebiyatın görevci yönüne vurgu yaparak geniş halk kitlelerini, emekçi sınıfı aydınlatan, bilgilendirici, kısacası çeşitli ödevleri yerine getiren edebiyatı savunur ve bu

bakış açısıyla burjuva edebiyatını “fırtçı edebiyat” olarak niteleyerek eleştirir. Burjuva edebiyatının/fırtçı edebiyatın değışen dünya düzeninde, iktisadî ve siyasî hayatta yükselen kolektif hareket karşısında “kuru ve dar kalmaya mahkûm olduğunu vurgular (1936a: 4).

Ertem, “Sanat için vazife kabul etmek, bir inkılâp, bir dava kadrosu içinde yer almak hayatın icaplarındandır.” (1938: 29) ve “Misyon sahibi olduğunu iddia eden adamın her şeyden önce söylediğine inanması gerektir. Davasına inanmak, bu davayı şuurunun ateş ocaklarında yaka yaka erimiş bir demir hâline sokmak ve ona böylece sanatın güzelliğini vermek icap eder. Bir fikir, bir dava ancak bu merhalelerden geçtikten sonradır ki sanat, dava hâline gelir.” (Uraz, 1940: 20) şeklindeki görüşleriyle sanata/edebiyata, görevci/yararçı bir anlayışla yaklaşır ve bu yönüyle de toplumcu gerçekçi çizgide yer alır.

Örneğin; toplumcu gerçekçi anlayışla Ertem, *Tılsım Kaybolunca*, *Yasin Tulumu*, *Çıkrıklar Durunca*, *Bacayı İndir Bacayı Kaldır*, *Tetkik Seyahati*, *Namuslu Adam*, *Plütühassıs*, *İki Kadının Kavgası*, *Silindir Şapka Giyen Köylü*, *Bir Kayış Koptu Üç Adam Öldü*, *Radyo Haberleri*, *Kendine Ayı Süsü Veren Adam* gibi birçok roman ve hikâyesinde çeşitli “tez”lerden hareketle dünyayı/toplumı değıştirmeleri için halka iyi ile kötünün ne olduğunu gösterir; “bilen-kışı”, olarak ezilen/sömürülen sınıfa “doğru-bilinç” kazandırmaya çalışır. Kötülerin ezdiği, sömürdüğü, kandırdığı insanların, geniş halk kitlelerinin dünyasını dikkate sunarak toplumsal yapıdaki “olumsuz örnekler” üzerinden “iyi”lere dersler verir.

6. Sadri Ertem, toplumcu gerçekçi bir anlayışla halka, geniş kitlelere dönük edebiyatı benimsemiştir. Türk edebiyatında bir köy ve işçi edebiyatını kaçınılmaz bir kader olarak gören Ertem (1938a: 19), kitlelerin sözcülüğünü yapmış; çoğunlukla işçilerin/köylülerin/ezilen, sömürülen kitlelerin yaşamını toplumculuk ruhu içinde dikkate sunmuştur.

Toplumcu gerçekçilik; kitlelere açılan, kitlelerin anlayacağı bir sanat yaratmanın zorunluluğunu öngörür (Brecht, 1980: 92), (Suçkov, 1992: 147). Ayrıca, toplumcu gerçekçilik yalnızca kitlelere ulaşan, kitlelerin rahatlıkla anlayabileceği bir edebiyat yaratmanın peşinde koşmamıştır, aynı zamanda kitle hareketlerini de yazın’ın konusu haline getirmiştir.

Sadri Ertem de toplumcu gerçekçi çizgide kitlelerin anlayacağı; kitlelere ulaşan bir sanat yaratmanın peşinde koştuğu gibi kitle hareketlerini ve kitleleri ilgilendiren olayları da eserlerinin konusu hâline getirmiştir.

Örneğin *Çıkrıklar Durunca*’da, 19. yüzyılın ikinci yarısında yerli dokumacıların, ucuz Avrupa kumaşı satan büyük tüccarlara/şehir eşrafına karşı silahlı mücadelesi; kitle hareketleri olarak dikkate sunulmuş, kitlelerin çatışması biçiminde ortaya konulmuştur.

*Bacayı İndir Bacayı Kaldır*’da da bir köyü toplu olarak ilgilendiren olaylar konu edilmiş; iki yabancı sermayedarın kapitalist mantıkla, acımasızca bir Anadolu köyünü sömürmesi ele alınmıştır.

*Tılsım Kaybolunca*, *Yasin Tulumu*, *Namuslu Adam*, *İki Kadının Kavgası* gibi birçok hikâyede yine geniş halk kitlelerinin uyanık/sömürücü/kaba kişiler tarafından sömürülüşü dikkate sunulur. Bu hikâyelerde “olumsuz din adamı/sözde dindar tipi”nin temsilci olan kişiler, kitlelerin dinî duygularını istismar ederek onları sömürürler.

*Radyo Haberleri*, *Altı Günde Biten Oyun*, *Silindir Şapka Giyen Köylü*, *Fırtına Çıkacak*, *Bir Kayış Koptu Üç Adam Öldü*, *Çekirdekten Yetişme Tüccar* gibi hikâyelerde de kapitalist mantıkla hareket eden sömürücü tüccarlar/iş adamları/işverenler yine halkı veya maiyetinde çalıştırdıkları işçileri, yani halktan kesimleri sömürürler, ezerler ve onlar üzerinden şahsî kazanç elde ederler.

Yukarıda dile getirdiğimiz örnek eserlere bağlı olarak söyleyebiliriz ki Ertem, kapitalist/sömürücü sınıfın, emekçi sınıfı, işçileri, yoksul köylüleri nasıl sömürdüğünü “olumsuz örnekler (olaylar ve kişiler)” aracılığıyla dikkate sunar, toplumsal yapıdaki olumsuzlukların fotoğrafını vermeye çalışır, eleştirir ve okuyucuya dersler verir.

7. Sadri Ertem, çoğunlukla toplumcu gerçekçiliğin yaşamsal ilkelerinden biri olan estetik yararcılık ilkesi ile iç içe geçmiş olan “yan tutarlık” ilkesinin bir sonucu olarak, yarattığı kişilerin lehinde ve aleyhinde tavrı sergiler.

Örneğin; Ertem, *Çıkrıklar Durunca*’da “yan tutarlık” ilkesiyle hareket ederek kişileri “kötüler” ve “iyiler” şeklinde iki farklı grup hâlinde karşı karşıya getirir ve “iyiler” olarak dikkate sunduğu ezilen/sömürülen/kandırılan sınıftan yana açık bir tavrı sergiler. Kötüleri okuyucunun nefret ve tikslenme duygularını uyandıracak şekilde en olumsuz özelliklerle tanıtırken “iyiler”i en sempatik ve acınası tavırlar/olaylar içerisinde, okuyucunun beğenisini ve olumlu duygularını uyandıracak şekilde tanıtır. Hatta bu durum anlatıma da yansır ve kötüler için en olumsuz ifadeler kullanılır.

*Çıkrıklar Durunca*’da köylüleri ezen, sömüren ve kötülüğün/burjuvanın temsilcisi konumundaki Sıddıkzâde “yan tutarlık” ilkesinin bir sonucu olarak en olumsuz özelliklerle donatılmış ve okuyucunun ondan nefret etmesi için onu nitelendiren en olumsuz ifadeler kullanılmıştır. Bu şekilde bir nebze de olsa köylüleri ezen, sömüren Sıddıkzâde’ye karşı okuyucunun nefreti uyandırılarak, Sıddıkzâde, okuyucu gözünde tiksnilen bir “mahlûk” olmaya mahkûm edilmiştir:

“Köyün hayvanları elden çıktıktan sonra köyün havası bulandı ve gün geçtikçe açlık bastırdı, açlık bastırıkça Sıddıkzâde ayak bastığı yere kıtlık getiren geniş gövdeli, acayıp, korkunç ve her şeyden çok tehlikeli bir hayvan gibi görülmeye başlandı.” (Ertem, 2001: 103).

Bu tür örnekleri *Bacayı İndir Bacayı Kaldır, Namuslu Adam, Fırtına Çıkacak, Altı Günde Biten Oyun, Radyo Haberleri* gibi birçok hikâyesinde görmek mümkündür.

8. Toplumcu gerçekçilik, siyasal soruna önem veren, siyasal bir söylem çerçevesinde yazın’a yön veren kuramdır. Siyasal tavrın yazın’a hâkim olması sonucunda, yazar düşüncesinin taşıyıcısı olan kişiler yaratır, bu kişiler planlanmış davranışlar sergiler ve yazar, kişileri aracılığıyla düşüncelerini ortaya koyar. Siyasal tavrı hareket eden yazarlar, bilinçli olarak propaganda yaparlar, yazımsal söylemden uzak, siyasal bir söylem oluştururlar. Düzeylerin birbirlerine karıştırılarak roman kişilerine bilinç verme isteği ise, iç içe girmiş şu üç eğilimi açığa vurur gibidir: Ekonomizm, volantarizm ve romantizm (Oktay, 2003: XIX).

Sadri Ertem de birçok roman ve hikâyesinde edebî söylemden ziyade siyasal söylemi öne çıkarır; ekonomik/politik/ideolojik düzeylerde toplumsal yapıyı sorgular, toplumbilimsel tahlillerde bulunur.

Örneğin; *Arpa Ektim Darı Çıktı*, köy gerçeğini ve kapitalist mantığın işleyişini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu hikâyede Ertem, toplumcu gerçekçi çizgide, kapitalist mantıkla hareket eden, kendi aralarında anlaşarak köylüleri (halkı) kandıran şirketler (sermayedarlar) üzerinde durmuştur. Köylülerden tütün alan beş şirket de kendi aralarında anlaşmışlar için, yani tekel kurdukları için köylünün ürünü ucuz alırlar. Ayrıca şirketler, köyde her gün “Hükümet, bu sene tütün ihraç etmeyecekmış”, “Seferberlik varmış.” şeklinde yalan haberler çıkartarak tütün piyasasının çok altında bir fiyatla köylünün elindeki tütünü alırlar.

Ayrıca köy gerçeği bağlamında “ağa-köylü” çatışması da gözler önüne serilmiştir. Hikâyede Raşit Ağa, tütün alan şirketlerle anlaşarak köylüleri o şirketlere yönlendirmekte,

tefecilik yapmakta, insanları kandırmakta ve köylü ile yaşadığı çatışmada “ezen” taraf olarak okuyucu karşısına çıkmaktadır.

*Bir Kayış Koptu Üç Adam Öldü*'de de ekonomik/politik/ideolojik düzeylerde siyasal söylemin öne çıkarıldığı görülür. Hikâye, işveren ile işçi çatışması üzerine kurulu olması; işçi sınıfından bir aileyi ele alarak, işçi sınıfının acımasız çalışma ve ağır yaşam koşulları içinde ezilmesini trajik sahneler halinde göstermesi ve işverenin kapitalist mantıkla hareket etmesi dolayısıyla insanî değerlerden uzak oluşunu dikkate sunması bakımından toplumcu gerçekçi bir çizgi taşır.

Ertem'in, toplumcu gerçekçi eğilimlerin şekillendirdiği, siyasal/ideolojik tavrın öne çıkarıldığı, toplumsal yapıya dair toplum-bilimsel tahlillerin yapıldığı roman ve hikâyelerinde toplumsal kimlikleri ile öne çıkan ve bu sebeple bireysellikleri ötelenen kişiler yarattığı görülür. Çoğunlukla açık veya kapalı bir tezi hareket noktası olarak alan; iletiyi, öğreticiliği, bilinç aşlamayı hikâyelerinin en önemli unsuru olarak gören ve doğrudan amaca, sonuca yönelik bir anlatımı tercih eden Ertem'in, kişileri karton kişiler olmaktan öteye geçemez. Kişiler, tamamen olay örgüsü içerisinde görevlerini yerine getirmekle yükümlüdürler; tezi, iletiyi, sırtlarında taşıyan görevli, mekanik, kukla, yalınkat kişiler olarak ortaya çıkarlar.

*Çıkrıklar Durunca, Bir Varmış Bir Yokmuş, Düşkünler, Bacayı İndir Bacayı Kaldır, Bir Kayış Koptu Üç Adam Öldü, Silindir Şapka Giyen Köylü, Sen Ne İyi Adamsın, Fırtına Çıkacak, Altı Günde Biten Oyun, Arpa Ektim Darı Çıktı, Radyo Haberleri, Çekirdekten Yetişme Tüccar, Yasin Tulumu, Domuz Pınarı* gibi pek çok roman ve hikâyesinde bu tür kişilerle karşılaşmaktayız.

9. Toplumcu gerçekçilik sanatsal kaygıları, estetiği arka plana iterek tezi, iletiyi, bilgiyi, öğreticiliği, bilinç aşlamayı öne çıkardığı için eserlerin içeriğinin, biçimden, estetikten önce geldiği görülür. Sanatsal içerik, her yapının belirleyici ögesidir (Lunaçarski, 1998: 49-50). Toplumcu gerçekçi bir eser öz'cüdür. Üstelik toplumsal çalışır, toplumculuk iddiasındadır. Toplumcu gerçekçilik özü, belirli bir politikaya bağlı kılar. Politik/siyasal bir duruş sergilemek zorundadır, politik/siyasî/ideolojik tavrın dışına çıkamaz (İlhan, 1983: 39).

Sadri Ertem de romanlarında ve hikâyelerinde içeriği/öz'ü biçimden daha önemli görmüş; tezi, iletiyi, bilgiyi, öğreticiliği, toplumsal yapıya ait resimleri ortaya koymayı öne çıkardığından sanatsal kaygılardan uzak, estetikten yoksun, çoğunlukla kurgusal kusurlarla dolu, anlatım bakımından dikkatsiz, savruk, özensiz eserler ortaya koymuştur.

Örneğin; *Çıkrıklar Durunca, Bacayı İndir Bacayı Kaldır, Aynanın Öldürdüğü Adam, Köylünün Ölümü* gibi pek çok roman ve hikâyesinde tez, ileti, bilinç aşlama öne çıkarıldığından kurgusal kusurlara rastlandığı gibi anlatımda da dikkatsizlik, özensizlik, abartı, savruluk söz konusudur. Ayrıca Ertem, içeriğe daha çok önem verdiği için aceleci bir anlatımı tercih etmiş; doğrudan sonuca, amaca yönelen bir tarz ortaya koymuş, ayrıntıyı ihmal etmiş ve eserlerini bir an önce sonuçlandırarak iletisini hemen verme telaşında olmuştur. Bu durum, eserlerinin edebî değerini de zayıflatmıştır.

10. Toplumcu gerçekçi yönünün yanı sıra Cumhuriyet ilkelerini ve inkılâplarını benimsediği, ilkelerin ve inkılâpların savunucusu olduğu için “Altı Oklu Sanatçı” (Ergün, 1992: 64) olarak nitelendirebilen Sadri Ertem, roman ve öykülerinde toplumcu gerçekçi eğilimi öne çıkarırken son kertede rejimle uzlaşmaya varan, düzenin ideolojisini benimseyen bir yazardır. Ahmet Oktay, bu durumu dönemin havasında aramak gerektiğini, 1930'lu yıllardan 1960'lı, 1970'li yıllara kadar bütün demokrat ve solcu aydınların resmi ideolojinin güdümünde “halkçılık, köycülük, laiklik ve devletçilik”i benimsediğini, bu

kavramları kendisine yakın bulduğu için resmi ideolojiyle onaşma (konsensüs) içerisinde olduğunu ısrarla vurgular (2003: 300).

Sadri Ertem, bir taraftan Türk inkılabının, Cumhuriyet ilkelerinin savunuculuğunu yaparken bir taraftan da Cumhuriyet öncesi yapıyı, Osmanlı devlet sistemini sorgular ve Osmanlı devlet sistemini kökten reddeder. Cumhuriyet'i ussallaştırırken Cumhuriyet öncesini/Osmanlı devlet yönetimini ideolojik düzlemde köktenci bir anlayışla yerin dibine batırır. Bir anlamda bugünü (Cumhuriyet'i), geçmişin reddi noktasında savunur (Ergün, 1992: 64-65).

Ertem'in, "Türk İnkılabının Karakterleri (1933)" adlı fikri eseri ile *Çıkrıklar Durunca, Bir Varmış Bir Yokmuş, Düşkünler, Şeriatın Kestiği Parmak, 150 Züppe = 150 Misyoner + 150 Milyon Sterlin + 150 Teşkilatçı, Sınıfta Çıldırın Hoca, İki Kanun Arasında, Bir Boşanma Hikâyesi, Namusunun Heykeli, İki Sıtmalı* gibi roman ve hikâyelerinde ideolojik bir düzlemde bugünü (Cumhuriyet'i), geçmişin reddi noktasında savunduğunu çok açık bir şekilde görürüz.

Örneğin; *Düşkünler* adlı roman da *Bir Varmış Bir Yokmuş*'ta olduğu gibi geçmişin reddi, Tanzimat sonrası dönemin sorgulanması ve bu dönem toplum yapısının çürümüşlüğü'nün ortaya konulması üzerine kuruludur. Romanın ön sözünde Ertem "Başlamazdan Önce" başlığı altında hareket noktası olan tezi açıkça dile getirir:

"Düşkünler, Tanzimat'ın ortaya attığı takma, uydurma aristokrasinin otopsi masasından alınmış fotoğraflarıdır. Onda: canlının güzelliği değil; ölümün, hastalığın neşter altındaki soluk benizli kadvraları gülümser, konuşur." (Ertem, 1935: 3).

Kısacası Sadri Ertem, -her ne kadar sosyalizmi açıkça dile getirmiyor, sosyalizmin/proleter kültürün çığırkanlığını/propagandasını/savunuculuğunu yapmıyor ve sosyalist bir düzen kurmaya hizmet etmek amacıyla yola çıkmıyorsa da- Marksizm'i, sosyalizmi ve toplumcu gerçekçiliği irdemiş, anlamış; toplumcu gerçekçilikten ve sosyalizmden etkilenmiş; pek çok roman ve hikâyesinde bilinçli bir şekilde işçi sınıfının, ezilen/sömürülen/kandırılan/kapitalizmin pençesi altında çırpınan kitlelerin yaşamını, acılarını yazın'a taşımış ve kitlelerin sözcülüğünü yapmıştır.

**KAYNAKÇA**

- BRECHT, Bertolt (1980): Sosyalist Gerçekçilik ve Toplum, Çev. Ahmet Cemal-K. Güven, Altın Kitaplar, İstanbul.
- ERGÜN, Mehmet (1992): “ ‘Altı Ok’lu Bir Sanatçı: Sadri Ertem”, Yazılı Günler, Kasım-Aralık 1992, S. 18, s. 64-74.
- ERTEM, Sadri (1935): Düşkünler, Resimli Ay Basımevi, İstanbul.
- ERTEM, Sadri (1936): “Sanat ve Sosyal Mesele”, Yedigün, 27 Mayıs 1936, No: 168, s. 9.
- ERTEM, Sadri (1936a): “Fertçi Edebiyat”, Yedigün, 9 Birinci Kânun 1936, No: 196, s. 4.
- ERTEM, Sadri (1938): “Sanat Vazife Kabul Edince”, Fikir ve Sanat, s.29-30, Sühulet Kitabevi, İstanbul.
- ERTEM, Sadri (1938a): “Bizde Roman Tipleri”, Fikir ve Sanat, s. 16-19, Sühulet Kitabevi, İstanbul.
- ERTEM, Sadri (2001): Çıkrıklar Durunca, Otopsi Yayınları, İstanbul.
- İLHAN, Attilâ (1983): İkinci Yeni Savaşı, Yazko Yayınları, İstanbul.
- JDANOV (1977): Edebiyat, Müzik, Felsefe Üzerine, Çev. F. Berktaş, Bora Yayınları, İstanbul.
- LUNAÇARSKİ, Anatoli (1998): Sosyalizm ve Edebiyat, Çev. Asım Bezirci, Evrensel Basım Yayın, İstanbul.
- MUTLUAY, Rauf (1973): 50 Yılın Türk Edebiyatı, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- OKTAY, Ahmet (2003): Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları, Everest Yayınları, İstanbul.
- SUÇKOV, Boris (1982): Gerçekçiliğin Tarihi, Çev. Aziz Çalışlar, Adam Yayıncılık, İstanbul.
- URAZ, Murat (1940): Sadri Ertem Hayatı ve Eserleri, Semih Lütfi Kitabevi, İstanbul.

## YUSUF ATILGAN'IN AYLAK ADAM ROMANI VE A... 'DAN C.'YA (A ÜÇ NOKTADAN C NOKTAYA) ROMAN KİŞİSİ

Ali BÜYÜKASLAN  
Université Marc Bloch / Strasbourg  
Département d'Etudes turques

### Özet

Yusuf Atılğan Türk edebiyatında ismi çok kısa bir süre duyulmuş ancak bıraktığı iki romanıyla Türk romancıları arasında önemli bir yere sahip olmayı başarmıştır. Eleştirilenlerin oldukça dikkat çeken bir roman olarak ele alıp inceledikleri *Aylak Adam* adlı roman, kişi odaklı, psikolojik analizlerin çokca yapıldığı, roman başkışısı olan Aylak adamın toplumsal konumunun tüm ayrıntılarıyla incelendiği bir romandır. 50'li yıllardan itibaren Fransa'dan Avrupa'ya yayılan Yeni Roman hareketi, klasik romanların hemen hepsine karşı çıkarak neredeyse bunları yok sayıyor, bu romanlarda ele alınan, işlenen kimi kavramları "*eskimiş kavramlar*" olarak niteliyordu. Geleneksel romandaki kişi kavramını da eskimiş bir kavram olarak niteleyen yeni romancılar, olağanüstü özelliklerle donanmış, maceralar peşinde koşan, kişilikleriyle, kahramanlıklarıyla okuyucuyu kendisine hayran bıraktıran roman kahramanına karşı çıkıyorlar, onları geleneksel konumlarından çıkararak, daha çok psikolojik görüntüleriyle öne çıkan birer birey olarak ele alıyorlardı. Modern dünyanın insanı da, birey olarak yaşamakta, birey olarak varlığını sürdürmekte, sadece var olmaktadır. Bu varoluş Yusuf Atılğan'ın romanında aylaklıkla kendini göstermekte, kim olduğu, ne olduğu hiç önemli olmayan hatta adı bile çok önemli olmayan, herhangi bir kişidir bu insan, C.'dir örneğin ya da A. Robbe-Grillet'nin *Kıskançlık* adlı romanındaki A...'dır. Roman kişisinin klasik romanlardan farklı bir bakış açısıyla ele alınıp okuyucuya sunulduğu, romandaki yaşantısı, düşünceleri, hareketleri ve *olağandışılığıyla* aylak bir adamla karşı karşıyayız. Çalışmamızda bu aylak adamın, bir roman kişisi olarak edindiği konum, romanda kişi kavramı çerçevesinde ele alınıp incelenecektir.

**Anahtar kelimeler:** Roman kişisi, Aylak Adam, Yusuf Atılğan, Yeni Roman

### Resume

Avec ses deux romans, Atılğan réussit à prendre une place importante parmi les romanciers turcs dans les années 60. Son roman intitulé *Aylak Adam* (*L'homme vagabond*) fut considéré par les critiques comme une oeuvre intéressante traversée de nombreuses analyses psychologiques, oeuvre dont le personnage principal était un 'vagabond', présenté dans sa situation sociale. Le Nouveau Roman qui s'opposait à la conception du roman classique mettait en question une nouvelle approche du roman. Pour les nouveaux romanciers certaines notions comme l'histoire, la description, le personnage, le temps et l'espace étaient 'périmées'. Le conception du personnage dans les romans classiques perdit son importance avec eux en raison du changement de la société changeait et de l'individu. Ainsi, les personnages romanesques n'étaient désormais ni des 'héros' à admirer, ni des types 'exemplaires', ils n'étaient que des individus similaires aux autres, typiques de la société dans laquelle ils vivaient. L'homme du monde moderne était considéré comme un individu vivant en tant que tel aussi bien dans les romans que dans la société. Atılğan dans son roman '*Aylak Adam*' décrivait ce personnage, sans lui donner d'importance particulière, ni même un nom ou une identité comme cela se faisait dans les romans classiques. Il désignait son protagoniste par la seule initiale C. Le même procédé était utilisé par Alain Robbe-Grillet, chef des nouveaux romanciers qui appelait son protagoniste, A... dans son roman *La Jalousie*. Ce travail a pour but d'appréhender le protagoniste du roman *Aylak Adam*, dans une nouvelle conception romanesque des personnages.

**Mots-clés:** Personnage romanesque, Aylak Adam, Yusuf Atılğan, Nouveau Roman



### Niçin Aylak Adam Niçin Yusuf Atılgan?

Öncelikle bu sorunun cevabını vermenin bu çalışmanın anlaşılmasına katkı sağlayacağına inanıyoruz. Bu cevabı oluştururken bize ilginç gelen şey, 1959 yılında yayımlanan bir Türk romanının aynı yıllarda Fransa'da ortaya çıkan Yeni Roman akımının öncelikli olarak ortaya koyduğu romana ilişkin kimi özel nitelikleri uygulamaya koyma çabasını görmemizdi.

Bu konuda ilk dikkatimizi çeken şey, *Aylak Adam* adlı romandaki roman kişinin ismi olmuştu. C.\* Bilinen klâsik adlandırmaların dışında bir adlandırmaydı o an için. Yeni romandaki kişi anlayışı, roman kişinin klâsik romanlardakinden farklılaştığını göstermek için onu adeta romandan kovarcasına, bir isim bile vermeyerek okuyucuyu kişiler üzerine değil, romanın, yazının, kurgunun kendisi üzerine dikkat çekmeye yönlendiriyordu. Bilindiği üzere klâsik olarak tanımlanan romanlar adeta roman kahramanlarıyla özdeşleşmişlerdi. Roman kişisine getirdiği anlayışla *Aylak Adam* adlı romanın, roman kişi olarak yeni roman anlayışına sahip romanlardaki kişi özellikleriyle incelenmeye değer olduğunu düşündük. Nitekim yine bu romanda yer alan bir başka kişinin adı da B.'ydi.

*Aylak Adam* romanında uygulanan kimi teknikler de bu romanın ödül jürisinde bulunan üyelerin dikkatini çekmiş, romancı 'iyi bir kumaş' olarak nitelendirilmiştir. Nitekim Atılgan Fransızcaya da çevirisi yapılan diğer romanı *Anayurt Oteli* ile edebiyatımızın en dikkat çekici isimlerinden biri olmuştur.

Yusuf Atılgan Türk edebiyatında ismi çok kısa bir süre duyulmuş ancak bıraktığı iki romanıyla Türk romancıları arasında önemli bir yere sahip olmayı başarmıştır. Eleştirilenlerin oldukça dikkat çeken bir roman olarak ele alıp inceledikleri *Aylak Adam* adlı roman, kişi odaklı, psikolojik analizlerin çokca yapıldığı, roman başkışisi olan Aylak adamın toplumsal konumunun tüm ayrıntılarıyla incelendiği bir romandır.

1958 yılında Yunus Nadi Roman ödülünü kazanan *Aylak Adam*, Atılgan'ın ilk romanıdır. Atılgan bu ilk romanını yayımladığı yıllarda, başarılı bir üniversite öğrenciliğinden sonra adeta inzivaya çekildiği Manisa'nın Hacıharmanlı köyünde yaşamını devam ettiren bir yandan gazete ve dergiler için çeviriler yapmakta, öyküler yazmakta öte yandan köydeki işlerle de uğraşmaktadır. Bu sıralarda Batıdan okuduğu yazarlar, Gide, Montherlant, Camus, Sartre, Simenon, Joyce, Gren gibi yazarların yanında kıskanarak okuduğunu söylediği iki yazar daha vardır. Çehov ve Faulkner.

### Yeni Bir Roman, Yeni Bir Kişi

Atılgan'ın *Aylak Adam*'ı yazdığı yıllara baktığımızda, bu yılların Batıda Yeni Roman anlayışının ortaya çıktığı yıllar olduğunu görürüz. Kendilerine Yeni Romancılar, Bakış romancıları vb. birtakım isimler verilen bu romancılar, aslında her ne kadar kendileri reddetse de bir kuram etrafında bir araya geliyorlardı. 'Geçmişin romanına karşı çıkmak'. Onları bir araya getiren şey buydu. Geçmişin romanına karşı çıkarken de Alain Robbe-Grillet'nin *Yeni Bir Roman İçin (Pour un Nouveau Roman)* adlı eserinde dile getirdiği romana ilişkin kimi söylemleri, tezleri paylaşıyorlardı.

Robbe-Grillet'ye göre romanda eskimiş bazı kavramlar vardı. Bunlar yeni bir anlayış, yeni bir yorumla ele alınmalıydı. Bunlar *hikaye, kişi, anlatım, zaman ve mekan*

\* Burada bir konuyu belirtmekte yarar görüyoruz. Yusuf Atılgan'a ilişkin bütün değerlendirmelerin, güzel bir bibliyografya ile sunulduğu, bibliyografyadaki yazıların hemen tamamının yer aldığı "Yusuf Atılgan'a Armağan" adlı kitapta yer alan Ekrem İşın'a ait "Gündelik Yaşamın Eleştirisi: *Aylak Adam*" isimli (ss.274-291) Tan Seçki'de yayımlandığı belirtilen ve bizce *Aylak Adam* üzerine bu kitapta yer alan belki de en önemli yazıda Aylak Adam romanının başkışisi, dalgınlık eseri ya da dizgi hatası olarak üç ayrı şekilde geçmektedir. C. (C nokta), C (Ce) ve C, (C virgül). Oysa romanda bu isim tek bir şekilde geçmektedir.

kavramlarıydı. Bu kavramlara getirdikleri yorumlar ve romanlarında bunlara yükledikleri fonksiyonlarla aslında romana ilişkin savunduklarını uyguluyorlardı. Nitekim bu, Zeraffa'nın deyişiyile, "Eğer romandaki kişi anlayışı değişiyorsa bu romanın değiştiği anlamına gelmekteydi." (Zeraffa, 1969, 9)

Değişen bir roman anlayışının ürünü olarak değişen bir roman kişisi anlayışıyla karşı karşıya kalınıyordu. Modern toplumun sosyal statülerine göre değerlendirilmeyen kişileri, kahramanlıkları ya da yaşamlarıyla örnek gösterilen tipler olmaktan çıkıyor, bireyler olarak romanlarda yer almaya başlıyorlardı. Yaşadığı topluma yabancılaşan bu bireylerin psikolojik sorunları iç konuşma teknikleriyle dile getiriliyor, romanlarda okuyucunun hayranlıkla maceralarını izlediği kahramanlar kayboluyordu. Nitekim A. Robbe-Grillet, sinema günleri çerçevesinde geldiği İstanbul'da kendisiyle yapılan bir söyleşide şunları söylüyordu:

"Kahramansız, hikâyesiz kitaplar yazdığımı söylediler. Şu doğru, bizdeki kitap kahramanı artık Balzac'takilere benzemiyordu. Ama Sarraute'un dediği gibi, Balzac'ın kahramanları öleli zaten çok olmuştu. Geleneksel romanda kahraman, bir sosyal statüyle şekillenir. Eğer bu statüyü ortadan kaldırırsanız, kahramanı da bitirmiş olursunuz. Yaptığımız buydu, ama insanı edebiyattan kovmuş değildik. Dünya da, insanın dünyayı algılayışı da kökünden değişmişti." (www.ykykultur.com)

Cervantes'in *Donkişot* adlı romanıyla başlayan 'birey eksenli romanlar' (Tekin, 2001, 72), 19. yüzyılda psikoloji biliminin de gelişimiyle daha çok görülmeye başlanmıştır. Nitekim önceleri olayların yönlendirdiği ve olaylarla ilgisiyle kendilerini tanıdığımız, gördüğümüz roman kişileri artık iyiden iyiye kendilerini hissettirmeye başlamışlardır. Her biri birer klâsik roman kahramanı olarak adlandırılan bu kahramanların isimleri kimi zaman romanların isimleri olurken, okuyucu onlarla gülüp onlarla ağlıyordu. Örneğin *Eugénie Grandet*, *Goriot*, *Baba*, *Thérèse Raquin*, *Mme Bovary* gibi. Adlarını romanlara veren bu roman kişilerinin hemen hepsi aslında adeta birer kahraman gibi okuyucuya sunuluyordu. Ve bu kahramanların okuyuculara vereceği kimi mesajlar okuyucuda etki uyandırıyor ve onların romanla bütünleşmesini sağlıyordu. Böyle olunca da klasik romanlar bir çırpıda okunan, elden düşmeyen kitaplar haline geliyordu. Oysa Yeni roman anlayışı roman kişisini kahraman olmaktan çıkarıyor, onu kurgunun, yazının sadece bir aracı haline getiriyordu.

Sarraute'tan yapacağımız şu alıntıda modern romanın kişiye bakışını ortaya koyan en önemli göstergelerden biridir.

"Eskiden her şeyi vardı; çeşit çeşit eşyalarla şımartılmıştı; özel bakımlarla kuşatılmıştı; (...) Zamanla her şeyini yitirdi: Atalarını, özenle yapılmış, bodrum katından tavan arasına kadar çeşitli eşyalarla tıklım tıklım doldurulmuş evini, en değersiz incik boncuğuna kadar her şeyini; (...) her şeyden önemlisi, sadece kendine özgün kişiliğini, ismine kadar her şeyini..." (Sarraute, 1985, 38)

Yine roman kişisinin romanın tarihi içerisinde değişen konumu ve yerine ilişkin Aytür'ün söyledikleri kayda değer görülmektedir.

"Kişi romanda her zaman önemli bir öge olmuştur, ancak gerçekçi romanda bakış açısının kazandığı önem kişilere verilen önemi daha da artırır. (...) Çünkü gerçekçi romanda olguların verilmesinde ve yorumlanmasında en ağır yük, yazarın her şeyi bilen bakış açısına değil, yarattığı kişilere ve onların bakış açısına düşer." (Aytür, 1977, 59)

Yeni roman anlayışı bağlamında geçmişe ait hemen tüm özelliklerini kaybetmeye yüz tutmuş roman kahramanlarının artık isimleriyle, geçmişleriyle, sahip oldukları yeteneklerle, donandıkları kimi zaman olağanüstü kimi zaman okuyucuda '*ah ne kahraman insan*'

duygularını uyandıran özelliklerden sıyrılmış, artık romandaki başkışilerin, tırnak içerisinde “kahramanların” bu özellikleriyle öne çıkan kişiler olmadığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

“Modern roman (...) insanın iç dünyasına, ruhuna, bilinçaltına eğilir. İnsanın iç dünya zenginliğini keşfe çıkar. Modern romancı, gerçeğin dış dünyada değil; insanın iç dünyasında, ruhsal dünyasında saklı olduğuna inandı ve toplum yerine bireye, sosyal olan yerine psikolojik olana yöneldi.”(Çetin, 2003, 105)

Atılğan’ın bu romanda okuyucuya bilinenin dışında bir roman kişisi sunduğu açıktır. Bu öyle bir kişidir ki mesleği aylıklıdır. Okuyucuya vermek istediği bir mesajı var mıdır bu romanın? Ya da niçin yazmıştır bu romanı Atılğan?

Orhan Kemal’in jüri üyesi olarak bu romana ilişkin söyledikleri, bize Fransa’da yeni romancılar için söylenenleri hatırlatıyordu adeta.

“*Aylak Adam*’ı okudum. Güzel roman doğrusu... (...) Ama biraz filozof... Bunalan genç adamlar ve meyhaneler... Ve bu adam yaşıyor, seviyor, güzel. Romanın kapağını kapatınca bana vermek istediği, bana duyurmak zahmetine katlandığı mesajı ne? Kaypak bir mesajı var ama bir roman için, hem de iyi bir roman için bu yetmez.... (Yusuf Atılğan’a Armağan, 1992, 35)

Orhan Kemal’in söylediklerinin benzerleri, Yeni romancıların kitapları okunduğunda benzer eleştirilerle karşılaşılıyordu. Ne söylenmek, ne anlatılmak isteniyordu bu romanlarda? Klâsik roman okuyucusunun alışık olmadığı tarzda ortaya konan bu eserler okuyucuyu romandan uzaklaştırıyor eleştirileri dolaşmaya başlamıştı edebiyat çevrelerinde.

Oysa, yeni romancılar için roman, bir ‘*maceranın anlatımından daha çok yazının macerasıydı.*’ Yazının macerası sağlam bir dil, sağlam bir kurgu geliştirmeyle sağlanıyordu. Nitekim Atılğan kendisine nasıl yazdığı sorulduğunda “Her kelime ve cümle üzerinde dururum” diyerek kullandığı dile özen gösterdiğini belirtiyordu (YAA, 66).

Yazarlığın kendisinin mesleği olmadığını söyleyen yazar, (YAA, 66) yazdıklarından para geldiğinde tuhaf olur. Ben istediğim için yazıyorum derken, yazmanın, yazıyor olmanın ve hiçbir şeye angaje olmadan yazmanın üzerinde duruyordu.

Kafka ve Proust’u çokça okuyan yazar, bu süreçte *Anayurt Oteli* isimli ikinci romanını yazmıştır. Ancak daha önce yazdığı *Aylak Adam* ona göre “bir çeşit günlük yaşamın eleştirisiydi, bir karşı çıkıştı. Yani kültürlü bir aydının bazı toplumsal kurallara, evliliğe, eli paketli olmaya vb. karşı çıkışı; özgürlüğe tutkunluğuydu.” (YAA, 66)

Olmanın aramanın temel amaç olduğu bir aylıklığı yansıtan bu romanı yazarken Atılğan, Varoluşçuluktan etkilendiğini dile getirmektedir. (YAA, 76)

Klasik romanların okuyucularının aradıklarını çok da bulamadıkları bu yeni romanlar aslında değişen toplumun değişen romanlarıydı. Yalnızlaşan insanlar, birey olarak toplumsal varlıklarını sürdüren roman kişileri, psikolojileriyle toplumda kendilerinden bahsedilen insanlar artık bir maceranın öznesi olmuyorlardı.

Aylak adamın tek macerası “iki kişiden oluşan ve sevgi üzerine kurulu bir dünyayı aramaktı.” Romandaki konumunu psikoloji analizler bağlamında ele aldığımızda, her şeyin sevgiyle kurulabileceğine, iki kişilik bir dünyanın sevgiyle oluşabileceği, şaşı bir fahişeden beklediği sevginin aslında kitabın başından beri aradığı anne sevgisi olduğu kanaatine varabiliriz.

Atılğan’ın edebiyat çevrelerinde büyük ilgi uyandıran iki romanında da kişilerin bir yabancılaşma ve yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Bu yabancılaşma romanın başkışisi C.’yi toplumun değer yargısıyla çatışmaya götürür.

### Bir Roman Eleştirisi Olarak *Aylak Adam*

Romana ilişkin düşüncelerini dile getirdiği *Yeni Bir Roman İçin* adlı kitabında Robbe-Grillet eskimiş kavramlardan bahsediyordu. *Kıskançlık* adlı romanında bu kavramların, romana ilişkin taşıdığı düşüncelerin bir uygulamasını yapıyordu adeta.

A... olarak adlandırdığı roman kişisi hakkında klâsik romanlardaki gibi bir bilgi vermezken, roman başkışisi olarak adlandıracağımız anlatıcının da varlığını çok dikkatli bir okumayla fark edebiliyoruz. *Kıskançlık* adlı romanda A... ve Franck'ın Afrika romanı hakkında konuşurken yaptıkları, yazarın romana ilişkin düşüncelerini okuyucuya aktarmaktan başka bir şey değildi. Afrika romanı klâsik bir roman olarak eleştirilmekteydi.

Atılğan'ın *Aylak Adam*'daki C.'nin da *Kıskançlık* romanındaki gibi romanlara ve yazarlara ilişkin kimi düşünceleri ve eleştirileri de yer almaktadır.

"Kötü yazarın yasak bölgesi. Neydi o kaldırıp attığım dünkü kitap! Adam sabah kalkıyor, yüzünü yıkıyor, parkta oturuyor, yemek yiyor, sevgilisiyle dolaşiyor, gecenin bir vakti evine gelip yatıyor. Hiç mi çışı gelmedi? İnanılacak şey değil. Parktayken sıkışmış, gövdesi kalın bir ağaca yanaşmış, kimse geliyor mu diye yanına yöresine bakındıktan sonra ağacın dibine işemiştir." (*Aylak Adam*, 13).

Aylak adamın roman kişilerinin başkalaştırılmasına, farklılaştırılmasına olan karşı çıkışı bir eleştiriye dönüşürken, bu başkalaştırmayı yapan yazarlar kötü yazar olarak tanımlanıyordu. *Kıskançlık* romanında Robbe-Grillet'nin Afrika romanı eleştirisiyle yaptığını C., doğallıktan uzaklaştırılan roman kişileri için yapmaktadır. Roman kişisi ona göre, ihtiyacı olduğunda tuvaletini yapmalı, okuyucunun gözleri önünde bu gerçekleşmelidir. Nitekim anlatıcı, C.'nin bu düşüncesini doğrulamak için hemen arkasından şu cümleyi yerleştiriyordu:

"Ayakyolundan çıkınca traş oldu. Yüzünü yıkadı. Giyindi, çıktı." (*Aylak Adam*, 13).

Atılğan'a göre romandaki kişi, klâsik roman kahramanlarının toplumsal örnek oluşturmalarının aksine, psikolojik sorunları, yaşadıkları ve yaşamadıklarıyla, takıntılarıyla ele alınmalıydı romanda. Gezen, uyuyan, yiyen, içen, çışı gelen, cinsel dürtülerini gerçekleştiren kişiler yer almalıydı romanda. Ona göre kötü yazar, romanına *yasak bölgeler* koyan yazardı.

Romandaki kişilerin kim oldukları çok önemli değildi. Aylak olabilirlerdi. Adları, meslekleri, sosyal statüleri çok da önemli değildi. *Kıskançlık*'taki A... gibi *Aylak Adam*'daki C.da olağanüstülükleri ya da sosyal konumlarıyla romanda yer almıyorlardı. Hayatın içinden birer insandırlar. Onlar *Aylak Adam*'da olduğu gibi ayak yoluna gider, sarhoş olup dayak yerlerdi. Aykırılıklar yaparlardı onlar. Takım elbiseleriyle yolda yürürken simitçiden simit alıp yerlerken kendilerine bakılmamalıydı. Çünkü sokakta takım elbiseli birinin simit yemesi yasak olmamalıydı.

İnsanın adlandırılması da insana ait en az bilgileri vermesiyle aynı anlamdaydı. Onu adlandırmak, ona bir ad vermek ancak başkaları tarafından yapılıyordu.

"...Bence insanın adı onunla en az ilgili olan yamıdır. Doğar doğmaz, o bilmeden başkaları veriyor. Ama yapışıp kalıyor ona." (*Aylak Adam*, 63)

Aylak adama ilişkin bildiklerimiz oldukça sınırlıdır. *Aylak Adam*'daki C. adlı roman başkışisinin geçmişine ait ulaşabileceğimiz bilgiler oldukça sınırlıdır. 28 yaşlarında, içerisinde hizmetçilerin olduğu evde çocukluğunun geçtiği söylenen, kumar düşkünü babası olan bir roman kişisidir C.

Öyle bir aylak adamdır ki bu, kural tanımaz, dünyayı pek kale almazdı. (*Aylak Adam*, 18). İşi ne olduğu sorulduğunda, "Aylakım ben." diyen biridir (s.71). Birey olarak yaşayan ve "sen görmediğin zaman başkaları da seni görmez" (s. 83) diyen biridir C.

Klasik roman kişilerin dışında bir kişiliğe sahip C. bilinçaltında yer alan “iki kişilik sevgiye dayalı” dünyasının peşinde giderken, aslında başkalarının bu dünyayı anlayamadıklarının da farkındadır. Yabancılaşmanın egemen olduğu çağda *Aylak Adam* romanıyla Atılğan, insan-nesne, insan-çevre ilişkilerindeki bu yabancılaşmayı Aylaklıkla ortaya koyuyor. Kolcu’ya göre, “Yusuf Atılğan’ın romanları bireyin kendisiyle, toplumla ve çevresiyle olan çatışma üzerine kurulmuştur” (Kolcu, 2003, 137).

C.’nin ya da A...’nin yaptıkları, ortaya koydukları eylemlerin ötesinde, iç dünyalarının dışı yansıyan biçimleriyle romanda var oluşları modern roman kişilerinin en belirgin özellikleri olmaktadır. Psikolojik analizlerin bilinçaltılarında yatanı ortaya çıkarmaya yönelik eylemleri okuyucuya sunulurken, romanların okuyucu tarafından kolay okunan romanlar olması da zorlaşmaktadır.

### Sonuç

Sanatın sadece sanat, yazmanın sadece yazmak için yapılması gerektiğini söyleyen ve romanlarında biçimin içerikten önce geldiği yeni romancılar için roman kişileri, ilişkileriyle değil orada oldukları için ve nesnelere ilişkilerinden dolayı romanda yer alırlar. Fenomenoloji nesne-insan ilişkisinden yola çıkarak, nesnelere bilincimize göre anlamlandırmaya çalışır. Yeni romancıların fenomenolojinin etkisiyle ele aldıkları nesne-kişili ilişkisi sonucunda roman kişileri nesnelere olan ilişkilerinden dolayı orada buldukları için kim oldukları, ne oldukları artık önemli olmamaktadır. Bu nedenle onlara verilecek isimlerin artık eskisi gibi bir önemi, anlamı olmayacaktır. Nitekim Çetin’in de belirttiği gibi, kişi isimleri yerine bir harf verme geleneği Kafka ile başlamıştır (Çetin, 178).

Klasik romanın hikayeye, olaya, kişiye verdiği önemi modern roman geri plana atarak, yazım tekniklerini ve yazım yöntemini öne çıkarıyordu. Modern romanda zamanın kullanımına ilişkin yararlanılan teknikler, bilinç akımı, fenomenoloji, psikanalizin etkisinde gerçekleşiyordu. Biçimin öne çıktığı bu romanlar anlatılandan daha çok anlatım üzerinde duruyordu.

Gerek Atılğan’ın roman kişisi gerekse Yeni romancıların roman kişileri yaşadıkları toplumun içerisinden çıkıp romanın dünyasında görünen kişilerdir. Yabancılaşmanın ve yalnızlığın egemen olduğu modern toplumun, bireyselleşmenin öne çıktığı bir toplumun kişileri artık romanlarda psikolojilerinin kendilerini yönlendirdiği tavır ve davranışlarıyla, insan ve nesne ilişkilerine getirilen yeni yorumlarla gözümüzün önündedirler. Modern dünyanın tüm yalnızlığı ve yabancılığıyla başından beri romanda üstlendiği konumu kaybeden roman kişisi, yine aynı yaşamın içerisinde yer alan kimi güzellikleri de görüp çıkarmasını bilen roman kişileriyle de okuyucusuyla buluşmaktadır.

### Kaynaklar

- Atılğan, Yusuf (2000). *Aylak Adam*, Yapı Kredi Yayınları (4. bsk.), İstanbul.
- Çetin, Nurullah (2003). *Roman Çözümleme Yöntemi*, Öncü Basımevi, Ankara.
- [http://www.ykykultur.com.tr/kitaplik/83/saadet\\_ozen.html](http://www.ykykultur.com.tr/kitaplik/83/saadet_ozen.html), Başvuru tarihi 21.02.2007
- Kolcu, Ali İhsan (2003). *Yusuf Atılğan’ın Roman Dünyası*, Toroslu Kitaplığı, İstanbul.
- Sarraute, Nathalie (1985). *Kuşku Çağı*, Çev. B. Kösemihal, Adam Yay., İstanbul.
- Şen, Muharrem (1998). *Alain Robbe-Grillet et la nouvelle technique romanesque*, S.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, Konya.
- Tekin, Mehmet (2001). *Roman Sanatı, Romanın Unsurları I*, Ötügen Neşriyat, İstanbul.
- Yusuf Atılğan’a Armağan* (1992). yayına haz. E. Canberk, A. Hatipoğlu, T.Yüksel, Y. Çotuksöken, M.S. Koz, İletişim yay. İstanbul.
- Zeraffa, Michel (1969). *Personne et Personnage, L'évolution esthétique du Réalisme romanesque en Occident de 1920 à 1950*, Editions Klincksieck, Paris.

## ÇANAKKALE SAVAŞ SÖYLENCELERİ BAĞLAMINDA “Menkıbe” Kavramı Üzerine

Prof.Dr. Ali Osman ÖZTÜRK

“Dünyanın uhrevileştiği yerde, her şey menkıbedir.”  
(Bausinger 1968: 186)

### Zusammenfassung

Legende ist eine literarische Gattung, die in allen Kulturen und Religionen festzustellen ist. Abgesehen von ihrem Inhalt ist sie als Erzählgattung eine Wirklichkeit

In Bezug auf das ihr grundlegende Motiv kann man die Legenden in zwei einteilen: Wunder- und humane Legenden

Legenden, die über die Dardanellen-Kriege 1915 erzählt werden, sind vorwiegend Wunderlegenden. Aus diesem Grund haben sie nicht menschheitliche Tugende, sondern religiöse Belehrung des Lesers zum Inhalt, was dann zu ihrer Instrumentalisierung für fundamentalistische Zwecke führt.

### Kavram

*Menkıbe (Menkabe)* (Arapça: övünülecek, güzel iş, hareket ve davranış) Türkçe sözlükte “edebiyat kahramanlarının, ermişlerin olağanüstü işlerini, kerametlerini konu edinen kısa öykü: kahramanlık menkıbesi. Evliya Menkıbesi. Menakıpname: menkıbeleri derleyen eser. Din büyüklerinin veya tarihe geçmiş ünlü kimselerin yaşamları ve olağanüstü davranışlarıyla ilgili hikaye”<sup>1</sup> anlamlarıyla açıklanır. Aynı şekilde, L. Sami Akalın da menkıbeyi, “din uluları ile ermişlerin başlarından geçen olayları anlatan eser (çoğulu: Menakıb)”<sup>2</sup> diye açıklar.

Bu tanımların içinde, menkıbe için karakteristik iki husus ön plana çıkar. 1. Ermiş, evliya, din büyüğü diye nitelenen bir kişi (kahraman), ki bu tarihe geçmiş ünlü biridir. 2. Bu kişinin başından geçen “olağanüstü, kerametli” bir olay. Keramet ise (Ar. Kerâmet); “ermiş kimselerin gösterdiklerine inanılan, doğüstü, şaşkınlık uyandırıcı durum”u<sup>3</sup> ifade eder. Keramet gibi, olağanüstü olaylar için kullanılan bir başka sözcük de yine Arapçadan dilimize giren mucize’dir. 1. “İnsanları hayran bırakan, tabiatüstü sayılan olay, tansık. 2. İnsan aklının alamayacağı olay. 3. s. mec. Olağanüstü, şaşırıcı”<sup>4</sup> biçiminde açıklanan mucize, Tanrı’nın peygamberlerine verdiği bir yetenektir<sup>5</sup>. Oysa hakkında menkıbe anlatılan ermiş’in sergilediği olağanüstülük mucize değil, keramettir. Bu iki kavramın gerek kaynağı gerekse işlevi bakımından biri biriyle ilgisi vardır. Nitekim “Bir peygamberin ümmetinden meydana gelen hârikulâde haller, o peygamberin mucizesi”<sup>6</sup> olarak değerlendirilir. O halde Müslüman bir ermişin kerameti, Hz. Muhammed’in mucizesidir. Bir peygamber yaşarken mucize gösterebileceği gibi, öldükten sonra da bu güce sahip olduğuna inanılır: “Allahü teâlânın âdetinin ve kânunlarının dışında yarattığı mucizelerin meydana gelmesi için, peygamberlerin aleyhimüsselâm diri olması şart değildir. Öldükten sonra da Allahü teâlâ mucize ihsan eder”<sup>7</sup>miş.

<sup>1</sup> Türkçe Sözlük. TDK, Milliyet Yayınları, İstanbul 1992 (Menkıbe maddesi).

<sup>2</sup> L. Sami Akalın, *Edebiyat Terimleri Sözlüğü*, Genişletilmiş 5. basım, Vartık Yayınları, İstanbul 1980, S. 189.

<sup>3</sup> Türkçe Sözlük, a.y.

<sup>4</sup> A.g.e.

<sup>5</sup> *Dini Terimler Sözlüğü*, Cilt: 2, Türkiye Gazetesi, İstanbul (t.y.), s. 30.

<sup>6</sup> A.y.

<sup>7</sup> A.y.

Dinsel anlamda mucizenin işlevini tartışmaksızın, anlatı kategorisi olarak keramet öykülerinin amacı, başlangıçta genel olarak iyi davranışların benimsenmesini sağlamaktır. Dinleyeni/ okuru arzulanan güzel davranışlar doğrultusunda güçlü tarihi gerçekliği olan modeller göstererek, insani açıdan eğitmek. Menkıbe türünün tanımı da bu anlamda şöyle yapılır: “İyi iş, medhedilmeye lâyık haslet, vasıf, din büyüklerinin, fazilet, meziyet yani örnek hareketlerinden ve yaşayışlarından bahseden, söz, yazı veya kitab.”<sup>8</sup> İlk örneklerde<sup>9</sup> gerçekten iyi davranışların benimsenilmesi ve yaygınlaştırılması gözetilmektedir. Dolayısıyla günümüz menkabelerinin amacı, okuru arzulanan dinsel davranışlar doğrultusunda güçlü tarihi gerçekliği olan modeller göstererek, dinsel açıdan eğitmek biçiminde değiştirilebilir:

*“Öyleyse bizler, sadece büyüklere ait menkabeleri dinlemek ve okumakla yetinmemeli; hizmetlerimizi âli tutarak onlar gibi olmaya çalışmalıyız. (...) Bu da ancak, büyüklük yolunda yürünürse imkan dahiline girecektir. Bu yol ise azami takvâ, ihlas, zühd ve vera gibi esaslar üzerine kurulmuştur.”*<sup>10</sup>

Kısaca artık menkıbe türüne dâhil edilebilecek anlatı örnekleri, öğretisine göre gözden geçirilmeli ve buna göre tasnif edilmelidir. Başka deyişle menkıbenin toplumsal işlevine ve ideolojik olup olmasına göre değerlendirilmelidir. Bu tasnife aşağıda yeniden döneceğiz.

### ***Avrupa’da Menkıbe Kavramı***

Menkıbe (= Legende) kavramı denilince, Avrupa kültüründe, ibadet ya da manastır toplantılarında okunan İncil öykülerinin günümüze doğru uzatılması söz konusudur. Latince içerik olarak “*liber legendarius*” (= dini benimseyenlerin öyküsü) ve “*liber passionarius*” (= din yolunda ölenlerin öyküsü) olmak üzere iki farklı tür ayrımı yapılırken, zamanla aradaki fark kaybolur. Latin yaşam öykülerinin yanına Eski Yüksek Almanca döneminde bazı münferit evliya/ aziz şiiirleri de eklenir. Orta Yüksek Almanca (1050-1350) döneminde menkıbe edebiyatı önce hanedan tarih(çi)lerinde olduğu gibi tarih yazımının bir parçası olarak kendini gösterir ve sonra öncelikle saray edebiyatına bağlanır (Bausinger 1968: 190).

Din ve yazım alanlarında Menkıbe (“*Legende*”<sup>11</sup>) aziz/ evliya menkıbesi anlamını kazanmıştır. Kilisenin, azizlerin ölüm yıl dönümündeki ibadetlerde ya da manastır öğünlerinde, azizin yaşam ve acılarından bölümler okutma geleneği bu anlamın yerleşmesini sağlamıştır. Yıl içinde yaşamlarından kesitlerin okunacağı azizlerin hikâyelerini içeren kitap, bir bütün olarak “*Legende*” diye isimlendirilirken, zamanla genellenerek her bir bölüm de bu adla nitelenmeye başlanır. Yazınsal olarak zamanla azizlerin yaşamını niteleyen bir terim haline gelir. 15. yüzyılda “*Legende*” sözcüğü, inanırlığı olmayan hikâye/ rivayet/ raporlar için de kullanılırken, 16. yüzyılda inanılmaz, olağan dışı öyküleri de kapsıyordu. Reformasyon savaşları ve iki Hıristiyan mezhebi (Katoliklik ve Protestanlık) arasındaki anlaşmazlıklar, zamanın polemikleri için de

<sup>8</sup> A.g.e., s. 6.

<sup>9</sup> “Ebu Bekr’in radiyallahü anh bir menkıbesinde şöyle anlatılır: Hazret-i Ebu Bekr bir defasında şüpheli bir şey yemişti. Bunu anlayınca, hemen zorla istifra edip (kusup), midesini boşalttı ve sonra şöyle dua etti: “Allah’ım! Bilmeden yaptım. Çıkarabildiğim kadarını çıkardım. Ben bundan ve damarlarımda kalanlardan sorguya çekme” diye yalvardı.” A.y.

<sup>10</sup> (Fethullah Gülen’den) Ugurluel, Talha: **Çanakale Savaşları ve Gezi Rehberi**, 3. Baskı İstanbul 2004, s. 238.

<sup>11</sup> Almanca *Legende*: lat. legere “lesen”. partizip “legenda”, das, was gelesen werden soll od. muss [okunması gereken şey] (bkz. ayrıca Röhrich 1988: 370). Menkıbede, yazılı olanın önceliği söz konusudur (Primat des geschriebenen Worts: *Legende*), yani söylenen değil (efsaneenin tersine) okunan bir şeydir (Bausinger 1968: 190).

“Legende” sözcüğünün sözde etimolojik açıklamasını gündeme getirdi: “Legende” = uyduruk hikâye.

“Legende” (Menkıbe) ile “Sage” (Efsane) kavramlarının iç içe geçmesinde Fransız kültürünün de etkisi olmuştur. Çünkü her ikisi için de Fransızca da tek bir terim kullanılmaktadır: légende. Bilim adamları ikisini ayırmak için sıfat tamlamasına başvururlar: légende populaire (folklorik efsane) ve légende hagiographique (aziz öyküsü).

Bugün bu kavram, günlük yaşamda tarihi kişiler ya da olaylar hakkındaki bir haberin/ rivayetin uyduruk olduğunu ifade etmek istenildiğinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla gerçeklik ölçütü önünde menkıbe; yalan, uydurma, saptırma, masal sözcükleriyle aynı çizgiye getirilmektedir.

Edebiyatta ise “Legende” sözcüğü, *parabolik mucizevi ya da masalsı içeriği* ile gerçekçi kısa öykülerden, öğretici fabllardan ve kıssalardan ayrılmaktadır, diğer yandan gerçek masal edebiyatının var oluş biçimine de ulaşamazlar. Bilim için bu terim bağlayıcı değildir. Bilim alanında “Legende” bir tür dini öykü olarak efsane, masal ve mit gibi farklı türlerle aynı değere sahiptir. Özelliğini, kurallarını ve öyküsünü ortaya çıkarmak menkıbe araştırmalarının görevidir (bkz. Rosenfeld 1964: 1-3).

Menkıbe’yi dinler tarihi dokümanı ya da yazınsal bir tür olarak ele alan ulaşılabilir ansiklopedi ve el kitapları, onun diğer dinlerdeki benzer olgulara benzeşim içinde, *aziz/ evliya ululanmasından* geliştiği ve *aziz yaşamını* ya da onun kesitlerini canlandırdığı, ayrıca İsa’nın insan kimliğine/ bedenine dönüşmesi ve onun kişiliğine bağlı öykülerin Hıristiyan menkıbelerinin ilk örneğini oluşturduğu hususunda birleşmekte. Azizler/ Evliyalar dışında Hz. Muhammed ya da Buda gibi yüce insanlar da menkıbe edebiyatına neden olmaktadır.

Her türlü mit böyle ifade edildiği için, menkıbenin malzemesinin dünyevi (fani) olanın içindeki ilahi güç olduğu şeklindeki açıklama, olayı belirsizleştirecek ölçüde genellemektedir. Herkes birbiriyle uzlaşmış gibi, mucizevi öğenin çoğunlukla da iman tazeleyici ve öğretici karakteri ön plana çıkarılmakta ve vurgulanmaktadır. Menkıbenin sunuş biçimi, diğer yandan dramatik menkıbe ve rivayet çerçevesini aşan (türküler, marşlar, baladlar, romanlar, nuveller gibi) türler de bu kapsamda değerlendirilmekle birlikte (bkz. Rosenfeld 1964: 4-5), bazen bir öykü, bazen tarih ya da rivayet biçiminde ortaya çıkar;

Yukarıda değinildiği gibi, diğer dinlerde de menkıbe vardır. Hıristiyanlık için menkıbe değişik nedenlerle önemli olmuştur ve Alman edebiyatının temelinde de Hıristiyanlık menkıbesi yatar. Menkıbenin önemi ve yayılışı azizlerin/ evliyaların yüceltilmesine, Tanrı tarafından bahşedilen şefkat/ şefaet hakkı nedeniyle azizlere ve meleklerle gösterilen saygıya dayanır: Her bir azizi anma yıl dönümünde saygıyla yâd etme kuralı, özellikle hakkında bilgi olmayan ve inanılır/ belgeli yaşam hikâyesi bilinmeyen azizler için menkıbelerin ortaya çıkmasını kuvvetle teşvik etmiştir. Yüzeysel bakılınca aziz/ evliya inancı, Hıristiyanlığın tek tanrıcılığıyla çelişir gibi görünür. Azizlerin yüceltilmesi ve ziyaret edilmesinin, sonsuz Tanrıya ibadetten farklı bir şey olduğu (yani: azizlerin bizzat sonsuz Tanrı gibi tapınılması ve yüceltilmediği) unutulmaktadır. İnsan günahkâr olduğu bilinciyle kişisel istek ve izinler için doğrudan Tanrı’nın huzuruna çıkmaya cesaret edemez ve o zaman rahatlıkla azizlerin yardımına başvurmak ister. Havariler dönemi gibi havariler sonrası dönem de, yaşayanların birbirine şefaetçi olmasına inanıyordu. Daha Hıristiyanlık öncesi zamanda kurban ve ölülerin, öncelikle saygın ölülerin (kahramanların) kurtuluş ve yardım için medet olarak görüldüğü bilinir. Hıristiyanların takibe uğradıkları zamanlarda kendi (normal) ölülerini Tanrı huzuruna şefaet için çağırmaları olayında, yukarıda anılan iki gelenek iç içe geçmiştir. Şehitlerin doğrudan Tanrı’ya kavuştukları inancı, sonraları normal



ötlülerin şefaate çağrılmasını geri plana itmiş, nihayet Tanrı huzurunda şefaatten de öte, meleklerle benzer bir var oluş biçimi ve Hıristiyan ruhlar ve canlılar için var oluş biçimlerine uygun hizmetler yakıştırılan şehitlere dua formelleri ön plana çıkarılmıştır (bkz. Rosenfeld 1964: 23).

### ***Menkıbenin İşlevi***

Bir azizin/ evliyanın yüceltilmesini sağlayan ve yaygınlaştıran, çoğunlukla bir keramettir. O azizi/ evliyayı yüceltenler ki özellikle ziyaret yerini gözetenlerdir, menkıbesini yeniden ve geniş kitlelere aktararak, o yerde gerçekleşen kerameti devamlı anlatıp buranın kültleşmesini yaygınlaştırarak hizmet ettiklerine inanırlar. Menkıbeler ve keramet öyküleri daha sonra kuralına uygun propaganda yazıları haline gelirler. Azizlerin tarihi varlığı ve kilise tarafından tanınması önce rol oynamaz. Halk kendi azizlerinin seçimini engin gönüllüdür ve zaman zaman hiç de azizce olmayan yaşamlarını bildiğimiz insanları ve az bir vakfiye ya da mutsuz biten bir yaşam dışında başka neden aramaksızın asilzadeleri ve prensleri de aziz ilan eder ve menkıbelerle sarıp sarmalar, hatta bazen hayalî (yaşamamış) kişileri bile aziz katına çıkarır. Çünkü menkıbe, kahramanlık destanına benzeyen yönüyle, Hıristiyan sağlamlığı ve sarsılmaz dindarlıkla ilgili anonim kahramanlık olaylarını aziz/ evliya oluşumlarına (tıplemelerine) dönüştürebilir ya da bilinen bir isme bağlayabilir. *Bu menkıbeler, bu durumda, örnek yaşam tecrübeleriyle ve Tanrının el uzattığı somut kişileri insanlara taklit edilmeye değer örnekler ve doğüstü güçlerin yardım garantisi/ güvencesi olarak gözler önüne sermek ve böylece yardıma muhtaç insanlığa dini cazibe, inancını yaşamaya cesaret ve mücadele ile sıkıntılı zamanlarında teselli vermek işlevini yerine getirir* (bkz. Rosenfeld 1964: 24-25). [Vurgulama AOO]

### ***Mucize ve Erdem Ayırımı***

Menkıbelerin öncesinde çile olayları, tarihi açıdan desteklenen, kuşkusuz fanatik dindarlık objektifinden abartılmış şehitlerin yaşamı ve ölümü vardır. Evliyanın ölümünden sonra ortaya çıkan kerametler çoklukla onun yaşam öyküsüne dahil edilir ve yahut da gezgin keramet motifleri bir menkıbeden diğerine aktarılır. İlk metinlerde bu motifler daha çok eklemeler, süslemeler biçimindedir; zamanla bunlar yaşam öyküsüyle karışır ve biçim değiştirirler – bu anlamda Jost Trier “kısa süreli” ve “uzun ömürlü” menkıbeler ayırımı yapar (Bausinger 1968: 187).

Menkıbelerin, deyim yerindeyse mucizelere boğulduğu bir dönemden sonra sade sunuş alanına geri döndüğünü gözlemek olasıdır: Erdem ve mucizenin iç diyalektiği tüm menkıbe geleneğinin önemli bir unsurudur.

Mucizenin tek yanlı olarak vurgulanması aynı zamanda dini hiyerarşiyi tehlikeye atar ve evliyayı Tanrının yerine koyma tehlikesini beraberinde getirir. Halk, menkıbeleri sınırsız bir mucize/ keramet tutkusuyla süsler. Fakat siyasi ve dinsel kavgalar ve bilinçli masa başı işgüzarları da menkıbe üretmekte geri kalmazlar. Halk ile kilise arasındaki katı muhalefette de bu hata vardır, bunlar birbirini yoğun biçimde etkilerler ve her ikisi de tarihi etkilerin biçimleyici gücüne karşı duramazlar. Zaman zaman birinin üstünlüğü kuşku götürmez ve haklı olarak “sade insanların” ortalama hep biraz sansasyon meraklısı olduğu söylenebilir. Fakat bu genelleyici saptamadan ziyade, tarihi dönemler ve bunların menkıbenin biçimine etkisi sorusu bana daha önemli görünüyor. Bugünkü durumun gözlemlenmesi bunun için iyi bir başlangıç olabilir (...) Naif dindarlığa sırt çevirme gerçi tamamen geçerli olmasa bile, günlük konuşma üslubu, gerçekçilik denemesi, tarihi gerçekçileştirme, günümüz menkıbesinin önemli özelliklerindedir (Bausinger 1968: 188 vd.).

Anlatının dayandığı öz ve işlevine bakılarak, günümüzde hala anlatılan (dolayısıyla canlı tutulan) menkıbeleri iki gruba ayırmak olanaklı görünmektedir. Mucize menkıbeleri ve İnsancıl menkıbeler.

Menkıbe, evrenin yaratılması mucizesinden değil, özel anlamda mucizevi olandan beslenir. Belki biraz daha dikkatle söylersek: *istisnadan* beslenir, çünkü *mucize* menkıbenin sadece bir kutbudur. Diğer kutbu *erdemdir*. Menkıbe, bir azizin/evliyanın *yaşamı* ve etkisinin öyküsüdür. Onun kutsallığı, Tanrıya yakınlığı, erdemlerinin en üst derecesinde dile gelir ve mucizevi davranışlarıyla doğrudan belgelenir; fakat bu cümleyi tersine de çevirebiliriz: Erdemlerini en üst düzeye çıkaran kişi evliya olur, Tanrıya yakınlaşır ve mucize gücü kazanır (Bausinger 1968: 186).

Menkıbeleri, mucizevi ve insancıl (hümanist) olmak üzere ikiye ayırmak olanaklıdır. İçinde mucizenin geri plana düştüğü menkıbeler ya da varyantlar vardır. (...) Bu durumda mucizevi değil, “insancıl” (human) bir menkıbeden söz edilebilir (bkz. Bausinger 1968: 186).

Çanakkale Savaşları dolayısıyla anlatılan menkıbeleri gözden geçirdiğimizde daha çok mucizevi olanların ağırlıkta olduğunu saptarız.

İncelediğimiz 30 menkıbenin 22’si mucizeden beslenmektedir. Rüya ya da mektup ile geleceği bilme (Menkıbe no 1, 19, 24, 23), kurşun işlemezlilik (5, 6, 7), gaipten ses duyulması (6, 16, 28), bulut ya da sis ile görünmez olmak (7, 8, 9, 10), pusulanın şaşırması (7), kurşunu hissetmemek (12, 13), kutsal kitapta anlatılanların tekrerrü: (15: Davut = Muaveneti Milliye, Calud = Golyat; 28: Hz. İsmail’in kurbanı), Koyunlar bir yere basmak istememesi, selvilerin tabuta abanması (16), nur dalgasının inmesi (16, 17), gül kokan kamara, Kur’an okuyan ve sonra gözden kaybolan iki zat (17), Çürümeyen şehit (17), pir yüzlü bir zat (Hızır) çok kan kaybeden subayı sandalla havadan karşıya geçmesi (20), Kaşıkçı Dede’nin bir testi suyla tüm alayı sulaması (21), Ateşbaz ermişlerin küçük odun parçasından çıkardığı ateşle pişirdiği aşın yemekle bitmemesi (22), ermiş bir askerinin, hastayı nefesiyle iyileştirmesi ve savaşın bittiğini haber vermesi ve sonra ölüme söz geçirip Allah’a yürütmesi (23), şehit kanı ile mürekkebi kızıla çevirdiğini söyleyen Yazar Mehmet İhsan Gençcan (30), Yahya Çavuş’un olağanüstü bir ağırlığın kaldırması (3) bunlardandır.

Bu anlatılar içinde sağ kolundan kurşun yediği halde, bombayı atan (13) ya da bombalar altında namaz kılan er (26), son nefesinde feryadıyla alarm veren asker (11), vatan aşkı uğruna iki bacağı dizden kasatura ile kesilmesine razı olan gazi (14), tek ayağı kesildiğinden verilen emri yerine getiremediği için kahrolan asker (18) inanç ve cesaret örneği olarak bir anlamda değerlendirilebilir ve mucizevi menkıbeler dışında tutulabilirler.

Fakat yalnızca 2 tanesi; Türk askerinin kendi yarasına toprak basarken, Fransız askerine gömleğini yırtarak yardım etmesi (25), Anzak Josef Miller’in kendi koluna Türk bayrağı dövdürüp yıllar sonra Müslümanlığı seçmesine (27) gerekçe olarak cesaretli ve vatansever Türk askerlerinin esirlerin yarasını sarıp, yiyeceklerini onlara ikram ettiğini anlatan menkıbeler gerçek anlamda insancıl güzel bir davranışı, yani bir erdemi özendirilmektedir.

### **Sonuç**

Çoğunluk itibarıyla mucizevi menkıbeler kategorisine dâhil olan Çanakkale söylencelerinin, bu haliyle insan erdemlerinin yüceltilmesinden, örnek davranışların sergilenmesinden çok, dinsel inancın özendirilmesine hizmet üzere kurgulandıkları anlaşılmaktadır. “İnsan aklının alamayacağı olay” olarak mucize’nin doğasındaki, dinleyeni “acz” (çaresizlik) içinde bırakan yönü, bu menkıbeler dolayısıyla ortaya konulmakta, dinsel anlamda Tanrının “ihسانlarına” mazhar olan kişilere gösterilecek “hayranlık” artırılarak, özenilecek üstün insan, daha doğrusu insanüstü/ ötesi tipler çizilmektedir.

Çaresizliğe, dara düşen müminin madde ötesi güçlerce korunduğu inancının, hemen her menkıbeye sindiği gözlemlenmektedir. Menkıbe edebiyatını yayan/ yaygınlaştıran, ideolojik anlamda kullanan zihniyet, bu temel düşüncüyü en masum haliyle bunu “maddenin sükût ettiği an” (Uğurluel, s. 181) olarak niteler. Halk dindarlığındaki “Hızır” peygamber inancı buna uygun bir zemin sunmaktadır:

“Hızır aleyhisselâm, rûhâni olarak dedi ki: “Biz, rûhlar âlemindeniz. Allahü Teâlâ, bizim rûhlarımıza öyle kuvvet vermiştir ki, insan şeklini alırız. İnsanların yaptığı işleri, bizim rûhlarımız da yapar. İnsanların yaptığı gibi yürür, durur ve ibadet ederiz.”<sup>12</sup>

Menkıbeyi olanaklı kılan “halkın gönlündeki kutsal ruh”tur diyor Joseph Görres (*Bausinger 1968: 186*). Çanakkale Savaşlarındaki can pazarı ve şehit sayısının çokluğu, bu tür ruhlar âlemini, bu âlemden maddi yaşama (yardım, destek vb. gibi) müdahale beklentisini artırmış görünüyor. İslam inancındaki şehitliğin peygamberi bir müjde olduğu, peygamberin manevi olarak bir tür dinler savaşının gerçekleştiği Çanakkale’ye geldiği/ gelmiş olabileceği<sup>13</sup> vb. söylenceleri elbette saf dindar duygulara hitap etmektedir. Daha savaş zamanında cesaret ve umut aşılama için o çarpışmaların içinde bulunan askerinin benzer duyguları yaşaması, bunların anılarda yer alması doğaldır. Çünkü “dünyanın uhrevileştiği yerde, her şey menkıbedir” (*Bausinger 1968: 186*). Ancak, bu menkıbevi anlatıların, yazınsal değerlerinden<sup>14</sup> öte, bir bilim dalı olarak tarih ve alınacak ders söz konusu olunca, tarihsel gerçeklermiş gibi anlatılarak, dinsel ideolojik amaçlar için kullanılmasında iyi niyet aranmamalıdır. En azından anlatı türü olarak güntümüz koşullarında toplumsal açıdan yapıcı bir işlev görececek biçimde güzel davranışları özendirilmesi beklenen bu menkıbeler, ülkemizde gelişmesi geciken bilimsel düşüncüyü yok etme heveslisi olanların elinde malzeme olmamalıdır. Tarih kendini saymayanı affetmez.

## KAYNAKÇA

Akalin, L. Sami: *Edebiyat Terimleri Sözlüğü*, Genişletilmiş 5. Baskı, Varlık Yayınları, İstanbul 1980.

Bausinger, Hermann: *Formen der Volkspoesie*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1968.

*Dini Terimler Sözlüğü*, Cilt: 2, Türkiye Gazetesi, İstanbul (t.y.).

Gençcan, M. İhsan: *Çanakkale Menkıbeleri*, 2. Baskı, İstanbul 1994.

Öztürk, Ali Osman: “Tarihten Ders Almak mı, Tarihi Ters Okumak mı?” *Toplumsal Tarih*, Sayı: 158, 2007, s. 76-83.

Öztürk, Ali Osman: “Çanakkale Masalı Üzerine”, *Kitaplık*, Sayı: 103, Mart 2007, s. 122-130.

Röhrich, Lutz: “Erzählforschung”. Rolf W. Brednich (Hg.): *Grundriss der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der europäischen Ethnologie*. Dietrich Reimer Verlag, Berlin 1988, s. 353-379.

Rosenfeld, Hellmut: *Legende*, 2. Aufl. Sammlung Metzler, Realienbücher für Germanisten, Bd. 9, Stuttgart 1964.

Uğurluel, Talha: *Çanakkale Savaşları ve Gezi Rehberi*, 3. Baskı İstanbul 2004

*Türkçe Sözlük*. TDK, Milliyet Yayınları, İstanbul 1992.

<sup>12</sup> (İmam-ı Rabbâni)’den *Dini Terimler Sözlüğü*, Cilt: 2, Türkiye Gazetesi, İstanbul (t.y.), s. 144.

<sup>13</sup> Bkz. Öztürk, Ali Osman: “Tarihten Ders Almak mı, Tarihi Ters Okumak mı?” *Toplumsal Tarih*, Sayı: 158, 2007, s. 76-83.

<sup>14</sup> Buna örnek olarak bkz. Öztürk, Ali Osman: “Çanakkale Masalı Üzerine”, *Kitaplık*, Sayı: 103, Mart 2007, s. 122-130.

**EK: Menkabe Tablosu (Genel bakış)\***

Sıra	Ad	Motif/ Tür	Yer	Tarih	Tanık
1	Cevat Paşa ve Kutsal Mayınlar	Rüya (26 mayımı döşe!) Pir yüzlü Zat <u>Mucizevi</u>	7 yıl önce ölen kızının kabri başı (Kilitbahir)	6 Mart 1915 7/8 Mart 1915 18 Mart 1915	Dilden dile
2	Nusret Mayın Gemisi	Alman Yapımı ?		3 Eylül 1915 18 Mart 1915	
3	215 Okkalık Mermi Nasil Kaldırıldı	Olağanüstü ağırlık kaldırma <u>Mucizevi</u>	Rumeli Mecidiye Tabyası	18 Mart	Beraberce okuyalım
4	27. Alay	Şehitlik (abdestli) ?	Maydos	25 Nisan	
5	Kumkale Savaşları ve Derviş Ali	Kurşun işlemez <u>Mucizevi</u>	Kumkale	25/26 Nisan	Dillere destan
6	Yahya Çavuş ve Hüseyin Hüsnü	Gaipden ses, Kurşun işlemez <u>Mucizevi</u>	Seddülbahir Köyü, Ertuğrul Köyü	25 Nisan 1915	Kendisi; Rüyada Y.Ç. görür
7	Yüksek Ruh (Her şey haktan bilen arif kişi)	pusula şaşırıyor Düşmana görünmez, saatın kerameti, <u>Mucizevi</u>	Suvla Anafartalar Conkbayırı	6 Ağustos 1915 9/10 Ağustos	M. Kemal Hamilton Cevat Abbas Kur. Bimb. Haydar Mehmet Bey, İng. subay
8	Çıkartmayı Onleyen Bulut	Bulut havadan iner bölgeyi görünmez hale getirdi <u>Mucizevi</u>	Beşiğe	25 Nisan 1915	Fransız kaynakları ve Gen. Kur. Harp Tar. Başk. Arşivi
9	Bulut içinde kılınan bayram namazı	Beyaz bulutlar yere çıktı, görünmez oldular <u>Mucizevi</u>	Seddülbahir (Byüp Sultan'da anlatılıyor)	12 Ağustos (Perşembe) Arife günü	9. tümen imamı, kutlu adam M. T. Gençcan'a anlatıyor
10	Kaybolan İngiliz Alayı	Norfolk alayından 267 asker 7-8 bulut içinde uçar kaybolur <u>Mucizevi</u>	Azmak Deresi - Kayacık Ağılı - Damakçı Bayırı Anzak Suvla Köyü 60. Tepe	21 Ağustos	Hikayesini okuyalım: halkın dilinden. Üç Yeni Zelandalı asker
11	Borazan Mehmet	Son nefesinde feryadıyla alarm verir <u>Mucizevi</u> Erdem	Kanlısirt	6 Ağustos	47. Alaydan Sarı İbrahimioğlu B. M. (Antalya Kağuncılar Köyü)
12	Mustafa ile Hasan Onbaşı	4 kurşun yer, hissetmez, 24 düşmanı haklar, 4'ünü tüfeğine dizer <u>Mucizevi</u>	?	?	Mustafa Çoruh
13	Kolsuz Kahraman	Sağ koluna kurşun isabet eder, fakat bombayı atar <u>Mucizevi</u>	Arıburnu	Şubat 1915'ten itibaren beş ay	Faik Çimentepe
14	Kahraman Celal	İki bacağı dizden kasatura ile kesilmiş Erdem	?	?	Celal Dümtök Hasan Yolar Esat Ezerler Hasan Gökçe

15	Goliath'ın Batırılışı	Davut'un Calud'u (Golyat) vurmaya gibi Muaveneti Milliye Goliat'ı vurur <u>Mucizevi</u>	Morto Limanı	13 Mayıs 1915	İngiliz Gazeteleri
16	Mehmet Çavuş (27. Alay'dan; Savaşın 19 yıl sonra bozulmadan kalmış)	Koyunlar bir yere basmak istemez: oraya nur dalgası iner. Selviler tabutuna abanırlar. Gaipen bir ses <u>Mucizevi</u>	Büyük Anafarta Köyü	?	1934: Çoban Mustafa ve Anafarta Köylüleri
17	Onları Ölü Sanmayın (Mülazım Yusuf Efendi)	Kamara gül kokar, her yan nurla kaplı, iki yanında iki zat Kuran okuyor ve gözden kayboluyorlar. 1971'de hiç çürümediği tespit ediliyor. <u>Mucizevi</u>	Akbaş'tan İstanbul'a dönerken vapurda  Edirne Kapı Şehitliği	1. Dünya Savaşı  1971	Şirketi Hayriye'den Tahsin Kaptan
18	Bekir Çavuş	Tek ayağı kesilen asker emri yerine getiremediği için kahrolmaktadır. Erdem	Reşit Paşa Vapuru (hastane gemisi)	Savaşta	Safiye Hüseyin: Savaşın 20 yıl sonra
19	Bir şehidin son mektubu (Kolağası Tevfik Bey'in son mektubu)	Öleceğini bilerek veda mektubu yazar. <u>Mucizevi</u>	Çanakkale Askeri Hastanesi	Mektup: 31 Mayıs 1915 Ölüm: 2 Haziran 1915	Kara Kuvvetleri Dergisi, Sayı: 67, 1982, s. 87-89.
20	Boğazı Havadan Geçen Yaralı Subay (Mülazım Hüsnü Bey)	Çok kan kaybeden subayı pir yüzlü bir zat (Hızır) sandalla havadan karşıya geçirir <u>Mucizevi</u>	Kilitbahir - Değirmen Burnu - Teke Burnu - Çanakkale	1. Kırte Muhar. 28 Nisan 2. Kırte Muhar 6-8 Mayıs	Hüseyin Dayı (Yazar Gençcan'ın büyükbabası) Yazar, subayı tanımlamaktadır.
21	Bir Testi Su	Kaşıkçı Dede bir testi dolu suyla tüm alaya su ikram etmiş, testi bitmemiş. <u>Mucizevi</u>	Bigalı Köyü çeşmesi	Temmuz 1915	Ladiklî Ahmet, (Kilitbahir Köyü) Yazar Ladiklî Ahmet'i 1966'da tanıır.
22	Askerin Aşı	Ateşbaz ermişlerin küçük odun parçasından çıkardığı kuvvetli alevlerle pişirdiği aş yemekle bitmez <u>Mucizevi</u>	Maydos	Mayıs 1915	Kilitbahirli Zeynel (14-15 yaşında); İstiklal Savaşı'na katılıp köyüne çavuş olarak döner.
23	Hacı Mesut	Askerlerin emişi, Mülazım Emin'i nefesiyle iyileştirir, savaşın bittiğini haber verir ve ölüme söz geçirip Allah'a yütlür. <u>Mucizevi</u>	İzmir/ Alıpınar Köyü	Çanakkale Savaşında -  Savaş sonu	Nezihe Araz'dan

24	Sudan'daki Rivayet Hamilton'un Rüyası	Hamilton savaş surasında rüya görür, çadırda görünmeyen bir el kışkaç gibi onu suya çeker <u>Mucizevi</u>	Sudan - Çanakkale; "Benim dirim de, ölüm de İngilizlere yeter"	19. yy. sonu ----- Ağustos 1915	Lord Kitchener, Hamilton
25	General Guro	Kendi yarasına toprak bastırırken, Fransız askerine gömleğini yırtarak yardım eden Türk askeri İnsancıl	Morto Koyu (?)	1915	1930: General Guro
26	Namaz	Bombalar altında namaz kılan nefer <u>Mucizevi</u>	Kanlısirt	Savaşta	Şiir: Ahmet Nedim Efendi
27	Anzaklı Ömer	Kolunda Türk bayrağı dövmeli Müslümanlığa geçen Anzak Josef Miller İnsancıl	Amerika New York Medical Arts Center Hospital	(1915'te Türklerin yardımına hayran kalmış)	Ömer Sami Musluoğlu (1957 İst Tıp Fak. Mezunu)
28	Çanakkale'deki İsmailler	Hz. İsmail gibi kurban adanan Hasan'ın saç annesi tarafından kılanılır. Gömülürken gaipten ses duyulur <u>Mucizevi</u>	Arıburnu Cephesi - Sargı yeri	Mayıs ayı başı (1915)	Zabit namzedi Mehmet Efendi;  Yazarın kendisi. Kıvalı Hasan'ı bizzat rüyasında görür.
29	Çanakkale ne kazandırdı?				
30	Bir Açıklama	Şehit kanı bulaşmış toprağı baskı boyasına katmış; o nedenle kızıl renkle basılmış. <u>Mucizevi</u>	?	?	Yazar

\*) Gençcan 1994'e göre hazırlayan Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK (16-17 Şubat 2004)



## ALEXANDRE DUMAS PÈRE İÇİN MONTE-KRİSTO İSMİNİN ÖNEMİ

Dr. Ali YAĞLI  
19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

### Özet

Alexandre Dumas Père in hayatında Monte-Kristo isminin ayrıcalıklı bir yeri vardır. İlk olarak 1844-1846 yılları arasında "Journal de Débat" adlı gazetede tefrika halinde yayımlanan bu roman daha sonra kitap haline getirilmiştir. *Monte-Cristo* zindana atılmış genç bir denizcinin 14 yıl kaldığı hücresinden nasıl insan üstü bir varlığa dönüşmüş olarak kaçışının hikayesidir. Roman adını Akdeniz'de yaklaşık 200-300 metre yükseklikte sarp granit kayalıklardan oluşmuş bir adadan alır.

Dumas Père 300'e yakın eseriyle döneminin en çok yazan yazarı olduğundan ona Fransa'da roman fabrikası denmiştir. Romanlarından kazandığı parayla Paris yakınlarındaki Port-Marly kasabasından geniş bir arazi satın alarak bir şato yaptırır ve bu şatoya Monte-Kristo adını verir. Yine 1854 de çıkardığı gazetenin adı da Monte-Kristo'dur. Monte Kristo ismi romanın çok tanıdığı yıllarda Amerika'da Vaşington yakınlarındaki maden bakımından zengin bir vadiye de verilir. Dumas'ın ölümünden sonra Jules Lermina 1880'de *Monte-Kristo'nun oğlu (le Fils de Monte-Kristo)* nu romanın devamı olarak kaleme alır.

Alexandre Dumas ve Monte-Kristo romanı Türk edebiyatına önemli bir yer tutar. Türk romanının doğuşu aşamasında *Monte-Kristo* dilimize çevrilen ilk romanlardandır. Tanzimat dönemi yazarlarımızdan Ahmet Mithat Efendi, baba ve oğul Dumas'lardan en çok etkilenen isimdir.

**Anahtar Kelimeler:** Alexandre Dumas, Monte-Kristo, Farklı alanlarda Monte-Kristo ismi

### Résumé

*Le Comte de Monte-Cristo* occupe une place très importante dans la vie de Dumas Père. Il est un chef-d'oeuvre de roman d'aventures qui est composé grâce à la coopération entre Dumas et Auguste Maquet. Le roman a paru en feuilleton dans *Le Journal de Débat*, de 1844 à 1846. *Le Comte de Monte-Cristo* est l'histoire d'un jeune capitaine enfermé dans une prison et à la sortie transformé en surhomme. Dumas Père a donné ce nom à son roman pendant un voyage méditerranéen qu'il a fait avec Jérôme Bonaparte. Monte-Cristo est une île en granite qui s'élevait à 200 ou 300 metres au dessus de la mer.

Comme Dumas Père a obtenu une réputation d'écrire tant d'ouvrages, probablement 300 par rapport à ses contemporains, qu'il est appelé *la fabrique du roman* en France. Avec les revenus de ses romans, il a fait construire, en 1847, son château Monte-Cristo. Dumas s'est lancé dans le journalisme pour publier ses impressions de voyages et il a fait paraître en 1854 *le Monte-Cristo*. Aux années de succès du roman, le nom de Monte-Cristo a été donné par les mineurs américains à une vallée riche en or et cuivre près de Washington. Après la mort de Dumas Père, Jules Lermina, en 1880, a rédigé *le fils de Monte-Cristo* comme la suite du roman.

*Le Comte de Monte-Cristo* tient une grande place dans la littérature turque car il est l'un des premiers romans traduits en turc dans la période de la littérature du Tanzimat. Durant cette période, Ahmet Mithat Efendi a rédigé ses premiers romans sous l'influence de Dumas Père et *Monte-Cristo*.

**Mots-clés:** Alexandre Dumas Père, Monte-Cristo, Monte-Cristo dans divers champs

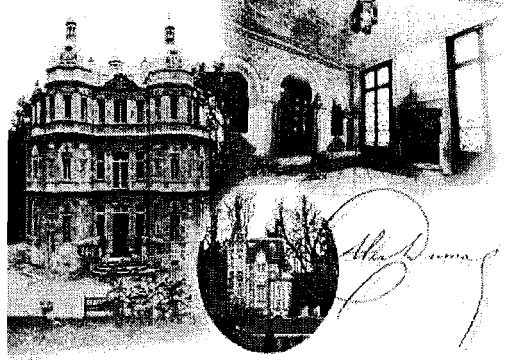


### Monte-Kristo romanının doğuşu

*Monte-Kristo Kontu*, ilk olarak 1844-1846 yılları arasında “ Journal des Débats” adlı gazetede tefrika halinde yayımlandı. Daha sonra kitap haline getirilen roman, 1848 yılında tiyatroya uyarlanır. *Monte-Kristo*, Alexandre Dumas ve yardımcısı Aguste Maquet nin birlikte oluşturdukları içerisinde aşk, acı, korku, komplo, düello, ölüm, ve egzotik ülkelere yolculuklar gibi macera romanlarını besleyen unsurları barındıran bir şaheserdir. *Monte-Kristo*, zindana atılmış genç bir denizecinin 14 yıl kaldığı hücrelerinden nasıl insan üstü bir varlığa dönüşmüş olarak kaçışının hikayesidir.



**Alexandre Dumas (1802)-(1870)**



**Monte-Kristo Şatosu**

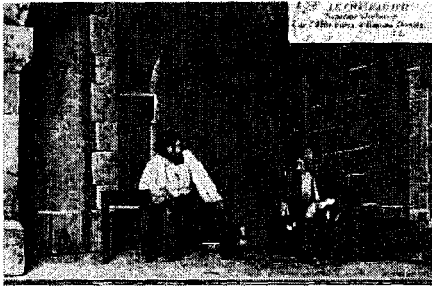
Roman adını Akdeniz’de yaklaşık 200-300 metre yükseklikte 10 kilometre karelik sarp granit kayalardan oluşmuş bir adadan alır.” Bir rivayete göre İsa’dan sonra 455 de Mamiliano adında bir başpiskopos adaya sığınır ve burada yaşayan ejderhayı öldürür. Aslında birleşik yazılan (Montecristo) İsa’nın dağı anlamına gelen isim bu efsaneden sonra adaya verilmiştir. Daha sonra adadaki bir mağaraya keşişler yerleşir. Yedinci yüzyıldan sonra adaya daha kapsamlı bir manastır yapılır. Burada yaşayan keşişler büyük bir güce ve zenginliğe kavuşurlar. 1553 de bir korsan gemisi adayı talan ederek keşişleri esir alır. Buradaki hazinelerinse keşişler tarafından adada saklanıldığına inanılır”(Jacquelot, 2005: ss.9-10).

Alexandre Dumas bu efsaneden romanında bu şekilde bahsetmez. Fakat l’abbé Faria adındaki bir papaz roman kahramanı Edmond Dantès’e hapisanede bu adadaki hazinenin yerini bildiren bir harita verir. Dantès hapisaneden kaçtıktan sonra bu adaya gelerek hazinenin yerini bulur. Böylece gücün ve zenginliğin kaynağı olan ada Edmond Dantès’i Monte-Kristo Kontu’na dönüştüren önemli bir sembol olur. Dumas bu adayı ilk olarak Jérôme Bonaparte ile birlikte yaptığı bir av gezintisi esnasında görür. 1841 de Dumas Florence de otururken prensin isteği üzerine Akdeniz’deki bazı adalarda gezinti yapmaya ve avlanmaya giderler. Elbe, Porto-Ferraio, Pianosa adalarında gezip avlandıktan sonra Monte-Kristo adasına doğru yol alırlar. Adanın avlanmak için uygun olmaması üzerine adaya inmekten vazgeçilir. Dumas bu anısını şöyle anlatır:

“Adada yaban keçileri olduğundan prensin keçi avı tutkusu yoktu ve avlanmaktan vazgeçtik. Fakat adanın coğrafi yapısı benim dikkatimi çektiğinden sadece etrafını yelkenimizle dolaşarak eşsiz manzarayı seyrettik. Prens’e adanın ismini daha sonra

yazacağım bir romana bugünün anısına vermek istiyorum dedim. Prens'te benden romanın bir örneğini yazdıktan kendisine göndermemi istedi”(Henry,1999: s.196).

Dumas *Monte-Kristo Kontu*’nu “Journal de Débats” adlı gazetede tefrika halinde yayınlamaya başladığında roman büyük yankı uyandırır. Hatta Balzac bile bir sonraki sayıda ne olacağını Dumas’a sorar.Yazar “yayın evleri ile satır hesabı anlaştığından”(Umberto,1993: s.86) romandaki olaylar bir hayli uzar ve 117 bölümden oluşan 1822 sayfalık bir roman ortaya çıkar. Dumas bu romanında, Fransa tarihinde Yüz Gün (Cent-Jours)olarak bilinen dönemin adeta bir panoramasını sunar okuyucusuna. Gilbert Sigaux’ya göre *Monte-Kristo (Comédie Humaine)*Komedi Ümen’in bir çeşit özeti (Sigaux, 1978: s.82).



**Kevin Reynolds yapımı Monte Kristo Kontu adlı filmin yeni versiyonu 2002’de sinemalarda gösterime girmiştir.**

### **Monte-Kristo romanı ve farklı alanlardaki etkisi**

*Monte-Kristo Kontu* Roman’ı, roman kahramanı Edmond Dantès’in ikinci kaptan olarak görev yaptığı “Pharaon” adlı geminin Marsilya Limanı’na girmesiyle başlar. İyiliğin, saflığın, cömertliğin ve cesurluğun timsali olan Dantès’in, patronu tarafından birinci kaptanlığa getirilmesi gemi muhasebecisi Danglars’ı, Katalanlı güzel Mercédès ile evlenecek olması da balıkçı Fernand’ı kıskandırır. Komşusu Caderousse’un da onlara uymasıyla hazırlanan bir komplo sonucunda Dantès, Bonapartçılık suçundan tutuklanır. 14 yıl kaldığı zindanda Faria adlı bir bilge papaz ile tanışır. Gardiyanların deli olarak gördükleri papaz Faria, hücrelerinde sadece Dantès’i her türlü bilgi ile donatmakla kalmaz, aynı zamanda ona Monte-Kristo adasındaki hazinesinin de yerini söyler.Yakalandığı hastalık, papaz Faria’nın yakasını bırakmaz ve papaz kısa bir süre sonra ölür.

Romanda okuyucuyu en çok heyecanlandıran ve hafızalarda iz bırakan sahne ise Faria’nın ölümüyle Dantès’e gelen özgürlüktür. O, efendisinin cesedinin bulunduğu torbaya girerek İf zindanından kurtulur. Dantès’in Monte-Kristo adasındaki hazinelere kavuşmasıyla efendisi Faria’dan aldığı eğitim birleşince ortaya Monte-Kristo Kontu adında esrarengiz yeni bir kahraman çıkar. O, intikamını almak için Paris’e yerleşir ve kısa sürede kendini tüm Paris sosyetesine kabul ettirir. “Monte-Kristo, intikamını düşmanlarından kendi eliyle almak yerine hep dolaylı olarak alır, bu tarz ise onu daha da esrarengiz kılar”(Eugène,1995: s14). Kont, intikamını o kadar şiddetli alır ki bazen kendisini zalimler karşısında ki Tanrı’nın intikam meleğine benzetir. Sevgilisi Mercédès’i elinden alan Fernand Paris sosyetesindeki yeni adıyla Kont Morcerf, intihar eder. Kendisini haksız yere mahkum eden savcı Villefort delirir, Banker Danglars aile şerefini ve bütün parasını

kaybeder. Eski komşusu Caderousse ise savcı Villefort'un gayrimeşru oğlu olan haydut Benedetto tarafından öldürülür. Böylece romanın en önemli unsuru olan "eden bulur" ilkesi gerçekleşmiş olur. Romanın sonunda Monte-Kristo, dostlarına şu satırları bıkararak kendisini yeniden hayata bağlayan Haydée adındaki sevgilisiyle kaybolur."...Allah'ın insanlara bahsettiği saadeti şu iki kelimedede arayınız:"*Ümit etmek ve sabırla beklemek*"(Dumas, 1998: s.754).

Romandaki başarıyı sahnede de görmek isteyen Dumas ve Mauquet 7 şubat 1848 de *Monte-Kristo*'yu tiyatroya uyarlar. Beş perde ve on bir tablo olarak hazırlanan piyes altı saat sürer. Büyük beğeni toplayan eserin devamını Maquet ve Dumas *Kont Morsef* adıyla 1851 de beş perdelik dram olarak sahneye korlar. Daha sonraki yıllarda da tiyatrocular *Monte-Kristo* yu *Monte-Fiasko* adıyla parodi olarak oynarlar. Dantès ismi Cantes olarak papaz Faria ismide Larifla olarak değiştirilir (Aziza, 1995: ss.806-808). Parodide ki en önemli sahne ise papaz Faria nın tünel kazarken yanlışlıkla Dantès' in hüccesine çıkışıdır.

*Monte-Kristo* en çok roman olarak beğeni topladığından Jules Lermine 1880 de *Monte-Kristo'nun oğlu (le Fils de Monte-Cristo)* nu romanın devamı olarak kaleme alır. Üç bölümden oluşan roman *Monte-Kristo* hayranlarını bu kez Milano, Cezayir ve Hindistan'a götürür. Birinci bölümde olaylar Saint-Meran ailesi, savcı Villefort ve eşi Bayan Villefort etrafında gelişir. İkinci bölümde Monte-Kristo Kontu'nun sevgilisi Haydée den Espérance (Umud) adında bir oğlu dünyaya gelir. Üçüncü bölüm Cezayir de geçer. Monte-Kristo Kontu eski sevgilisi Mercédès'ten bir mesaj alır. Mercédès'in oğlu Albert de Morcerf Cezayir'de subay olarak görev yaparken haydutlar tarafından kaçırılmıştır. Monte-Kristo oğlu Espérance ile birlikte Cezayir'e Morcerf'i bulmaya gider.

Dumas Monte-Kristo adıyla o kadar özdeşleşmiştir ki, romanındaki denizci Dantès'in ve Monte-Kristo'nun bizzat kendisi olduğunu söyler. "1854 de çıkardığı gazeteye Monte-Kristo adını verir. Gazeteye kendi kariyerinin yansınmasıyla tirajı on binlere ulaşır. Asya ve Avrupa'ya yaptığı uzun seyahat izlenimlerini ( *İmpression de Voyages*) gazetesinde yayımlar. 1859 da Marsilya'da ikamet ederken satın aldığı bir yata Monte-Kristo adını verir" (Henry, 1999: s.200). Alexandre Dumas'ın atalarının yaşadığı bugün halen Haiti sınırlarında bulunan küçük bir bölgenin adı da Monte-Kristo dur. Haiti'de doğan yazarın babası Tomas Alexandre (1762-1806) Marie Labouret adında bu bölgeden bir bayanla evlenir. Dumas soyadı da yazara anne tarafından gelir. Sonraki yıllarda Fransa'ya geri dönlür ve 1802 de Villers-Cotterets kasabasında Alexandre Dumas dünyaya gelir (Dumas,1989: ss.3-4). Yazarın babası Tomas Alexandre Napolyon Bonapart'ın ordusunda subay olarak görev yapmış üstün hizmetleri olan nüfuzlu bir kişidir. Dumas genç yaşta babasını kaybedince annesiyle beraber Paris'e yerleşir. "Babasının eski silah arkadaşlarından birinin referansıyl Orléans Dükü'nün bürolarının birinde yazıcılığa başlar.Tiyatroya olan tutkusu genç Dumas'ı önce Shakspear, Voltaire, Schiller, Racine, Moliere, Gothe gibi yazarları okumaya yöneltir. Seyrettiği tiyatro eserlerine farklı bakış açıları getirmesiyle çevresinde büyük yankı uyandıran Dumas klasik çizginin dışında oyunlar yazmaya başlar"( Schopp,1997:s.82). İlk yazdığı tiyatro eserleriyle başarısızlığa uğrayan Dumas yenilgiyi kabullenemez. 1829 da yazdığı *Henri III ve Sarayı* ile büyük beğeni toplar. *Antony, la Tour de Nesle, Kean* gibi tiyatro eserleriyle büyük başarılarla imza atan Dumas daha ziyade roman alanında kendinden bahsettirir.

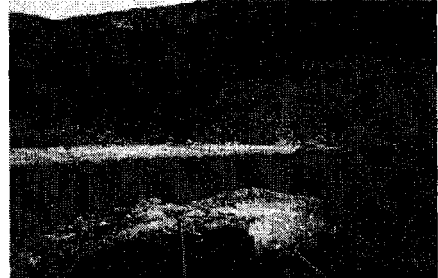
Dumas'ın edebiyat dünyasındaki şöhretinde yardımcı Aguste Maquet'nin payı büyüktür. Onun sayesinde Dumas yaklaşık 300'e yakın eseriyle döneminin en çok yazan romancısı olmuştur. Bu yüzden ona 'Roman Fabrikası' lakabı verilmiştir. "Romanlarından kazandığı parayla Paris yakınlarındaki Port-Marly kasabasından geniş bir arazi satın alarak

Monte-Kristo adını verdiği üç katlı bir şato inşa ettirir. Şatonun yapımı üç yıl sürer. 25 Temmuz 1847'deki açılışa altı yüz kadar davetlinin katıldığı muhteşem bir şölen düzenler” (Henry,1992: s.10). Gotik mimari tarzındaki şatonun iç dekorasyonunu Tunus'tan getirttiği Yunus adındaki bir mimara yaptırır. Dumas Vakfının merkezi olan bu şato halen halkın ziyaretine açıktır. Üçüncü kattaki salon Dumas'ın tüm eserlerinin ve onunla ilgili çalışmaların toplandığı bir kütüphaneye dönüştürülmüştür. Ayrıca Port-Marly'deki yeni bir yerleşim bölgesine de Belediye tarafından Monte-Kristo adı verilmiştir.

Monte-Kristo ismi romanın çok tanındığı yıllarda Amerika'da bir yöreye de verilir. Amerikalı madenciler, 1889'da Pasifik Okyanusu ve Kanada sınırına yakın Washington'un kuzeyinde bulunan yüksek dağlar ve çağlayanlarla çevrili altın, bakır, gümüş, demir, bakımından zengin ve de ıssız bir bölge keşfederler. Bir süre isimsiz kalan bu bölgeye dikkatleri çekebilmek için Fred Wilms adındaki maden işletmecisi Dumas'ın *Monte-Kristo* romanının adını vermek ister. Daha önce bu romanı okuyan bir kaç maden işletmecisi de bu ismi bölgedeki madeni zenginliği daha iyi yansıtaacağını göz önünde bulundurarak kabul ederler. 1893'de bölgenin zenginliğini duyan yüzlerce insan buraya gelir. Tren yolu ve teleferiğin yapılması ulaşımı kolaylaştırınca şehirleşme başlar. Yapılan ilk otel'e Monte-Kristo geniş bir caddeye de Dumas adı verilir. 1897'deki olumsuz iklim şartları ulaşımı engelleyince madenler kapanır ve şehirden göç başlar. Daha sonraki yıllarda da tekrar açılan madenlerde peş peşe yaşanan olumsuzluklar Monte-Kristo'yu ıssız ve hayalet bir şehir'e dönüştürür. 1940'dan sonra Turizme kazandırılan Monte-Kristo vadisi macera seven tatilciler için eşsiz güzellikler sunar. 1980'deki sel baskınları sonucunda Monte-Kristo yüz yıl öncesindeki halini alarak ulaşılması güç vahşi bir vadi halini alır. Bugün Monte-Kristo ismi batı Amerika'da altın efsanelerini yaşatan hayalet şehirlerden biri olarak anılır. Maruz kaldığı doğal afetlere ve olumsuzluklara rağmen bu vadi, 19. yüzyıldaki tüm zamanların en iyi romanlarından biri olarak kabul edilen *Monte-Kristo*'yu hâlâ yaşatmaktadır (Jacquet, 2004: ss.15-21).



Amerika'da Washington yakınlarındaki Monte Kristo Vadisi



Akdeniz'de (İtalya) bulunan Monte Kristo Adası

### Türk edebiyatında Monte-Kristo

Alexandre Dumas ve *Monte-Kristo* romanı Türk edebiyatında önemli bir yer tutar. Türk romanının doğuşu aşamasında *Monte-Kristo* dilimize çevrilen ilk romanlardandır. Tanzimat dönemi yazarlarımızdan Ahmet Mithat Efendi, baba ve oğul Dumas'lardan en çok etkilenen isimdir. O, ilk halk romanı sayılan *Denizci Hasan*' ı(1874) Dumas'ın *Monte-Kristo* romanına benzer yazdığını romanın önsözünde belirtir. İsmail Habib Sevük "Ahmet Mithat"ı romancılığa sevk eden heyecanın Alexandre Dumas Père'den geldiğini söyler. Ona

göre roman denen şeyi Türk halkı Dumas Père'in o eseriyle (*Monte-Kristo*) tanıdı. Bu ilk tesir yüzünden eser çok tutulur. Dumas Père o kadar büyük görünüyordu ki genç Hamid bile o tercüme romanın çıkışından dört sene sonra 1875'de Magosa'daki Namık Kemal'e yazdığı mektupta Dumas Père ve oğlu hakkında ki kanaatlerini soruyordu ” (Sevük.İ, 1940,s.209). Ahmet Mithat'ın Dumas Père yolunda yazdığı diğer romanları *Hüseyin Fellah* (1875), *Musullu Süleyman*(1876), *Dünya İkinci Geliş*(1874-1875), tir. Ahmet Mithat'ın Natüralist akımdan etkilenecek yazdığı *Müşahedat* (1890) adlı romanında da Dumas Père'e göndermeler yaparak sevdiği bu yazarın adını anmadan edemez ve "... kendimi Alexandre Duma'nın romanları içinde kaybetmiş ihtiyarlara benzeteceğim geliyor" der (Mithat, 1997: s.282). Yine Nabizâde Nazım *Zehra* (1895) adlı romanında Dumas'ın *Monte-Kristo* sunu roman kahramanı Zehra'ya okutur, zira o, "Kontun düşmanlarından ne yolda intikam aldığını" (Nazım, 1969: s.103) öğrenerek kendi düşmanlarından o tarzda intikam almayı düşünür.

Alexandre Dumas, romanlarıyla sinema dünyasını da beslemiş ve 1907 den 1980'e kadar uzanan yıllarda bazı romanlarının 300'e yakın filmi yapılmıştır. Bunlar arasında 65 kez değişik versyonlarla çevrilen *Üç Silahşörler* romanı ilk sırayı alır. Bununla birlikte *Robin Hood*'un 58, *Monte-Kristo Kontu*'nun da 50 kez filmi yapılmıştır (Dumont,1997: ss.230-245). *Monte-Kristo*'nun Kevin Reynold yapımı 2002 deki en son versyonunu da burada hemen belirtelim. Dumas'ın bu ünlü eseri Türk sinemasını da etkilemiş ve 1965 yılında Melek Film tarafından "*Güneş'e Giden Yol* " adıyla filmi çekilmiştir. Yönetmenliğini Halit Refiğ'in yaptığı filmin baş rollerini Ayhan Işık ve Selda Alkor paylaşmışlardır.

Sonuç olarak söylemek gerekirse Fransız edebiyatının en tanınmış yazarlarından biri olan Dumas Père romanlarıyla olduğu kadar gösterişli hayatıyla da 19.yüz yılda kendinden bahsettirmiştir. 1870 de (68 yaşında) hayata gözlerini yuman dev romancının "eserleri kadar hiçbir yazardan aşırılmalar yapılmamış, yine onun eserlerinden daha fazla hiçbir yazarın eserleri filmlere konu teşkil etmemiştir"(Humann, 2002: s.15). Monte-Kristo adıyla adeta özdeşleşen yazar dünya edebiyatında olduğu gibi Türk Edebiyatında da önemli bir yer tutar. Yazarın 24 Temmuz 2002 deki doğumunun 200.yılı kutlamaları Monte-Kristo şatosunda yapıldı. Fransız hükümeti de aldığı bir kararla Dumas'ın Villers-Cotterets deki mezarını ulusal kahramanlar için tahsis edilmiş anıt mezara naklederek yazarın önemine bir kez daha dikkatleri çekmiş oldu.

**Kaynaklar**

- AZİZA, Claude (1995) : *Le Comte de Monte-Cristo*, in Les clés de l'oeuvre, Paris, Pocket.
- DUMAS, Alexandre (Père) (1988): *Le Comte De Monte Cristo*, Tome II, Paris, Pocket.
- , (1989): *Mes Mémoires 1830-1833*, Paris, Bouquins.
- DUMONT, Hervé (1997): Filmographie, Dumas 1898-1997, in *le Grand livre de Dumas*, par Charles Dantzig, Paris, Belles lettres.
- EGEUNE, Catherine (1995): in Préface de *Le Comte de Monte-Cristo*, Tome I, Pocket, Paris.
- HABİB İ. Sevtük (1942) : *Tanzimattanberi*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- HUMANN, Sophie (2002): *Un Fleuve au Panthéon*, Paris, 29 Mars in Valeurs Actuelles.
- JACQUELOT, (de) Patrick 2005: *L'île de Monte-Cristo*, in Le Mousquetaire (publié par la Société des Amis d'Alexandre Dumas, Nouvelle Série No 5, 1er Semestre, Paris, Wauquier.
- , (2004): *Monte Cristo, ou la ruée vers l'ors*, in Le Mousquetaire, Nouvelle Série No: 4, Paris, Wauquier.
- MİTHAT, Ahmet (Efendi) (1997): *Müşahadat*, Ankara, Akçağ.
- NAZIM, Nabizade (1969): *Zehra*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- SCHOPP, Claude (1997): *Alexandre Dumas*, Paris, Fayard.
- SİGAUX, Gilbert (1978): *Alexandre Dumas*, in l'Arc, 1er trimestre, no:71, Aix-en Provence.
- UMBERTO, Eco (1993): *De Superman au Superhomme*, Paris, B.Grasset.



## L'UNIVERS FEMININ DANS LE THEATRE D'ARTHUR ADAMOV

Yrd. Doç. Dr. Arzu KUNT  
İstanbul Üniversitesi  
Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

### Résumé

L'oeuvre d'Arthur Adamov s'inscrit dès les années 1950 dans la lignée du théâtre de l'absurde avec Beckett et Ionesco. Cette "troïka" du nouveau théâtre contestant les structures dramatiques traditionnelles annonce une nouvelle formule théâtrale qui illustre par bien des côtés et de manière radicale une crise profonde voire obsédante de la condition humaine. Cependant, l'oeuvre d'Adamov, si originale et si diverse qu'elle soit, ne jouit pas à ses débuts du même succès que celles de Beckett et de Ionesco. Cette étude se propose d'analyser l'image ambiguë des personnages féminins qui jouent un rôle de prime importance dans son oeuvre. Le fait qu'Adamov a vécu dès son enfance une relation difficile avec les femmes provoque une régression dans sa vie adulte dont les symptômes sont repérables à travers diverses figures féminines instinctivement déguisées et redoublées sous la figure de mère ou de soeur. Cette relation profondément problématique s'accompagne de "scènes de fixation" non dépassées qui se dégèrent en troubles névrotiques.

**Mots-clés:** Arthur Adamov, théâtre absurde, femme, culpabilité, régression, fixation, névrose.

### ARTHUR ADAMOV TİYATROSUNDA KADIN EVRENİ

#### Özet

1950'li yılların başlarında öncelikle Fransa'da Eugène Ionesco, Samuel Beckett ve Arthur Adamov gibi yazarların yapıtlarının oluşturduğu bir tiyatral hareket olan "Absürd Tiyatro", kısa zamanda diğer Avrupa ülkelerine de yayılır. Geleneksel tiyatroyu yıkıp bambaşka bir tiyatro türü olarak yazın dünyasına birçok yenilik getiren bu tür, kışkırtıcı yöntemlerin, düşsel öğelerin sıklıkla kullanıldığı oyunlarla karşımıza çıkar. Çalışmamızın amacı, söz konusu hareketin içinde yer alan Arthur Adamov'un oyunlarında önemli bir yer tutan "kadın" oyun kişilerinin çeşitli temsil kanalları ele alınmaktadır. Bu bağlamda, "fixation" (saplantı) - "régression" (gerileme) gibi kimi Freudyen kavramlardan hareketle, seçtiğimiz oyunlardaki eksen kişilerin (anne-kız kardeş-sevgili) "karmaşık" nitelikleri incelenecektir.

**Anahtar sözcükler:** Arthur Adamov, absürd tiyatro, kadın, suçluluk, gerileme, saplantı, nevroz.



Même si un jour Arthur Adamov ira jusqu'à désavouer le fait qu'il soit considéré parmi les dramaturges du théâtre de l'absurde, les pièces de théâtre composées pour l'essentiel entre les années 1947-1955 font partie de sa première phase créatrice, laquelle s'inscrit dans la lignée "absurde". C'est pourquoi, tout comme Beckett et Ionesco, Adamov accorde un rang de prime importance à une réflexion sur la solitude humaine, le langage, le vide existentiel qui deviennent non seulement les questions essentielles de son théâtre, mais aussi le cri de cet homme "séparé" entre une triple appartenance culturelle, russe, arménienne et française par excellence. "Depuis longtemps déjà les critiques avaient accouplé mon nom à ceux de Beckett et Ionesco. Nous étions tous les trois d'origine étrangère, nous avions tous les trois troublé la quiétude du vieux théâtre bourgeois. La tentation était forte, ils y succombèrent. Je mentirais en disant que notre "troïka" ne me causa pas les premiers temps un certain plaisir. J'avais beau rester brouillé avec Ionesco, ne voir Beckett que dans des rarissimes occasions, je n'étais plus seul, je faisais partie d'une bande." (Adamov, 1968:117).

Justement, la genèse de sa pièce inaugurale, *La Parodie*, tend à dénoncer l'absurdité de la vie à travers un incident auquel il a été témoin: "A la sortie du métro Maubert-Mutualité, un aveugle mendie. Deux midinettes passent fredonnant la rengaine bien connue: "J'ai fermé les yeux c'était merveilleux". Elles ne voient pas l'aveugle, le bousculent, il trébuche. Je tiens l'idée de la pièce que je veux écrire: *La Parodie*. "Nous sommes dans un désert, personne n'entend personne". (Adamov, 1968:87).

A travers *La Parodie*, Adamov semble dénoncer l'absurde au beau milieu d'une désintégration cernant l'individu de toute part au sein d'une vie où chacun subit sa misère individuelle sans se préoccuper de celle d'autrui. Aussi faut-il préciser que dès 1955 Adamov change de parcours dramaturgique pour inaugurer un nouveau rythme sinon une nouvelle ère à sa création dramatique au profit d'un engagement social, historique et politique. Or, même si les conceptions théâtrales adamoviennes paraissent déroutantes voire déconcertantes, une chose demeure certaine c'est qu'à travers ses pièces il a constamment tenu compte de la réalité de l'individu, cette réalité s'ouvrant pour la plupart sur les traumatismes les plus intimes; à cet égard, il n'a toutefois pas manqué d'affirmer le rôle que joue la névrose dans la création artistique: "marxiste ou non-marxiste dit-il le seul problème est de savoir *comment utiliser ses névroses*. Ainsi, il tend à recréer sur scène par le biais de ses "doubles" son angoisse obsessionnelle, son masochisme, ses épreuves personnelles qui sont d'ailleurs minutieusement évoqués dans les écrits autobiographiques.

L'un des thèmes clefs de l'oeuvre adamovienne est sans aucune contestation la persécution qui occupe la place centrale dans plusieurs de ses pièces tout en ayant des constantes diverses comme celle qui provient de la femme, des forces de l'ordre ou des personnages parentaux. A cet égard, en nous référant à la définition du thème selon Jean-Pierre Richard affirmant "qu'un thème est un principe concret d'organisation, un schème ou un objet fixe, autour duquel aurait tendance à se constituer un monde" (Richard, 1961:24) nous pouvons aisément saisir que la récurrence de celui-ci reflète "un schème obsessionnel" dans le théâtre d'Adamov. Ainsi, pour ce qui est de la femme-aimée, on peut en trouver son expression dès la première pièce, *La Parodie* où *Lili*, jeune mannequin sollicitée de tous les hommes, - *l'Employé*, *N*, *Le Directeur du journal* - incarne le rôle de séductrice doté d'une indifférence manifeste à l'égard de tout ce qui se passe autour d'elle. Les hommes l'attendront en vain, elle apparaîtra et disparaîtra tout le long de la pièce :

"N., (*Étendu*): Je vous attendais, Lili. J'étais sûr de vous voir.

LILI: Vos pressentiments vous ont trompé. Seul, le hasard... Du reste,

je ne fais que passer. Je suis déjà considérablement en retard. De quelque manière que je m'y prenne, je suis toujours en retard, et on me gronde, ce qui me fatigue beaucoup.(...)

N.: Lili, vous m'aviez fait autrefois une promesse. Je ne vous l'ai jamais rappelée. Le soir où nous nous sommes promenés aux abords de la gare. Vous vous souvenez, il y avait autour de nous, sous la pluie, tout un peuple sans domicile qui ne bougeait pas. Je suis une fois retourné dans ces parages. Plus personne, les rues étaient désertes. (Pause.) Je ne veux pas disparaître comme ces gens-là, poussés dans le dos. (Pause.) Je n'ai pas choisi de vivre, mais si je pouvais choisir ma mort...(Pause.) Vous m'aviez promis de me tuer, tuez-moi."(Adamov 1953:17).

Las de vivre, N. étendu sous les pieds de *Lili*, ira même jusqu'à lui demander de le tuer; d'emblée, ce sentiment identique nous renvoie à celui d'Adamov longuement décrit dans *L'Aveu*, son journal où il dévoile son sentiment de culpabilité, son masochisme et la peur de la mort.

"La hantise qui veut que je me prosterne sans cesse devant l'objet de mon amour, mon besoin d'être humilié par la femme désirée, m'initie au sens terrifiant de la chute. Ce besoin morbide de tomber aux pieds de la femme en laissant tomber toute dignité m'apprend ce que tomber veut dire." (Adamov, 1969:35) Tel est le cas de la pièce intitulée *La Grande et la Petite manoeuvre* qui partage cette origine commune quant à sa relation avec les femmes; *Le Mutilé*, personnage de la pièce devenu cul-de-jatte, guidé par des voix mortuaires trouvera finalement la mort sous les talons de *Erna*, la persécutrice: "Erna, riant aux éclats, pousse du pied la voiture du Mutilé qui disparaît à droite, dans la coulisse." (Adamov, 1953:141). En effet, la quête d'une "humiliation sans fin" qu'Adamov trouvait auprès des femmes, même des prostituées semble se confirmer à travers cette pièce où le corps devient objet de persécution; il décrit ainsi ce mélange de délice et de supplice:

"Recevant des coups, je veux en recevoir encore, je passe des après-midi entiers dans le quartier des Halles. Une fille, de ses talons, écrase mes pieds nus, ses copines éclatent de rire. "Et si nous en faisons autant toutes, qu'est-ce que tu nous donnerais?" (Adamov, 1968:152).

Un Adamov situé "dans la grande région boueuse de la honte et de l'humiliation absolue", suppliant une quelconque prostituée de "lui frapper à la face." Et que dire du dialogue de N. et de La Prostituée?

"N.: N'ayez pas peur. Je vous promets, je ne vous donnerai pas d'ordres, pas mêmes de conseils. Vous ferez ce que bon semble. Marchez sur moi, m'étouffer, m'étrangler... (...) Je vous en prie. Frappe-moi,

LA PROSTITUEE: S'ils nous trouvent ici, ils nous piétineront.

N.: *toujours absolument immobile*: Piétine-moi." (Adamov, 1953:44).

S'ajoute à ce désir pervers ou mieux dire à cette transgression extrême non seulement l'angoisse du sentiment de "séparation" qu'il a éprouvé pendant toute sa vie mais aussi la profonde détresse "d'être exilé du corps de la femme." En remontant à la source de ce fantasme d'être "piétiné" par une femme, nous trouvons un Adamov éternellement torturé par le morcellement de son corps, qui, d'après lui, ne semble pas lui appartenir: "Je ne suis pas. Je ne sens pas l'être en moi. De cet être, je suis le leurre, le reflet dans le miroir."

On retrouve ce même sentiment d'angoisse permanent dans *Le Professeur Taranne* aussi. Adamov semble nettement prêter à *Taranne* le sentiment de la honte éprouvée à l'égard de son corps; son "masochisme" et son "exhibitionnisme" révélés lors des sorties nocturnes dans les bas-fonds parisiens se mêlant à une sorte de culpabilité liée à une honte inguérissable:

“Rue de la Charbonnière. Une chambre sordide, légèrement en contrebas, béante sur la rue. Je me revois étendu aux pieds d’une fille. (...) Je mendiais le plaisir au piétinement des hauts talons, et tandis qu’ils éraflaient ma poitrine, je fixais intensément, dans ce visage au regard absent, les lèvres inanimées. Ces lèvres, blanches, blessées, ces talons sur ma face, éclipsèrent l’univers entier. Pour les voir, ainsi, toujours, j’aurais donné toutes les heures qui me restaient à vivre.” (Adamov, 1969:94).

Encore faut-il ajouter que dans ce monde où règne partout le principe de destruction, nous trouvons également les diverses formes de persécution à l’intérieur d’une famille: c’est en effet, “l’image du conflit familial” qui nous renvoie d’emblée aux résonances autobiographiques qui traversent ça-et-là la production dramatique d’Adamov. Rappelons qu’il détestait son père, victime de sa passion du jeu; qu’il avait peur de sa soeur qui le terrifiait; et enfin, rappelons encore qu’il éprouvait cette culpabilité profonde dûe à un remords certain: de ne pas être allé au chevet de sa mère alors qu’elle était agonisante. Les réminiscences du passé font libre cours dans ses pièces; dans *Comme nous avons été*, *La Mère* qui apparaît comme une femme au comportement oppressif est dédoublée par *La Tante* qui assume le même rôle. Elle s’occupe du personnage désigné uniquement par l’initiale A., toutes les deux femmes placées dans le camps des persécuteurs exercent dans la pièce, une force ou mieux dire une forte pression morale sur A. qui ne gagne pas encore sa vie et qui ne veut pas se marier. Certes, il n’y a aucun doute sur le fait que A. soit l’initial d’Arthur, celui incessamment contrôlé par une mère voulant voir son fils devenir “ingénieur” au lieu d’un Arthur flânant dans les rues parisiennes. A travers l’image maternelle dédoublée Adamov montre la figure d’une mère dominatrice tout en dénonçant le rapport amour-haine par le biais des souvenirs pénibles de son enfance où il évoque le pouvoir dominateur de sa mère.

Sur l’espace scénique de *Si l’été revenait* vont s’inscrire et s’exprimer par le biais des “rêveurs” des expériences en analogie avec le psychisme inconscient de l’auteur. Surtout n’oublions pas qu’Adamov a traduit en français *Le Moi et l’Inconscient* de Jung et nous avons vus que dans ses textes autobiographiques il dévoile particulièrement ses obsessions principales, ses chimères et ses rêves d’enfance qui ne finissent pas de naître et de renaître. En somme, le “vécu” fait partie intégrante de cette pièce où l’on retrouve d’une certaine manière des personnages qui ont une forte ressemblance d’une part entre *Théa* et la soeur d’Adamov et d’autre part entre *Viktor* et son ami fidèle des jours anciens qui se nomme aussi Victor. Certes, tout ceci demeure loin d’être une simple coïncidence bien sûr; à travers ces personnages Adamov met en scène tous les “fantômes” du passé qui le poursuivent à jamais. Impossible, donc, de nier l’existence de ce passé qui renâit à chaque occasion de ces cendres. Dans cet espace onirique il y a quatre protagonistes *Lars*, sa soeur *Théa*, son épouse *Brit* et *Alma* son amie; mais il existe également des personnages figurant continuellement dans les rêves: *Viktor*, l’ami de *Lars* et *Mme Petersen* la mère de *Lars* et de *Théa*. *Mme Petersen*, redoutable et répressive évoque l’image de Mme Adamov dont la voix est souvent apparentée à l’image d’une “castratrice”, cette voix maternelle faisant écho dans tous les écrits de son fils Arthur: “on te la coupera.” “Cette allusion précise à une sanction atroce retentit en moi comme le décret du destin. Mais si l’écho des paroles maternelles a résonné ainsi, se heurtant indéfiniment aux parois souterraines de l’inconscience, c’est qu’il a trouvé en moi la caverne propice où pouvaient vibrer les ondes porteuses du sombre message. La castration est le châtiment par excellence. Châtier, châtrer, double aspect d’un même sens originel. La peur du châtiment peut se réduire à la castration. Mais, et c’est là l’essentiel, au fond de toute peur à l’approche du châtiment, il y

a la mort, castration suprême. La peur qui étreint l'homme à l'idée d'être châtré, d'être lésé dans son intégrité physique, s'identifie à la peur d'être lésé de tout, coupé de tout, de mourir." (Adamov, 1969:75).

Règne dans ces rêves sans frontières la projection des motifs qui obsèdent Adamov, les désirs pervers les plus fous tels que l'inceste, l'homosexualité, le fétichisme, le sadomasochisme avoués à maintes pages de *L'Homme et l'Enfant*. Que dire de *Théa* qui révèle dans son rêve les sentiments incestueux qu'elle éprouve pour *Lars*? "Je sais où est *Théa* et ses pauvres petits cheveux aplatis. Oui, près de toi, tout près de toi. C'est elle qui peut t'aider, mais d'abord, aide-la un peu. Donne lui la force de t'aimer." Or, ce motif de transgression extrême sera d'emblée accompagné d'un châtiment: la mort de *Mme Petersen*. Rien d'étonnant alors à ce que cette mort fasse de *Lars* et *Théa* des êtres éternellement torturés par le sentiment de culpabilité tout comme Adamov d'ailleurs. "Oh, le coupable, c'est toujours moi, je le sais bien. Et c'est moi aussi qui ai enjoint à *Théa* de ne pas suivre mère, et cela pour la garder près de moi, pour manger le chanvre de ses cheveux." dit *Lars* dans son rêve à *Viktor*, cet ami toujours présent non seulement dans la vie de l'auteur mais dans ses espaces psychiques intérieurs aussi; ce *Victor* qui orne à jamais les pages de son journal, "celui au visage osseux, le nez aquilin, les yeux désespérément tristes du juif russe, ces yeux que je connais si bien. Il se sent à la fois mon inférieur et mon supérieur. Mon inférieur parce que c'est moi le poète, l'homme d'action (!) le spécialiste des putains. Mon supérieur parce que...Parcequ'il est *Victor*, et qu'à ce seul titre je lui dois de la considération." A cet égard, avec *Si l'Été revenait* Adamov procède à une représentation des fictions du réel dans un espace de rêve où s'inscrivent des remémorations du passé. Encore faut-il ajouter qu'il fait souvent référence à la théorie freudienne quant à l'interprétation des rêves tout en prétendant vouloir mettre en évidence "la manifestation du contenu caché, latent, qui recèle les germes du drame." (Adamov, 1970:14).

Le sentiment de séparation, de culpabilité proviennent donc de la même source chez Adamov qui souffre de scènes de fixation non dépassées à l'image maternelle se dégénérant en troubles névrotiques. C'est là, en effet, la révélation à coeur ouvert des souvenirs biographiques sous-jacents semés ça et là tant dans ses journaux intimes que ses pièces de théâtre, de l'évocation d'une mère envers laquelle il ressent un sentiment d'ambivalence sous le double aspect d'une mère protectrice et d'une mère destructrice, deux pôles inhérents à l'archétype maternelle. De cette peur de "castration" découle sans conteste toute la vision du monde d'Adamov qui se sent "séparé", morcelé au plus profond de son être; il semblerait donc que l'écriture d'Adamov tend à approfondir les secrets les plus inavouables, lesquels deviennent un matériau fécond de sa dramaturgie qui laisse transparaître beaucoup de ses idées maîtresses voire de ses obsessions; "ainsi, dit-il, je puis vieillir, les mêmes rêves reviennent, les mêmes hantises me poursuivent qui plongent dans les profondeurs de l'enfance." Conformément à la formule freudienne tirée des leçons d'introduction à la psychanalyse "passé, présent, avenir, comme enfilés sur le cordeau du désir qui les traverse." (Assoun, 1996:33). C'est ce "fil rouge" désirant qui fournit la "clé" de l'oeuvre adamovienne se reportant au souvenir d'une expérience antérieure, la plupart du temps infantile.

**Bibliographie sommaire**

- Adamov Arthur, *Théâtre*, t.I, Paris, Gallimard, 1953.  
Adamov Arthur, *L'Homme et l'Enfant*, Paris, Gallimard, 1968.  
Adamov Arthur, *Je...Ils*, Paris, Gallimard, 1969.  
Adamov Arthur, *Si l'été revenait*, Paris, Gallimard, 1970.  
Assoun Paul-Laurent, *Littérature et psychanalyse*, Paris, Ellipses, 1996.  
Chahine Samia Assad, *Regards sur le théâtre d'Arthur Adamov*, Paris, Nizet, 1981.  
Freud Sigmund, *L'interprétation des rêves*, Paris, P.U.F 1967.  
Richard Jean-Pierre, *L'univers imaginaire de Mallarmé*, Paris, Seuil, 1961.

**ORIENTALIST REPRESENTATIONS OF TURKEY AND THE TURKS  
IN RICHARD CHANDLER'S *TRAVELS IN ASIA MINOR* AND LADY MARY  
WORTLEY MONTAGU'S *TURKISH EMBASSY LETTERS*<sup>1</sup>**

Res. Asst. Aslı KUTLUK  
Selçuk University  
Department of English Language and Literature

**Abstract**

Travel writings have generally exposed a 'self-centred' attitude and failed to adopt an impartial and unprejudiced approach. Especially from the 18th century onwards, with the rise of Orientalism in the West, and also due to the enhancement of the European political, military and economic power as well as the emergence of imperialism and hegemony, an interest towards Turkey among the European travellers grew much stronger. In this respect, Lady Mary Wortley Montagu and Richard Chandler are the two outstanding 18th century English travellers among the most prolific in their accounts concerning life and society in Turkey. Whereas Montagu draws a highly romanticised picture of the East in her *Turkish Embassy Letters*, in Chandler's *Travels in Asia Minor* do solipsism, racism, social and cultural bigotry which brought about the 'othering' and prejudice stand out. This study demonstrates that the Orient has been geographically and culturally the other sphere of experience for the West and thus western travel accounts have been written with varying perceptions of Turkey and the Turks as observed in Lady Montagu and Chandler's records.

**Key Words:** Travel literature, Orientalism, Lady Mary Wortley Montagu, Richard Chandler, *Turkish Embassy Letters* (1763), *Travels in Asia Minor* (1775).

**LADY MARY WORTLEY MONTAGU VE RICHARD CHANDLER'İN GEZİ  
YAZILARINDA TÜRKİYE VE TÜRKLERİN 'ORYANTALİST' YANSIMALARI**

**Özet**

Gezi yazıları, genellikle 'ben-merkezci' bir tutum sergilemiş ve her zaman tarafsız ve önyargısız bir yaklaşım ortaya koymamışlardır. Özellikle 18. yüzyıldan itibaren, batıda oryantalistik yaklaşımın yükselişi ve Avrupa'nın siyasal, askeri ve ekonomik gücünün artması, emperyalizmin ve hegemonyacılığın ortaya çıkması sonucu, Avrupalı gezginlerin Türkiye'ye olan ilgileri yoğunluk kazanmıştır. Bu çerçevede, Lady Mary Wortley Montagu ve Richard Chandler, Türkiye'deki toplum ve yaşam tarzı ile ilgili gözlemlerini anlatan iki önemli 18. yüzyıl İngiliz gezginidir. Montagu'nun *Turkish Embassy Letters* başlığı altında toplanmış mektuplarında romantize edilmiş bir 'Doğu' kavramı hakim iken, Chandler'ın *Travels in Asia Minor* adlı gezi yazısında tekbencilik, ırkçılık, sosyal ve kültürel bağınazlık ve bu tutumlardan kaynaklanan ötekilik ve peşin önyargılılık öncelikle göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, batılıların doğuyu coğrafi ve kültürel açılardan, 'batıdan farklı' olarak algıladıkları ve bu bağlamda Montagu ve Chandler'ın metinlerinde görüldüğü gibi, batılı gezginlerin Türklere ve Türkiye'ye bakışında karşıtlıklar olduğu vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Gezi edebiyatı, Oryantalizm, Lady Mary Wortley Montagu, Richard Chandler, *Turkish Embassy Letters* (1763), *Travels in Asia Minor* (1775).

---

<sup>1</sup> This study is based on the author's Master's Thesis accepted by Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, Department of English Language and Literature on 2<sup>nd</sup> October, 2006.

Although travel itself has been a human experience since the earliest times, mostly Western travellers have explored other lands, peoples, cultures and civilisations. Actually, Europeans have travelled for many reasons such as scientific exploration, the educational grand tours especially held by the sons of the 18th century upper-class families, conquest, colonisation, diplomacy, emigration, forced exile, trade, pilgrimage, anthropological inquiry, the pursuit of “a bronzer body” or “a bigger wave” (Porter 10). Especially from the 13th century onwards, partly due to the popularity of Marco Polo’s *Travels* in which he romantically described his journey through the Middle East and Asia, and partly due to the Christians’ desire to visit the Holy Land, the Europeans came to have a closer view of the Oriental world which to them seemed full of mysteries and marvels (Adams 48). In the 17th and 18th centuries, scientific and technological developments as well as new philosophical perspectives contributed much to an increase in the number of European travel writings as Europeans were motivated to travel in order to have more knowledge about the world itself, its plants, animals, and peoples (Blanton 12). In this sense, it was Europeans’ mapping of the world rather than the world’s mapping of them (Clark 1-3), which gave rise to ‘Eurocentric’ travel narratives (Porter 3). Thus, it is possible to analyse many travel accounts in relation to Orientalism.

Discussing ‘Western’ and ‘Eastern’ power relationships in his *Orientalism*, Edward Said has analysed the connections between European ‘othering’ and literature as well as many other academic disciplines. For Said, as a “European invention”, the Orient has been “since antiquity a place of romance, exotic beings, haunting memories and landscapes, remarkable experiences” (1). Actually, as Said has suggested,

Orientalism is a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction made between “the Orient” and (most of the time) “the Occident.” Thus a very large mass of writers, among whom are poets, novelists, philosophers, political theorists, economists, and imperial administrators, have accepted the basic distinction between East and West as the starting point for elaborate theories, epics, novels, social descriptions, and political accounts concerning the Orient, its people, customs, “mind”, destiny, and so on. (2)

Turkey has been an interesting place for travellers due to its geographical position as a bridge between Asia and Europe as well as its rich historical background. The Turks, representing Islam and the East, have been the largest as well as the closest Islamic power to the West. The Bosphorus as a link between the Mediterranean and the Black Sea has caused a complex history of political and military power relationships in this area (Aydm 5). These relationships have enriched the land with numerous classical sites, early settlements of Christian societies and many other civilisations. Therefore, since the Middle Ages, many European travellers have visited Turkey ranging from Marco Polo to modern travellers, and a vast body of writings about Turkey has been accumulated. The sources related to the Turks include letters, journals, ambassadors’ reports, historical accounts and some other writings of pilgrimage or politics. Especially in the 18th and 19th centuries, there was an increase in the number of travel writings on Turkey. On the one hand, it was due to the recognition of the Ottoman Empire as a great military and economic power in Europe. On the other hand, there was a growing romantic as well as academic interest in the East among the Europeans. However, from the 18th century onwards, the power balance between the East and the West began to change with the European invasion of the Americas as well as many scientific, technological and economical developments while the Ottomans were losing lands in Europe. From then on, the stereotypical Ottoman image in the mind of any European began to change as “the most incorrigible and detestable people of the Orient” (Çırakman 106). That is to say in the European mind, they

were increasingly seen as despotic, cruel, passionate, intolerant, oppressive, hateful and corrupt.

Despite the fact that most European travellers implicitly or explicitly shared this European perception of 'the self,' the 'discourse' in travel literature was varied; sometimes, it was a matter of racial discrimination, prejudice, stereotyping, solipsism and otherness, and sometimes that of identification, similitude or indifference. Actually, Lady Mary Wortley Montagu (1689-1762) and Richard Chandler (1738-1810) were among the 18th century English travellers, who represented this dichotomic view of Turkey. In other words, although both had a close observation of Turkish ways of life, their perceptions of Turkey and the Turks constitute a dichotomy. While Montagu's encounter displays a familiarising and perceptive attitude, Chandler's approach is totally antagonistic and alienating.

Montagu was an outstanding British traveller who recorded her observations of life and society in Turkey in the form of letters addressed to her correspondents back in England and collected under the title of *Turkish Embassy Letters* (1763). Actually, these letters are a presentation of her observations and experiences rather than a means of communication. In these letters, she covers a wide range of subjects involving the details of daily life in Turkey such as Turkish manners, customs, clothing styles, interior decorations as well as Turkish literature.

Montagu wrote those letters during her husband Edward Wortley Montagu's embassy to İstanbul. It was extraordinary at that time for a woman to travel with her husband at such far away lands of a different culture. However, when Montagu set out from London in 1716 with her child, a group of servants and lots of baggage to accompany Wortley in his travel across Vienna to Edirne and İstanbul (Desai xvi), she had gone "a Journey not undertaken by any Christian for some 100 years" (Montagu 330). As an outsider in a foreign land, Montagu described in her letters what she did in Turkey in detail, with comments and comparisons between the Turkish and English cultures, as well as herself and the previous travellers to Turkey. The trip was most enjoyable for Montagu since during her stay, she studied Turkish language and literature; discussed religious issues with a learned Turkish scholar; made friends with a few women of the high society; went to the hot baths; wandered in the streets and markets; saw some part of the Seraglio; watched the Sultan pass by to the mosque; visited mosques and monasteries in her Turkish costume, and took boat excursions up the Bosphorous. Unlike many other English travellers, she participated in local events and was tolerant of local customs. Therefore, the memories of her stay in Edirne and İstanbul, in other words, "at the gateway to Asia, filled with people of every race and religion, its markets laden with goods from the exotic, unknown East, were to remain with Lady Mary for the rest of her life" (Murphy 94).

Actually, whether the letters were outside the Orientalist discourse or they contributed to the 18th century British perceptions of the East has been a subject of many debates. The basic reason is that in her letters, Montagu introduces a different kind of Orientalist knowledge and stands against the common European myths of the Orient. As observed by Landry, Ottoman culture was in fact, "both a stick with which to beat Englishness and an utopian alternative to it" for Montagu (61). In fact, the letters involved not only the observations and perceptions of Turkey and the Turks by Montagu including social, cultural and historical details but also her comparisons and contrasts between these and the British society and culture. In other words, the letters exposed Montagu's reactions to being in a country which was "alien (not only non-European but also non-Christian) to her contemporary correspondents" (Jump 304).



Certainly, her aristocracy and womanhood made her privileged during her travel. That is, travelling to Turkey opened Montagu “a world denied to the common male traveler” (Lowenthal 5) and actually, she was lucky to have gone into places closed to them. Getting the chance to see harems, mosques and baths, and making Turkish acquaintances, she enjoyed the experience of being in a foreign land. In one of her letters she says, “this country is certainly one of the finest in the world; hitherto all I see is so new to me, it is like a fresh scene of an opera everyday” (309). For Montagu, the English thinking about Turkey was generally biased due to previous travel accounts by male travellers; thus, Montagu attempted to constitute parallels between English practices and the Turkish ones, taking them from a more general perspective, in the manners of humanity. She says in a letter; “Thus you see, dear Sister, the manners of Mankind doe not differ so widely as our voyage Writers would make us believe” (329-30). On the other hand, although Montagu constantly attempted to equate Turkish and English practices, in other words the European and Oriental cultures, the discourses of class and gender as well as religious and political conflicts have all contributed to the establishment of her Orientalist look to Turkey and the Turks. In this respect, the rhetoric of similarity accessible in Montagu’s letters may also be regarded as “another facet of the hegemonic truth-claims which mark Orientalist discourse” (Secor 394).

One of the issues to be discussed in relation to Orientalism is Montagu’s referring to many previous European travellers. Actually, this attitude may be a part of the Orientalist discourse as it reveals the citationary nature of Orientalism. As a matter of fact, Said himself suggests in his *Orientalism* that there exists a relationship between texts and audiences which gives the Oriental discourse strength and authority. In this respect, one may suggest that the previous knowledge of the Orient shapes a travel writer’s observations and experiences. As Said himself says,

Everyone who writes about the Orient must locate himself vis-à-vis the Orient; translated into his text, this location includes the kind of narrative voice he adopts, the type of structure he builds, the kinds of images, themes, motifs that circulate in his text — all of which add up to deliberate ways of addressing the reader, containing the Orient, and finally, representing it or speaking in its behalf. None of this takes place in the abstract, however. Every writer on the Orient (and this is true even of Homer) assumes some Oriental precedent, some previous knowledge of the Orient, to which he refers and on which he relies. (20)

Thus, it may be true that the existence of previous knowledge about the Orient contributes to the hegemony and the unity of Orientalism. Actually, Montagu constantly referred to the writings of previous travel writers, by saying that the Turks did not lack in courtesy and manners so much as the English had been made to think. In other words, Montagu brought “her own interpretive strategy” to Turkey (Lowenthal 12). Therefore, Montagu’s criticising the travellers before her may not be regarded as a challenge to the Orientalist discourse; instead, it may be inferred that Montagu was Orientalist as much as the previous travellers to Turkey.

Montagu was tolerant towards Turkish customs and Islam, even sometimes saying that those were superior to her own culture and religion. Nevertheless, as stated by Secor, sometimes, the letters were challenging “the value judgements implicit in Orientalist discourses of difference while simultaneously reproducing European myths of the Orient” (385). To exemplify, in one letter, Montagu expresses her thoughts in between accepting or rejecting Oriental life:

Thus you see, Sir, these people are not so unpolish’d as we represent them. ’Tis true their Magnificence is of a different taste from ours, and perhaps of a better. I am allmost of opinion

they have a right notion of Life; while they consume it in Music, Gardens, Wine, and delicate eating, while we are tormenting our brains with some Scheme of Politics or studying some Science to which we can never attain, or if we do, cannot persuade people to set that value upon it we do our selves [...] Considering what short liv'd, weak Animals Men are, is there any study so beneficial as the study of present pleasure? I dare not persue this theme; perhaps I have already said to much [...] but I allow you to laugh at me for the sensual declaration that I had rather be a rich Effendi with all his ignorance than Sir Isaac Newton with all his knowledge. (414-15)

Although Montagu rejects the common idea that Oriental people are unpolished, then she implicitly asserts the accuracy of another Orientalist viewpoint: while Turkish people spend their time by eating, drinking, music and garden parties, many Europeans like Sir Isaac Newton in her example devote their lives to serious issues like science or politics. As Secor has noticed, "such a rhetorical move demonstrates how the text is ensconced within Orientalist discourses, whether or not the hierarchical positions of the mutually constituted and reflective 'East' and 'West' are momentarily, even playfully, reversed" (386). Hence, her wish to be an ignorant 'rich Effendi' rather than the learned Newton has become the reflection of this reversal.

The European portrayals of Turkish women have been a major key element of the Orientalist discourse in which the Orient is feminised and eroticised, as a place to be dominated by Western power. Hence, as suggested by Bohls, "Oriental women carry a disproportionate symbolic burden in this discourse" by being "...doubly other and doubly exotic..." (28). In this respect, Oriental women represent the Orient itself as 'feminised', which has been an excuse for sexual representations by European travellers. Actually, in her letters, Montagu mostly analysed the circumstances Turkish women lived in and she especially focused on the harem and the veil. In the 18th century, when compared with the women of European societies, Turkish women were pitied in England due to the idea of enslavement resulting from harem life (Looser 80). Unlike the majority, Montagu praised Turkish women and stated that the conditions Turkish women lived in and the rights they had were much better than those of the English women:

Tis very easy to see they have more Liberty than we have, no Woman, of what rank so every being permitted to go in the streets without 2 muslins, one that covers her face all but her Eyes and another that hides the whole dress of her head and hangs halfe way down her back [...] This perpetual Masquerade gives them entire Liberty of following their Inclinations without danger of Discovery [...] You may easily imagine the number of faithfull Wives very small in a country where they have nothing to fear from their Lovers' Indiscretion [...] Upon the Whole, I look upon the Turkish women as the only free people in the Empire. (328-29)

In other words, despite the fact that harem life and the veil seemed weird and unfamiliar to many other travellers, for Montagu they formed a sort of exotic freedom. However, the sincerity of her writings concerning the liberty of Turkish women still stands to be an issue of discussion. Many critics defend the idea that although at first glance the letters seem to suggest "a sisterly attitude", this kind of a sisterhood is "only with upper-class women and exists through alternately aestheticizing and Westernizing their attributes" (Looser 79). Hence, how Montagu expressed her ideas on Turkish women has been acknowledged as an Orientalist point of view by some critics.

For the Europeans, the veil has also been a symbol of the 'irrational' Islam. Also, in the 18th and 19th century travel literature, it had a special place since it satisfied the 'hidden sexual desires' of the European male travellers for the veiled women of the 'exotic' East. However, Montagu's thought about the veiling of Eastern women seemed to be against the common Western thought. Montagu defended and adopted the practice of wearing the veil as she believed it gave women greater freedom to move independently since nobody would

be able to recognise them. Furthermore, despite polygamy, Montagu believed the Turkish women were the only free people of the Empire since the veil allowed them to have new relationships without being detected by their husbands. Nevertheless, one may also comment that Montagu's thought about wearing the veil was still Orientalist as it also involved sarcasm in it. In other words, although Montagu referred to chastity as it is valued in Turkey, she also emphasized implicitly that Turkish women could do whatever they wish by wearing the veil. In this respect, her attitude seemed to be rather sarcastic and exaggerated.

In the eyes of the Westerners, the harem has been a metaphor of the 'despotic and tyrannical' rule of the Eastern men over the 'oppressed' Oriental women. Nevertheless, instead of repeating the conventions of sexual fantasy, Montagu considered harem to be a place belonging to only women, where they had the control of themselves rather than the imprisonment of women. Montagu says, "Now I am a little acquainted with their ways, I cannot forbear admiring either the exemplary discretion or extreme Stupidity of all writers that have given account of 'em" (328).

Actually, a bath visit recounted by Montagu in one of her letters is especially famous. After a long description of the bath, she tells how the Turkish women wanted her to get undressed:

I was in my travelling Habit, which is a riding dress, and certainly appear'd very extraordinary to them, yet there was not one of 'em that shew'd the least surprise or impertinent Curiosity. [...] They repeated over and over to me, Uzelle, pek uzelle, which is nothing but, charming, very charming. [...] The Lady that seem'd the most considerable amongst them, entreated me to sit by her, and would fain have undress'd me for the bath. I excus'd my selfe with some difficulty, they being all so earnest in perswading me. I was at last forc'd to open my skirt, and shew them my stays, which satisfy'd 'em very well, for I saw they believ'd I was so lock'd up in that machine that it was not in my own power to open it, which contrivance they attributed to my Husband. (313-14)

In this particular letter, as the narrator, she puts herself in the middle of the Oriental women in the bath and also, by remaining clothed, she keeps her outsider status as well as her 'Englishness.' Before describing the beauty of those naked women, she thinks these women must be looking at her with curiosity. In other words, with her clothes on, she keeps the distance between her 'European self' and 'the other Oriental women.' This situation is symbolic in that it maintains her 'Occidental privilege'; when Montagu remains in her travelling habit in the Turkish bath, it shows, in fact, her determination to remain within her European existence. So Montagu is still the English traveller and the Oriental women remain as the subjects of her European gaze. In other words, this particular letter reflects Montagu's implicit attempt to achieve domination over the Oriental women. Therefore, entering into the Turkish bath through "masquerade" rather than through nudity, Montagu keeps her spectator and conqueror status (Bowles 137).

Although Montagu admires the natural beauty in Turkey, sometimes it becomes possible to capture her colonizing gaze. For instance, a sort of self-representation is given by Montagu when she is on her horseback and everybody around is watching her in Edirne:

They are beautiful and full of spirit, but generally little and not so strong as the breed of Colder Countrys, very gentle with all their vivacity, swift and sure footed. I have a little white favourite that I would not part with on any terms. He prances under me with so much fire you would think that I had a great deal of courage to dare Mount him, yet I'll assure you I never rid a Horse in my life so much at my command. My Side Saddle is the first was ever seen in this part of the World and gaz'd at with as much wonder as the ship of Columbus was in America. (341)

Montagu has drawn here a parallel between herself and Columbus's ship as well as the people of Edirne and the New World natives. For Lowe, her riding side saddle is "an

emblem of the English command over and domestication of animals..." (50). That is to say, Montagu sees the Turks as less civilised than the English just like the natives of the Americas were seen by the colonisers as primitive and uncivilised. Thus, it may be said that even when describing the beauty of the Turkish horses, Montagu has been critical of the Turks, which also reflects her European desire to have domination over the Orient and its people.

Montagu, by coming up against the previous male travellers' truth claims, finds a new space for her account in "the Orientalist textual universe" (Yeğenoğlu 80). So Montagu's letters may not be evaluated as different from the masculinist and imperialist accounts written by most of the European male travellers. Montagu's trying to find similarities between the two cultures and her constant desire to identify herself with Oriental women does not prove that her text is not an example of Orientalism. In this sense, similitude and identification may also be parts of the Orientalist discourse. As Yeğenoğlu expresses, the "rhetoric of difference" and the "rhetoric of similarity" are "two different modes of knowing and representing the other; it is only the former which can be regarded as a discursive strategy of Orientalism whereas the latter enables one to intervene against it" and thus one needs to remember that "the imperialist gesture of subject constitution is always predicated upon the recognition of the other through assimilation, through the logic of the same" (84). Thus, Montagu's identification with Turkish women is in fact, the transmission of difference into the same, or 'the European self.' That is to say, in the Orientalist discourse, identification and similitude have underlined the cultural differences between the West and the East and hence, as Yeğenoğlu has suggested, Montagu's "rhetoric of identification", cannot prevent her from exercising "the imperialist and masculinist" acts (85).

Actually, through identification, Montagu has put her text apart from most of the 18th century travellers, especially the male ones, and in this way, she has proclaimed the truth of her representations of Turkey and the Turks since she was the first and the only one in her time to have entered the Oriental interior hidden places such as the harems and the hammams. Nevertheless, this situation may not confirm that Montagu's text is outside the Orientalist tradition. The main reason is that Orientalism is not only the distorted images of the Orient, but it may also be similarities as well as differences. Thus, as one may suggest, Montagu's representations of the Turks are only a different form of the Orientalist discourse, unlike the negative images created by many European male travellers before and after her.

Umunç has drawn attention to the fact that although a traveller is mostly expected to leave his/her 'self' identity during his/her travel to a foreign land, s/he most of the time carries his/her own personal background with him/her. In this respect, his/her account may take the form of either "exoticism, idealization, and romanticism", just as in the case of Montagu, or "marginalization, indifference, solipsism, and antagonism", for which Chandler's text may be given as an example (Umunç 6). Thus, one may suggest that European travel narratives have presented various discourses of the Orient with different or distorted images.

In the 18th and 19th centuries, as a result of the European imperialism and colonialism, European travel writing covered various "antagonistic paradigms", which involved "otherness, discrimination, prejudice, racism, stereotyping, historical and ethnical antagonism, bigoted solipsism, indifference, condescension and so forth" (Umunç 3).

Actually, these paradigms were textualised in a way within the 18th and 19th century English travel writings.

In this respect, Richard Chandler's *Travels in Asia Minor* (1775) was basically a 'factual' reporting, for his main reason for coming to Turkey was an archaeological survey of the ancient classical sights, ruins and monuments in the western parts of Turkey. As a matter of fact, his archaeological descriptions were extensively blended with his presentations of Turkish society and culture in the 1760s. Actually, his account involved his 'distanced' observations and his 'othering' perception of Turkey and the Turks. He was already prejudiced against the Turks on account of the stereotypical images of the Turk already well-known in the West. For him, Turkey had been the land of great ancient civilisations but now it was occupied and settled in by an 'alien' race. In this respect, unlike Montagu, who was actively involved in Turkish life and society and saw Turkey through 'a romantic perspective of the East', Chandler remained self-centred and self-distanced without an understanding or appreciation of Turkish life. That is to say, his attitude towards Turkey and the Turks was of 'cultural solipsism and racial prejudice'; in his account, we can see the early polarizations of what was to become a colonial attitude among English travellers.

Chandler was commissioned by the Society of Dilettanti with an expedition to research and collect in the Orient and so he travelled to Asia Minor and Greece together with an architect and a painter. They were demanded to keep a journal not only giving the descriptions of ancient sites, but also reflecting obviously their observations of the ways of life in Turkey. Hence, besides his natural and archaeological descriptions, Chandler remained plain in that he confessed his fears of the 'muffled' Turkish women, the local bandits, Turkoman tribes and the plague in his account until the group 'escaped' to Greece in August 1765.

A great number of the European travel accounts about Turkey have revealed a fear of 'the other' besides enchantment with the Orient, both of which have existed in the minds of Western travellers (Aydın 6). Actually, since the Ottoman government was mainly accepted by the Europeans as an example of the despotic rule, the Ottoman society was mostly regarded by the 18th century English travellers as "the very antithesis of a free" European society (Çırakman 108). In the 18th century English travel writings, a contrast was commonly reflected between 'the enlightened, liberal Europe' and 'the ignorant, despotic and backward' Orient. Moreover, there was a tendency to underline the image of the 'corrupt' Turks through a comparison of them with the other nations of the same geography. In other words, Arabs, Tartars, Greeks, Armenians, Georgians and other ethnic groups living in Ottoman territories were all believed in Europe to have better qualities than those of the Turks. They were seen as the 'ancient inhabitants' of the Ottoman lands which had been keeping the traces of ancient civilisations; thus, for the most part, they were presented as either "the oppressed nations" or the "noble savages" living under the 'despotic' Ottoman government (Çırakman 156). As a consequence, whatever created the corruption and despotism in the Ottoman Empire was associated with the Turks rather than the other ethnic groups. In this respect, Chandler and his company's travel to Asia Minor and Greece marks, "the beginnings of a scientific interest in the past" (Greenhalgh, *Greek and Roman Cities*). In other words, the Society of Dilettanti had the aim of sending their researchers to some parts of the East in order to make observations and collect information about the ancient state of those countries. In this sense, Chandler and his friends were expected to search for the monuments of antiquity still remaining (Chandler xix), and thus,

Chandler's travel was a good example of the growing interest among European researchers in the ancient classical past.

Chandler wrote about anything unfamiliar to him as well as the English readers at home who wished to learn about exotic places and unheard species. Chandler's description of the 'bottle nose' dolphins marked perhaps the first real encounter between 'the self and the other' in that Chandler clearly remained self-distancing towards these 'newly met' creatures. Actually, for Chandler, who constantly put himself at the centre of the events and situations that he faced in Turkey, the dolphins were there to be seen by their 'European self'. For Chandler, the dolphins were "almost shapeless, looking black and oily, with a large thick fin on the back, no eyes or mouth discernible, the head rounded at the extremity, and so joined with the body, as to render it difficult to distinguish where the one ends or the other begins", and also there was a hole on the head, from which, "the log-like being" blew out water regularly and noisily (3-4). Thus, one may comment that his description of the dolphins was a matter of 'othering.'

When the group entered the Hellespont, today's 'Çanakkale Boğazı' in Turkey, where "the width of the Hellespont, the smoothness of the water, and the rippling of the current" reminded of the Thames (13), in fact, Chandler was trying to identify himself with this alien setting and familiarising what was unfamiliar for him. However, from then on, one may clearly see that Chandler enters the process of distancing himself from Turkey and the Turks. His description of the boatmen and Turkish women is especially worthy of notice:

After leaving the Anglicana, we had scarcely time to contemplate the savage figures of our boatmen, who had their necks and arms bare, and their faces yellow from the sun, before we reached land. The current carried us below the castle, where we saw on the shore two Turkish women. But what figures! each wrapped in a white sheet, shapeless, and stalking in boots. A company of Turks, assembled on the beach to view the ship, seemed, as it were, a new species of human beings. (14)

As suggested by Umunç, in this very first encounter, Chandler "reveals his sense of superiority and implies his solipsistic view" (12). Although he was struck by the 'difference', actually, he and the rest had not landed on the shore of a new world. The people who gathered on the shore were, in fact, members of a nation with which Europeans had kept their contact for centuries. Thus, as Schiffer has pointed out, "their designation of 18th century Turks as a new species of human beings appears to employ the kind of early modern travel discourse Europeans used when encountering the brave new world of the Americas" (241); in other words, the 16th century travellers to the New World and the 18th and 19th century travellers to the Orient shared the same "European avidity to make themselves masters of their strange discoveries" (*Oriental Panorama* 241).

Unwilling to get accustomed to the life style and traditions in Turkey, Chandler constantly emphasised the differences between the Turkish and the English societies. After describing a Turkish house owned by a Jew, for instance, Chandler told his English readers the Turkish customs of meal service and kissing guests' hands, eating not on the table with knives and forks, which was a Western style but instead, on the floor, "the oriental mode of sitting cross-legged", and also eating with hands, getting 'bac-shish' from foreigners, all of which seemed totally strange to Chandler (15).

In the 16th and 17th centuries, Europeans displayed various attitudes of sympathy, admiration, amazement, anxiety, hatred or fear toward the Ottomans, which were the outcome of the Ottoman success and unity that caused inferiority and self-criticism in the West. However, in the 18th century European accounts, there was mostly emphasis on the decline and corruption of the Ottoman Empire. Unlike the previous periods, the 18th

century Turks were “a strikingly exotic sort of people with both awkward and detestable features”, which seemed to prove “the European self-image as superior and advanced” (Çirakman 4). On the one hand, they expressed the feelings of admiration and desire while on the other, their writings frequently involved some words such as ‘tyrants’, ‘barbarians’, and ‘despots.’ In his descriptions of Turkish people, Chandler revealed such an attitude. For Chandler, his friends and himself were the ‘civilised’ Europeans eager for individual learning and scientific development whereas the Turks were the ‘uncivilised’ and ‘uneducated’ ones living as savage groups, among rubbish with their fierce dogs in wretched, ruinous buildings the walls of which were black with smoke. Thus, he frequently explained his idea that this way of life was a “prospect of ruin and desolation” (141).

However, in his descriptions of the Greeks, especially Greek women, Chandler’s approach was more positive and softer. While he was describing the beauty of the Greek girls, who resembled in his eyes, to mythical figures with all their attractive appearance and civil manners, he definitely separated Turkish women from them and frequently contrasted them with the Greek ones (Chandler 62). Especially, he drew attention to the difference between their clothing styles; while Greek girls were wearing short petticoats, snow-like linen turbans and colourful slippers, the Turkish women were totally concealed, which probably aroused the feelings of hate and disgust in Chandler’s mind. Actually, the main reason for his attitude was that unlike the African or Native American women, “who were literally, scientifically, and theoretically exposed to the imperial gaze, those of the Islamic Orient remained veiled and largely hidden from view” (O’Brien 35). Moreover, while covering Muslim woman’s face, the veil was symbolically hiding and concealing the Orient and Oriental woman from apprehension as well as from the Western desire of transparency (Yeğenoğlu 47). Unlike Montagu, Chandler also belonged to that group. While Turkish men were outside, talking, smoking and drinking coffee somewhere they gathered, “the thin-voiced women”, as Chandler says, “curious to see us, glided as ghosts across the glades, in white, with their faces muffled”; thus, “the assemblage and the scene was uncommonly wild, and as solemn as savage” (189-90). Here again, Chandler was explaining his fear of the hiding, undiscovered Turkish women, by likening them to ghosts with their faces muffled.

In the 18th century English travel literature about Turkey, just as in the case of the woman behind the veil, the harem was also wondered by the Western people. Actually, for male travellers, it was an imagined place, a part of fantasy. That is, in the Orientalist discourse, the West had a desire to lift the veil or to have access to the harem as if to explore the mysteries of the Orient and when they were not able to do it, many male travellers chose to denounce “the hateful mystery of the harem and the veil” (Yeğenoğlu 73). Thus, travel writings of many Western male travellers concealed “fascination for a forbidden sexuality” and so fantasy became more dominant than reality in western images of Turkey and the Turks (Aydm 6).

The travellers’ opinions about what went on inside the harem were various. Montagu confessed that she found the women of the harem extraordinarily and sexually attractive but also said that there was no difference in the morality and sexuality of European and Oriental ladies. However, the male Orientalist travellers, as Schiffer has pointed out, “preferred to regard, from the outside of an impenetrable wall, the inhabitants of the harem as sexual playthings, innocent at first, childlike throughout, who drove, through sheer polygamous exertions, their lord and master to early satiety and impotence” (*Turkey Romanticized* 33). Moreover, since men had no access to the places opened only to women

such as the 'hammam' or the 'harem,' what male travellers wrote about those places was only 'imaginary' accounts about Eastern women. In this respect, Chandler also explained that the harem was an obstacle not to be exceeded by the European male travellers: "The house of a Turk occupying the site, we employed the Hungarian to treat with him for admission; but he affirmed we could see nothing; and added that there was his harem, or the apartment of his women, which was an obstacle not to be surmounted" (236).

As many 18th century European scholars believed that the Turks were ignorant of the ancient cultures, they were not aware of the antiquities they possessed; hence, for these scholars, as long as they stayed in Ottoman lands, they were bound to decay (Çırakman 168). In this respect, for Chandler, Europeans in Turkey should have been given the permission to remove these antiquities, or "if not, the Turks should be secretly persuaded with all the available gold in order to rescue these valuable treasures from barbarism" (Çırakman 168). Chandler told that these ruins were lying neglected in the open air, instead of being saved in European museums. He blamed the Turks for their neglect by saying that they did not even attempt to look at these relics. Commenting on the state of an ancient stone as 'neglected', Chandler says,

We copied these inscriptions very carefully, and not without deep regret that a stone so singularly curious, which has preserved to us a specimen of writing antiquated above two thousand years ago, should be suffered to lie so neglected and exposed. Above half a century has elapsed since it was first discovered, and it still remains in the open air, a seat for the Greeks, destitute of a patron to rescue it from barbarism, and obtain its removal into the safer custody of some private museum, or, which is rather to be desired, some public repository. (48)

On the other hand, when the group went to view a town somewhere in western Turkey, Chandler described the streets as narrow, too much full of houses, and the outside appearance of Turkish houses as "mostly of wood, and mean"; moreover, the place was in a "low" situation, open to epidemical disorders such as the highly destructive plague visiting the inhabitants every year (16). Chandler was clearly alienating his environment. Thus, what Chandler did throughout his travel in Turkey was either finding resemblances between this land and environment totally foreign to him and his homeland as seen in the example of 'the River Thames', or totally alienating and disregarding the Turkish environment.

Probably to emphasise his alienating attitude towards anything he met in Turkey, Chandler also told of various kinds of animals he saw during his travel such as aquatic birds, swans, chameleons, lizards, snakes, owls and jackals. Chandler frequently told that the nights were rather awful and dangerous, and he often described "the melancholy howlings of numerous jackals" (44). Moreover, he also described oxen and buffaloes as making "an ugly screaming noise" (52). In this respect, one may say that Chandler's comments on the flora and the fauna as well as the diseases and the plague were also underlining his European imperialist ideology. In fact, Montagu also had a similar attitude towards the animals she saw in Turkey. For her, camels were ugly creatures: "They seem to me very ugly Creatures, their heads being ill form'd and disproportion'd to their bodys. They carry all the burdens..." (340). Also, she likened buffaloes to devils: "They are all black with very short hair on their Hides and extreme little white Eyes that make them look like Devils" (341).

As for the plague, nearly every spring and summer in the 18th century, the bubonic pestilence passed through İzmir, one of which was between 1757 and 1772, "when it enveloped a city like a shroud, slaughtering fifteen or twenty percent of its inhabitants" (Eldem 117). In 1764-1765, Chandler spent some time in İzmir and described this epidemic in his *Travels in Asia Minor* (347). Actually, he blamed the local people for their



negligence and ignorance of the uncontrolled plague as their dwellings were crowded, their rooms were all covered with “carpets, sofas, and cushions” (349).

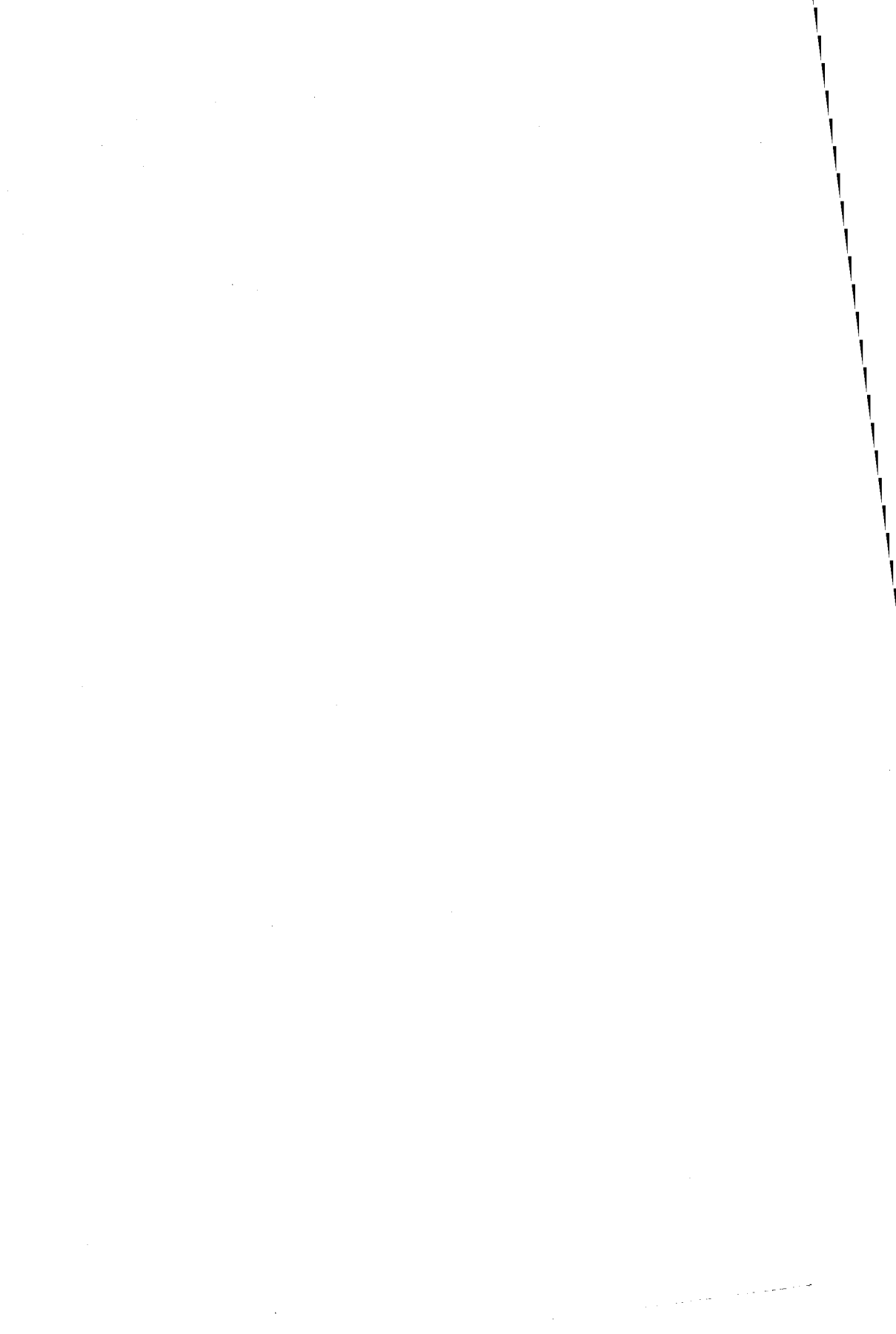
Umunç has remarked that “the antagonistic perceptions of Turkey, which permeate the English travellers’ narratives, are obviously rooted in a long European and, for that matter, English tradition of anti-Turkish prejudices and negative stereotyping” (26). However, sometimes the Oriental perception involves romanticism, as in the case of Montagu, which has caused “what one may call a double standard of invitation and repulsion” (Umunç 26). Therefore, with his cultural solipsism, Chandler was among a great number of Western travellers who obviously had a colonial gaze towards Turkey and the Turks. He focused on Turkey in a historical, classical and archaeological context, and in his account displayed a heavily hegemonic and antagonistic attitude since he believed he was within the alien people of an alien geography.

To conclude, whereas Chandler’s approach towards Turkey and the Turks was rather negative, harsh, alienating and distancing, in Montagu’s encounter, curiosity, familiarising and ‘the rhetoric of similarity’ were dominant, and this was, in fact, Orientalism in two different shapes. Thus it is possible to say that although both travellers gave in their accounts their close observations of Turkish life and society, they had a binary approach, and so the distance between ‘the self’ and ‘the other’ has been a matter of distance discussed within the context of the ‘East-West dichotomy’.

#### WORKS CITED

- Adams, Percy G. *Travel Literature and the Evolution of the Novel*. Lexington:Kentucky UP, 1983.
- Aydın, Kamil. *Images of Turkey in Western Literature*. Cambridgeshire: Eothen, 1999.
- Blanton, Casey. *Travel Writing: The Self and the World*. New York: Twayne, 1997.
- Bohls, Elizabeth A. *Women Travel Writers and the Language of Aesthetics, 1716-1818*. Cambridge: Cambridge UP, 1995.
- Bowles, Emily S. ‘*Empire Lost*’: *Unstable Terms in the Language of Female Sexuality, Political Conquest, and Literary Authority, 1660 to 1765*. Diss. Emory U, 2004. Ann Arbor: UMI, 2004. 3142136.
- Chandler, Richard. *Travels in Asia Minor and Greece*. Ed. Nicholas Revett. Vol.1. Oxford: Clarendon, 1825. 2 vols.
- Clark, Steve, ed. *Travel Writing and Empire: Postcolonial Theory in Transit*. London: St. Martin's, 1999.
- Çırakman, Aslı. *From the “Terror of the World” to the “Sick Man of Europe”: European Images of Ottoman Empire and Society from the Sixteenth Century to the Nineteenth*. New York: Peter Lang, 2002.
- Desai, Anita. Introduction. *Lady Mary Wortley Montagu: Turkish Embassy Letters*. Ed. Malcolm Jack. Athens: Georgia UP, 1993. vii-xxxvii.
- Eldem, Edhem, et al. *The Ottoman City Between East and West: Aleppo, İzmir, and Istanbul*. 1999. Cambridge: Cambridge UP, 2001.
- Greenhalgh, Michael. *The Greek and Roman Cities of Western Turkey*. Australian National U. 14 Mar. 2006 <<http://rubens.anu.edu.au/raider4/turkey/turkeybook/toc.html>>.
- Jump, Harriet Devine. “Lady Mary Wortley Montagu: Turkish Embassy Letters.” *The Review of English Studies*. 47.186: 304-05. Oxford UP, 1996. Info Trac/Thomson Gale. Hacettepe U Lib., Ankara, TR. 7 Mar. 2006.

- Landry, Donna. "Love Me, Love My Turkey Book: Letters and Turkish Travelogues in Early modern England." *Epistolary Histories: Letters, Fiction, Culture*. Eds. Amanda Gilroy and W. M. Verhoeven. Charlottesville: Virginia UP, 2000.
- Looser, Devoney. *British Women Writers and the Writing of History, 1670-1820*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 2000. Ebrary. Hacettepe U Lib., Ankara, TR. 15 Mar. 2006.
- Lowe, Lisa. *Critical Terrains: French and British Orientalisms*. Ithaca: Cornell UP, 1991.
- Lowenthal, Cynthia. *Lady Mary Wortley Montagu and the Eighteenth-Century Familiar Letter*. Athens: Georgia UP, 1994.
- Montagu, Lady Mary Wortley. *The Complete Letters of Lady Mary Wortley Montagu*. Ed. Robert Halsband. Vol. 1. Oxford: Clarendon, 1965. 3 vols.
- Murphy, Dervla. Introduction. *Embassy to Constantinople: The Travels of Lady Mary Wortley Montagu*. Ed. Christopher Pick. London: Century, 1988.
- O'Brien, Patty. *The Pacific Muse: Exotic Femininity and the Colonial Pacific*. Seattle: U of Washington P, 2006.
- Porter, Dennis. *Haunted Journeys: Desire and Transgression in European Travel Writing*. Princeton: Princeton UP, 1991.
- Said, Edward W. *Orientalism*. 1978. London: Penguin, 2003.
- Schiffer, Reinhold. *Oriental Panorama: British Travellers in 19th Century Turkey*. Amsterdam: Rodopi, 1999.
- . *Turkey Romanticized: Images of the Turks in Early 19th Century English Travel Literature*. Bochum: Brockmeyer, 1982.
- Secor, Anna. "Orientalism, Gender and Class in Lady Mary Wortley Montagu's *Turkish Embassy Letters*: To Persons of Distinction, Men of Letters & c." *Ecumene*. Arnold, 1999. 375-398.
- Umunç, Himmet. "The Other Geography: Representations of the Turkish Landscape in English Travel Writings." 4th International Conf. of Literatures in English: "The Endangered Planet." İstanbul: Doğu U, 16-18 Nov. 2005. 1-29.
- Yeğenoğlu, Meyda. *Colonial Fantasies: Towards a Feminist Reading of Orientalism*. Cambridge: Cambridge UP, 1998.



## DİVANLARDAKİ ŞEHİR BETİMLEMELERİ

Yrd.Doç.Dr. Aysun EYDURAN  
Adnan Menderes Üniversitesi  
Fen-Edebiyat Fakültesi

### Özet

Klasik Türk Edebiyatı şairleri, doğup yetiştikleri yerleri, önemli kültür merkezlerini, güzel ve güzellikleriyle çoğunlukla mesnevi nazım şekliyle yazdıkları şehir-engizlerde betimlemektedirler. Ancak bu tür şehir betimlemeleri, divanlarda kaside, gazel, kıta, tuyuğ, şarkı gibi çeşitli nazım şekilleriyle yazılan başka şiirlerde de bulunmaktadır. Yapılan betimlemelerle, dönemin sosyo-kültürel hayatı, şehrin siyasî ve coğrafi yapısı vs. gözler önüne serilmektedir. Bu bakımdan şehir betimlemeleri, edebiyat tarihçilerini, sosyoloji, etnoloji gibi ilim dallarıyla uğraşanları, coğrafyacıları ilgilendiren önemli bilgiler içermektedir. Çalışmada, Klasik Türk Edebiyatı şairlerince yapılan şehir betimlemeleri çeşitli yönlerden değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Klasik Türk Edebiyatı, Divan, Şehir, Şehir Betimlemeleri, Tasvir

### Abstract

Poets of Classical Turkish Literature describe the beauties of their birthplaces and important cultural centres usually in şehrengîz that they pen in mesnevi verse style. Yet, this kind of city descriptions appear also in other poems of divan literature written in verse style such as kasîde, ghazal, kıt'a, tuyuğ and song. Descriptions in şehrengîz illustrate the socio-cultural life of the period, as well as the political and geographical structure of the city. In this respect, city descriptions include significant information for literary historians, geographers, and scholars of sociology and ethnology. In this study, city descriptions by the poets of Classical Turkish Literature are evaluated from various perspectives.

**Keywords:** Classical Turkish Literature, Divan, City, City Descriptions, Imagery.

Klasik Türk edebiyatı şairleri, doğup yetiştikleri veya gezip gördükleri yerleri, önemli kültür merkezlerini, güzel ve güzellikleriyle çoğunlukla mesnevi nazım şekliyle yazılan şehir-engizlerde<sup>1</sup> betimlemektedirler. Ancak şehir-engizler dışında, kaside, gazel, kıta, tuyuğ, şarkı gibi nazım şekilleriyle yazılan şiirlerde, Antalya, Bağdat, Edirne, Erzurum, Halep, Karesi, Konya, Şam gibi şehirlerin sosyo-kültürel zenginlik, canlılık ve seviyesi; coğrafi konum, güzellik ve imkânları; siyasî ve ekonomik açıdan oynadığı rol sanatsal bir üslupla betimlenmektedir. Birçok divanın taranması sonucunda kaside nazım şekliyle yazılan şiirlerin nesip bölümlerinde Bağdat, Edirne, İstanbul gibi şehirlerin betimlendiği, çeşitli nedenlerden dolayı şehirlere tarih yazıldığı; beşerî aşk konulu şiirlerde ise şehrin özelliklerinin güzelin yüz, saç gibi güzellik unsurlarıyla benzerlik içinde ele alındığı görülmektedir. Fakat sayfa sınırlılığundan çalışmaya sadece redifi, şehir, kasaba veya belediye olarak anılan şiirlerle birlikte şehri tanıttığı düşünülen önemli mesire yerleri esas alınmış ve bu malzeme üzerinde bir değerlendirme yapılmıştır. Mevcut malzemenin sunumunda alfabetik bir yol izlenirken, yazım ve imlâ kurallarında alıntı yapılan esere bağlı kalmış; bazı yanlış yazımların doğrusu dipnotta gösterilmiştir.

**Antalya:** Antalya körfezinin kuzeybatı ucunda yer alan ve Antalya ovasının denize dik yarılarla inen düz zemini üzerinde kurulmuş olan şehir (İADV, 1991: 3/232), edebî metinlerde doğal zenginliklerinin yanı sıra tarihi geçmişiyile de söz konusu edilmektedir. XV.yüzyıl şairlerinden Karamanlı Aynî (ö.?), döneminde herkes tarafından beğenilen şehri, baldan tatlı akarsularıyla, lezzetli şarabıyla, insanın yüreğine sevgi ve şefkat dolduran güneşiyle betimlerken; şehrin her türlü felaketten korunmasını istemekte ve Cem Sultan (ö.901/1495)'ın Antalya denizinden gemiye bindiğini belirtirken tarihî bir bilgiye de ışık tutmaktadır.

“Cihânda şehir olan şehir-i Aşalya/Hilâli bedr olan şehir-i Aşalya  
Lebin dirseñ n'ola cennet şuyıdır/Aselden fatludur nehr-i Aşalya  
Bilürdüñ lezzetin لا لشر به/Naşîb olsa saña hamr-i Aşalya  
Şadōka rûhı aldı bir 'arūsı/Bu kalbi mihr iden mihr-i Aşalya  
Kamu tiryäk-ı ekberdür çü Hürşîd/Bulunmaz zerrece zehr-i Aşalya  
Güzeller luf ile memlü olupdur/İlâhi olmasun kahr-ı Aşalya  
Gözün İfün koparsa tañ mı 'AYNÎ/Cemi fülke kodı bañr-i Aşalya”

Karamanlı Aynî, Gazel 443 (Mermer, 1997: 634)

**Bağdat:** İslâm dünyasının önemli kültür merkezlerinden biri olan ve Dicle nehrinin her iki yakasında bulunan Bağdat'ı, XVII.yüzyıl şairlerinden Şeyhüslâm Yahyâ (ö.1053/1644), iklimiyle övmekte ve Bağdat fethinin Osmanlı padişahlarından Sultan IV. Murad (ö.1049/1640)'a nasip olduğunu belirtmektedir. Bu yüzyılın bir başka önemli şairi Nefî (ö.1044/1635) ise Dicle nehrinin her iki yakasında bulunan Bağdat'ın coğrafi konumuyla, Bağdatlı başarılı iki şair (Urfî ve Şerî) arasında ilgi kurmaktadır.

“Gün-be-gün mütedil olmakda hevâ-yı Bağdâd/Çayret-i ürd-i bihişt oldı şitö-yı Bağdâd  
İltifât itse o şeh ser-be-ser ola gülzâr/Bu hevâyile bu öb ile fezâ-yı Bağdâd  
Nice sulñân-ı ğuzöt olmaya Sulñân Murâd/Ki cenâbına naşîb oldı ğazâ-yı Bağdâd

<sup>1</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Ağâh Sırrı Levend (1958), *Türk Edebiyatında Şehir-engizler ve Şehir-engizlerde İstanbul*, İstanbul, İstanbul Enstitüsü Yay.

<sup>2</sup> Nahl Suresi/66.ayet [“Kuşkusuz sizin için hayvanlarda da büyük bir ibret vardır. Zira size, onların karınlarındaki fişki ile kan arasından (gele), içenlerin boğazından kolayca geçen halis bir süt içiriyoruz” *Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli*, 1993: 273].

Feth idüp maqdem-i pākīyle müşerref olıcağ/Reşk-i firdevs-i berin oldı sarāy-ı Bağdād  
Dā'imā pādīşehe eyleye himmet Yahyā/Azam-ı müctehidin ü küberā-yı Bağdād<sup>3</sup>

Şeyhülislām Yahyâ, Gazel 43 (Kavruk, 2001: 67)

“Āb-ı rüy-ı şu'arā Şer'î-i Bağdādî kim/Münhasırdır ana Urfî gibi İcād-ı suhan  
Cüy-ı ma'nha<sup>3</sup> iki şakk olmuş akar sahnından/Yarasır dersem eğer tabîna Bağdad-ı suhan”

Nefî, Kıta 1 (Akkuş, 1993:349)

**Edirne:** Balkan yarımadasının güneydoğu uzantısını oluşturan Trakya kesiminde, Tunca ile Arda nehirlerinin Meriç'e ulaştığı yer yakınında bulunan Edirne şehri (İADV, 1994: 10/425), Klâsik Türk Edebiyatı şairleri tarafından genellikle coğrafi konumu, doğal güzelliği ve bir süre başkent oluşuyla edebî metinlerde betimlenmektedir. XVI.yüzyıl şairlerinden Nev'î (ö.1008/1599) bir zevk ve eğlence yeri olarak nitelendirdiği Edirne'nin ayna gibi berrak ve temiz ırmaklarından; sonbaharda ırmaklar üzerine dökülen yapraklardan; güzel havasından, aşıkların ırmak kenarında dolaştığından; yeşillik içinde gezip dolaşılmak istendiğinde “Hızırlık” seyrine gidildiğinden, kış mevsiminin oldukça şiddetli geçtiğinden söz etmekte; ırmakların her birini ayrı bir güzele benzetmektedir.

“Cây-gâh-ı zevk u 'âlemdür fezâ-yı Edrine/Cüylar âyîne-i 'âlem-nümâ-yı Edrine  
Sîm ü zer şeklin fütup berg-i hâzân ile şular/Serv-i nâzum eyledi mâ'il havâ-yı Edrine  
Cüybârı eşk ile mînâ-sarây-ı çeşm-i ter/Aks-i rüyüñdan şehâ oldı sarây-ı Edrine  
Sebze-zâr isterse göñlüñ var Hızırlık seyrine/Cân bağışlar mürdeye seyr u şafâ-yı Edrine  
'Arz iderler 'aşık-ı dil-teşneye bûs u kinâr/Cüybüruñ her biri bir dil-rübâ-yı Edrine  
Korqarın şol mihrî yok dilber gibi oñır bizüm/Âteş eyler yirümtüz Nev'î şitâ-yı Edrine”

Nev'î, Gazel 399 (Tulum-Tanyeri, 1977: 468)

XVI.yüzyıl şairlerinden Hayâlî (ö.964/1557), Edirne'de belli mevsimlerde taşan ırmakların çevrede tahribat yarattığını; padişahın ziyaretiyle halkın ve şehrin çektiği sıkıntıların son bulacağını belirtmekte; şehrin şarabını övmekte ve gül suyu üretiminin olduğunu sanatsal bir üslûpla dile getirmektedir.

“Çün şitâ faşında fuğyân eyler âb-ı Edrine/Ey göñül seylâb-ı meyle ol harâb-ı Edrine  
Kârbân-ı işrete lâyık mıdır Yûsuf-mişâl/Çâh-ı humda muntazır olmak şarâb-ı Edrine  
İşidüb vaşfın Stanbuluñ cemende goncası/Ağzı şuyun akıdır budur gülâb-ı Edrine  
Rüzigâr ile Stanbula ğubûrum erse ger/Eyler idim cismimi yârân türâb-ı Edrine  
Her menör oldu Stanbuluñ teninde bir elif/Rahm kılmaz mı Şeh-i gerdün cenâb-ı Edrine  
Devr elinden çekdüğüm cevri temâşâ kıl deyu/Çağırur şavt-ı hâzân ile dolâb-ı Edrine  
Biz Hayâlî yâr ile 'azm-ı Stanbül eyledük/Ba'd-ez-în olsun selâmet şeyh ü şâb-ı Edrine”

Hayâlî, Gazel 39 (Tarlan, 1945: 362)

Nev'î (ö.1044/1635) de Hayâlî gibi “Edirne” redifli gazelinde halkın mutluluğunu, şehrin hava ve suyunun güzelliğini padişahın gelişine dayandırmakta; Kevser gibi suyu ve misk kokulu toprağıyla Çin ülkesine benzetmektedir. Ayrıca şehir yine şarabı ve gül suyuyla da övülmektedir.

“Nice dilşâd olmasınlar şeyh u şâb-ı Edrine/Şehri teşrîf etdi Şâh-ı kâmyâb-ı Edrine  
Sâyesinde şenliğe yüz tutdu sertâser yine/Oldu yeksân cây-ı ma'mûr u harâb-ı Edrine  
Ol kadar etdi sirâyet feyz-i hulk u meşrebi/Kevser ü müşk oldu hep âb u türâb-ı Edrine  
Nühket-i hulkuyla hoş-büy oldu hâki ol kadar/Rûmu Çîn etdi şem'im-i müşk-nâb-ı Edrine

<sup>3</sup> Doğrusu ma'nâ.

Meşreb-i şühunda bir sır var ki te'sir eylese/Zā'i olmaz haşre dek keyf-i şarāb-ı Edrine  
 Yaraşır Nefî bu şîr-i âbdârî âleme/Ber-güzör eyleirse mənend-i gülāb-ı Edrine  
 Açdı hurrrem etdi zîra gül gibi endişesin/İltifāt-ı pādîşāh-ı Cem-cenāb-ı Edrine  
 Makdemiyle Edrine tahtın müşerref edeli/Oldu her iklîme gālibāb u<sup>4</sup> tāb-ı Edrine  
 Hazret-i Sultōn Murād-ı kōmrān kim hak vere/Eyleye devletle zevk-i bî-hisāb-ı Edrine”

Nefî, Gazel 118 (Akkuş, 1993: 337)

Şeyhülislam Yahyâ (ö.1053/1644) bir zamanlar gülbahçesi kadar güzel olan Edirne sarayını, bülbüllerin destan gibi birbirlerine anlattığını; ama artık Edirne bahçelerinin çer çöp ile dolduğunu ve eskiden güzelliğiyle bütün bahçeleri kıskandıran Edirne'nin bu haliyle gönülleri yaraladığını, insanları ayaklandırdığını; zengin, fakir herkesin padişahın gelişini sabırsızlıkla beklediğini belirtmektedir.

“Bir zamān gülşen degül miydi sarāy-ı Edrene/Söylemez mi bülbül-ı destān-serā-yı Edrene  
 Bir fezādur pür has u hāşāk her bir gülşeni/Reşk-i gülşenmiş zemān ile ka zā-yı Edrene  
 Dil-hırōş eyler nazar kılduqça miñnet arturur/Dil-güşō her bir maķōm-ı ğam-zidō-yı Edrene  
 Bādeden hāli eşer yok aşkdan bir kimsede/Bî-sebebe memdūh imiş āb u hevā-yı Edrene  
 Edrene Yahyō ayaklanmış ayaklansun diyü/Maķdem-i şāhı umar bōy u gedā-yı Edrene”

Şeyhülislām Yahyâ, Gazel 381 (Kavruk, 2001: 407)

Şeyhülislam Yahyâ, “Edirne” redifli bir başka gazelinde yine Edirne'nin bakımsızlaştığını, köhneleştiğini, ancak Sultan Murad'ın onurlandırmasıyla tekrar mamurlaşarak, güzelleştiğini belirtmekte; iklimini, havasını, suyunu, şarabını övmekte ve o dönemde gül suyunun ucuza satıldığını belirtmektedir.

“Gül ruħuñ bōyın şābōdan aldı āb-ı Edrene/Ben de bildüm ki olur erzān gül-āb-ı Edrene  
 Şöyle māmūr oldu hūbōn-ı Sitōnbul ile kim/Cōydur bir gence her künc-i ħarāb-ı Edrene  
 Özge ālem virdi luř ile o şehri-dil-keşe/Ālemūñ sultōnı şōh-ı kōm-yāb-ı Edrene  
 Ĥazret-i Sultōn Murād ol şōh-ı āl-i-ķadr kim/Pāy-būsiyla muāzzamdur cenāb-ı Edrene  
 Maķdemiyle şöyle rifāt buldı ol şehri- gūzīn/Nūh sipihre tañ ider şimdi kıbōb-ı Edrene  
 Şemme-i luřfuñ virüp hōşiyet-i müşk ü gül-āb/ķadr ü kıymet bulmada āb ü tūrāb-ı Edrene  
 Anı döndermişdi pīr-i kōhne-sāle rūzgār/Ĥamdūli'llāh yine āvd itdi şebāb-ı Edrene  
 İltifātūñ bir şāfō bağışladı Yahyō'ya kim/Virmeye bir meste ol hāli şarāb-ı Edrene”

Şeyhülislām Yahyâ, Gazel 311 (Kavruk, 2001: 335)

**Erzurum:** XVII.yüzyıl şairlerinden Nâbî (ö.1124/1712), Erzurum redifli gazelinde, meyilli bir alan üzerine kurulmuş olan şehri, feleğin gözüne sürme olabilecek kadar coğrafi konum itibariyle yüksek bir yer olarak betimlerken, batıya doğru şehrin yüksekliğinin biraz daha alçaldığını da sanatsal bir üslûpla belirtmekte; şehri doğal güzelliği bakımından cennete benzetmektedir. Tarih boyunca idarî bakımdan önemli bir şehir olan Erzurum'a, Yavuz Sultan Selim (ö.926/1520), Kanunî Sultan Süleyman (ö.974/1566) ve Sultan IV.Murad (ö.1049/1640) olmak üzere üç padişah gelmiştir (İADV, 1995: 11/323). Gazelde hangi padişahın övüldüğü açıkça belirtilmemekle birlikte padişah Anka'ya, Erzurum'da coğrafi konumu bakımından Anka'nın yuvasına benzetilmektedir.

“Çıkdı çerhe rütbe-i rifāt-me'āb-ı Arz-ı Rüm/Oldı ālī āsmānāsā cenāb-ı Arz-ı Rüm  
 Arz-ı Rümü ğayriye itse tefavvuk vechi var/Düşdi bir ālī-cenāba intisāb-ı Arz-ı Rüm  
 Olduğyçün nev-bahār-ı devletinden feyż-yāb/Oldı cennet gibi efzūn āb u tāb-ı Arz-ı Rüm  
 Naķd-ı nōķis gibi düşdi çeşm-i gerdūndan ķamer/Tā ki nañinden nişān-gīr oldu bāb-ı Arz-ı Rüm

<sup>4</sup> Doğrusu “gālibā bu” (Eserin Arap harfli kısmında bu beyit bulunmamaktadır (107a-107b).

Sāye-i tahtuñda feyz-i Hakk ile olsun naşib/Her diyōra devlet-i hüsnü'l-me'āb-ı Arz-ı Rüm  
Öyle bir 'ankā-yı 'ālī-şāna oldu āşiyān/Oldı sürme çeşm-i āfōka türōb-ı Arz-ı Rüm”

Nābī, Gazel 540 (Bilkan, 1997: II/868)

**Galata, İstanbul, Üsküdar:** En önemli sanat ve kültür merkezi, taht şehri olan İstanbul, Klâsik Osmanlı döneminde “Nefs-i İstanbul”, “Galata”, “Üsküdar” ve “Eyüp” belediyelerine bölünerek idare edilmiştir (Öztuna, 1978: 12/172-174, 177-178). İstanbul’un Osmanlı döneminde belediyelere bölünerek idare edildiği o dönemde yazılan şiirlerde de belirtilmektedir. Ayrıca İstanbul’da XVI.yüzyılda önemli bir depremin olduğu; şehrin, surlar dahil büyük hasar gördüğü ve depremden sonra geniş çaplı çalışma faaliyetleriyle tekrar bayındır hale getirildiği bilinmektedir (Tuğlacı, 1985: 157). İstanbul ve Galata’yı iki süslü şehir olarak nitelendiren XVI.yüzyıl şairlerinden Helâkî (ö.983/1575-76), tarihî kaynaklarda belirtilen bu depreme, İstanbul ve Galata’yı karşılaştırdığı murabbasında değinirken, çok sayıda binanın hasar gördüğünden söz etmekte ve tekrar böyle bir felakete karşılaşılmasını dilemektedir. Ayrıca İstanbul, insanın gönlünü ferahlatan cennet kadar güzel bağ ve bahçeleriyle, çeşmeleriyle, cefa ve kin sahibi kul oğullarıyla; Galata ise Tuba ağacı gibi türlü nimetlerle dolu ağaçlarıyla, şarabıyla, Müslümanların dinine kasteden kafir oğlanlarıyla betimlenmekte; İstanbul ve Galata, sefa ve eğlence bakımından cennete benzetilmektedir. Şair “eğer İstanbul ve Galata’yı tekrar görürsem Mısır, Semerkant ve Buhara’yı bir daha anmam, yaşadığım sürece de bu dilekte bulunurum” diyerek sözlerini bitirmekte; İstanbul ve Galata’yı “sefa madeni”, “vefa meydanı” ve “eğlence bahçesi” olarak nitelendirmektedir.

“I-Kemāl-i vech ile seyrin görenler dār-ı dünyānuñ/Şafā-yı kalb ile zevkım sürenler her temāşānuñ/Nazīrin görmedi hergiz bu iki şehir-i zībānuñ/İlāhī yıkma bünyādın Sitanbuluñ  
Çalatanuñ

II-Birinüñ ravzası bāğ-ı behişt ü şahını cennetdür/Birinüñ devhası Tübō mişāli dürlü niñmetdür/Çinde bir nefes dirlik dirilmek hoş sa’adedtür/İlāhī yıkma bünyādın Sitanbuluñ  
Çalatanuñ

III-Birinde çeşmeler *aynen tüsemme Selsebil* olmuş<sup>5</sup>/Birinde hamr ırmağı akar her sū sebīl olmuş/Havā vü āb-ı cennetden şafā-bahş u cemīl olmuş/İlāhī yıkma bünyādın Sitanbuluñ  
Çalatanuñ

IV-Birinde kul oğulları cefā vü hışm u kīn eyler/Birinde kâfir oğlanı müselmōn kaşd-ı dīn eyler/Görenler bu iki şehri hezārān āferin eyler/İlāhī yıkma bünyādın Sitanbuluñ  
Çalatanuñ

V-Biri zevk u şafa içün behişt-i cāvidānīdür/Biri şevk u neşat içün heman firdevs-i şānīdür/Şafā kōmī vefā meydānı şret gülsitānīdür/İlāhī yıkma bünyādın Sitanbuluñ  
Çalatanuñ

VI-Helākī bir daği görsem Sitanbul u Çalata’yı/Ebed añmaz idüm Mısr u Semerkand ü Buharā’yı/Diri oldukça dünyāda iderdüm bu temennā’yı/İlāhī yıkma bünyādın Sitanbuluñ  
Çalatanuñ”

Helâkî, Murabba 10 (Çavuşoğlu, 1982: 30)

XVII.yüzyıl şairlerinden Mezâkî (ö.1087/1676) ise Üsküdar’ı çiçek kokan havasıyla, güzel bahçeleriyle, herkesin gönlünü ferahlatan ve beğenilen bir yer olarak betimlemekte;

<sup>5</sup> “Selsebil” bir çeşme adı.



Sultan Murad'ın Üsküdar'a eğlenmeye gittiğini belirtmekte; cennete benzetmekte ve Üsküdar'ın en ufak bir sıkıntıyla bile karşılaşmamasını dilemektedir:

“Bäreka'lläh şan behişt-i cövidöndür Üsküdär/Kim şafö-bahş-ı dil-i pir ü civöndür Üsküdär  
Büy-ı ezhörin şabā öföka neşr eyler müdäm/Nükhet-efrüz-ı meşöm-ı ins ü cöndür Üsküdär  
Gonca-fem cöñön ile bülbül-neğam rindön ile/Gül-sitön-pîrö-yı bög-ı kün-fe-köndür Üsküdär  
Söylenür her dem şafö-yı dil-küşö-yı gül-şeni/Lā-cerem dillerde böyle dösitöndür Üsküdär  
Medh ider feyz-i hevö-yı cän-fezäsın her kişi/Hjāşılı memdüh-ı ebnö-yı zamöndür Üsküdär  
Ey MEZÂKÎ n'ola ma'mür olsa böyle her yeri/İşret-öbäd-ı şehen-şöh-ı cihöndür Üsküdär  
Cem-nejöd-ı muhterem Sulţön Muröd-ı pür-kerem/Kim zamönmüde hemön bög-ı cinöndür Üsküdär  
Çekmesün bir dem elem tö kim cihönda dem-be-dem/Gül-şen-i cennet gibi röhat-resöndür Üsküdär”

Mezâkî, Gazel 60 (Mermer, 1991: 317)

XVIII.yüzyılda İstanbul'un değişik semtlerinde köşk (Üsküdar'da Şerefabad, Kâğıthane'de Sadabad gibi), çeşme, köprü vb. çok sayıda önemli yeni yapılar yapılmış; buralar eğlencelerin düzenlendiği, gezip görülecek yerler haline getirilmiştir (Türk Dünyası El Kitabı, 1992: 3/188). XVIII.yüzyılın önemli şairlerinden Nedîm (ö.1143/1730) divanındaki şiirlerde daha çok İstanbul'un önemli köşk, çeşme, köprü gibi yapılarını adlarıyla birlikte anmakta; o dönemin eğlence anlayışını; sosyal ve kültürel yapısını gerçekçi bir şekilde yansıtmaktadır. Nedîm, iyi zaman geçirmek için uygun bir yer olarak nitelendirdiği Sadabad'ı bayram günleri daha da kalabalık oluşuyla, havuzu, ağzından su akıtan hayvan heykelleriyle; burada yapılan kayık sefalarıyla anlatırken; iskeleye ara sokaklardan da gidilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca Şerefabad da gezilip dolaşılacak, zevk ve sefa yeri olarak betimlenirken; padişah dahil, önemli devlet büyükleri tarafından bu köşkün şerefendirildiği veya böyle bir beklenti içinde bulunduğu anlaşılmaktadır.

“Bir safö bahşedelim gel şu dil-i nö-şöda/Gidelim serv-i revänim<sup>6</sup> yüri Sa'döbäda/İşte üç çifte kayık iskelede ömöde/ Gidelim serv-i revänım yüri Sa'döbäda

Gülelim oynayalım köm alalım dünyödan/Mö-i tensim içelim çeşme-i nevdöydän/Görelim öb-ı hayöt aktığım ejderhödan/ Gidelim serv-i revänım yüri Sa'döbäda

Geh varıp havz kenörında hürömön olalım/Geh gelip kaçır-ı cinön seyrine hayrön olalım/Göh şarki okuyup göh gazel-hän olalım/ Gidelim serv-i revänım yüri Sa'döbäda

İzn alıp cumâ namözına deyü möderden/Bir gün uğrılıyalım çerh-i sitemperverden/Dolaşıp iskeleye doğru nihän yollardan/ Gidelim serv-i revänım yüri Sa'döbäda

Bir sen-ü bir ben-ü bir mutrib-ı päkize-edö/İznin olursa eğer bir de Nedim-i şeydä/Gayrı yörömi bu günlük edip ey şüh fedä/ Gidelim serv-i revänım yüri Sa'döbäda”

Nedim, Şarkı XXII (Gölpınarlı, 1972: 356)

“Andırır Kasr-ı Cinöni bu dil-i nö-şöda/Nice akmaya gönül su gibi Sa'döbäda /Düşürür kevseri ol havz-ı dil-örö yäda/Nice akmaya gönül su gibi Sa'döbäda

Sürmeli gözlü güzel yüzlü gazölön anda/Zer kemerli beli hancerli cövönän anda/Bö husüs aradığım serv-i hürömön anda/ Nice akmaya gönül su gibi Sa'döbäda

Görüp ol tarh-i dil-öröyü Nedim-i şeydä/Vasfını eyler iken levh-i sipihre imläd/Dedi bu mısrai bir şair-i päkize-edö/ Nice akmaya gönül su gibi Sa'döbäda”

Nedim, Şarkı XXIII (Gölpınarlı, 1972: 357)

<sup>6</sup> Doğrusu “revänim”.

“İyd erişsin bāis-i şevk-ı cedīd olsun da gör/Seyr-i Sa’dābād’ı sen bir kerre İyd olsun da gör/Güşe güşe mihrler mehler bedīd olsun da gör/ Seyr-i Sa’dābād’ı sen bir kerre İyd olsun da gör

Anda seyret kim ne fırsatlar girer cānō ele/Gör ne dil-cūlar ne meh-rūlar ne āhūlar gele/Tıfl-ı nāzım sevdiğim bir iki gün sabret hele/ Seyr-i Sa’dābād’ı sen bir kerre İyd olsun da gör

Gerçi kim vardır anın her demde başka ziyneti/Rūze eyyāmında da inkōr olunmaz hāleti/Şimdi anlanmaz hele bir hoşça kadr-ü kıymeti/ Seyr-i Sa’dābād’ı sen bir kerre İyd olsun da gör

Dur zuhūr etsin hele her güşeden bir dil-rübā/Kimi gitsin bōğa doğru kimi sahrōdan yana/Bak nedir dūnyāda resm-i sohbet-i zevk-u safā/ Seyr-i Sa’dābād’ı sen bir kerre İyd olsun da gör

Tıfl-ı nāzım cümle gördüm deyu aldatma beni/Görmedin bir hoşça sen dahı o dil-cū gülşeni/Serv-i nāzım gel Nedīm-i zār gezdirsin seni/ Seyr-i Sa’dābād’ı sen bir kerre İyd olsun da gör”

Nedīm, Şarkı V (Gölpınarlı, 1972: 344)

“Vasf-ı hüsn-ü behcet bir vech ile gelmez dile/Gel Şeref-ābād’ı gör şevketlü hünkōrım hele/Anlaşılmaz hak bu kim ārāyişi takrİR ile/ Gel Şeref-ābād’ı gör şevketlü hünkōrım hele

Her nefes āb-ü hevāsı cāna canlar katmada/İntisābınla cihāna nōz-ü nahvet satmada/Kangı gün teşrİf eder şōhım deyu cān atmada/ Gel Şeref-ābād’ı gör şevketlü hünkōrım hele

Anı ziynetlerle būnyād etti sadr-ı a’zamn/Tā ki açılısın temāşāsıyle tab’-ı ekremin/Lūtf-u ihsan kıl diriyğ etme efendim makdemin/ Gel Şeref-ābād’ı gör şevketlü hünkōrım hele

Ben kulun sordum Nedīmō’dan anın evsāfını/Vasf-ü medh etti be-gaayet tarhını eşrāfını/Rūha teşbİh eyledi hattō hevā-yi sāfını/ Gel Şeref-ābād’ı gör şevketlü hünkōrım hele”

Nedīm, Şarkı XXVI (Gölpınarlı, 1972: 359)

XVIII.yüzyıl şairlerinden Esrār Dede (ö.1211/1796) ise İstanbul’u içinde bulunduğu ruh haliyle bütünleştirerek vermektedir.

“Dildār edicek va’de-i yā-hūy-ı Sītānbul/Teng oldu yine başıma her sūy-ı Sītānbul

Yāriñ kādemi başdığı yer olmasa anda/Bir dahı harōm idi baña būy-ı Sītānbul

Her semtine bakşam görünür āteş-i hicrān/Dūzah bana her küçe vū her kūy-ı Sītānbul

Bir āh edene biñ kez eder hayf-ı melāmet/Āşık-keş olur nāşih-ı bed-kūy-ı Sītānbul

Gelmez mi āceb ol gül-i hāndōn dahı Esrār/Gülmez mi bu günlerde yine rūy-ı Sītānbul”

Esrār Dede, Gazel 165 (Horata. 1998: 467)

**Halep, Şam:** Kuzey Suriye’nin en önemli şehri ve ilim merkezi olan Halep, Anadolu’dan Mezopotamya’ya ve Akdeniz’den İran’a giden ana yolların kavşak noktasıdır. Bu bakımdan Halep, coğrafi konum bakımından tarih boyunca kervanların uğrak yeri olmuş; ticaretle zenginleşip medeniyette yükselmiştir (İADV, 1997: 15/239). Şam da Suriye’nin en önemli kültür merkezlerinden biridir. Nābî (ö.1124/1712), Halep ve Şam’ı redif olarak kullanmamasına karşın iki şehri sahip oldukları nitelikler bakımından betimlenirken önemli bilgiler vermektedir. Halep’i zenginliğiyle, Şam’ı da güzelleriyle öven

Nâbî, Şam'daki güzellerin aşğa visal teklifinde bulunuyor olmalarına da dikkat çekmektedir.

“Herkesüñ vefk-i murâdınca Hüdâ-yı müteâl/Şōma hüsni eylemiş ihsân Haleb'e māl ü menāl  
Şōm'da her ne kadar kaht-ı mekōsib var ise/Bulunur şehri-i Haleb'de o kadar kaht-ı cemāl  
Eyleyen māl ü menāl ile leb-ā-leb Haleb'i/Eylemiş Şōm'ı dahtı dil-ber ile māl-ā-māl  
Haleb içre arayub bulduğını mōh-ruhōn/Şōm'a var tā ide yek merhaleden istikbāl  
Başka bir hüsni de Nābî budur ol şehrüñ kim/Mōh-rüyōnı ider 'āşıkā teklif-i vişāl”

Nâbî, Gazel 540 (Bilkan, 1997: II/832)

Şeyhülislâm Yahyâ (ö.1053/1644) ise Halep şehrinin doğâl güzelliğini, başından geöen bir aşk macerasına dayandırarak vermektedir.

“Zülfüñ kōkusu müşk olup nōf-ı Haleb'de/Rağbet mi kōdı 'anbere eknōf-ı Haleb'de  
Luftuñ yili cōn-bahtş olup esdükde kalur mı/Bir seng ki gül virmeye eřrōf-ı Haleb'de  
Cōm-ı leb-i řirinüñ emmek ne şafōdur/Bu neşve 'aceb var mı mey-i şōf-ı Haleb'de  
Beñzer ruh-ı rengin ile bir gōnce-i āle/Bir tıfla dūşürdüm dili eřrōf-ı Haleb'de  
Yahyō ide Vaşşōf dahtı řabuña inşōf/Hōş řif didüñ haç bu ki evşōf-ı Haleb'de”

Şeyhülislâm Yahyâ, Gazel 379 (Kavruk, 2001, 405)

Karamanlı Aynî, “Şām”ı hem şehir adı, hem de akşam anlamına gelecek şekilde tevriyeli kullanarak, güzelle çoğunlukla da güzelin saçıyla ilgi kurarak betimlemektedir.

“İy şanem zülfüñdedür ta'zim-i Şōm/Da'vetinden buldılar tenōim-i Şōm  
Şol yüzüñ ağındadır ümmid-i Mışr/Şol kara şaçuñdadur her bīm-i Şōm  
Ol mübārek gündedür nev-rüz-ı rüz/Ol huceste dündedür taķvīm-i Şōm  
Şol iki haddüñ iki zülfüñ dürüst/Ya'nî oldur nīm-rüz u nīm-Şōm  
Şemme-i şeb-revlerüñ şōh-ı dile/Ger ire anuñ olur iklīm-i Şōm  
Şōmuñ erkāmı olur her şafhada/Haht-ı rüyüñ üzredür terkīm-i Şōm  
'AYNĪ dil dalımı virdi aña kim/Andadır cism-i cemāl ü Mīm-i Şōm”

Karamanlı Aynî, Gazel 360 (Mermer, 1997: 571)

**Karesi:** XVI.yüzyıl şairlerinden Cinânî (ö.1004/1595) bir süre görev yaptığı Karesi'yi kıta nazım şekliyle yazdığı bir şiirde çeşitli yönleriyle hicvetmektedir. Şaire göre Karesi, siyah yüzlü, esmer, fakir olmakla birlikte sağlıklı ve uzun ömürlü kişilerle dolu, ahlâkî değerlere fazla değer verilmeyen bir yerdir. Ayrıca şair gündüzleri son derece sıcak, geceleri de soğuk olan Karesi'nin iklimi dahil hiçbir şeyini beğenmediğini ve burasını görmeden önce bir iki kişinin kendisine övdüğünü dile getirmektedir.

“Der-ħidmet-i diyār-ı Karesi der-zemān-ı ıztırōb-kısmet  
Ne 'aceb tīre mülk olur Karesi/Rū-siyehlerle řoludur arası  
Geřt olunmaz ğurūba dek deřti/Kař olunmaz şabōha dek deresi  
Alacağı şatılmış ancak hep/Nağdi yok cümle hōşılı viresi  
Yok yire yüzümüzi yağdı güneş/G.t.m.z yağır itdi yol beresi  
Bize hōşıl bu yerde kısmetden/Elümüz kiri yüzümüz karası  
Mün'adimdür vücūd-ı ehl-i berāt/řoludur Türk ü mürğ ile yöresi  
İsm ü resm ile yok nikōh anda/Ehlinüñ hep zinō gibi tōresi  
Bir ölüy yok ne sağ toprağı var/Ademi öldürür katı burası  
Pir-i fertüti biñde bir yokdur/Çođdur ammō şığır gibi küresi  
Aralarında bir şatılmış yok/Kimisi Pekdemür kimi şurası

Ögerek göklere çıkarmış idi/Anı biri iki yirlere giresi  
 Bilmedüm ben Cinânîyâ ögecek/Neresidür o mühmelüñ neresi  
 Âdemi bî-ñuzûr ider muhkem/Gündüzün ıssısı gice borası  
 Aña nisbet mişâl-i cennetdür/Şüphe yok altunum Bakırküresi”

Cinânî, Kıta 5 (Okuyucu, 1994: 149)

**Konya:** Karamanlı Aynî'nin övgüde bulunduğu bir başka şehir ise Konya'dır. Şair, Konya şehrini betimlemeye manevî bakımdan gönüllerdeki büyüklüğünü tanımlayarak başlamakta; sosyo-kültürel zenginliği hakkında bilgi verirken “ledün ilminde” önde gelen bir şehir oluşunu Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî (ö.672/1273)'ye ve Şems-i Tebrîzî (ö.?)'ye bağlamaktadır. Ayrıca şehir, tasavvufî metinlerde genellikle vahdeti simgeleyen Anka kuşuna benzetilmektedir.

“Kamu dillerdedür ta'zîm-i Konya/Hezârân âferîn iklim-i Konya  
 Ledün ilminde Hızr-ı âlem olmuş/Gel ögren Mûsiyâ ta'lîm-i Konya  
 Cesed anda vü nefis ü rûh anda/Zer olmuş tarh ile her sîm-i Konya  
 Nücüm u neyyireyn-i rûhânisi/Sana teşhîr ider tencîm-i Konya  
 Binüp âzım eylegil sî-murğ-ı Kâfa/Dilâ 'ankâdurur ta'zîm-i Konya  
 Ser-â-ser toptoludur câna ümmîd/Du'â kıl olmasun dil bîm-i Konya  
 'Arab Rabbî hâkı iy 'AYNÎ imsâl/Böler Cîmi 'Acemden Mîm-i Konya”

Karamanlı Aynî, Gazel 444 (Mermer, 1997: 635)

**Manisa:** Manisa dağının kuzey eteğinde, Gediz nehrinin geçtiği ovanın kenarında, Anadolu'nun iç kesimlerini Ege denizi kıyılarına bağlayan yol üzerinde bulunan Manisa, XVI.yüzyıl sonlarına kadar Osmanlı hanedanı mensubu şehzadelerin idarî tecrübe kazanmak üzere buldukları siyasî merkez olmuştur (İADV, 2003: 27/577). Nâbî (ö.1124/1712), Manisa'nın önde gelenlerinden biri Halep muhassılı Hacı Ali Ağâ'yı bir kasidesinde överken, lale bahçelerinin güzelliğini işittiği Manisa'yı doğal güzelliğiyle ömeden edemediğini şirinin sonunda dile getirmektedir. Nâbî, Manisa'nın siyâsî bakımdan oynadığı rolü sanatsal bir üslûpla imâ ederken, şehri mülayim rüzgarı, nazik havası, gönül alan doğası ve ırmaklarıyla övmekte; ilkbaharın burada çok güzel olduğunu, dünyada eşi benzeri bulunmayan lale bahçeleriyle diğer şehirlere bir üstünlük sağladığını, itibarını yükselttiğini belirtmekte ve laleleriyle mutlu bir şehir olarak betimlediği Manisa'yı İstanbul'a benzetmektedir.

“Der-Sitâyiş-i Muhaşşıl<sup>7</sup>-ı Haleb Hacı 'Alî Ağâ  
 Zihî şarâvet-i faşl-ı bahâr-ı Mağnîsâ/Zihî mülâyemet-i rüzgâr-ı Mağnîsâ  
 Bu şahın-ı dil-keş ile bu hevâ-yı nâzûk ile/Ne mümkün olmaya hâfîr şikâr-ı Mağnîsâ  
 Zülâle çîn-i cebîn gösterür temevvüden/Safâ-yı bâhın ile cüybâr-ı Mağnîsâ  
 Memâlik-i Anañolı'da mişli nâdirdür/Ale'l-ñuşûş ki ol lâlezâr-ı Mağnîsâ  
 O lâlezâr ki yokdur nazîri 'âlemde/Hâk eylemiş anı hâşş-ı diyâr-ı Mağnîsâ  
 Görüp leñâfetin ol lâlezâr-ı dil-keşinüñ/Sipihîr şebnemin eyler nişâr-ı Mağnîsâ  
 Cihâm kevkebe başdurdı lâlezârı ile/Tefâñhur itse sezâdur diyâr-ı Mağnîsâ  
 Bilâda itdi tefevvuk o lâlezâr-ı lañîf/Bihişte oldı resâ iştihâr-ı Mağnîsâ  
 O âb u tâb ile ol lâlezârı gördükçe/Bihişt olursa sezâ sermsâr-ı Mağnîsâ

<sup>7</sup> Ferit Devellioğlu, Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat'te muhassılı “eskiden mutasarrıftan küçük, kaymakam ve müdürler derecesinde bir me'mur” olarak tanımlamaktadır (2003: 670).

Tağıtdı her țarafa kōköl-i perîşânın/Mișâl-i mōh-ı ruħ-ı ŧıvekār-ı Mağnîsā  
 O la'î sāk-i zümürüdle cilve itdükçe/Olur güher-keŧ-i cîb ü kenār-ı Mağnîsā  
 Hediyedür cemen-i pāy-ı tahta lâleleri/Aceb mi olsa bülend itübār-ı Mağnîsā  
 Fürüg-ı ŧun'ı çerāğōna kudret itmiŧdür/Ki kesb-i nūr ide her hūŧyār-ı Mağnîsā  
 Ne lâle her biri yāküt-ı sürhdür k'olmıŧ/Nigîn-i hüccet-i hüs-n-i ŧzār-ı Mağnîsā  
 'Aceb ki lâlesinüñ dāğı yok derünında/Sitānbul olsa n'ola dāğdār-ı Mağnîsā  
 Bülend-kevkebe ħallâl-i müŧkilāt-ı umūr/Ser-āmed-i ŧkalā nāmdār-ı Mağnîsā  
 Cenāb-ı ħazret-i Hācı 'Alî Ağā ki odur/Yegāne faħr-ı kibār-ı diyār-ı Mağnîsā  
 Maħaŧŧıl<sup>8</sup>-ı ħaleb olduħda ŧzz ü devletle/Olup zebānı medāyih-niŧār-ı Mağnîsā  
 O lâlezār-ı ŧafā-baħŧının idüp tavŧif/Ķulakdan itdi beni bî-karār-ı Mağnîsā  
 İdüp leŧāfet-i takrîri ħāħrum teŧvîĶ/Derünüm olmağ ile neŧedār-ı Mağnîsā  
 Gelüp o feyz-i nefesden temevvıce yem-i ŧevĶ/Lisōnum oldı medāyih-i nigār-ı Mağnîsā  
 Bu çend gevher-i ŧehvārı eyledüm Nābî/Kemāl-i ŧevĶ ü țarabla niŧār-ı Mağnîsā  
 Ümîd odur ki ola turduğınca ŧāk-ı felek/Bu gevherān-ı ŧemîn yādigār-ı Mağnîsā  
 Gören ide bu faĶîr ile o ŧazize du'ā/Bu nazm-ı pāk ola āyinedār-ı Mağnîsā"

Nābî, Kaside22 (Bilkan, 1997: 1/146)

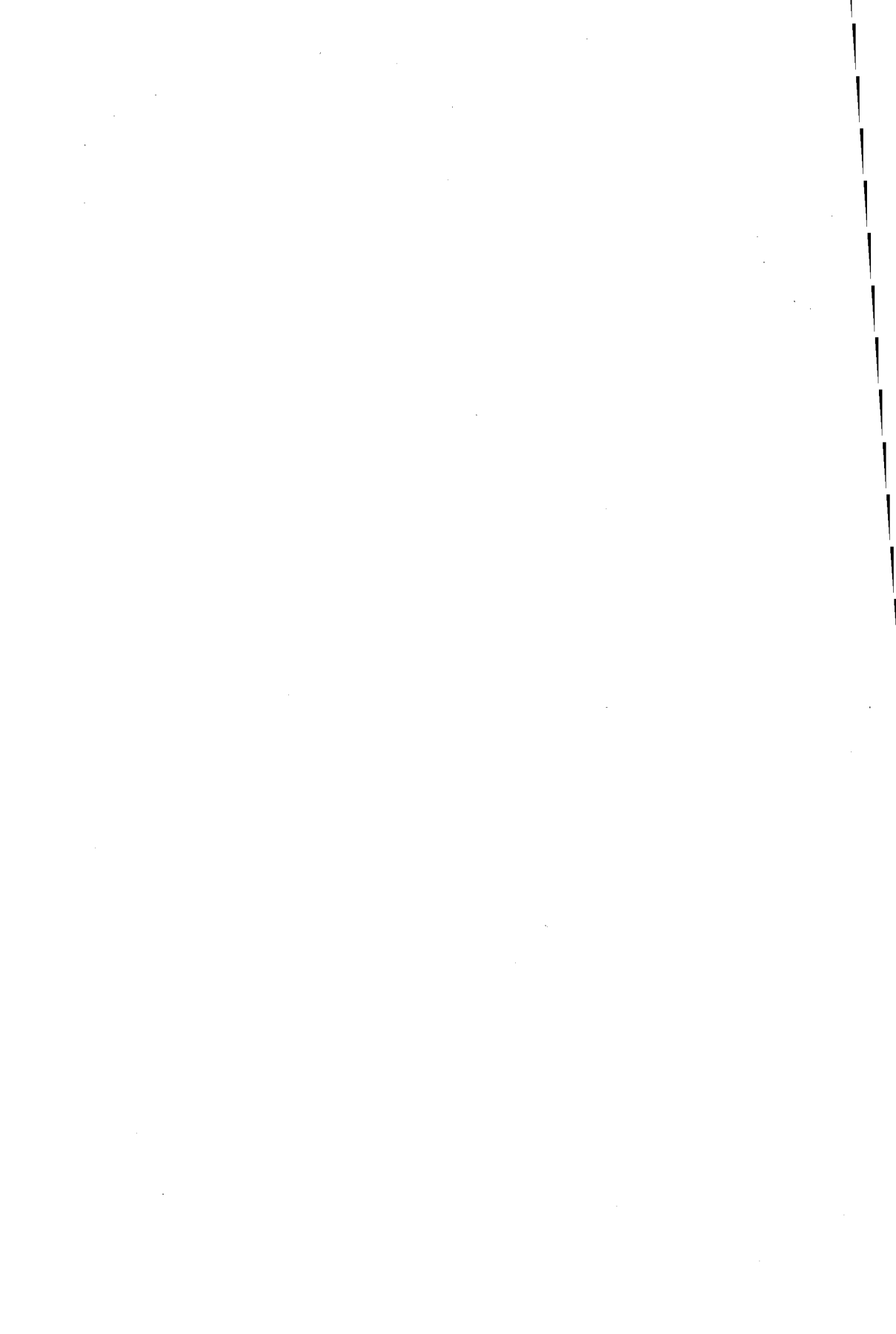
Sonuç olarak divanlardaki ŧiirlerde, sanatsal bir üslûpla edebiyat dūnyası dıŧında tarihçileri, coğrafyacıları, sosyologları ve etnologları ilgilendiren, o dönem ŧehir, kasaba veya belediyelerin sosyo-kültürel zenginlik, canlılık ve seviyesi; coğrafi konum, güzellik ve imkânları; siyasi ve ekonomik açıdan oynadığı rol gibi oldukça önemli bilgiler, bazen doğrudan, bazen de dolaylı olarak aydının bakıŧıyla verilmektedir. Klâsik Türk Edebiyatı ŧairleri, övmek istedikleri yerin suyunu, havuzunu Kevser'e, nehirlerini bala; ŧehri veya ŧehrin bağını, bahçesini cennete, Anka yuvasına benzetirken, Mısır, Semerkant, Buhara, Çin ve İstanbul ile karşılaŧtırmıŧlar; misk kokulu toprağını, havasını, suyunu veya coğrafi güzelliğini anlatırken söylediklerini güçlendirmek amacıyla bazen konuyla ilgili āyetlere de yer vermiŧlerdir. Taranacak divanların sayısı artıħça, çalıŧmanın genişleyeceği olasıdır. Bütün bunlar, sürekli sanıldığı ve savunulduğu gibi Klâsik Türk Edebiyatı ŧairlerinin sosyal hayattan kopuk olmadıklarının, yaŧadıkları yeri ve o yerin çeŧitli özelliklerini sanatsal bir üslûpla betimlediklerinin açıkça bir göstergesidir.

Bugün sınırlarımız dıŧında kalan toprakların tarihini, coğrafyasını, kültürünü, insanını yansıtan söz konusu ŧiirlerden, Osmanlı ŧairlerinin uzun süre buralarda yaŧadıđı da anlaŧılmaktadır. Aynı zamanda bu bilgiler, söz konusu yerlerin o zaman ki durum ve konumuyla, bugünkü görünümünü arasında ilgi kurarak karşılaŧtırma yapabileme imkanı da sağlamaktadır.

<sup>8</sup> Doğrusu "muħaŧŧıl".

**KAYNAKÇA**

- AKKUŞ, Metin (1993), *Nef'i Divânı*, Ankara, Akçağ Yay.
- BİLKAN, Ali Fuat (1997), *Nâbî Divânı 2c.*, İstanbul, Millî Eğitim Bak. Yay.
- ÇAVUŞOĞLU, Mehmed (1982), *Helâki Divân, Tenkidli Basım*, İstanbul, İstanbul Üni. Ed. Fak. Yay.
- DEVELLİOĞLU, Ferit (2003), *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara. Aydın Kitabevi Yay.
- GÖLPINARLI, Abdülbâki (1972), *Nedîm Divanı*, İstanbul, İnkılâp ve Aka Kitabevleri Yay.
- HORATA, Osman (1998), *Esrâr Dede, Hayatı-Eserleri-Şiir Dünyası ve Divânı*, Ankara, Kültür Bak. Yay.
- İslam Ansiklopedisi* (1988- ), İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- KAVRUK, Hasan (2001), *Şeyhülislâm Yahyâ Divânı*, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yay.
- Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli* (1993), Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- LEVEND, Ağâh Sırrı (1958), *Türk Edebiyatında Şehr-engizler ve Şehr-engizlerde İstanbul*, İstanbul, İstanbul Ens. Yay.
- MERMER, Ahmet (1991), *Mezâkî, Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divanı'nın Tenkidli Metni*, Ankara, Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- MERMER, Ahmet (1997), *Karamanlı Aynî ve Divânı*, Ankara, Akçağ Yay.
- OKUYUCU, Cihan (1994), *Cinânî, Hayâtı, Eserleri, Divânının Tenkildi Metni*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yay.
- ÖZTUNA, Yılmaz (1978), *Büyük Türkiye Tarihi*, İstanbul, Ötüken Yay.
- TARLAN, Ali Nihad (1945), *Hayâlî Bey Divanı*, Millî Eğitim Bak. Yay., İstanbul.
- TUĞLACI, Pars (1985), *Osmanlı Şehirleri*, İstanbul, Milliyet.
- TULUM, Mertol-TANYERİ, M. Ali (1977), *Nev'î Divan, Tenkildi Basım*, İstanbul, İstanbul Üni. Ed. Fak. Yay.
- Türk Dünyası El Kitabı* (1992), "XVIII.yüzyıl Divan Edebiyatı (Halûk İPEKTEN-Mustafa İSEN)", Ankara, Türk Kültürünü Arş. Ens. Yay.



## ELİF ŞAFAK'IN *PİNHAN* ROMANINDA VAROLUŞ PROBLEMİ VE İNSANIN KENDİ İÇ DÜNYASINA YOLCULUĞU

Yrd.Doç.Dr. Cafer GARİPER  
SDÜ, Fen-Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Arş.Gör. Yasemin KÜÇÜKCOŞKUN  
SDÜ, Fen-Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

### Özet

Elif Şafak'ın 1997'de yayımlanan ilk romanı *Pinhan*, klâsik dönem Osmanlı hayatı içerisinde yaşanan olaylar dizisini konu alan bir romandır. Yazar, bir tekke çevresinde İslâm heterodoksisini ve mahalle hayatı etrafında şekillenen geleneksel yaşama biçimini fantastik öğelerle iç içe harmanlayarak romanını kurgular. Tematik güç durumundaki romanla aynı adı taşıyan roman kişisi Pinhan'ın iki başlılığından (çift cinsiyetliliğinden) başlayarak Akrep Arif mahallesinin iki başlılığına (çift isim taşımaya) kadar genişleyen düzlemde insanın, varlık âleminin var oluş olgusunu ve yazgısını eserin problemi hâline dönüştürür. Bu çerçevede insanın var olma ve kendisini gerçekleştirme yolunda yazgısıyla mücadeleyi konu edinen *Pinhan*, yerel renklerle boyanmış, çok renkli, çok sesli, çok katmanlı, karnavallaşan postmodern bir eserdir.

**Anahtar kelimeler:** Elif Şafak, *Pinhan*, roman, postmodern, varoluş, tasavvuf, heterodoksi, çift cinsiyetlilik.

### Abstract

Elif Safak's first novel *Pinhan* published in 1997, contains a series of events which happened during Ottoman's classical period. The writer has composed her novel by blending the Islamic heterodoxy around a dervish lodge and traditional lifestyle which was shaped by a quarter life with fantastic elements in a great familiarity. On a basis which stretches from the bisexuality of Pinhan (i.e. her hermaphroditism) who has the same name as the novel which is in a state of thematic power to the two-headedness of the quarter "Akrep Arif (Scorpion Arif)" (i.e. its having a dual name), she converts the existence phenomenon of man and world of being into the issue of this novel. Within this framework, *Pinhan* which treats the existence of man and the struggle he is involved in during the process of realizing himself/herself is a carnival-like, multi-colored, multi-layered postmodern work.

**Key words:** Elif Safak, *Pinhan*, novel, postmodern, existence, Sufism, heterodoxy, hermaphroditism.



Elif Şafak'ın 1997'de yayımlandıktan bir yıl sonra 1998'de *Mevlâna Büyük Ödülü*'nü alan *Pinhan* romanı, insanın varoluş olgusunu, kendi varlığını, kimliğini tanıması ve onaylaması/onaylayamaması problemini konu edinen çok katmanlı, çok sesli, karnaval özelliği taşıyan, yer yer şiirsel söyleme başvuran, arketipsel sembolizm açısından zengin postmodern bir eserdir. *Pinhan*, tasavvuf kültürü çevresinde ve ved hâlinin dikkatlere sunulduğu kurmaca dünya olma özelliği taşır. “İslam heterodoksisinin dilini, geleneğini, izlerini adım adım takip ederek kendi yolunu” bulmaya (KULA, 2007: 485) çalışan bir romandır. Konusu klâsik dönem Osmanlı hayatı içinde geçen, İslâm medeniyeti içerisinde oluşan epistemoloji üzerine oturan, tasavvuf felsefesiyle mahallî hayatın inanış kalıplarını ve folklorik öğeleri iç içe harmanlayan bir kurmaca dünyaya sahiptir. Aynı zamanda *Pinhan*, varoluş olgusunu eserin tertibinden makro varlığa kadar genişleten yapıda karşımıza çıkar.

Sayıların, harflerin ve kelimelerin sembolik ifadesinin önemli ve belirleyici yer tuttuğu roman, çift anlamlılık, ikili (düalist) yapı ve kutupluluk üzerine kurulmuştur. “Çift anlamlılık (...) görüngübilim olduğunda, üstünde çalıştığı mitoslar, ayinler ve inançlar birer masal değil, insanın kendini temel gerçeklikle bağlantılandırma tarzlarından biridir, (...)” (RICOEUR, 2007: 20). Bu çerçevede tematik güç durumundaki roman kişinin çift cinsiyetliliğinden başlayarak Akrep Arif, diğer adıyla Nakş-ı Nigâr mahallesinin çift isimliliğine, buna bağlı olarak çift cinsiyetliliğine ve çift yazgılılığına doğru genişleyen sembolik anlam, aslında bütün varlık âlemini iki başlılık etrafında yorumlamaya, bu iki başlılığın mücadelesinin diyalektiğini ve mekanizmasını kurduğu yapıyı dikkatlere sunmaya yönelik anlam kazanır. Kişilerin ve varlıkların genellikle zıddıyla var olduğu romanın kurmaca dünyasında, zıt kutupların bir bünyede toplanması varoluş olgusu bağlamında derin yapıda süren çatışmalar ağını hazırlar. Tematik güç durumundaki *Pinhan*'ın iki başlılığından başlayarak, Akrep Arif/Nakş-ı Nigâr mahallesinde yaşayan Nevres'in cinsel eğilimler bakımından çift yönlülüğünü sezdiren ifadelere, hatta dildeki ikiliğe kadar bunun izlerini açık ve kapalı şekillerde sürmek mümkündür.

Romanın olay örgüsünde çift cinsiyetli (hermafrodit, hünsa) *Pinhan*'ın dramı etrafında beliren çatışmalar ağı, varlık problemi, kişinin kendisi olması ve hayata tutunma çabaları, tekke geleneği çevresinde Osmanlı dönemi hayatının kültürel arka planıyla birlikte dikkatlere sunulur. Masal ve fantastik öğelerle beslenmiş gündelik hayatın da ikinci vak'a halkası şeklinde geniş olarak katıldığı romanın kurmaca dünyasında tematik güç durumundaki kişinin kendi vücudundan başlayarak çevresine doğru genişleyen çatışmalar ağı, başta Akrep Arif/Nakş-ı Nigâr mahallesi olmak üzere, kendi dışındaki “iki başlı” yapılanma ve çift anlamlılıkla birleşerek sonunda onu metafizik-mistik derinliği arayan dış ve iç yolculuğa yöneltir. Böylece dış dünya ile iç dünya arasında kurulacak uyum, çatışmaları ortadan kaldıracak ve insanın kendisi olmasının önündeki engel ortadan kalkacaktır. Fakat, istenilenle varılan sonuç aynı olmaz. Yazgısıyla iradesi arasına sıkışan insan, dramatik hayat çizgisini sürdürmek ve bu hayatı trajik alana taşımak zorunda kalacaktır. Nitekim, ailesinden henüz kopmadan çift cinsiyetli oluşunun bilincine eren çocuğun içinde bulunduğu psikoloji korku ögesiyle birlikte belirir. *Pinhan*, “kendini bulmaktan, bulduğundan korkmaktan” korkar (ŞAFAK, 2002: 9). Roman kişisi *Pinhan*'ın “kendini buluş” macerası korku kavramıyla birlikte gelişir. Vücudunda ve ruhunda baş gösteren “iki başlılık” vücudunu ve varlığını anlamlandıramama problemini getirir. Daha çocukken farkına vardığı ters durumun kişiye olumsuzluk yüklemesi, onu, sahip olduğu iki başlılığını sır kavramı çevresinde gizleme noktasına götürür. İki başlılığının ayırımına varan

çocuk “gündüzleri, arkadaşlarına parmak ısırtacak kadar korkusuz ve vurdumduymaz; geceleriye yavrusunu yitirmiş bir ceylan gibi yaralı ve” mahzundur (ŞAFAK, 2002: 12). İçinde bulunduğu çatışma,

“Gece çökünce, beş kardeş birbirlerine sokularak yattıkları yer yatağında, karanlığı fırsat, yalnızlığı kılıf bilen hüzün, arz-i endam ediverirdi. Çocuğun etrafında naralar atarak birkaç kez fırl fırl döndükten sonra, arsızca üstüne çöreklenir, acımasızca boğazını sikar, sesini soluğunu keserdi. Çocuksa, hüzünle hesaplaşması sona erdiğinde, bir umutla ellerini vücudunda gezdirir; ama her seferinde bu karabasanın hakikat olduğunu görerek yattığı yerde tortop olur, kendi içine kıvrılırdı. O vakit toprağın yarılmasını, doğduğu günden bu yana kendisine musallat olan bu iki başlı illetle beraber yerin dibine geçip yok olmayı ne çok isterdi.” (ŞAFAK, 2002: 12).

cümleleriyle dikkatlere sunulur.

Elif Şafak’ın *Pinhan* romanı her şeyden önce benlik ve kimlik arayışının ve var olma mücadelesinin romanıdır. İnsanın benliğini ve kimliğini inşa etmesi, var olabilmesi kendisiyle birlikte kendi dışındaki varlık alanıyla da yakından ilişkilidir. İnsanın iç dünyasından başlayarak çevresine doğru genişleyen kendisini ve dış dünyayı yorumlamasına, varlık âleminin içerisinde kendisini konumlandırmasına, varlıkları ve nesnelere belirli bir düzen içerisinde anlamlandırma bilincine varoluş olgusu diyebiliriz. *Felsefe Sözlüğü*’nde varoluş “Akıl sahibi öznenin, bilinçli kişinin, kendisini başkalarından ayırmasına ve kendisini öne sürmesine yarayan güç. Çoğunluk kişi, bilinç ve özne sözcükleriyle eşanlamlı olarak kullanılan, zihin, bellek, bilen, ego olarak da bilinen ve değişme boyunca varlığını koruyup, birliğinin fakında olan birlik” (CEVİZCİ, 2005: 225) şeklinde tarif edilir. Bu anlayışta varoluş olgusunun benlikle ilişkili olduğu görülür. *Pinhan*’ın yaşadığı dram, iki başlı benliğinin birliğini kurmakta çektiği güçlükten doğar. Hayatı boyunca bu birliği kurmanın mücadelesini verir.

Kierkegaard’a göre benlik, “[b]ireyin ben olabilmesi, Tanrı ile kişisel ilişkisi evrendeki yeri ve anlamı gibi temel sorunlarla da ilgilidir. Benlik, kişinin hem kendisi, hem çevresi hem de Tanrı ile ilgisini kuran, kendisini bunların karşısında bir varlık olarak algılamasına neden olan bir gelişmedir. (...) benlik, insana yeryüzündeki ayrıcalığını kazandıran ve onu diğer varlıkların üstüne koyan, insanın kendisiyle insan olma onuruna erdiği bir durumdur.” (TAŞDELEN, 2004: 79). Kierkegaard’ın getirdiği görüş çerçevesinde probleme yaklaşırsak *Pinhan*’ın kendi içinde birliği ve uyumu sağlayarak ancak “hem kendisi, hem çevresi hem de Tanrı ile” uyum kurabileceğini söylememiz yerinde olacaktır.

Romanın kurmaca dünyasında varoluş sırrını ve benlik problemini tasavvuf düşüncesi çerçevesinde tırtıl örneklemeyle veren tekkenin şeyhi Dürri Baba,

“Görünenle yetinirsen eğer sadece tırtılı bilirsin. Çirkindir. Çirkindir ya tırtıl, gönlünü çelmez. Görünenin ötesine geçmek istersen eğer, aradan örtüyü kaldırıp da gönlü gözünle bakarsan, kelebeği bulursun karşında. Güzeldir ya kelebek, gönlün ona akar. Lâkin gönlü gözünle görürsen eğer kelebeğe değil tırtıla sevdalanırsın. (...)

Sade tırtıl ile kelebek değil elbet. Sakın ola horgörme *Pinhan*; canları horgörme. Bak bu gayb âlemine, bir kendini gör. Bak kendine, cümle mahlûkatın özünü gör. Devri tamam olan gelir, devri tamam olan gider. Gelen, gidende saklıdır; giden gelende saklı.” (ŞAFAK, 2002: 22).

diyerek bir taraftan var olma anlamlandırırken diğer yandan çocuğun iç dünyasını ve içinde bulunduğu durumun farkında olduğunu bilgisini sezdirir. Ona ‘saklı’ anlamına gelen *Pinhan* adını verir. Ad vermek sahiplenmek, anlamlandırarak kendileştirmektir. Dürri Baba’nın tekkeye gelen çocuğa “*Pinhan*” adını vermesi tesadüfi değildir. *Pinhan*’ın iki

*başlılığı* sahip olduğu bir sır olarak çocuğa bu ismin verilmesindeki sebepler arasındadır. Yazarın deyişiyle “[i]simler büyüldür. Sade büyü mü, isimler hem de büyüçüdür.”(ŞAFAK, 2002: 213). Çocuğun (insanın) hikâyesi, yani yazgısı aslında kalubeladan itibaren bellidir (ŞAFAK, 2002: 45). Yaşanacak bir hikâyeye sahip olmadığı için hiçliği yaşamakta (RANDAL, 1995: 96) olan Pinhan’ın hikâyesinin peşinde koşması, onu yaşaması gerekir. İnsanın hikâyesini (yazgısını) yaşaması, varoluşunu tamamlaması, kimliğini (benliğini) bulması ve anlamlandırması için gereklidir.

Boynunda inci bulunan kuşu yakalamak için girdikleri bahçede, kuşu elden kaçırınca elma çalmak amacıyla ağaca tırmanan yedi çocuktan altısı kaçıp biri ağaçta kalınca, Dürri Baba’nın ağacın altında ısrarlı ve sabırlı bekleyişi çocuğu tekkeye ve yazgısına taşır. Bu durum, onun yazgısındaki önemli ilk dönüm noktası olacaktır. Tekkenin şeyhi Dürri Baba’nın Pinhan adını koyarak yeniden isimlendirdiği çocuk, aslında bu isimle birlikte yazgısını da yüklenir. Onun yazgısındaki belirleyici öge çift başlı, yani çift cinsiyetli oluşudur. Dürri Baba’nın koyduğu isim, çocuğun iki başlılığıyla uygunluk gösterirken romanın uyduğu ikili (kutuplu) yapıyla da paralellik taşır. Dürri Baba’dan Pinhan adını alan çocuk, sırrını başkalarından hep saklamak, gizlemek, öz varlığı da gizlenmek durumundadır. Kendisini bilinçli olarak algılamaya başladığından itibaren problemi iç dünyasında derinleştirerek psikolojik bir olgu hâline getirmeye başlayan Pinhan, yavaş yavaş mutlu çocukluk günlerini geride bırakarak iç dünyasında dramatik çatışmaların yaşandığı psikozi istemeyerek de olsa besleme yoluna girer. Buna, aynı tekkenin içinde Dürri Baba’ya uzak oluşu, düzenlenen ayinlere alınmaması gibi öğelerin eklenmesi, ona dışlanmış olduğunun duygusunu verecek, başka insanlarda iç dünyasının yansıma alanlarını aramaya itecektir.

Dürri Baba tekkesi, değişik yaratılış ve mizaçta, her biri farklı hayat macerasına sahip garip insanların toplandığı bir mekândır. Bu tekke Osmanlı İmparatorluğunda marjinal sūfliliği temsil eden İslâm heterodoksisinin bir uzantısı durumundaki aba giymeyi yün elbiseye tercih eden, göğü ata, yeri ana bilen, saç, sakal, kaş ve bıyıklarını tıraş eden, mescit ve tekkeyle kiliseyi, cennetle cehennemini bir gören, güzellere düşkün gezici derviş zümrelerinden oluşan (AZAMAT, 2001: 255), mensupları evlenmeyen, ayinlerinde rakş eden ve esrar kullanan Kalenderlikle (OCAK, 1992: 170-171, 174-182) benzeşen özellikler taşır. Romanda, Kalenderlikteki baştaki saçın, kaşın, sakalın ve bıyığın usturayla kazınması anlamına gelen *çihar darb* (çehar darb: dört rükun)’ın (OCAK 1992: 164) izlerini sürmek mümkündür. Pinhan’ın İstanbul’a geldikten sonra uzun süre kaldığı Üsküdar’daki Hirpani Baba tekkesi de bir Kalenderî tekkesidir (ŞAFAK, 2002: 132-133). Romanda Melâmîlik, Mevlevîlik, Hurufîlik ve Bektaşîlik gibi tarikatlardan gelme motif ve ritüellerin izlerine de rastlanır.

Tarikat erkânının ve silsilesinin geniş yansıma alanı bulmadığı Denizli civarındaki Dürri Baba tekkesi, esrarengiz görünümü içerisinde durağan bir yapıya sahiptir. Çatısı altında toplanan her biri başka yerden gelmiş, garip özellikler taşıyan hikâye sahibi kişiler bile bu durumu değiştirmez. Ancak tekke, Pinhan’a kapalılığı, gizli ritüelleri, Dürri Baba’nın mesafeli duruşuyla esrarengiz havaya bürünür. Tekkede bulunan kişilerin bir kısmı Pinhan’ın varoluş olgusuyla karşı karşıya gelmesi, kimliğini sorgulaması ve hikâyesini araması konusunda yönlendirici rol oynar. Bunlardan Dürri Baba, *yüce birey* kimliğiyle tekkede bulunanların yolunu aydınlatan kişiliğe sahiptir. Dulhani Hasan mert, babacan tavırlarıyla, Dertli Hagopik esrarengiz farklı kişiliğiyle romanın dünyasındaki yerini alır. Pinhan, aynı tekkenin içerisinde hep kendisinden uzakta olan Dürri Baba’da iki başlılığının da etkisiyle şefkat ve sevgiyi ararken, Dertli Hagopik’in hikâyesi merak

ögesiyle onu kendine çeker. Diğer yandan Dulhani Hasan'ın mert, babacan tarafı dışıl yönünü etkiler. Pinhan, bilinçaltı düzleminde, çift cinsiyetliliğini farkında olmadan bu kişilerin özellikleri ile örtüştürme eğilimi içine girer.

Romandaki asıl varoluş problemi bir sûret edinme, kimlik oluşturma meselesi etrafında şekillenir. Schopenhauer felsefesinde “Özün Görünürleşmesi” (ATAMAN, 2004: 35) şeklinde ifade edilen dışavurum kavramı, roman kişinin içinde taşıdığı ayrı kutupları belirgin hâle getirmesinin de ifadesidir. Bölünen cinsiyetinin yanı sıra roman kişisi Pinhan'ın yüreği ve ruhu da bölünmüştür. Ruhtan bedene genişleyen bu durum karşısında “o yüreklerden biri benim yüreğim; de bana, ya öteki kim? Ben kimin peşindeyim?” (ŞAFAK, 2002: 32) şeklinde parçalanmış benliğine soru yöneltmesi bir seçim yapmak durumunda olduğunu sezgisini verir. Ancak bu, bilinçli bir sorgulama değildir. Pinhan'ın tekke hayatıyla olgunlaşamayan varlığını yüce birey kimliği ile Dürri Baba yönlendirir. Onun “[s]akın ola kendinden utanma. Vücudun şehrine gir Pinhan; onu seyreyle. Hem de doya doya seyreyle. Biz nefsimizi silmekten değil, bilmekten yanayız.” (ŞAFAK, 2002: 61) nasihatı ve öğretisi eşikte kısıtlanmış bekleyen Pinhan'ı harekete geçiren, yollara düşüren sözleri olur. Pinhan doğuşundan gelen çift cinsiyeti yüzünden arada kalmıştır. “Arada kalış tehdit altında oluş”tur (BİLGİÇ, 2003: 134). Roman kişisi bu sebeple “kendini hangi sûrette bulursa bulsun” (ŞAFAK, 2002: 10), benliğini kavramak, varoluşunun sebebini keşfetmek için “kendi içine doğru sonu meçhul bir yolculuk etmek” (ŞAFAK, 2002: 13) zorunda kalacaktır.

Çocuk yaşta girdiği, yıllarını geçirdiği tekkede varlığını sürdürme ve gerçekleştirme çabası içerisinde olan, bir taraftan da çevresini saran esrar perdesi içinde yalnızlığını yaşayan Pinhan'ın içinde bulunduğu açmaz giderek büyüyüp onu yol ayrımına getirir. Yılda iki defa düzenlenen, tekkede bulunanların hafızalarını yere serdikleri, hayallerini ortaya koyarak hikâyelerinin fallarına baktıkları Ruz-ı Muhabbet ritüellerine (ŞAFAK, 2002: 45) alınmaması dışlanmışlık düşüncesine kapılmasına ve iç dünyasında kırılganlık yaşamasına yol açar. Bunun sebebinin hikâyesinin olmamasına bağlanmasında ve sırrını başka bilenlerin olduğunu anlaması üzerine, özel alanına girildiğini, benliğinin tehdit altında olduğunu görmenin kızgınlığı ve utancı içerisinde kendini dışarı atan Pinhan, artık yol ayrımına gelmiştir. Yolculuğa çıkacak ve hikâyesini arayacaktır. Zira, hikâye, varlığın kendisidir. Hikâyeye sahip olmak var olmak demektir. Bu bakımdan Pinhan, eşikte beklemektedir.

Şimdiki zamanla gelecek zamanın iç içe girdiği sembolik öğelerle yüklü bir üst boyuta geçen Pinhan, burada vücudunun bütün kıllarından arınır. Böylece kesretten vahdete, çokluktan birliğe doğru uzanan yolda önemli bir aşama kat etme uğraşına girişmiş olur. Bu aşamadan sonra kendini vecd hâlinde gizlice halka ayinini seyrederken bulan Pinhan, Dürri Baba'nın iki kaşının arasındaki kırmızı noktayı görünce çığlık kopararak yere yığılır. Ayıldığında tekkeden ayrılarak hikâyesini yaşama ve olgunlaşma sürecine girecek olan Pinhan'a Dürri Baba, “kendinden utanmaması” (ŞAFAK, 2002: 61) telkininde bulunarak bir inci tanesi verir. Bu inci tanesi, romanın başında tekkenin bahçesinde görünen kuşun boynundaki incidir. Pinhan, Dürri Baba'nın verdiği sembolik anlam taşıyan inciye alarak dış dünyadaki yolculuğuna çıkar. Böylece onun olgunlaşarak hikâyesini tamamlayacağı döngünün ikinci önemli aşamasına gelinir.

Dürri Baba tekkesinden ayrıldıktan sonra İstanbul'a ulaşan Pinhan, gezici dervişlere has yaşama biçimi içerisinde hayatını sürdürürken sıkıntılı bir anında inciyle dertleşmek için onu kesesinden çıkardığında, Kavanoz Bekir lakaplı bir hırsıza kaptırır. Beklenmedik bu hâdise, onun hayat çizgisini dolaylı şekilde etkileyerek tutkulu yaşama alanının ortasına

sürüklenmesine yol açar. Peşine düştüğü inci onu, Cüce Cafer'e götürür. İnciyi geri almak hevesiyle bu adamın peşini bırakmayan Pinhan, önemli bir dönüm noktasına daha gelir.

İncinin peşindeki bu saçsız, sakalsız derviş, kendini Manol'un Meyhanesi'nde bulur. Burada ateşoğlanı Karanfil Yorgaki ile karşılaşan Pinhan, böylelikle olgunlaşmada önemli bir basamak olan aşk çemberine adım atar. Pinhan'ın hayatında inci artık önemini kaybeder. Çünkü, inci onu Karanfil Yorgaki'ye götürerek masalsı aracı değer olma fonksiyonunu tamamlamıştır. Erkeksi görünüşünün altında dişil yaratılış özelliklerine sahip olan Karanfil Yorgaki ile Pinhan birbirlerinin ruh aynasında kendilerini görürler. Böylece Pinhan, hayatındaki üçüncü önemli aşamaya gelir. Pinhan'ın isteğiyle Cüce Cafer'in evinde ikinci defa buluşan bu iki âşık, birbirlerine sırlarını açarlar. Karanfil Yorgaki, Pinhan'ı kalbinin ateşiyle sarıp sarmalar ve onu tamamlayan önemli bir varlık olarak kurmaca dünyadaki yerini alır.

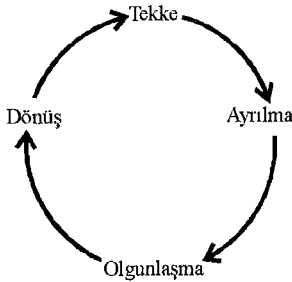
Karanfil Yorgaki ile Pinhan ortaklaşan bir yazgının ve âdeta eş bir ruhun parçaları durumundadır. Bunu iki insanın bir birine büyük bir çekim gücüyle yönelmesinin yanında, Karanfil Yorgaki'nin sol elinin serçe parmağını yakmasıyla, Pinhan'ın elinin aynı yerden su toplaması da gösterir. Yoğun bir arzulamayla birbirlerinin çekim alanına girerler. Karanfil Yorgaki, Pinhan'ın "iç benlik" arketipi olarak kişiler düzleminde görünürlük kazanır. Ruhsal bütünlüğün sağlanabilmesi için insanların iç ve dış dünyalarının bir denge üzerinde oturması gerektiğini eserlerinde ifade eden Jung'un bu düşüncesi çerçevesinde probleme yaklaştığımızda, roman dünyasında Pinhan'ın Karanfil Yorgaki ile birleşmesiyle kendisini gerçekleştirmeye başladığı sonucunu çıkarmak mümkündür. Zira, "*Erkek-ve kadında- kendi içinde bütünlüğe, ancak içindeki dişi ve erkek kutupları bağdaştırarak varabilir.*" (FROMM, 1991: 38). Bu çerçevede Pinhan ve Karanfil Yorgaki'nin kendilerini gerçekleştirmeleri varlık alanlarındaki zıt kutupların eşleşmesi, dolayısıyla bütünleşmeyle anlam bulur. Aslında Pinhan kadar Karanfil Yorgaki'nin de içindeki kutuplaşma çatışma hâlidir. Daha başlangıçta Pinhan'la Karanfil Yorgaki, benliğin parçalanmasıyla ikiye bölünmüş gibidir.

Bu iki kişinin karşılaşmasında bir bütünlüğü oluşturan iki temel ögenin, Karanfil Yorgaki ve Pinhan'ın şahsında birbirlerine doğru iç yöneliş yaşayarak ruhî bütünleşmeyi aradıklarına şahit oluruz. Romanın kurmaca dünyasında elma metaforuyla gönderme yapılan yaratılış hâdisesinin bilinmeyen bir zamanında geçen ikiye bölünme, varoluş olgusunun parçalanmışlığını sembolize eder. İşte elmanın bu parçalanmışlığı Pinhan ile Karanfil Yorgaki'nin karşılaşmasıyla mikro kozmos düzleminde bütünlenme eğilimine girer. Pinhan ile Karanfil Yorgaki'nin birbirlerine doğru akışı ruh ve beden, hem madde ve mana çelişisini ortadan kaldırmak yolunda bütünleşme isteği olarak anlam kazanır. Karanfil Yorgaki, olay örgüsünün bu safhasından itibaren Pinhan'ın parçalanmış ruhunun diğer yarısı olarak kurmaca dünyadaki yerini alır.

Ruhunun diğer yarısı ile karşılaşmasıyla önemli aşama geçiren ve Yorgaki ile gece aynı evde kalan Pinhan, henüz hikâyesini tamamlamış değildir. Karışık düşünceler ve esrime içerisinde dolaşmak için Yorgaki'yi uykuda bırakarak dışarıya çıkar. Bir süre sonra kendini Akrep Arif/Nakş-ı Nigâr mahallesi'nin kapısında bulur. Pinhan'ı burada mahallenin yedi kocakarısı beklemektedir. Onlar, Pinhan'a mahallenin yaşadığı iki başlılığı anlatarak bundan kurtulmasının, yine iki başlı birinin yardımıyla mümkün olabileceğini söylerler. Çünkü bir süredir mahalle iki isimli olarak hem Akrep Arif'in hem de Nakş-ı Nigâr'ın adını taşımasının uğursuzluğunu ve lânetini yaşamaktadır. Bu iki isim birbirlerine üstünlük sağlamaya çalıştığından, mahalle büyük felaketlerle karşı karşıya kalmıştır. Aslında bu durum eril ve dişil yanların, Pinhan'da olduğu gibi, aynı bünyede verdiği mücadeleden

başka bir şey değildir. Pinhan, kocakarıların bu yardım talebini kabul eder ve Nakş-ı Nigâr'ın yaptırmış olduğu Nida hamamında iç yolculukla vücudunun şehrine girerek değişim/başkalaşım sürecini yaşamaya başlar. Pinhan'ın hayatının bu safhası onun olgunlaşmasında ve varoluşunu tamamlamasında dördüncü aşamanın başlaması demektir. Onun katılacağı bu son değişim, aynı zamanda mahallenin iki başlılığının kefareti ödeme anlamına gelir. “*Kefaret, 'değişme'nin sonucudur; benlikle, geçmişle ve dünyayla bağları koparmaktır. Yaşamımızdan ve benliğimizden vazgeçebileceğimizi göstermenin, ölümle yüzleşebileceğimizi ve ölümü kabul edebileceğimizi göstermenin bir yoludur.*” (FOUCAULT, 1999: 66). Pinhan'ın iki başlılığı ile mahallenin iki başlılığı arasındaki paralellik, bütün evrenin iki başlılığını ve varoluş olgusunu sembolize edecek şekilde anlam kazanır.

Romanın “*Elem Şehristanı*” başlıklı bölümünde anlatılan bu değişim/dönüşüm, insan vücudu ve yeryüzü arasında makro kozmos-mikro kozmos ilişkisindeki paralellik eksen alınarak dile getirilir. Sürec tamamlandığında Pinhan, iki başlılığından kurtulmuş kadın varlığını kazanmış ve dönüşmüş olarak karşımıza çıkar. Yaşadığı fizikî değişimin ardından Dürri Baba tekkesine dönen Pinhan, tekkeyi yıkılmış, tekke fertlerinin hatıralarını sağa sola savrulmuş bulur. Artık onun için de hikâyesini sonlandırmanın vakti gelmiş, iç yolculuğunda vücut şehrinde karşılaştığı yılanın içine akıttığı zehrin, ona tanıdığı mühlet dolmuştur. Pinhan, sırdaş olduğu derenin yanına gider ve orada can verir. Karanfil Yorgaki de Cüce Cafer'den inciyi geri almayı başararak Pinhan'ın peşinden gelir. Fakat, onun cesediyle karşılaşır. Pinhan'a kendi elleriyle bir mezar yapar ve inciyi mezar taşındaki oyuğa yerleştirir. Kendini aramanın sembolü olarak beliren incinin mezar taşına konmasıyla Pinhan'ın hikâyesini yaşama ve olgunlaşma serüveni böylece tamamlanmış, halka bütünlenmiş olur. Bu dönüşüm, tasavvuftaki devir nazariyesini hatırlatır. Esasen Pinhan'ın bütün seyahati tasavvuf düşüncesindeki devir nazariyesinin sembolik düzlemde anlatımıdır. Bunu şöyle bir şema ile göstermek mümkündür:



“*Tüm varoluş felsefeleri bir dönüşüm diyalektiği gerektirirler. Herbiri, yitik varoluş kutbuyla yeniden ele geçirilmiş varoluş kutbu arasında sıralanan birçok yaşam kipini betimlerler. Çözücü bir güç -bu güç varoluşa o kadar içten karışmıştır ki kimi zaman ondan ayrılmaz gibi gözükür- bizi durmadan varoluşun yitimine sürüklerken, bir başka güç durarak bilmeden kendimize uzlaşmaya çağırır*” (MOUNIER, 1986: 112-113). Nitekim tekkeден ayrılan Pinhan da olgunlaşma yolunda ilk adımı atmış olur. Romanın kurmaca dünyasında pek yer verilmeyen yolculuk safhası onu İstanbul'a getirir. Asıl olgunlaşma süreci bu yolculuğun önemli durağı olan İstanbul'da gerçekleşir. Dürri Baba'nın yolculuk sırasında ona rehberlik yapması ve menzilini bulduğunu işaret etmesi için yaktığı kandilin İstanbul'a gelince sönmesi de bunun sembolik ifadesidir. Akrep Arif/Nakş-ı Nigâr

mahallesinin kocakarıların teklifini kabul ederek Nida Hamamına giren Pinhan, uygulanan işlemle çift cinsiyetinden kurtularak arınır. Arınma, insanın kökenlerine dönüşüdür. (LINGS, 2003: 78). Pinhan, tasavvuf felsefesinin *seyr ü sülûk* anlayışıyla örtüşen yapıda çıktığı kaynağa, yani tekkeye dönerek yolculuğunu tamamlamış olur. Yazgısını yaşamış, bir hikâyeye sahip olmuştur artık. Ancak, dairenin tamamlanan noktasında onu ölüm beklemektedir.

Pinhan'ın çıktığı bu yolculuk daha ziyade fizik âlemde bedeninin yolculuğu olarak anlam kazanır. Tasavvuftaki *bezm-i elesiten* itibaren başlayan ruhun yolculuğunun bedene bürünmesi ve orada olgunlaştıktan sonra esas varlığa dönmesi çerçevesinde bakıldığında Pinhan'ın şahsında ruh, çift cinsiyetliliğinin getirdiği problem çerçevesinde vücut ikliminde takılıp kalır. Daha öteye geçmede, dikey boyutta *aşkın varlığa* yönelmede, kendi varlığını aşmada (fenafillah) pek mesafe kaydedemez. Esasen *yüce birey* kimliği ile Dürri Baba'nın ortaya koyduğu “[*biz nefsimizi silmekten değil, bilmekten yanayız.*” (ŞAFAK, 2002: 61) sözü de Pinhan'ın aktif ilkeyi temsil eden dikey boyutta (GUENON, 2001: 41) açılım kazanmasına zemin hazırlar görünmemektedir. Kişinin nefsinin bilmesi kendini bilmesidir. Bu anlam düzleminde “[*kendini bil*”in anlamı, *“kendini tanrı zannetme”* (FOUCAULT, 1999: 29), kendini tanrının varlığıyla bütünleme anlamına gelir. Fakat, vücut hapisanesinin iki başlılığına mahkûmiyetini yaşayan Pinhan, etrafını saran çemberi kırıp çıkmada güçlük çeker.

Romanın kurmaca dünyasında Pinhan'ın sertüveninin yanı sıra ikinci metin halkası olarak Akrep Arif, diğer adıyla Nakş-ı Nigâr mahallesinin sürdürdüğü gündelik hayata ve iki başlılığına da geniş yer ayrılmıştır. Başta olağanüstülükleri ve tuhaflıklarıyla dikkat çeken Nevres adındaki kız çocuğunun mahallenin felakete sürüklenmesindeki rolü, Nevres'in duyguları, yaşadıkları ön plana çıkarılarak anlatılır. Ayrıca, geriye dönüş tekniğiyle dikkatlere sunulan, Şeyh Mehmet Mühür Efendi'nin öncesiz ve sonrasız anlamına gelen *Min-El-Evvel-İl-El-Ezel* (İtikad-ı Anasır-ı Erbaa) adlı gizli kitabı korumak için yaptıkları, bu kitabın hikâyesi, korunması için Dürri Baba tekkesine ulaştırılması mahalle hayatının anlatımıyla paralel bir yapıda dikkatlere sunulur.

Aşk, başta Pinhan olmak üzere roman kişilerinin olgunlaşmasında ve varlığını gerçekleştirmesinde önemli role sahiptir. Dertli Hagopik'in, Çüce Cafer'in, Nakş-ı Nigâr'ın, Karanfil Yorgaki ile Deryakeş'in ve son olarak Yorgaki ile Pinhan'ın aşkları, romandaki tekke kültürünün yansıttığı ilahi aşkla birlikte, oldukça sınırlı kalan, dikey boyutta açılım kazanmayan bir düzlemde iç içe anlatılarak kurmaca dünyadaki yerini alır. Karanfil Yorgaki'nin buna eklenen dramatik hikâyesi, toplum içerisinde iki başlılığın cinsellik bağlamında yarattığı problem üzerinde dikkatlerin toplanmasını sağlar.

Romanın kurmaca dünyasında nokta ve halka tasavvufi düzlemde yaratılış kozmogonisiyle ilişkilendirebileceğimiz anlam alanına sahiptir. Nokta Tanrı'yı ve onun birliğini temsil eder. Nitekim Dürri Baba'nın “[*k*]atreyiz âlemde, *lâkin unutma ki tek bir nokta Pinhan, tek mil sırları içinde barındırır*” (ŞAFAK 2002: 60) sözü de bunu işaret eder. Halka ise noktaların toplamından oluşan varlık âleminin ve döngüsellüğün sembolü durumundadır. Tekkede düzenlenen zikir ayini, merkezde Dürri Baba'nın yer aldığı, etrafında müritlerin halka olarak döndüğü yapıda karşımıza çıkar. Zira, tasavvuf geleneğinde “[*Şeyhin etrafında halka olup dönen dervişler kutub çevresinde dönen âleme benzetilir.*” (ULUDAĞ, 1997: 359). Bu da Tanrı'yı merkezileştiren, bütün varlık âlemini onun etrafında toplayan anlayışın ritüel düzleminde yansımalarıdır.

Romanda adı geçen hemen bütün kahramanların yaşadıkları hikâyeler nakledilerek, çok sesli, çok parçalı metin düzleminde hikâyeler koleksiyonu oluşturulur. Böylece bir roman

kişisinin hikâyesinden bir başka roman kişinin hikâyesine geçilerek sağlanan çok katmanlılık içerisinde insanoğlunun var olma serüveni ve yazgısı da hikâye edilmiş olur.

*Pinhan*'da varoluş olgusuyla ilişkilendirilen sayı ve harf sembolizasyonu da dikkati çeker. Sayılar arasında iki, dört ve yedi belirli bir düzen içerisinde anlamlandırılmıştır. İki, iki başlılığın insandan evrene, bütün her şeyde hâkim olduğunun dile getirilmesiyle anlam kazanır. *Pinhan* çift cinsiyetlidir. Benzer şekilde Akrep Arif/Nakş-ı Nigâr mahallesi de iki ad taşımakta ve çift cinsiyetli olarak değerlendirilmektedir. Bu ikilik dilde de sürer. Düzyazıya ait ifade şiirsel söylemle birlikte yürür. Osmanlı Türkçesinin söz varlığı ile gündelik dil ve argo iç içe kullanılır.

Roman, dört ana bölüme bölünmüş, her bölüm de kendi içerisinde dört alt bölüme ayrılmıştır. Yaratılışın dört unsuru olan 'toprak, hava, ateş ve su' ile ilgili montaj tekniği ile aktarılan beyitler ve ifadelerle birbirinden ayrılan ana bölümlerin ve ara bölümlerin taşıdığı başlıkların insanın ve dünyanın yaratılışı ile ilgili anlam ilişkisi içinde olduğu çıkarılabilir. İnoyi taşıyan incili kuşun renklerinin, bu dört unsuru sembolize ettiği de söylenebilir. Akrep Arif / Nakş-ı Nigâr mahallesinin dört kapısı bulunmaktadır. Ayrıca dört yön ve dört rüzgâr da eserdeki yerini alır. *Min-El-Evvel-İl-El-Ezel* (İtikad-ı Anasır-ı Erbaa) adlı kitabın konusu da yaratılışın dört özünü ilgilidir. Kitabın kutusunda da dört ayrı ibare vardır. Dört sayısı gibi yedi sayısı da belirli bir düzen fikriyle kullanılmıştır. Tekkenin bahçesine gizlice giren çocukların sayısı yedidir. Akrep Arif/Nakş-ı Nigâr mahallesindeki kocakarıların sayısı da yedidir.

İnsanın kendisini gerçekleştirme ve var olma problemi açısından yaklaştığımızda Elif Şafak'ın *Pinhan* romanı, yenilginin ve umutsuzluğun romanıdır. Nakş-ı Nigâr Hanımın çözümsüz aşkı, hastalığı ve ölümü; ak karıncayla karşılaşan küçük kızın babasını kaybedişine ve annesinin başka bir adamla kaçmasına eklenen tuhaflığı; Dürrî Baba tekkesinin yıkılarak dağıtılışı ve nihayet *Pinhan*'ın trajik sonu hep bu hayat karşısında, daha doğru söyleyişle hayatın içinde var olamayan, onunla barışık yaşama alanı kuramayan insanın dramını verir. Şafak'ın gösterdiği renkli resimler, tutunamayan insanların resmidir. İnsan ne kadar da mücadele verse hayat gelip onun üstünden aşmaktadır. Çünkü insanlar yeryüzüne yazgılarıyla gelmiştir.

## KAYNAKÇA

- ATAMAN, Veysel, (2004): *Varolmanın Acısı SchopenhauerFelsefesine Giriş*, İstanbul, Donkişot Yayınları.
- AZAMAT, Nihat, (2001): "Kalenderiyye", TDV İslâm Ansiklopedisi, C. 24, İstanbul, s. 253-256.
- BİLGİÇ, Meriç, (2003): "Varolmamışlık Şüphesi", *Felsefe Logos Korkunun Felsefesi*, İstanbul, Bulut Yayınevi.
- CEVİZCİ, Ahmet, (2005): *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul, Paradigma Yayınları.
- ELİADE, Mircea, (1994): *Ebedî Dönüş Mitosu*, İstanbul, İmge Kitabevi.
- FROMM, Erich, (1991): *Sevme Sanatı*, İstanbul Payel Yayınevi.
- FOUCAULT, Michel-Huac Gutman-Patrick H. Hutton, (1999): *Kendini Bilmek*, (Çev. Gül Çağalı Güven), İstanbul, Om Yayınevi.
- FREUD, Sigmund, (2006): *Cinsellik Üzerine*, İstanbul, Öteki Yayınevi.
- GUÉNON, René, (2001): *Yatay ve Dikey Boyutların Sembolizmi*, (Çev. Fevzi Topaçoğlu), İstanbul, İnsan Yayınları.
- KULA, Onur Bilge, (2007): "Elif Şafak Romanı: 'Pinhan' ve 'Baba ve Piç' Örneğinde Bir Çözümleme Denemesi", Ankara, Frankofoni, Ortak Kitap No 19, s. 483-514.



- LİNGS, Martin, (2003): *Simge ve Köken Örnek Oluşun Anlamı Üzerine*, (Çev. Süleyman Sahra), Ankara, Hece Yayınları.
- MOUNIER, Emmanuel, (1986): *Varoluş Felsefelerine Giriş*, İstanbul, Alan Yayıncılık.
- OCAK, Ahmet Yaşar, (1992): *Osmanlı İmparatorluğunda Marjinal Sûfilik: Kalenderîler (XIV-XVII. Yüzyıllar)*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- RANDAL, William L., (1999): *Bizi 'Biz' Yapan Hikayeler*, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- RICOEUR, Paul, (2007): *Yoruma Dair Freud ve Felsefe*, (Çev. Nemciye Alpay), İstanbul, Metis Yayınları.
- ŞAFAK, Elif, (2002): *Pinhan*, İstanbul, Metis Yayınları.
- TAŞDELEN, Vefa, (2004): *Kierkegaard'ta Benlik ve Varoluş*, Ankara, Hece Yayınları.
- ULUDAĞ, Süleyman, (1997): "Halka", TDV İslam Ansiklopedisi, C. 15, İstanbul, s. 253-256.

## THE IMAGES OF WOMEN IN MEDIEVAL ENGLAND

Okt. Eda KÖKLÜ  
Selçuk Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksekokulu

Okt. Firdevs ÖTEN  
Selçuk Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksekokulu

### Abstract

Since the Original Sin, the images of women have branded a great deal. The Middle Ages were the time of complex and varied definitions of women's roles and images. Sometimes, they were associated with witch-like, Eve figure who is close acquaintance of evil and sometimes they were the holy and innocent virgin figure educated in nunneries. Although women have always seen to be inferior and obedient to their fathers and husbands as told by the clergy, the medieval women exercised more legitimised power than the past and had some authority over men. The last but not the least, they were named as the "Wife Of MAN", angel or evil, sitting near a window, doing needlework and waiting for the coming of her lord.

**Key Words:** Woman, Middle Ages, England.

## ORTAÇAĞ İNGİLTERE'SİNDE KADIN İMGELERİ

### Özet

İlk gūnahtan beri, kadın imgeleri büyük ölçüde farklılık göstermiştir. Ortaçağ, kadının rolü ve imgeleri açısından çeşitli ve karmaşık tanımlamaların yapıldığı bir dönemdir. Kadın bazen şeytanın yakın arkadaşı olarak kabul edilen Havva- cadı benzeri-, ve bazen de manastırda eğitilen masum ve kutsal bakire figürü olarak tanımlanmıştır. Din adamları tarafından öğretildiği gibi, kadınlar babalarına ve kocalarına itaat etmelerine ve onlara kıyasla ikinci sırada olmalarına rağmen, ortaçağ kadını, geçmişe oranla erkek üzerinde daha çok yasal hakka sahip olmuştur. Son olarak, kadınlar, evlerinde cam kenarında el işi yaparak kocalarının gelmesini bekleyen, melek ya da şeytan, "Erkeğin Eşi" olarak nitelendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kadın, Ortaçağ, İngiltere.

“Woman is the gate of devil, the path of wickedness, the sting of the serpent, in a word a perilous object.”

St. Jerome

Middle Ages were the ages of paradoxes and conflicts especially in terms of the images of women. On the one side, they were defined as the wicked agent of Satan that is the director of The Original Sin. This approach towards to women resulted from the subjective interpretation of The Bible by the church fathers and it gave men the right of controlling the womanhood. The women who were disobedient to these scholastic views could be easily defined as prostitutes, witches and social outcasts. Women had been accepted as only unpaid domestic labourers or symbols of sin because of “the secondary role of woman in Creation” and “her role in Original Sin” before the Middle Ages (SHAHAR, 1983: 22). In the Middle Ages, she was still seen as the heiress of Eve.

On the other side, there was a self-sacrificing mother figure which was the reflection of Virgin Mary. She gave the sense of salvation because during the period Virgin Mary, as the mediator of salvation, became very important with the rise of Christian religion. This gave female sex a status but the lady was not considered as a very important person in the Middle Ages because she was still pictured physically, rationally and morally weaker than man. This woman figure was not a flesh and blood character, in fact not a normal human as she had to keep herself away from all the fleshly desires and worldly pleasures. She had to be a devoted wife and an affectionate mother figure not an individual. As Shahar stated,

“The development of the concept of the sanctity and special role of the Holy Mother and her redemption of Eve’s sin led to partial rehabilitation of woman and reconsideration of her role in the annals of mankind, as a believer, faithful, sacrificing and redeeming.” (SHAHAR, 1983: 25)

It is not possible to draw a certain and static picture of the status of the medieval women as the rights and the places of women in the society differed according to the marital status and class which they belonged to. However, in general, a woman at all social level was under the control of a male authority: Her father, brothers, husband, sons or the King. She should be obedient and should not be left alone in her decisions. The man’s ambition and the duty was to keep women busy inside the house. Her daily life, clothing, social relationships, status in the society were portrayed in relation to a man or a group of men who were “bread-winners” amassing goods and wealth outside the house (KLAPISCH-ZUBER, 306). As given,

“St. Thomas concluded philosophically, women were to be governed by men, confined to the house and sheltered in the household against the evil influences of the outside for the alleged purpose of protecting their own security, virtue and dignity (qtd. in *Summa contra Gentiles*, 101). Needless to say that, in daily practice, such ‘government’ was likely to turn into the application of physical violence against women...” (KLEINSCHMIDT, 2000: 132)

Marriage was an important criterion to define the image and activities of Medieval women since the woman was defined by her gender and her relations with family groups and represented in relation to a man such as “wife, widow and maid”. According to their marital status, women could be classified in three groups: The Unmarried Woman, The Married Woman, and the Widow. The unmarried, no matter which class she belonged to, was under the control and the authority of her father, later that of her brothers. An unmarried daughter was a burden to her family. She had got only two choices: To marry or to become a nun, which was in fact a kind of marriage as she would be the bride of Jesus

Christ. The nun placed a ring on her finger in a ceremony which is like a wedding ceremony. This was called "taking the veil".

Marriage was just like a contract between families. Although virginity was a desired feature for women, marriage was a necessary institution to control the woman's desires and to legitimatise sex for only having a child. If the family could not come up with the dowry, it was inevitable for the daughter to become a spinster which was the lowest status in the ladder of society. During the early Middle Ages, the dowry was given by the husband or his family to the family of the bride in compensation for its loss of a daughter. Later it was given to the bride herself, who in return continued to bring her husband effects, properties, and sums of money that she either gave to him or retained in her own possession.

"In this way, she was assured maintenance after her husband's death. The deeper intention of such exchanges of gift and counter gift lay elsewhere: they worked to establish a solid bond between two families involved in a carefully calculated game of gift and counter gift to signify both the friendship and their respective social positions." (KLAPISCH-ZUBER, 1990: 290)

There were three main reasons for women to become a nun. The first one was personal reasons such as less authority of man in the nunneries and the unwanted marriage since they could not choose their husbands. The education in nunneries resulting from personal reasons was more common among the aristocrats because the women of aristocracy had got less freedom of choice about their marriage than the daughter of a labourer or a craftsman. The marital dowry to their son-in-law was given as a contribution to their marriage and it could be a burden to her family. Third reason is to become a nun was religious education. The nunneries were one of the rare places where women could get access to education. As seen in the other social activities, women were also subordinate to man in religious education in view of the fact that they could not teach, preach and have a place in secular clergy.

Different from the unmarried women, widows were the ones who could hold property and who enjoyed legal autonomy more. They were also under the control of male authority: that of God and The King. Yet, they were placed outside the " 'natural' framework that medieval society assigned to females" (KLAPISCH-ZUBER, 1990: 310). She had also her own choice of life: To remarry, to enter a nunnery, or to continue single. A widow who held jointly with her husband a land could keep it for life and did not forfeit it if she remarried. Otherwise, she should give up the property on marriage or the sons came of age. Widows had had to give fines to the King for their dower and for the right of marry or not marry until the Magna Carta Agreement through which widows got the right of keeping her land and staying single without paying. Widows of aristocracy had got more freedom and power than that of other classes because of economic self-sufficiency.

Despite these liberations given to women, the image of widow in the society was not respectable. Their reputations were vulnerable and stained from the start as they were not controlled by a blood and flesh male authority. "Widows alone, poor women earning their bread by spinning, servant women, recluses living outside a religious community- all were soon suspected of bad conduct and easily accused of prostitution." (KLAPISCH-ZUBER, 1990: 310)

No woman had got the right of becoming a priest, a Member of Parliament, village constable, mayor or alderman. Only fewer women could have the chance of education- nuns, women in religious order, and noble women who could read but not write as writing was a way of establishing authority and potential danger over male authority. Despite all

those difficulties, fewer women got the opportunity to write. Yet, they were still limited. Margery Kempe, who was illiterate, and Julian of Norwich were allowed to write dream vision poetry because it was assumed that they were urged by God and Christ to put into writing what they saw in their visions. Dream vision poetry gave them a kind of opportunity to express spiritual and religious experiences as they were not responsible for what they saw in their dreams. In a way, their act of writing was a sort of submission to a higher and a male authority- God. Therefore, dream vision poetry was an expression of obedience to God's spell in their dreams. When it was truth of God, nobody had anything to say, even the church fathers. However, men thought that women were not worth of transmission. They could only be simple vessels chosen by God to provide transmission of knowledge. Since it was believed that when women wrote or spoke, they could mislead men. So they should not be taken in the authority of world because they lost their chance as a result of Eve's temptation. (MATE, 2001: 99) Especially after thirteenth century, after the establishing of universities, women were excluded from the world of learning. Their works, names were limited to a male figure since they were depicted as "The Wife of Bath, the daughter of butcher or the wife of man or the bride of Jesus Christ" as they were not individuals but they were *Wife Of Man, WOMAN*.

Medieval Women had little or no role to play within the country at large. Within towns, women could work in some jobs dictated by the male society. Her role in a medieval village would have been to support her husband. As well as doing her daily work, whether in a town or village, a woman would have had many responsibilities with regards to her family. Different classes of women would have done different jobs. The poor women would have worked because their husbands would not have been able to support them and their many children on his wages alone.

Within a village, women would have done many of the tasks men did on the land. They participated in the planting and harvesting which was considered as a part of hard and heavy labour appointed to males. Women were dairy maids, gardeners, poulterers, bakers and the brewers of beer, cooks, spinners, weavers and midwives who were healers. When women had excessive food or drink, they could sell them within the community to contribute to the budget. They could also "forge friendship within the communities and became integral part of village network." (NEEDHAM: 1996) In this way, they started to have contact with traders, officers, neighbours- the outside- which was the beginning of social interaction with the outer world for women.

After the Black Death, women work force became more important and there occurred a demand for them since the plague diminished the male work force. However, they were paid less for doing the same job. Documents from Medieval England relating to what the common person did are rare, but some do exist which examine what villages did. "For hay making, men would earn 6 pence a day while women got 4 pence. In a male dominated society, no woman would openly complain about this disparity." (TRUEMAN: 2007) Only a widow could control over her finances.

According to the economic prosperity, women's clothing differed. The queen, as being respected and looked up by people could wear whatever she wanted however expensive it may have been. She would also have worn make-up. The middle class women would have tried to copy the styles set by the queen although their clothes would not have been as extravagant. Their clothes grew longer in the middle of twelfth century and grew shorter in the middle of the fourteenth century. Linen clothing became foreground because of the increase in hygiene. Dress became a status symbol. Material was more important than cut.

Women wore mantle, full-length kirtles, rings, amulets and necklaces. The colour scarlet, other bright dyes, fur and softer materials were the symbols of power and importance (BISHOP, 1985: 39).

Medieval women had no other optional life choices than the roles and life styles arranged by the male authority. Nevertheless, there were some gaps and traditions which allowed women to liberate in all those arrangements. As it was mentioned before, marriage was accepted as a contract binding to families by means of power and money. In the arranged marriages, there was no place for love and affection. "... it was characteristic of the small world aristocratic house-holds that emotionality was not necessarily a constitutive part of regular married life, even though emotionality was the subject of much courtly literature..." (KLEINSCHMIDT, 2000: 136). Yet, there might be a limited affection between wife and husband. Marriages should be governed by the laws of obedience. "Love cannot unfold its power between a married couple because their relations are guided by laws and can neither enhance the moral improvement of the husband nor of the wife." (CAPELLANUS, 1969: 153) Marriage was not a sufficient reason to renounce love for the medieval society because it was believed that "Love comes from the devil; it violates God's will, it harms one's neighbours, it destroys marriages, and pollutes the soul and the body..." (ALLEN, 1992: 70).

Courtly love tradition was a socially accepted way to satisfy the basic human need for affection which should have been absent in the arranged marriages. This tradition was also accepted by the church as in the Courtly love tradition women were portrayed as the cult of Virgin Mary who was the symbol of celibacy. The courtly love could, but not necessarily include sexual relations. "If sexual relations were included, and if one of the loving partners was married, courtly love was clearly and admittedly adulterous." (qtd. in KLEINSCHMIDT, 2000: 137) It was a lover's constant fear of losing his mistress, not being worthy of her, displeasing her in anything. The lover was always in a manner of inferiority before his lady because he should show honours to her virtues and beauty. In contrast to his behaviours, truly loving him, the woman figure treated capriciously towards him; often unjust and disdainful. In fact, she was in a desire of making him feel all the time that he might lose her, which makes this relationship a kind of game. In order to deserve the affection of the lady, he should seek every imaginable way and refine himself. The role of the women in courtly love tradition was to educate and to make him a better and worthy man by curbing his ill manners. Her harshness and humiliations towards him was no more than means of either refining his love, or exalting his courage. "Love is an art, a science, a virtue" which should exist out of marriage as a part of man's education (LEWIS, 1992: 148). Courtly love tradition was a legitimization of extra marital love relationship which did not include sexual intercourse and which was a kind of worship to unapproachable women.

Despite the angelic figure which is the reflection of Virgin Mary portrayed in the courtly love tradition, there were also women pictured as the embodiment of Evil in the mediaeval world. In the Middle Ages, witchcraft was feared throughout Europe. It was believed that magic was an illusion created by the devil and was associated with worship of the devil. People thought that witches caused harm to society by engendering accidents, bad luck, illnesses, or death. Church fathers declared that witchcraft was a sort of survivals of pagan practice. The women who were accused of witchcraft were punished to death penalty by the secular courts. The procedure generally started with confession tribunal in which

suspicious women were obliged to confess their witchcraft with brutal tortures. Then, most of them were executed in public either by hanging or burning (GIBBONS: 1998).

As women were accepted as the natural temptations and instruments of Satan, it was very easy to name the women as witches. However, being female hardly guaranteed that one would be suspected or accused of witchcraft. There were some features to categorize a woman as a witch. The women who seemed to be alone and the most independent from the male authority especially elderly ones were the most likely to be accused of witchcraft. "The limited data we have regarding the age of witches ... shows a solid majority of witches were older than 50..." (LEVACK, 1987: 129) Another feature of being a witch was not giving a birth. Since child-bearing was admitted as a kind of purification of female, these women, who did not give a birth to a child, were seen as a potential to become a witch (KATZ, 1994: 468). In addition to these, if a woman was a little ugly, or if she was feeding her satanic familiars such as cat, ferret or if she had a birth sign on her face, a big nose, black or ginger hair, or if she showed verbal violence and envy towards the other people or lastly if she was an expert and knowledgeable on herbs and medicine, it was inevitable for her to be named as a witch.

As a conclusion, the image of the women branded a great deal since the Original Sin. In the Middle Ages, women's roles and images were categorised in a complex and varied way. In addition to her evil and witch-like figure, who was accepted as the reflection of the Evil in the real life by the clergy and male authority, there was also a holy and innocent Virgin figure taught in nunneries and worshipped by the man in the courtly love tradition because of their virtues. These figures of women whether angelic or devilish were seen by many to be inferior and obedient to their fathers and husbands and were supposed to be kept in the house by the male authority. Nevertheless, they were able to get the opportunity to exercise more legitimized power than the past and had some limited place in the male world. The last but not the least, they were not named as individuals but in accordance with a man, angel or evil, sitting near a window doing needle work to support her husband and waiting for the coming of her Lord.

## BIBLIOGRAHY

- Allen, Peter. L., (1992): *The Art of Love: Amatory Fiction from Ovid to the Romance of the Rose*, Philadelphia, U of Pennsylvania P.
- Bishop, Morris, (1985): *The Middle Ages*, Boston, Houghton Mifflin Com.
- Burnley, David, (1997): *Courtliness and Literature in Medieval England*, London, Longman.
- Capellanus, Andreas, (1969): *The Art of Courtly Love*, Trans. John Jay Parry, New York, Colombia Up.
- Gibbons, Jenny, (1998): "Recent Developments in the Study of Great European Witch Hunt", *The Pomegranate: The International Journal of Pagan Studies*, 5, Colorado, Colorado UP.
- Katz, Steven T., (1994): *The Holocaust in Historical Context: Volume 1: The Holocaust and Mass Death before the Modern Age*, Oxford, Oxford Up.
- Klapisch-Zuber, Christiane, (1990): "Women and the Family", *The Mediaeval World*, Jacques Le Goff, Ed. London, Collins and Brown.
- Kleinschmidt, Harald, (2000): *Understanding the Middle Ages: The Transformation of Ideas and Attitudes in Mediaeval World*, Woodbridge, The Boydell P.
- Levack, Brian, (1987): *The Witch-Hunt in Early Modern Europe*, New York, Longman.

- Lewis, C. S., (1992): *The Allegory of Love*, Oxford, Oxford UP.
- Mate, Mavis E., (2001): *Women in Mediaeval English Society*, UK, Cambridge UP.
- Needham, Emily, (1996): "Women in the Middle Ages",  
<[www.usm.maine.edu/flc/emily.htm](http://www.usm.maine.edu/flc/emily.htm)>.
- Shahar, Schulamith, (1983): *The Fourth Estate: A History of Women in the Middle Ages*,  
Trans. Chaya Galai, London, Cambridge UP.
- Trueman, Chris, (2007): "Mediaeval Women",  
<[http://www.historylearningsite.co.uk/medieval\\_women.htm](http://www.historylearningsite.co.uk/medieval_women.htm)>.





## OSMAN TÜRKAY'IN EDEBİ ESERLERİNDE EVRENSELLİK VE İDEOLOJİK KAYNAKLARI

Elmira MEMMEDOVA  
Azerbaycan Milli İlimler Akademisi  
Şarkiyat Enstitüsü

### Özet

Kıbrıs doğumlu Osman Türkay (1927-2001) edebi eserlerinde makro ve mikro kozmosu ele alarak insanları evrenin dengesini korumak için barışa, uyuma seslemiştir. “Evrenin Düşünde Gezgin” kitabında Yeryuvarlağının Asya, Avrupa, Afrika, Amerika kıtalarını kalemiyle “gezen” şair çağdaş dönemin evrensel sorunlarını yansıtır. Çok gelişmiş, modern dünyamızı mitolojilerde bildirilen kaos yeniden beklemektedir. İnsanlar birbirine saldırıyor, yabancılaşıyor, manevi değerlerini kaybediyor, teknolojik gelişmeler insanoğlunun kendisine karşı çıkıyor ve bütün bunlar evrenimizin geleceği konusunda rahatsız olan Osman Türkay’ı kaygılandırıyor. Doğadaki ve insan ruhundaki kaosa karşı çıkmak için, hep bunun için yazdığını belirten ozanın edebi eserlerine yansıyan kaynaklar Türk mitolojisi, çağdaş evrenbilim ve Yunus Emre, Mevlana gibi Türk mutasavvıflarının hoşgörü, insanlara sevgi, saygı anlayışlarıdır. Osman Türkay yüreğinde bütün beşeriye evrensel sevgi yaşatan bir Türk ozanıdır.

**Anahtar kelimeler:** Osman Türkay, evrensellik, Mevlana, uzay, şiir, mitoloji

### UNIVERSALITY AND IDEOLOGIC SOURCES IN OSMAN TURKAY'S LITERARY WORKS

### Abstract

Osman Turkey born in Kibris (1927-2001) appealed to micro and macro cosmos in his literary works. He invited all the people to peace and compromise in order to protect the universality. In his book called “Evrenin Dushunde Gezgin” (Wanderer in the Dream of Universe) the author reflects the universal problems of modern world by “walking” in the continents Asia, Europe, Africa and America with his pen. According to him the chaos found in the mythology is again awaiting for our highly developed modern world. People are attacking one another, becoming strangers, losing moral values, technological developments are becoming against the human beings. Osman Turkey who is anxious about the future of universe is worried about all these happenings. The author claims that he will always be against chaos which is inside nature and human spirit. All the sources used in Osman Turkey's works reflect love, respect and kindness to humanity. These conceptions are main ideas in Turkic mythology, modern universal science and in the works of Turkic thinkers such as Yunus Emre, Mevlana. Osman Turkey is Turkic thinker whose heart was full of universal love to the mankind.

**Key words:** Osman Turkey, Universality, Mevlana, Space, poetry, mythology

Kıbrıslı şair Osman Türkay 1927-2001 yılları arasında yaşamıştır. İki defa Nobel ödülüne aday gösterilen Türkay 14 yaşından şiir yazmağa başlamış, simbolist ve modernist akımların etkisine uğramıştır. Yaratıcılığının ilk döneminde özel duygularını, sevgi yaşantılarını şiirlerinde yansıtan şair, Ahmet Haşim, Yahya Kemal Beyatlı gibi Türk şairlerinden etkilenmiştir. O, 1951 yılında Türkiye'ye gelmiş, burada bulunduğu dönemde Farabi, Fuzuli, Yunus Emre, Mevlana gibi büyük şair ve düşünürlerin eserleriyle yakından tanışma olanağı edinmiştir. 1953 yılında eğitim almak için Londra'ya gitmiş ve Sn. Şevket Öznur'un yazdığı gibi, 1953 ile 1958 yılları Türkay'ın zihinsel, duygusal ve tinsel gelişim yılları olmuştur. (Öznur, 2003: 20)

Bu dönemden sonra Osman Türkay'ın şiirlerinin konu ve biçiminde keskin değişme vardır. 1959 yılında yayınlanan "7 Telli" kitabı bunun ilk örneğidir. Bu kitabından sonra o, Uzak Çağı Şairi olarak vasıflanmıştır. Hint şairi Krishna Srinivas'a göre o, geleceğin şiirini yazmıştır. (Srinivas, 1979: 11)

O. Türkay geleceğin şiirini yazan zaman insanlığı ilerde bekleyen sorunlara da dokunmuş, geçmişin yanlışlarından sonuç çıkarmağa seslenmiştir. Mesela, "Sodom-Gomorra" başlıklı şiirin konusu dini kitaplardan alınmıştır. Lut Peygamber'in nasihatlerine uymayarak günah işlerle meşhur olan Sodom ve Gomorra şehirlerinin ahalisi mahvedilmiş ve kentten yalnız Peygamber kaçıp kurtulmuştur. Osman Türkay bu şiirinde yalnız mit dönemi insanlarının değil, uzak çağı insanının da günah emellerinden bahsetmiştir. Yeni insan soyu yaratmak için Yeryüzüne inen uzay adamlarının çabaları maalesef uğursuzlukla sonuçlanmıştır. Başka deyimle, Gökların kamil insan yaratmak çabası alınmamıştır. İnsanın içindeki ihtiras ve şeytan onun ölümünü yaklaştırmıştır. Şair şöyle yazıyor:

Kızıl bir buluta büründü yeryüzüne düşen gölgeleri  
Bastılar çölün kumuna, kulakları kendi gezegenlerinde  
Bir yeni dünya yaratacaklardı, yeni insan soylarını  
Lut gölünde buğudur kösnü  
Bilim, insan usu, tutku, hınc, üstünlük duygusu  
Gelgeç isteklerde yıkımla şeytanca ışın (Türkay, 1990: 106)

Mitolojik kaynaklarda kaydedildiğine göre, din tarihinden belli olan bu olay bir zamanlar baş vermiş mutsuzluluğun simgesidir. Türkay'ın bu motifi kullanmasında amacı gerçek dünyadaki günahları bir daha dikkate almak, yalnız bir şehri değil, bütün dünyamızı, evreni dehşetli ceza beklediğini söylemektir:

Bilimden hangi gizlerimizi saklayacağız  
Neyi vereceğiz, vere vere neyiz kaldı  
Eğer insansak, yakalanıp iki kışağ arasında  
Durup erkekçe bir sabah tan atarken öleceğiz (Türkay, 1990: 31)

Kendisini uzak çağında Spartacus adlandıran O. Türkay'ın amacı yaşadığı zamanın şair kahramanı gibi beşeriyeti yuvarlandığı uyumsuzluktan, felaketlerden, kozmostan kaosa doğru devinmeden kurtarmaktır. Bu anlamda o, Yeryüzünün bütün insanlarını milli, ırkı fark koymadan birliğe, sevgiye, barışa, bir sözle, evrensel uygarlığı korumağa sesliyor. Başlığını eski Türk mitolojik destanından almış "Ergenekon" şiirinde onun bu dileği net bir şekilde yansımıştır:

Hep böyle mi geçecek tutsak yıllarımız güneş dizgesinde  
... Bu turuncu alev ne ölü kıtalar ötesinde  
Nevada çölünden Sibiryaya dek bulutlar mantar mantar  
Belli ki Uzak Doğudan ta Uzak Batıya evrensel  
Bir yeni Ergenekondayız (Türkay, 1969: 16-17)

Osman Türkay, çağdaş dönemde hava, su kirliliğine, dökülen kanlara, savaşlara, yeryuvarlağımızda yaşamın artık çekilmez ve yararsız hale geldiğine değinerek başka gezegenlerden, sistemlerden duyulan sessizliği, ufuktaki boşluğu yürek acısıyla dinlemektedir. Bundan başka, çağdaş ilmin verdiği sınırlar dahilinde ancak Güneş dizgesini geze bilen Yerküresi insanın destanda denildiği gibi “mağaradan kurtulup” yabancı gezegenlerin varlıklarıyla bağlantı kura bilmemesinin de acısını bildirmektedir.

“Dört Yol Ağzında Uyanış” şiirinde Osman Türkay, denizlerinden savaş gemileri geçen dünyanın dört tarafını seyrederek dehşetli sonuçlarla karşılaşır:

Dört yol ağzında durdum: Dünya bugün bir başka

Bir harmonogram, bilim çağı ve mekanik uçtularla

Bir çığ gibi üstüme koşturdu Asya, Avrupa, Amerika (Türkay, 1990: 97)

Şair çağdaş rahatsız dünyayı ve korku içinde ora bura kaçan insanları “Evrenin Düşünde Gezgin” şiirinde daha iyi bir şekilde yansıtmıştır. “Asya”, “Avrupa”, “Afrika”, “Amerika” adlı bölümlerden oluşan eserinde Türkay, eski ve yeni dünyanın doğum ve ölüm senfonisini bestelemiştir. Şiirin evvelinde kendisini Kıbrıs’ta doğmuş insanoğlu adlandıran, Türk ve Yunan’ı beşeri bütünlüğün bir bölümü, dünya ırklarının onun gerçek ailesi olduğunu belirten, karşılaştığı her bir insanı kardeşi olarak gören şair, kendisini XXI. asrın barış elçisi gibi tanıtır. Kıbrıs’ta doğsa da, milliyetçe Türk olsa da, kendisini evrensel bir bütünün parçası, tüm insanlığı en gerçek ailesi addediyor:

İster Hint’te, ister Çin’de, ister Maçin’de

Gördüğüm her insan benim kardeşim, kızkardeşim

Bir eskimoi bir Kızıl derili çıksa karşıma

Onlara sevgiden ve saygıdan

Daha üstün bir duygu ile açılır

Kalbimin olanca kapıları (Türkay, 2003: 264)

Osman Türkay yaratıcılığına özgü olan bu bakışın temelinde Türk sufi şairlerinin, özellikle Mevlana Celaleddin Rumi’nin etkisi, onun “Gel, gel, ne olursan yine gel” düşüncesinin tesiri görünmektedir. Yaratana ve onun bütün yarattıklarına sevgi ve hoşgörü duygularını aşıl原因an Türk mutasavvıf edebiyatının etkilerini taşımaktadır Osman Türkay’ın yaratıcılığı. Sn. Şekihanova Metanet Mevlana sevgisini incelediği zaman şöyle yazıyor: “Mevlana’daki sevginin kaynağı Allah’a olan sevgidir. Bu sevgi bütün derinliği ile tasavvufi (mistik) bilimle ulaşılan, atomdan yıldız kadar her şeyi kapsayan, her bir nesneyi ve herkesi kucaklayan ilahi bir muhabbettir.” (Şekihanova, 2006: 85) Aynı sevgiye, dünya görüşüne Osman Türkay yaratıcılığında da rastlıyoruz:

Ben insanoğlu insanım

Tüm evreni kucaklar

Geriliğe, bağınağına yumruk sıkın kollarım

Burada şimdi Hindistan’da

Ganj nasıl akıyorsa Hint Okyanusu’na

Ben de öyle gürül – gürül

Akıyorum yirmi birinci yüzyıl’da

Barışın, kardeşliğin açık denizlerine (Türkay, 2003: 265)

Mevlana’nın dil, din, ırk farkı koyulmadan bütün insanlığa karşı yönelmiş sevgi ve hoşgörü anlayışı, evrensel sevgi görüşü Osman Türkay’ın da bütün yaratıcılığına özgüdür. Türkay da dünyadaki bütün insanları eşit sayıyor, evrensel barışa sesliyor. Beşer evladını gelecek felaketlerden uyarmak için bazen mitolojiye başvurarak önlem almağa çağırıyor.

“Asya” şiirinin dördüncü bölümünde Hint mitolojisine dayanarak “Veda”ları bize gelen kıvılcımlarda ilk kainat yolcuları adlandıran şair, çağdaş yer insanlarının bütün düzeylerde değişmesinin gerekliliğini diyor. Eğer insan kendisini ıslah etmezse, sonu gelecektir:

Yenilenmezse, kendi kendini yeni ölçülerde  
Bir kez daha yaratmazsa eğer ölecek  
Kuzeyle güneyi ayıran uçurumda  
Artık ne Vedalar, ne Radalar

Bir savaş boğaz boğaza (Türkay, 1971: 142)

Şiirin “Afrika” bölümünde Mısır mitlerine müracaat edilmiştir. Özellikle de, Osiris ve Set’le ilgili motifler yer almaktadır. K. Srinivas’a göre çağdaş dünyada emperyalizme, sömürgecilığe karşı verilen çatışma bu iki Allah arasındaki savaşta İyilikle Kötülüğün, ilerleme ve gerilemenin mübarezesidir. Eserin “Amerika” bölümünde ise uzay çağının insanoğluna verdikleri ve aldıkları tartışılıyor. Daha sonra dördüncü nükleer savaş sonucunda yeryuvarlağındaki yangından, Prometheus’un intihar etmesinden yazıyor.

“Avrupa” bölümünde de Osman Türkay, çağdaş dönemin evrensel sorunlarını yansıtıyor. Çok gelişmiş, modern dünyamızı mitolojilerde bildirilen kaos yeniden beklemektedir. İnsanlar birbirine saldırıyor, yabancılaşıyor, manevi değerlerini kaybediyor, teknolojik gelişmeler insanoğlunun kendisine karşı çıkıyor ve bütün bunlar evrenimizin geleceği konusunda rahatsız olan Osman Türkay’ı kaygılandırıyor. Şaire göre beton ormanları arasında yaşayan Avrupa insanları robotlaşmağa doğru gitmekle birçok insani değerleri yitirmişlerdir:

Çelik gövdeler gibi plastik ve madensel yürekte  
Sinirleri tel tel gerilen insan  
Bulantı, silah, ateş yüklü toprak ve deniz  
Ömrü uzatmak demek ölümlü uzatmaktır

İşte ölüyoruz yanarak kendi usularımızın kazanlarında (Türkay, 1990: 145)

Londra, Paris, Roma, Atina gibi şehirlerden çeşitli manzaralar tasvir eden şair sonda bütün Avrupa için cehennem zillerini seslendirmektedir. Şair söyleşilerinden birinde şöyle söylüyor: “Evrenin Düşünde Gezgin” kitabımda yayınlanan “Avrupa” başlıklı uzun şiirimin sonunda yer alan “Yazıtları” dünyanın mezar taşı kitabeleri olarak yazmışım. Dünya uzak olmayan bir gelecekte tufanla değil, yangınla batacaktır eğer başıboş felakete gitmekte olan gemiyi, yada treni kontrol edemezsek.” (Toplumun Sesi, 1993: 32)

Şair çağdaş dünyanın sorunlarının kökünü aynı zamanda ilimde, Aynsteyn, Freud, Marcs gibi filozofların talimlerinde arıyor. Özellikle, Freudizmin maneviyatlarda açtığı boşluk çağdaş insanın bütün değerlerini öldürmüş ve depresyonlar, intiharlar dünyamızı kaplamıştır. “Çağdaş İnsan Üstüne Çeşitlemeler” şiirinde yad bir gezegenli ile konuşan şair, ondan insanlar arasında kardeşlik, dostluk, sevgi konusunda sordukta sükûttan başka hiçbir şey duymuyor ve yazıyor:

Bu bir evren diliydi, duyduğumu  
Annem konuşsaydı, bu kadar anlamazdım  
Aradım o sözlerde sizi, siz neredesiniz yeni çağ insanları?  
Sevgi nerede, yürek tellerine vuran çelik duyarlık?

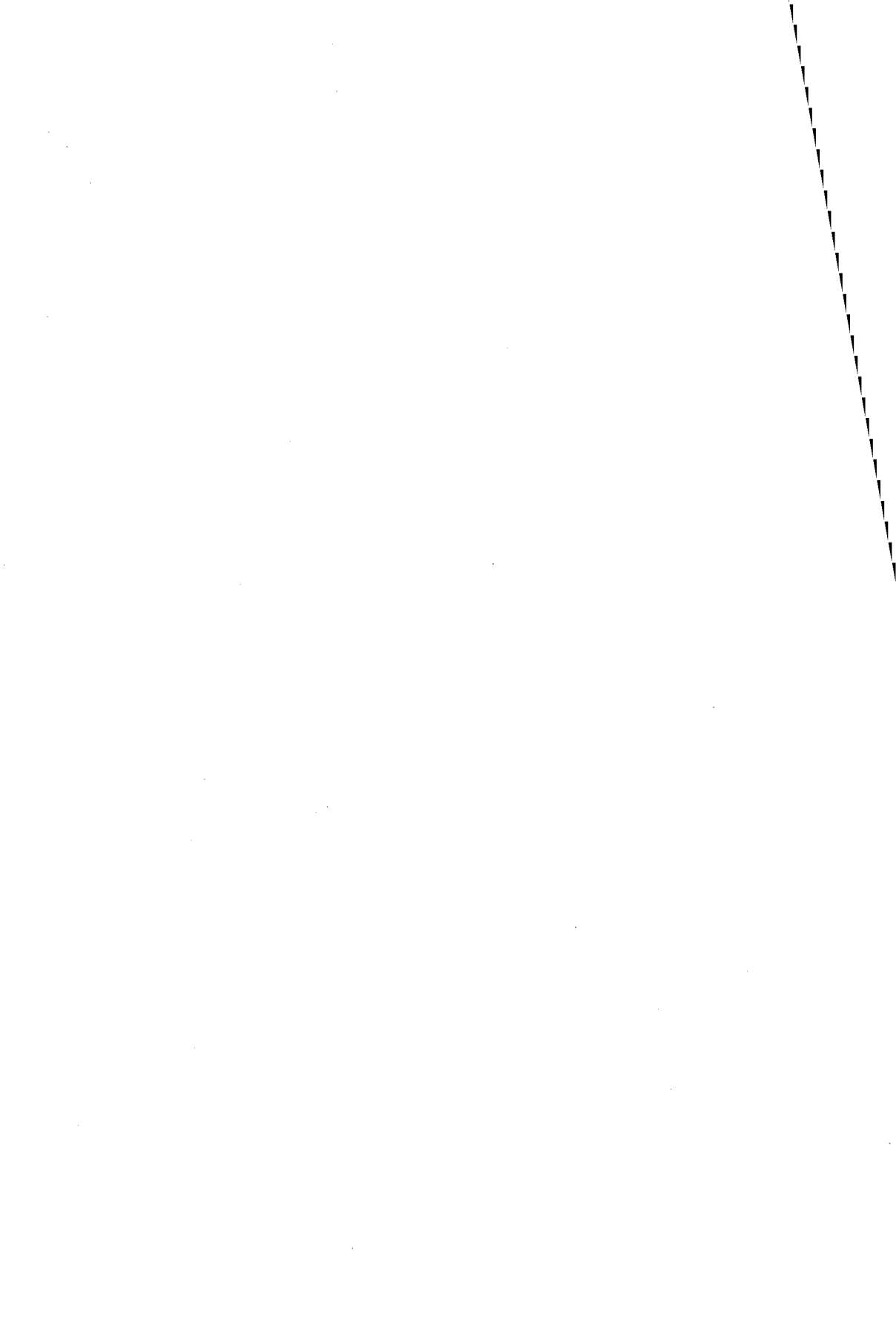
Ben sustum, gökyüzü cınladı sessizliğinden... (Türkay, 1975: 20)

Yaratıcılığının ilk devresinde aşk şiirleri yazan Türkay, sonradan bütün beşeriye, hatta diğer kainatlardaki varlıklara, yani kendisinin farz ettiği varlıklara sevgi beslemiştir. Doğadaki ve insan ruhundaki kaosa karşı çıkmak için, hep bunun için yazdığını belirten ozanın edebi eserlerine yansıyan kaynaklar Türk mitolojisi, çağdaş evrenbilim ve Yunus

Enre, Mevlana gibi Türk mutasavvıflarının hoşgörü, insanlara sevgi, saygı anlayışlarıdır. Osman Türkay yüreğinde bütün beşeriyete karşı evrensel sevgi yaşatan bir Türk ozanıdır. Prof. Dr. Arthur J. Arberry'nin Mevlana için söylemiştir: "Mevlana, yeddi yüz yıl evvel dünyayı büyük bir kargaşalıktan kurtarmıştır. Günümüzde Avrupa'yı kurtaracak tek şey de onun eserleridir." (Şimşekler, 2006: 179) Osman Türkay da bir Uzak Çağ Şairi olarak bütün yaratıcılığı boyunca dünyayı kurtarmak için çalışmış, bu amaçla eserler vermiştir.

### **Kaynakça**

- Şekihanova Metanet.(2006). Sivilizasiyalar Diyalogunun Temeline Sulh ve Beraberlik "Taşları" Dökmeye Çağırın Sevgi Şairi (Mevlana Celaleddin Rumi). Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Felsefe ve Siyasi Hukuki Tetkikatlar Enstitüsü, Mevlana Celaleddin Rumi'nin 800 Yıllık Yubileyine Hasrolunmuş Uluslararası Konferansın Materyalları. Bakü , sayfa: 85
- Şimşekler Nuri.(2006).Mevlana, İslam ve Dünya Barışı. Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Felsefe ve Siyasi Hukuki Tetkikatlar Enstitüsü, Mevlana Celaleddin Rumi'nin 800 Yıllık Yubileyine Hasrolunmuş Uluslararası Konferansın Materyalları. Bakü, sayfa: 179
- Öznur Şevket. (2002) Osman Türkay. İlk Şiirleri Üzerine Bir Araştırma. Lefkoşa, Gökada Yayınları
- Toplumun Sesi Dergisi (1993). Sayı: 173-174, sayfa: 32
- Türkay Osman. (1969). Uyurgezer, İstanbul, Yeditepe Yayınları
- Türkay Osman. (1971) Evrenin Düşünde Gezin. İstanbul, Asya Matbaası
- Türkay Osman. (1975) Kıyamet günü Gözlemcileri. İstanbul, Asya Matbaası
- Türkay Osman. (1979) Ozanlar Ozanı Krishna Srinivas ile Konuşma. Varlık, Haziran, sayı: 861, sayfa: 11
- Türkay Osman. (1990) Seçme Şiirler (1950-1990). Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları
- Türkay Osman. (2003). Uzak Çağ Ozanı. Lefkoşa, Gökada ve Osman Türkay Vakfı Yayınları



## MURATHAN MUNGAN'IN "YÜZYILLIK UYUYAN GÜZEL" ÖYKÜSÜNÜN METİNLERARASILIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Arş.Gör. Emre ÇAKAR

*Hayata ilişkin bazı aydınlanma anları için  
bazı yaşlar çok erkendir...<sup>1</sup>*

M. Mungan

### Özet

Günümüz Türk Edebiyatı'nın en önemli isimlerinden biri olarak kabul edebileceğimiz Murathan Mungan (d. 1955) Tanzimat ile birlikte yazın hayatımıza girmiş olan batılılaşma estetiğini, içinden geldiği, doğup büyüdüğü doğu üslubuyla harmanlayarak üst noktalara taşımış ve geleneğe yön veren, hatırı sayılır edebi şahsiyetlerden biri haline gelmiştir. Geleneksel anlatılarla kurmuş olduğu bu bağıntı, ortaya çıktığı kültürün izlerini sunma olanaklarını sağlamıştır yazara. Yüzyıllara meydan okuyarak günümüze ulaşan masal, mit gibi yazınsal türlerini, aşıkâr biçimde kullanılmış ya da eser içinde eritmiştir Mungan. Amacı ise; içinden geldiği toplumları yansıtan masalları çağdaş anlatılarla süsleyerek, okurun, gündeliğin içinde sığılmış duygularını ve kemikleşmiş bakış açılarını tazelemektir. Bu anlamda yazar, postmodern edebiyatın güçlü temsilcilerinden bir olarak kabul edilebilir. İçinde yaşadığımız dönemin önemli düşünürlerinden Gérard Genette, yazın alanına kazandırdığı yeni bakış açılarıyla, okurun ufkunu genişletirken, esere dönük incelemeleri farklı bir eşiğe taşımıştır. Bu yeni bakış açılarından biri "Transtextuality"dir; metinsel geçişler ile bir metnin diğeri ile olan ilişkisi üzerine kurulu olan bu kavramın iki önemli alt dalı ise "Intertextuality" ve "Paratextuality" kavramlarıyla tanımlanmaktadır. İlki, bir metnin değiştirilmeksizin, tam anlamıyla diğeri bir metin içinde kullanılması üzerine kurulu iken; diğeri terim, metnin taklidi, benzeri, parodisi ile diğeri metin içerisinde yer alması esasları üzerine kuruludur. Bu çalışmada Mungan'ın (Üç Aynalı) "Kırk Oda" gibi, üslubunun pek çok özelliğini taşıyan eserinde yer alan "Yüz Yıllık Uyuyan Güzel" adlı öyküsü, Genette'in Transtextuality üst başlığıyla ortaya koyduğu okuma yöntemiyle incelenecektir. Bu tür bir okuma esere yeni yorumlar getireceği gibi aynı zamanda Mungan'ın edebiyat dünyasındaki duruşunu da görünür kılacaktır.

### Abstract

Murathan Mungan is accepted as one of the most important names of Turkish Literature and he makes the Westernization Aesthetics reach its highest position by blending with the Eastern Style in which he was born and grown up, and he has become a director of the literary conventions and a considerable literary man. The relation that he has established with the traditional narration enables him to present the traces of culture in which he was born. Mungan employed clearly the genres such as fairy tales, myths, etc. that has lived for ages, or he dissolves them in his works. And his aim is to renew the reader's shallow feelings in the daily life and the ossified point of view by adorning the fairy tales which reflect societies they belong to with contemporary narratives. In this sense, Mungan can be considered as one of the most important representatives of the post-modern literature. One of the most remarkable philosophers of our time Gerard Genette has widened the reader's

<sup>1</sup> MUNGAN Murathan, *Kaf Dağının Ömü*, Metis Yayınları, s. 242



horizon with bringing new point of views to the literature and furthermore he has elevated threshold of the studies towards the work. One of these new point of views is “Transtextuality”; this term which is constructed on textual transitions and relation of the two or more texts has two remarkable branches as “Intertextuality” and “Paratextuality”. The former one is the presence of one text within another and the latter one is every text and everything which brings any writing into a text. In this work, the story “Yüzyıllık Uyuyan Güzel” that is involved in “Kırk Oda”, which reflects his writing style, will be examined with Gerard Genette’s method of reading that is entitled as “Transtextuality”. That kind of a reading not only brings new interpretations to the text, but also makes Murathan Mungan’s position in the literature more visible.

**Key Words:** Metinlerarasılık, Intertextuality, Paratextuality, Transtextuality.

### 1. Metinlerarasılık ve Genette

Yazarın işlevine baktığımızda, post-yapısalcılığın son yıllardaki önemli temsilcilerinden Barthes’in çarpıcı açıklamaları, yazın ve dilbilim dünyasına getirmiş olduğu yeni bakış açısı çok ses getirmiştir. Ana hatlarıyla baktığımızda, “yazarın öldüğünü müjdeleyen (...) Barthes’in temel dayanağı, metinde, yazarın yaratıcılığının oynadığı rol en aza indiğinden, ya da büyük bir yaratıcılığa gerek olmadığından, yazar, (...) bir “yazıcı” olmaktan öteye gidemez. (Barthes, *Der Tod des Autors*, 2000, alıntılaman Toprak ve Sağlam) Yani yazar, edebiyat tarafından üretilmiş bir öznedir, gelenekselden, okuduklarından, yaşadıklarından oluşmuş bir özne. (Lucy, s.20–21) Artık yazar elindeki metinlerden yeni birşeyler üretmesi gerekmektedir; tıpkı her geçiş döneminde olduğu gibi post-modern döneme geçişte de yeni teknikler kullanma ihtiyacı doğmuştur, yani her çağ kendi tekniğini zaruri kılmıştır. Günümüz düşünürlerinden Julia Kristeva, “metinlerarasılık” olarak dilimize çevrilen ve bu bağlamda günümüz edebiyatını anlamada ve bu edebiyatın üretim tekniğini tanımlamada önemli bir işleve sahip olan “Intertextuality” kavramını ilk kez kullanan kişidir. Bu kavrama geniş bir çerçeveden baktığımızda kavramın; “bir metnin alıntılar mozaigi” (Kristeva, *Reader*, 1986 alıntılaman: Hanemann s.10) olduğu görüşünden hareket ettiğini görürüz. Yani başka bir deyişle, bir metnin diğer bir metin içerisinde yer alması ve/ya okunmasıdır. Bir diğer önemli düşünür olan Gerard Genette ise bu bakış açısını genişletmiş ve transtextuality kavramını geliştirmiştir. Genette ilk olarak “transtextuality” üst kavramını yaratmış ve bunu da “intertextuality” başta olmak üzere 5 farklı alt kavramdan meydana geldiğini savunmuştur. (*Paratexts, thresholds of interpretation*, 1997) bunlar sırasıyla;

*Intertextuality*: İki ya da daha fazla metnin içiçe yer almasıdır, yani bir metnin diğeri içerisinde “birebir” kullanılmasıdır. Alıntılama, tırnak işaretleriyle sunulmuş ya da mesafelendirilmiş olan metnin diğeri içinde açıkça bulunmasıdır. Fikir hırsızlığı ve edebi imalar bu başlık altında yer alır.

*Paratextuality*: Hem kitaptaki, yani metindeki (*peritext*) hem de metnin dışındaki (*epitext*) edebi geleneklerden ve etkinliklerden meydana gelen oluşumdur. Bunlar metni okuyucuya yakınlştırır: başlıklar, alt başlıklar, takma adlar, önsözler, atıflar, ara başlıklar, notlar ve sonsözler; ayrıca toplumdaki diğer oluşumlar ve kitabın kendi geçmişi; tüm bunlar metnin okunmasında okurun zihnini şekillendiren etkiye sahiptir.

*Metatextuality*: Yapılmış olan bir yorumun, “üzerine yorum yapılan eser ile (alıntı yapılmaksızın)” oluşturmuş olduğu “transtextual” ilişkiye verilen addır. Genette’e göre, tüm edebi eleştirilenler bu anlamda bir metatext oluşturmaktadırlar, hem de farkında olmaksızın.

*Hypertextuality*: “İkinci derecedeki edebiyat”; bir metnin, eski bir metin üzerine konulması ile oluşur; her türlü taklidi, pastişi, parodiyi ve daha üstü örtük göndermeleri içerir.

*Architextuality (ya da Architecture)*: İçinde bulunduğu sınıflandırmadaki en soyut ve en dolaylı olan transtextual elemandır. Benzer nitelikte olan her tür konuşmayla olan bağlantıdır. (*foreword, xviii, xix*)

Bu bağlamda değerlendirildiğinde ve özellikle yukarıda yapılan kısa alt kavram tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda metinlerarasılık açısından son derece zengin olan eserimiz “*Yüzyıllık Uyuyan Güzel*”in, Genett’in *transtextuality* üst kavramıyla sistematikleştirdiği *intertextuality* ve *paratextuality* kavramlarından hareketle incelemek oldukça uygun olacaktır. Çünkü Mungan’ın bu eseri adeta Genette’in getirdiği tanımların içini doldurma ve onları gerekçelendirme işlevine sahip çok iyi bir örnek gibi karşımıza çıkmaktadır. Gerek metiniçi göndermeleri, gerekse metindışı etkileşimleri ile *Yüzyıllık Uyuyan Güzel*, bu inceleme için geniş olanaklar sunmaktadır.

## 2. Intertextuality ve Yüzyıllık Uyuyan Güzel

İncelenecek olan metin, yazarın ilk olarak 1987 Nisan’ında yayımlanmış olan “*Kırk Oda*” adlı kitabında yer almıştır. Kitap, 99’da yayımlanan “*Üç Aynalı Kırk Oda*” ve 2007 içinde basıma hazırlanan “*Yedi Kapılı Kırk Oda*” takip etmiştir. Buradan bakıldığında Mungan’ın bir gelenek, yani bir “kırk oda geleneği” yaratmak istediği kolaylıkla anlaşılabilir. Tanıdık kahramanların hiç bilmediğimiz, tahmin edemediğimiz hayatları vardır bu öykülerde, masallarda. “öteden beri geleneksel kalıpların da kırılarak, yeni yapılanmalar içinde, yeni eklemlemelerle kullanılmasından yana bir tutum sergilemeye çalıştım” (*Murathan*’95 s.442) diyerek yazar, bir anlamda “çağdaş masalcı” imgesini üstlenmiş görünmektedir. Bunun ışığında “*Kırk Oda*” ve geleneği bir anlamda yazarın bir manifestosu hatta ve hatta geleneksel yazın anlayışına karşı bir meydan okuma olarak da nitelendirilebilir.

Metinde, adından da anlaşılabilceği üzere, Mungan “Uyuyan Güzel” masalından yola çıkarak gelenekseli aşarak yeni’yi üretmek istemiştir. Az evvel bahsettiğim gibi yazar, geleneksel kalıpları kırarak yeni yapılanmaların yolunu açmıştır, bunu yaparken de “tanıdık kahramanlar”dan yola çıkmıştır. İşte tam da bu noktada Genette’in deyimiyile “Intertextuality” kavramı devreye girer. Zira yazarın öyküde kullandığı baş kişisi, yüzyıllardır anlatılabilen “uyuyan güzeldir”. Fakat bu bizim bildiğimiz, hatırladığımız *uyuyan güzel* değildir.

Hikâye herkese tanıdaktır; günün birinde kral ve kraliçenin uzun yıllar sonra bir çocukları dünyaya gelir, kutlamalara çağrılmayan bir peri hasedinden, prensese büyü yapar ve prenses “yüz yıllık” uykuya dalar. Bu bizim bildiğimiz işleyişidir, fakat Mungan öncelikle öykünün yapısıyla oynar. Metin ilk olarak, italik ile “bir varmış bir yokmuş” (s109) şeklinde başlayarak, okuru geleneksel bir masal okumaya davet ediyormuş gibi gözükse de ardından gelen “yorumlanmış bir masal kahramanın yorgunluğu içindeydi” diyerek daha baştan eski gözlüklerimizi bir kenara koymamızı salık verir, zira bu sıradan bir uyuyan güzel masalı değildir. Burada bir diğer önemli ayrıntı ise biraz daha tekniktir; yazar asıl metni italik, alt metni ise normal yazarak iki metnin arasına sınır koymuştur. Yani Genette’in birebir alınarak diğer metin içerisinde kullanılması tezi gerçekleşmiş bulunmaktadır.

Ancak bundan sonraki satırlarda gözümüze çarpan bir diğer önemli nokta ise prensesin bilincinde gelişen düşüncelerdir. Yazar, okuyucuya prensesin yüz yıl sonra uyandığında aklına öncelikle ilk insan Âdem’in geldiğini söyler, işte tam bu noktada öyküye bir başka

metin daha müdahil olmuştur: Yaradılış Teorisi, yani Âdem ve Havva. Böylelikle öykü üç düzlemde ilerlemeye başlar: ilki masal boyutu, Uyuyan Güzel ve Prens; ardından Âdem ve Havva'nın yer aldığı eleştirel düzlem ve son olarak da yazarın kendi sesi ile bizlere ulaştığı boyut. Hatta zaman zaman parantez kullanmak suretiyle yazar direk olarak üçüncü boyuta müdahale eder ve sesini bize duyurur ve böylece metni bir diğer post-modern durum olan "üst kurmaca"ya taşır. Zaman zaman bu boyutlar iç içe geçer ve okuyucuya alışkın olmadığı yerden bakmasını sağlar. Öykünün başlarında italik olarak başlayan paragraf, masalı anlatırken birdenbire araya büyük harfle yazılmış, yazarın eleştirel boyutu araya girer:

"...*Karısı da, kendisi de çocukları olmadığı için çok mutsuzlanmış.* YOKSUL HALK BELLEKLERİ PADİŞAHLARINI ÇOCUKSUZ, DÖLSÜZ BIRAKARAK OÇ ALIR ONLARDAN... Kendini Âdem'le özdeşleştirmesinin birçok nedeni vardı kuşkusuz: En ve ilk ortak özellikleri "*Kovulmaktı*". Âdem cennetten, güzel prenses de, ilkin "uyanklık"tan, sonra da "uyku"sundan kovulmuşlardı. İkinci ortaklıkları uyku haliydi." (s.111)

Az önce yukarıda bahsi geçen bir ya da daha fazla metnin bir arada kullanılması hadisesi tekrarlanmıştır; ilk olarak karşılaştığımız masal, bu sefer de yaratılış ve ilk insan miti ile birleşmiş bulunmaktadır. Yazar bu iki metni açıkça kullanmaktan çekinmez. "Âdem, elmayı ısırana dek bir çeşit uykudaydı. Örneğin utanma nedir bilmiyordu." (s.112) Mungan gene bir paragrafa alıntı ile başlamış gözükmektedir, masalı kendi dünyasından çekip çıkarmak için ilk insan Âdem'den yararlanır fakat bu durum zaman zaman parodiye varan noktalara ulaşır, yani Genette'in deyimiyle ifade edersek Intertextuality bazen Hypertextuality halini alır. Böylelikle Âdem imgesi bir anda somuttan soyuta geçer ve eserin ideolojik yapılanmasındaki kolonlardan biri olur.

Eserlerini bir nakkaş titizliği ile hazırlayan yazar, dil oyunları ile metinlerini süsler, yaptığı alıntıları olduğu gibi değil de ufak değişikliklerle metne ekler. Öyküde büyük harflerle yazılmış "Korku halkların afyonudur" tümcüsü aslında Marx'ın "din halkların afyonudur" cümlesinden başka bir şey değildir. Yazar, ya da son dönem anlayışa göre "yazıcı", elindeki metni dilediği gibi kullanma lüksüne sahiptir, içinde bulunduğu koşullar bunu mümkün kıldığından, Mungan eline geçen fırsatı muazzam şekilde kullanmaktadır.

### 3. Paratextuality ve Genette

Gerard Genette tarafından geliştirilen Paratextuality kavramının, yukarıda da bahsedildiği üzere, çok kapsamlı bir kavramdır. Her şeyden önce kavramın içeriğini doldurmamız gerekir; paratext, yazarın *Paratexts* (1997) kitabındaki deyimiyle, bir metnin "kitap" olmasını ve kitabı okuyucuya daha genel anlamda halka sunulmasını sağlar (s.1). Bu, kitabın içindeki ve dışındaki "belirsiz alan" olarak adlandırılabilir ve bu alan katı ve sabit değildir. (s.2) Genel anlamda değerlendirildiğinde, paratext; kitabın yayıncısı, kapağı, boyutu; yazarın adı, kitabın başlığı, atıflar, epigraf, önsöz, sonsöz, alt başlık gibi kavramlardan oluşan "peritext", kitap hakkında çıkan yazılar, basında yer alan haberler, yazarla yapılan söyleşiler, yazarın günlükleri, mektupları, ilk eserleri gibi etmenlerden oluşan "epitext" kavramlarının bir araya gelmesinden oluşur. Formüle etmek istersek; *paratext = peritext + epitext* (s.5).

Dikkatle incelendiğinde, bir paratext öge, zamanla kaybolabileceği gibi zaman içerisinde yeni paratext öğeleri oluşabilir ve tüm bu öğeler yazar merkezli ya da dış kaynaklı olabilir ve zaman aşımı gibi etmenler nedeniyle değişikliğe de uğrayabilir. (s.6) Bu noktada şu soruyu sormak mümkündür; eğer Homer'in *Odyseus* metni elimize hiç geçmemiş olsaydı, öyle bir metinden haberdar olmasaydık, Joyce'un modern başyapıtı

*Ulysses*'i aynı şekilde mi okurduk, ya da anladıklarımız şimdikilerle aynı mı olurdu, ya da Joyce eserini bu şekilde mi yazardı?

Kavramı ayrıca metinsel (*textual*), ya da olgusal (*factual*) bağlamda ele alabiliriz. Kitabın başlığı, önsözü gibi öğeler paratextuality'nin metinsel yönünü ortaya koymaktadır. Bu açıdan incelendiğinde paratext kavramının da aslında kendisinin *metin* olduğunu söyleyebiliriz: *tam anlamıyla* metin değilse de, *biraz* metindir. Fakat şunu da aklımızdan çıkarmamalıyız; paratext değer, ikonik (resimlendirme), fiziksel (örneğin bir kitabi oluşturma aşamasındaki matbaa ile ilgili önemli kararlardan oluşan her şey), ya da sadece olgusal olabilir. Genette bunu ifade ederken açık bir iletiden bahsetmemektedir; herhangi bir olgu ele alındığında, eğer halk tarafından biliniyorsa, tek başına varlığıyla dahi metin üzerinde yorum imkânı sağlayıp metnin anlaşılmasını etkileyebilir. Örnek olarak yazarın yaşı ve cinsiyeti verilebilir ve şu soru sorulabilir; kadın yazar tarafından yazılan bir romanı, bir erkeğinkini gibi mi okuruz? Olgusal duruma bir diğer örnek de eserin yazıldığı dönemdir. (s.7) Döneme ilişkin bilgilerin, tıpkı yazarın yaşı ve cinsiyetinde olduğu gibi, okuru olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğini savunmuştur Genette.

Tüm bunların yanında, daha pek çok olgusal öge vardır elimizde; örneğin yazarın Akademi'ye mensup olması ya da herhangi bir ödül alması. Fakat daha dolaylı etkileri olan ve bir metni çevreleyerek okunmasına etki eden unsurlar da yok değildir; bu bağlamlar yazar kaynaklı olabileceği gibi tarihsel de olabilir. Son olarak şunu unutmamalıyız, prensip olarak, her bağlam paratext görevi görür.

Paratext konusunda bir diğer ayırım ise "*resmi*" ve "*gayri resmi*" iletilerdir. Birinci terim, yazar ya da yayıncı tarafından açıkça kabul edilmiş iletilerdir. Yani "*resmi*" kavramı, kitabın başlığı ya da orijinal önsözü, ya da yazarın sorumluluğunu tamamen üstlenmiş olduğu bir eserde yaptığı yorumlardır (burada genel olarak yazarın yayımlanmış olduğu *makaleler* kitabı örnek olarak verilebilir). "*Gayri resmi*" olarak ise (veya *yarı resmi*) yazar merkezli epitet'tir, yani bağlam dışıdır: yazarla yapılan röportajlar, yazarın konuşmaları, fikirleri bu bağlam içinde yer alır; hatta yazarın "bu tam olarak söylediğim şey değil", "bu anlatmak istediğim şey değil" gibi cümleleri bu konu içerisinde yer alır. (s.7-8)

Genette, şu noktanın altını önemle çizer; yazar elindeki paratext ögesi ile (sevimli bir kitap adı ya da önsöz) ne yapmak isterse istesin, estetik veya ideolojik olsun, ne kadar paradoks yaratsa yaratsın, paratext öğeleri, her zaman *metnin* altındadır ve bu durum paratext kavramının varoluşunun özünü oluşturur (s.8).

Şimdi Murathan Mungan'ın *Yüzyıllık Uyuyan Güzel* adlı öyküsünü Genette'in Paratextuality kavramından yola çıkarak ana başlıklar altında inceleyelim;

### 3.1. Yayıncı Açısından Yüzyıllık Uyuyan Güzel

Genette'e göre bir metnin okunmasını etkileyen unsurlardan biri de yayıncıdır, bunu biraz daha açarsak, kitabın boyutu, bağlı olduğu seri, kapak ve ek bölümleri, kitap adının yer aldığı sayfanın şekli, yazı karakterleri, varsa kitabın içinden çıktığı seri gibi unsurlar, Genette tarafından "Yayıncı" ana başlığı altında toplanmıştır. Diğer bir ifadeyle, metinsel etkinin dışı, yani fiziksel yönüyle ele alınması söz konusudur.

#### 3.1.1. Kitabın İçinde Bulunduğu Seri

Genette, kitap bir seri içerisinde çıkmışsa, o serinin özelliklerinden birini taşıyacaktı diyerek kitabı bu anlamda belli bir çerçeveye oturtmuştur. Örnek olarak, Penguin yayınevi, seriye göre kitaba bir renk vermiştir. Eğer kitap siyaset serisine aitse gri, tiyatro ise kırmızı, makale ise mor vb. olacaktır. (s.22) Peki, *Kırk Oda* için durum nedir diye bakarsak; kitap, Metis Yayınları'ndan, Metis Edebiyat serisi içerisinde çıkmıştır, tıpkı eleştiri kitabı olsaydı Metis Eleştiri serisinden çıkacağı gibi. Konuyu biraz farklılaştırsak, değişik şeyler

yakalayabiliriz. Örneğin, *Kırk Oda*, sadece tek bir kitap olarak basılmamıştır; '99 Mayıs'ında *Üç Aynalı Kırk Oda* yayımlanmıştır ve içinde bulunduğumuz yıl *Yedi Kapılı Kırk Oda*'nın okurla buluşacağını müjdesini yazar kendi internet sitesinde vermiştir: "Kırk Oda ile başlayan *Üç Aynalı Kırk Oda* ile süren ve zaman içinde beş kitaba ve kırk öyküye tamamlamayı düşündüğüm dizinin üçüncü halkası: *Yedi Kapılı Kırk Oda*." Yani yazara göre bu eser bir seri içerisinde çıkmıştır ve bu her metni, doğal olarak Yüzyıllık Uyuyan Güzel öyküsünü belli bir bağlam içerisine oturtmakta ve daha başından okuru belli bir beklenti içerisine sokmaktadır. Hatta *Yedi Kapılı Kırk Oda* kitabı daha şimdiden bir çerçeveye oturtulmuş gözükmektedir. Bu anlamda Genette'in varsayımı hayli ilginçtir.

### 3.1.2. Kitap Kapağı

Kitap kapağının okuyucu üzerindeki muazzam etkisi malumdur, sırf kapağı için kitap alanları etrafımızda iştmişizdir; peki diğer açıdan bakarsak, kitap kapağı, okuyucuyu güdülemez mi? Elbette bir fikir verecektir okuyucuya, gerek kapak rengi, gerek kapak resmi, gerekse kapağın yazı karakteri; hepsi okuyucu üzerinde etki bırakacaktır daha okumaya başlamadan evvel. Fakat bundan önce şunu belirtmeliyim ki kitap ilk basıldığı yıl olan 1987'den bu yana dört farklı kapakla basılmış. Genette'in, daha önce de belirttiğimiz "paratext öğeleri zamanla değişebilir ya da kaybolabilir" fikrinden yola çıkarsak, kitabın her baskısı okuyucu üzerinde farklı bir etki bırakmış olabilir yani başka bir deyişle, kapak konusundan bakarsak, ilk yayımlanan kitaptaki etki yeni okuyucuda oluşmayabilir. Örneğin, Remzi Yayınevi'nden çıkmış ilk baskıda baktığımızda kitabın kapağında, biri beyaz diğeri siyah saçlı olmak üzere iki kız, panjurları açılmış ve aşağı bir halat sarkıtılmış bir saraydan meydana gelen bir resim vardır kapakta. Okuyucu ilk olarak bir "oda" ile karşılaşır kapakta, belki de kırk odadan biridir burası da ve penceresi de okura açılmıştır, geriye kalan kitabı okuyup uzun soluklu bir macera ile sarayın dehlizlerinde gezintiye çıkmak olacaktır. Fakat 1990'a gelindiğinde kapak değişmiştir, bu kez büyük puntolarla "*Kırk Oda*" yazılmıştır. Görsel bir imgeden ziyade yazı tercih edilmiştir bu kez. Metis Yayınları'ndan çıkan üçüncü kapakta ise koyu yeşil zemin üzerinde, kırmızı bir yüksek topuklu ayakkabı, tavşan, göz, ağaç gibi imgelerin gerçeküstü bir şekilde yer aldığı bir resim oluşturularak, yaratılmak istenen masal havası daha kapakta sağlanmış olur. Son olarak Eylül 2005'te kitap kapağı bu sefer gerçeküstü kimliğinden soyunup dışavurumcu bir hüviyet kazanır. Fakat masalsi hava kaybolmaz. Bu anlamda Genette'in izlekleri takip edildiğinde "*Kırk Oda*"nın yayım hikayesi zaman içerisinde değişikliğe uğramış, farklı kimliklere bürünmüştür. Diğer bir deyişle, kitabın, bu anlamda dört farklı kapağının okuyucuda dört değişik iz bıraktığı rahatlıkla söylenebilir.

### 3.2. Yazarın Adı

Bir metni okumaya başlamadan önceki adımda, okuyucuya doğrudan ya da dolaylı etkisi bulunan bir diğer önemli öğe ise yazarın adıdır. Yazarın adı doğrudan etki bırakabilir çünkü kişi, eseri yazarın eski yazmış olduklarından hareketle ele alarak okumasını bu eksene oturtabilir. Bu noktada yazarın adı, metnin önüne geçer ve doğrudan bir etki yaratabilir. Genette'e göre diğer bir etki ise az önce ifade ettiğim kadar öncelikli değildir ve dolaylı olarak nitelendirilebilir; yazarın cinsel kimliği, ulusu, geldiği sosyal sınıf gibi unsurlar, doğrudan olmasa da okuyucuyu etki altında bırakabilir ve böylelikle metni anlamlandırma sürecine dahil olabilir (s. 40). Tüm bunlar göz önüne alındığında gerek *Yüzyıllık Uyuyan Güzel* gerekse *Kırk Oda* bu anlamda bu inceleme için fevkalade uygundur. Mungan'ın, zaman zaman hala feodal toplum reaksiyonları gösterildiği, *postfaşizmin* yaşandığı (*Murathan '95* s369), heteroseksüelliğe sıkı sıkıya bağlı kalman homofobik bir ortamda açıklamaktan çekinmediği cinsel kimliği, metinlerin alt

okumalarında önemli yer tutar. Bu durumu sadece cinsel kimlik durumu olarak değil, aynı zamanda iktidar ve otorite karşısındaki tavrı olarak yorumlayabileceğimiz yazar edebi tutumunu şöyle ifade etmiştir: “Gündeliğin ayrıntılarındaki “ideolojik muhteva”, gündelik ritüellerde kullanılan maskeler ve roller, yazarlığımın başından beri temel temalarını oluşturmuştur. Yazdıklarım hep bir rolçözümsel kaygı taşır...” (Murathan’95 s.205) Yani kendisi üzerimize yapıştırılan rollerden sıyrılmak ve iktidar odaklarından uzak durmak istemektedir ve bu duruş salt cinsel bir duruş olarak değil de geniş bir perspektiften bakılarak, hayata karşı genel bir tavır olarak görülmelidir. Yazarın bu tavrı öykümüzün alt metnine de yansımıştır, bu bağlamda öykümüzün ana karakteri *Uyuyan Güzelimiz* bir anlamda artık öperek uyandırılan bir güzel değil çok konuşan ve can sıkı bir karakter haline getirilerek açık bir şekilde manipülasyona uğratılmıştır. Böylece, yazarın bu tavrının farkında olan okurun esere bakışıyla, yazarı yakından tanımayan hatta ilk kez okuyan okur arasında metni anlamlandırma farklılık olabileceği ortaya çıkmaktadır. Buradan da tekrar okur odaklı post-modern düşünceye ulaşabiliriz. Böylece bu eseri inceleme nedenini pekiştiren bir noktaya gelinebilir, yani gerek yazarın adı, gerekse geniş çerçevede metin, Mungan’ın post-modern edebiyatın güçlü temsilcilerinden biri olarak kabul edilebileceği görüşünü destekler niteliktedir.

### 3.3. Başlık

Başlık öncelikle hikayenin yer aldığı *Kırk Oda* içerisinde değerlendirilmelidir. İncelemenin başından bu yana vurgulamaya çalıştığım gibi kitap belli bir çerçeve ve bağlam içerisine oturtulmuş öyküler bütünü olarak nitelendirilebilir. Bunu zaten kitabın arkasında yazılı metinden de okur kolaylıkla çıkarabilecektir: “çocukluğumuzdan beri masalın bir yerinde karşımıza çıkar: Kırkinci Oda yasağıdır bu. Üstelik anahtar elimize verilmiş[ti]r... Kendi kırk odamın inşasına böyle başladım... İşte size uzattığım anahtar.” Yazar niyetini arka kapakta belirtmiştir. Toplumları yansıtan masalları, çağdaş anlatılarla süsleyerek, yeniden yazarak hatta maniple ederek okurun geleneksel bakış açısını değiştirmektedir. İşte tam da bu noktada seçilmiştir kitabın başlığı. Peki, bizim öykümüz için durum nedir? Gene aynı izleğin peşi sıra ilerlemiştir. *Yüzyıllık Uyuyan Güzel* başlığı her şeyden evvel bir masal ile, tanıdık *Uyuyan Güzel* masalı ile karşılaştığımızı fakat, bunun pek de sıradan, bildiğimiz masal gibi olmadığı iletisini okura vermektedir. Genette’in bakışıyla okur, önce içinde bulunduğu kitabın başlığı ile ardından kendi başlığı ile paratext unsurları ile karşılaşmış ve bir ölçüde metni anlamlandırma süreci etkilenmiş bulunmaktadır denilebilir. Tıpkı, kitabın açılış öyküsü olan “*Yedi Cücesi Olmayan Bir Pamuk Prenses*”te olduğu gibi ya da dördüncü öykü “*Zamanımızın Bir Külkedisi*” gibi.

Charles Grivel’e göre başlığın ana hatlarıyla üç işlevi vardır; (1) eseri tanımlamak, (2) eserin konusunu belirtmek ve (3) esere vurgu yapmak. (alıntılayan Genette, *Paratext* s.76) Genette’e göre ise başlığın dört ana işlevi vardır. (s.93) Birincisi ve en gereklisi eseri tanımlamaktır. Öykümüzün başlığı net olarak eseri tanımlamaktadır, okur en baştan bir *Uyuyan Güzel* masalı ile karşılaşacağını farkındadır. İkinci olarak açıklayıcı bir işlevi vardır. Konusunun ne olduğuna ya da hangi türde (şiir, roman, deneme) yazıldığına ilişkin bir başlık olabilir. Daha başlık ile birlikte metnin ne olacağına ilişkin bilgi verilmektedir. Başlıktan metnin bir masal olacağını bilgisi verilmiştir. Böylelikle konusu da kendiliğinden belirlenmiş olur; *Uyuyan Güzel*. Üçüncü olarak başlığın çağrışımları işlev kazanır. Fakat bu madde daha çok yazarın amacına bağlıdır, yazar isterse açıklayıcı işlevine katkı olarak bir çağrışım yaratabilir, fakat bu noktada önemli olan yazarın ne yapmak istediği değil, okurun ne aldığı ya da ne kadar aldığıdır, zira metni anlamlandırılacak olan son noktada okurdur. Yani teorik olarak, başlığın hiç istenmeyen noktalara göndermeler

yapması Genette'e göre kaçınılmazdır. Bu anlamda öykünün başlığı çağrışımları açısından oldukça nettir, çocukluğundan beri bildiğimiz bir masal ile yola çıkan Mungan, göndermelerini aşıkâr kılmıştır, hatta okur için asıl şartııcı olan, Adem ve Havva'nın hikayeye karışmasıdır. Bu noktada okur yeni bir hikayeyle karşılaşacaktır fakat yaratılış teorisine vakıf olan için herhangi bir sorun çıkmayacaktır. Böylelikle Mungan, "gündeliğin ayrıntılarındaki *ideolojik muhteva*"yı (Murathan'95 s.205) irdeleme imkanı bulacaktır. Dördüncü ve son madde ise etkileme işlevidir. Başlığın etkileme gücü elbette okura göre değişebilir, Genette'in de ifade ettiği gibi olumlu, olumsuz hatta nötr dahi olabilir. Bu madde ise tamamen okura göre değişiklik gösterecektir, eğer okur masal tarzı eserlerden hoşlanıyorsa eser onun için ilgi çekici olacaktır. Öte yandan bu tür yayınları sevmeyen bir kişi için olumsuz gözükabilir. Tüm bunların ardından gerek *Yüzyıllık Uyuyan Güzel* gerekse *Kırk Oda* başlık bakımından paratext öğelerine göre incelendiğinde son derece zengin imkanlar sunmaktadır.

### 3.4. İthaf

İthaf konusu da paratext açısından fevkalade zengin bir içerik verir Genette'e göre. İthaf her zaman bir sunum nesnesi olagelmıştır. Entelektüel ya da kişisel, gerçek ya da sembolik, ama mutlaka bir bağlantısı vardır ve bu bağlantı metnin hizmetindedir. (Paratexts s.135) Genette'e göre ithaf kişisel ya da halka açık olabilir. Eserimiz "Bu masal "*artık bütün şiirler hep aynı sözcüklerle yazılıyormuş gibi geliyor bana*" diyen dostum Murat Kemaloğlu'na" (Kırk Oda s. 109) diye bir ithaf ile başlamaktadır. Genette'e göre bakıldığında ithaf kişisel gibi gözükmektedir. Yazarın İzmir'deki imza gününde (30 Mart 2007) kendisine sorduğum soruya buradaki ithafın herhangi bir göndermesi, özel bir anlamı olmadığı şeklinde yanıt vermiştir. Yani bu eseri eski bir dostuna ithaf etmiş sadece ve başka da bir anlamı olmadığını belirtmiştir. Oysa bu bilgiye ulaşmadan önce yazının "*aynı sözcükler*" tamlamasından yola çıkarak artık yeni birşeyler de yazılabileceğini göstermek için kaleme alındığını kanıtlar nitelikte olduğunu düşünebilirdik.<sup>2</sup> Bu anlamda çok da güzel bir paratext öğesi örneğidir bu ithaf. Genette'in de belirttiği gibi okur için her şey bir paratext unsuru olabilir ve her okur için bu öğe farklı göndermelerde bulunabilir, zira her kişinin geçmiş yaşantısı değişiktir.

### 4. Sonuç

Mungan'ın kendisinin de ifade ettiği üzere, "[yazıcının] ilkel olanın modernliğini bir başka boyutta yeniden keşfe zorlandığı" (Meskalin 60 Draje s.50) bir dönem olan post-modern dönemde eserlerini ortaya koymaktadır. Yazar, dönemin en önemli ve dikkat edilmesi gereken özelliğinden birisinin "sanatçıyı bir ille de yenilik yapmacılığında ve zorunlu modernciliğinden kurtarmak" olduğunu söylerken aslında üretmiş olduğu metinlerin geçmişle olan organik bağlarını bir anlamda meşru kılmakta, bu anlamda Genette'in *intertextuality* kavramının içini doldurmakta ve kavramı da götürür kılmaktadır. Zira şimdiye dek yazılabilecek her türlü konu yazılmıştır. Mungan bunu geçmiş aylarda çıkmış kitabı *Kağıt Taş Kumaş*'ta da belirtmiştir; "hemen her şey Antik Yunan'da söylenmiştir... geriye birkaç şey kalmışsa eğer, onları da Shakespeare söylemiştir zaten." (s.66) Yani artık ne söylendiğinden ziyade nasıl söylendiği önem kazanmış, buna mukabil okur odaklı okumalar çıkış noktası haline gelmiştir. Bunun ışığında Mungan'ın post-modern reaksiyonlar gösterdiği ve bunun örneklerini verdiğini söylemek olasıdır. İşte tam

<sup>2</sup> Benzer şekilde benim, yazının başında alıntı yapmam da tamamen kişiseldir; salt beğendiğim için o sözü alıntılanmış bulunmaktayım, yani bu yazıya ilişkin herhangi bir göndermesi yoktur. Bu söz üzerinden yapılacak bir okuma, amacına ulaşmayabilir. Buraya kadar alıntı çerçevesinde okuyan okur benim açıklamalarımınla, mevcut çıkarımlarımı gözden geçirecektir.

da bu açıdan bakıldığında, Mungan'ın eserleri bu kuramlardan hareketle incelenmeye oldukça uygundur çünkü kendisi günümüz edebiyat anlayışı çerçevesinde yazmaktadır. Genette'in kuramı ile dikkatle incelendiğinde bu kuramı meşru kılacak özelliklere rastlanılmıştır, metnin sadece metinden ibaret olmadığı, onu anlamlandırma sürecine pek çok etmenin müdahil olduğunu savunan Genette'i haklı çıkarmış diyebiliriz Mungan'ın bu eseri için. Madalyonun öte yüzünde ise, yazarımızın günümüz edebiyat anlayışının çerçevesinde ürün verdiği rahatlıkla söylenebilir, bu anlamda diğer okumalar için de zengin okuma olanakları sağlamaktadır. Farklı bakış açılarına her seferinde kucak açan eserler üretmiş, böylelikle okurun, gündeliğin içinde sığlaşmış duygularını ve kemikleşmiş bakış açılarını tazeleyerek günümüz edebiyatındaki yerini sağlamlaştırmıştır ve gün geçtikçe de sağlamlaştırmaktadır.

### KAYNAKÇA

DÜNDAR Leyla Burcu, *Murathan Mungan'ın Çağdaş Masallarında Cinsiyetçi Geleneğin Eleştirisi*, Master Tezi, 2001

ECEVİT Yıldız, *Türk Romanında Postmodern Açılımlar*, İletişim Yayınları, 2004

GENETTE Gerard, *Paratext, Thresholds of Interpretation*, Cambridge University Press, 1997.

HANEMANN C. Maxwell, *Sites of Resistance, Language, Intertextuality and Subjectivity in the Poetry of Diane Wakoski*. Doktora Tezi, 2005

KRISTEVA, Julia, *Kristeva Reader*, Ed. Toril Moi, NY. Columbia, UP 1986

LUCY Niall, *Postmodern Edebiyat Kuramı, Giriş*, Ayrıntı Yayınları, 2003

MUNGAN Murathan, *Aylık Yazı* <http://www.murathanmungan.com/monthly/monthly-detail.asp?ID=13>

... *Kağıt Taş Kumaş*, Metis Yayınları 2007

... *Kırk Oda*, Metis Yayınları, 1999

... *Meskalin 60 Draje*, Metis Yayınları, 2000

... *Murathan '95*, Metis Yayınları, 1996

TOPRAK Metin, SAĞLAM M.Yaşar, *folklor/edebiyat* cilt: viii, sayı: xxxi

*Uyuyan Güzel Masalı*, Çeviren Sinan EZBER, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2006





## COMING UP FOR NOSTALGIA

Arş.Gör. Fatma KALPAKLI

### Abstract

This article deals with the theme of the relationship between escapism and nostalgia, encountered in Geoge Orwell's novel, *Coming Up for Air*; escapism providing the protagonist with an imaginary escape and temporary fulfilment of ungratified desires and passions. Thus, one way of escapism is looking back nostalgically to the childhood days as the protagonist George Bowling does in *Coming Up for Air*. The concept of nostalgia is attached to the protagonist since he is disappointed with his contemporary life and becomes an outsider. In *Coming Up for Air*, the protagonist goes through a spiritual change by going back to his childhood town. Hence, nostalgia creates an opportunity for the protagonist George Bowling to make a journey to his inner world (by escaping from the outside world) and to find and realize his aim of existence.

**Keywords:** Nostalgia, Escapism, urban life, rural life, World War I, World War II, Industrialization.

### Özet

Bu bildiri George Orwell'in *Coming Up for Air* adlı romanında görülen hayattan kaçış teması ile nostalji arasındaki ilişki ele alınacaktır. Romanın baş kişisi, George Bowling geçmişe özlem duyarak çocukluğuna sığınmaya karar verir ve böylece geçici de olsa problemlerinden kaçabilir. Geçmişe özlem duyanın en önemli sebeplerinden biri de kişilerin içinde buldukları yaşam tarzından ve çevrelerinden memnun olmamaları ve şimdiki zamanın hayal kırıklıklarıyla dolu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. *Coming Up for Air* adlı romanda da baş kişi çocukluğunun geçtiği kasabaya giderek kendi içine doğru ruhsal bir yolculuğa da çıkar aynı zamanda. Böylece içinde bulunduğu toplumun kalıplarından ve sınırlarından kurtularak kendini keşfetmenin ve var oluşunun sebeplerini de anlama fırsatı yakalar.

**Anahtar Sözcükler:** Nostalji, Hayattan kaçış, Şehir hayatı, Kırsal yaşam, Birinci Dünya Savaşı, İkinci Dünya Savaşı, Endüstrileşme.

### **Coming Up for Nostalgia-Escape from the Present, Sheltered in the Past**

This article deals with the theme of the relationship between escapism and nostalgia, encountered in George Orwell's novel, *Coming Up for Air* (1939); escapism providing the protagonist with an imaginary escape and temporary fulfilment of ungratified desires and passions. Thus, one way of escapism is looking back nostalgically to the childhood days as the protagonist George Bowling does in *Coming Up for Air*. If a close look is taken at the meaning of the word nostalgia, it is seen that "[t]he word is made up of two Greek roots ( $\nu\acute{o}\sigma\tau\omicron\varsigma$  = nostos = returning home, and  $\acute{\alpha}\lambda\gamma\omicron\varsigma$  = algos = pain [or] longing),...and it is used to refer to "the pain a sick person feels because he wishes to return to his native land, and fears never to see it again' ". [However, as time goes by, its original meaning is forgotten and it is used to refer to] 'a feeling or a yearning for a lost time and place, usually located in the near past' ("Nostalgia-History as a Medical Term"). In other words, nostalgia may be defined as "a longing for the past, often idealized" ("Nostalgia-History as a Medical Term"). Keeping this in mind, it might be suggested that in *Coming Up for Air*, the concept of nostalgia is attached to the protagonist since he is disappointed with his contemporary life and becomes a stranger and an outsider in his society. In *Coming Up for Air*, the protagonist goes through a spiritual change by going back to his childhood town. Hence, nostalgia creates an opportunity for the protagonist George Bowling to make a journey to his inner world (by escaping from the outside world) and to find and realize his aim of existence.

The protagonist of the novel, George Bowling introduces himself to the readers as a "poor little five-to-ten-pound-a-weekers". He is a lower-middle-class insurance agent who goes through middle-age crisis. He seems to be bored with his monotonous life and perceives himself as a very ordinary person. Depressed and overweight, he wears "the uniform of the tribe", and lives in one of a row of identical little stucco boxes with its worn patch of grass in front, mortgaged, like all the others, to the Cheerful Credit Building Society (Meyers; 1978, 90). That is, he is just like the others, there is nothing unique in his life, he says uniform, instead of dress and underlines that his house is identical with the others. Bowling looks at his environment with a critical eye and with disappointment. "Ellesmere Road [where he lives] is a newly built industrialised modern suburban area" (Chandra 58) and the depiction of Ellesmere Road shows "how industrial growth has ruined the natural beauty of England" (Chandra, 59). Bowling is not happy with the industrialized urban England and his thoughts about his street are significant. "What is a road like Ellesmere Road? Just a prison with the cells in a row. A line of semi-detached torture chambers where the poor little five-to-ten-pound-a-weekers quake and shiver, every one of them with the boss twisting his tail and the wife riding him like a nightmare and the kids sucking his blood like leeches" (Orwell 59). In this passage, it is seen that Bowling is not happy with his present life as he is fed up with his wife, with his children and with his job. In his mind, each child means one more mouth to feed since he defines them as blood-suckers. In relation to this, Valerie Meyers argues that George and his wife, Hilda stand for the typical middle-class couple. George is trapped into work to support his average two-child family (90) and on the other hand, Hilda once a "pretty, delicate girl", gives up trying to please her husband as soon as she has secured him, and is now an ugly, joyless, nagging housewife afraid of having more children and obsessed with saving Money". After gaining some money at horse-races, Bowling decides to go to his hometown- Lower Binfield, the Thames Valley- the market town- in order to escape from his contemporary problems. However, when he

reaches there, the process of disillusionment starts. The causes of Bowling's nostalgic and escapist attitude towards life are explained by a critic with the words below:

The First World War, eighteen years in insurance, and marriage to the joyless Hilda have been no more than death in life for George Bowling. This and fear of another war take his mind back to the peace of his childhood in a small country town. But his journey to Lower Binfield brings complete disillusionment, and once again he settles into the ooze of routine and frustration...

Bowling finds himself a stranger in his own homeland as industrialization has changed Lower-Binfield a lot through the establishment of the bomb factory and through the establishment of the small military airport. Moreover, he discovers that his old home is no longer a home, but converted into a tea-shop called "Wendy's Tea-Shop". Furthermore, the pool where he fishes as boy is no longer the same. Its water drained off and its environment got polluted. In addition to this, the old Binfield Hall is converted into a mental hospital which may reflect the increase of the psychological illnesses after the war. Apart from these, he hears a bomb explosion in Lower Binfield, which is dropped accidentally during a military exercise to get prepared for the Second World War. The worst of all is that he sees "school children in their gas-masks" in Lower Binfield. Thus, there is no peace and security in his childhood hometown, too. Taking all these things into consideration, it might be claimed that Bowling is "torn between past and present" as he longs for the security of his childhood and as he wants to escape from his present life. But he understands that his hometown has also changed and it is not the same Lower-Binfield. The changes Bowling sees in his hometown are all examples of cultural transformation, which is the result of industrialization as well as the First World War.

In the novel, the Great War, since it is a crucial event changes English life and it becomes a dividing line for Bowling. He thinks constantly of "then" and "now", "past" and "present". Before 1914, life as he remembers it was pastoral, tranquil; now it is ugly, industrialized and menacing. The past was an idyll; the present is a nightmare. In the novel, Bowling contrasts the simple rural economy with the destructive modern technology in the cities (Meyers; 1980, 92-93) which reveals his nostalgic attitude towards past. Thus, the stability of society and the sense of security are associated with Bowling's childhood hometown before the First World War. Interestingly enough, he finds everything tasteless and bitter in the modern world. To emphasize this point, George Orwell compares and contrasts traditional English cooking with urban modern fast-food. In the latter, everything comes out of a carton or a thin as fast food becomes an entity of the modern world. Bowling sees a parallel between fast food and modern world, when he eats a frankfurter, he says "it gave me the feeling that I'd bitten into the modern world and discovered what it was really made of. That is the way, we are going nowadays. Everything slick and streamlined, everything made out of something else" (Browne 154). Here, it is clearly stated that he does not like the artificiality of the modern life and longs for the good old days.

In his hometown, Bowling remembers that "on top of the hills there were woods in sort of dim blue masses among which you could see a great white house with a colonnade"(part two ch 1) called Binfield House. In the novel, this house suggests spaciousness, order and serenity of the pre-war period. Bowling expresses that though life was harsh for most people in those days, and though "people... worked harder, lived less comfortably and died more painfully, they did not think of the future as something to be terrified of"(part two

ch.7). Yet this sense of security in Lower Binfield was about to be shattered with the coming of the First World War.

*Coming Up for Air* is written in late 1938 and early 1939, when Orwell was preoccupied with “the changes that came after the First World War” and “the potential changes with the coming of the Second World War”. And these social issues are reflected to the novel as well. For example, George Bowling has fears about “the destruction of his childhood England by bombs” since he experiences the First World War and remembers its results with bitterness. He says,

Sid Love grove was dead, killed on the Somme. Ginger Watson, the farm lad who'd belonged to the Black Hand years ago, the one who used to catch rabbits alive, was dead in Egypt. One of the chaps who'd worked with me at Grimmett's had lost both legs. Old Lovegrove had shut up his shop and was living in a cottage near Walton on a tiny annuity. (Orwell 114-5)

The war shatters his view of the world, he understands that he could not “regard society as something eternal” and as something stable. After war, his father dies and their shop is purchased by a big company called the Sarazins. This illustrates the purchase of the small shops by the big-markets and the increased influence of Capitalism. In trade, the big fish begins to eat the small fish. Consequently, after the war unemployment emerges as a big problem and with reference to this, George says, “[t]here was the rest of the war, and then like everyone else I was fighting for a job, and then I'd got a job and the job had got me” (Orwell 154). Luckily, he manages to become an insurance-agent. Yet in his words, his unhappiness and dissatisfaction with his present life are revealed since it is emphasized that *the job gets him*. Accordingly, Subhash Chandra argues that modern life, after war becomes an everlasting effort to sell things, “with most people it takes the form of selling themselves-that is to say getting a job and keeping it...”(61).

As opposed to this, Bowling remembers his mother rolling pastry in her kitchen and leading a tranquil domestic life. This image may reflect the reign of Queen Victoria since nothing threatens peace in the Victorians' life. Yet the tranquility of the old times is replaced with the chaos and uncertainty of the modern times and England declares war on Germany in 1914. This news is announced to the public through the evening newspapers and through the newly invented radio of the 1930s.

Yet, the worst is to come as the Second World War is about to break out. In relation to this, *Coming Up for Air* conveys the feelings of Orwell's age, “the uncertainty, fear and despair” (Jeffrey Meyers; 1978, 112) which make Bowling anxious in his present life and urge him to find a shelter in the past. Yet, he joins the army to defend Britain. Bowling expresses that they act in the war as if captured by “an enormous machine”(Orwell 112) as they act mechanically without thinking. This shows that in his eyes machinery is something bad and he identifies it with war.

Philip Rieff (qtd. in Chandra 64) suggests that Bowling accepts in the end that “it is all going to happen”, the horrors of war and its after effects are bound up to grip England. There is no escape”(64). He decides to go back and accepts his place in the world, his unbearable wife, his snotty children, the money-God, the next war-everything. He feels a certain comfort he has never felt before Bowling accepts the reality, yet he still has fears about the coming war. According to Valerie Meyers, the novel has two related themes: “it is a lament for the destruction of pastoral Edwardian England, and a complaint against the ugly-machine-civilisation which has replaced it; and a warning of the approaching war, its destructive modern weaponry and the danger of a Fascist takeover in Britain”(89). Thus, it

is a lamentation for the destruction of Bowling's pastoral childhood town through industrialization and through war.

Under the light of all the information given so far, it might be suggested that the depressive atmosphere of the present time makes Bowling long for the past and in the novel, this is reflected through the Fish imagery (Chandra 67-8). Bowling feels the pollution of the modern world and wants fresh air for survival like the fish which lives under the water and comes to the surface to fill its lung with fresh air. But with the change in the society, the fish has disappeared; there is no water in the pond; Thames is filled with brown and dirty film of oil. Just as Jonah cannot be put back into the whale, Bowling cannot go back to the traditional past. Bowling says,

...and fishing is something typical of that civilization. As soon as you think of fishing you think of things that do not belong to the modern world. The very idea of sitting all day under a willow tree beside a quiet pool- and being able to find a quiet pool to sit beside- belongs to the time before the war, before the radio, before aeroplanes, before Hitler. (Orwell 120)

For Bowling, modern world consists of radio, gas masks, Hitler and so on. Notice that except radio, all of them Hitler and aeroplanes are associated with war and destruction. Thus, "to have been born into a world of beauty, to die amid ugliness, is the common fate of... (qtd in Meyers; 1980, 87) George Bowlings' contemporaries. Thus, she sees beauty in the pre-1914 period and ugliness after-1914 period.

To conclude, Bowling feels alienated and isolated in his contemporary society which leads him to make a journey to his childhood town and to his inner world as well. At the end of the novel, he realizes that whatever he does, he cannot escape from the present time, that is from the real world. He comes to the realization that "[t]he old life's finished, and to go about looking for it is just waste of time" (Orwell 223). Therefore, he stops being nostalgic for the lost peace of the rural Lower-Binfield and admits life as it is. Besides, he decides to be more strong in the face of the difficulties so that he would fight with them in order to achieve peace and harmony in his life. He says

War is coming...*It's all going to happen*. All the things you have got at the back of your mind, the things you are terrified of, the things you tell yourself are just a nightmare or only happen in foreign countries. The bombs, the food-queues, the rubber truncheons, the barbed wire, the coloured shirts, the slogans, the enormous faces, the machine-guns squirting out of bedroom Windows... There is no escape. Fight against it if you like, or look the other way and pretend not to notice, or grab your spanner and rush out to do a bit of face smashing along with the others. But there is no way out. It's just something that's got to happen. (Orwell 223-224)

In this passage, his words of "there is no escape" and "there is no way out" should be highlighted since these are the key words which show his confrontation with the real present life. Having accepted reality as it is, he feels a certain comfort he has never experienced before.

I felt *happy*. I felt that though I shan't live for ever, I'd be quite ready to... I knew what I looked like already. A fat man of forty-five... No woman will ever go to bed with me again unless she's paid to. I know all that. But I tell you I don't care. I don't want the women, I don't want to be young again. I only want to be alive... It's a feeling inside you, a kind of peaceful feeling, and yet it's like a flame... this special feeling inside you. Call it peace, if you like. But when I say peace I don't mean absence of war, I mean peace, a feeling in your guts" (Orwell 163-164-165) says he.

Finally, he learns how to reconcile with himself and with the reality by accepting his deficiencies and the harsh realities of the time since it is impossible to find security and shelter in the past as past is passed.

## **BIBLIOGRAPHY**

### **PRIMARY SOURCES**

Orwell, George. *Coming Up for Air*. London: Penguin, 1992.

### **SECONDARY SOURCES**

Bedarida, François. *A Social History of England 1851-1990*. Trans. A.S.Forster London: Routledge, 1990. 3-153.

Browne, Joseph and Bernard Oldsey. "The Times of Their Lives: George Orwell's *Coming Up for Air*", *Critical Essays on George Orwell*. Boston: G.K.Hall&Co., 1986. 151-159.

Chandra, Subhash. *Convictions and Contradictions-A Study of George Orwell*. Patna: Janaki Prakashan, 1998.

Connelly, Mark. *The Diminished Self-Orwell and the Loss of Freedom*. Pittsburgh: Duquesne UP, 1987.

Crick, Bernard. *George Orwell: A Life*. Middlesex: Penguin Books, 1980.

Meyers, Jeffrey. *George Orwell-the Critical Heritage*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

Meyers, Jeffrey. "Orwell's Apocalypse: *Coming Up for Air*", *A Reader's Guide to George Orwell*. London: Thames&Hudson, 1978. 100-113.

Meyers, Valerie. "*Coming Up for Air*: Documentary into Novel", *Modern Novelists-George Orwell*. London: Routledge, 1980.

"Nostalgia-History as a Medical Term". <<http://en.wikipedia.org/wiki/Nostalgia>> 22 April 2007.

Slater, Ian. *Orwell: the Road to Airstrip One*. London: W.W. Norton&Co., 1985.

## LE BONHEUR ET L'ARGENT CHEZ CHARLES PEGUY ET GEORGES PEREC AU XX ème SIECLE

Yrd.Doç.Dr. Fazilet CİRİT  
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim fakültesi  
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

### Résumé

L'Europe est au seuil des découvertes puissantes au début de XX ème siècle. Sa civilisation est un exemple à suivre pour le monde entier. On se trouve devant un fabuleux développement des sciences, des techniques, des concepts nouveaux dans le domaine de beaux arts et dans la littérature. S. Freud ouvre une nouvelle voie dans la psychologie. Quelques auteurs ont traité ces changements et ses influences sur l'homme ; Charles péguuy et Georges Perec. Charles Péguuy qui a vécu au début de ce siècle et qui croit à la grandeur de l'âme humaine, éprouve de la souffrance devant le monde moderne et devant l'argent . Dans son oeuvre **L'Argent** , Péguuy trouve l'humanité sous le joug de la tyrannie du monde moderne et de l'argent. Il est contre le positivisme surtout la rapidité des changements de la culture économique et matérielle. Il pense que l'homme perd sa liberté et se voit au service du monde moderne et ce monde lui donne de la douleur. Avec **Les Choses**, Georges Perec est principalement accepté comme un romancier sociologue à la fois descripteur et contestataire de la société de la consommation des années 60. Le roman s'ouvre par la visite de la demeure urbaine , “ de rêve “ d'un jeune couple; Jérôme et Sylvie, obsédé par le bien-être matériel et le rêve de la vie facile. Perec critique ce couple qui ne pense qu'à travailler peu et dépenser beaucoup pour pouvoir attraper le niveau socio-culturel. Péguuy et Perec pensent parallèlement sur ce sujet. Les hommes souffrent du manque d'argent. Ils sont sous l'influence de la masse-média qui provoque des consommations énormes. Pour être heureux, il faut être absolument moderne. Perec condamne cette société de consommation ; les choses du monde moderne, et le bonheur , un rapport obligé. “Mais de nos jours et sous nos climats, de plus en plus des gens ne sont ni riches ni pauvres; ils rêvent de richesse et pourraient s'enrichir: c'est ici que leurs malheurs commencent ”.

**Mots- Clés:** Argent, monde moderne, socio-culturel, consommation, bonheur, malheur.

### XX. YÜZYILDA CHARLES PEGUY VE GEORGES PEREC'TE MUTLULUK VE PARA

#### Özet

XX. Yüzyılda Avrupa'da çok fazla sayıda keşifler yapılır. Avrupa medeniyeti bütün dünyaya örnektir. Bilimde, teknikte her alanda yeni yöntemler gelişmiştir. Psikolojide Freud psikanalizin yolunu açarak yeni bir çağ başlatmıştır. XX. Yüzyılın başlarında yaşayan ve insan ruhunun yüceliğine inanan Charles Péguuy, modern dünya ve para önünde insanın acı çektiğini **Para** adlı eserinde gözler önüne serer, insanlığı modern dünya ve paranın boyunduruğunda bulur, insan özgürlüğünü yitirmektedir ve bunlar ona acı vermektedir. Georges Perec “ Nesnelere ” adlı eserinde sosyolog bir romancı olarak kabul edilir. 1960 ılı yılların tüketici toplumunun çizgilerini ortaya koyar. Sylvie ve Jérôme az çalışıp çabuk zengin olmak istemektedir, çiftin bitmek tükenmek bilmeyen hayallerini, isteklerini ve çalışmalarını üç zaman kullanarak ortaya koyar. Péguuy ve Perec aynı şekilde düşünmektedir. Perec buna kitle iletişim araçlarının tüketime etkilerini de ekleyerek toplumu suçlar, tüketici toplumunu ... Modern olmak bu nesnelere sahip olmaktan ve çok para kazanmaktan geçmektedir: “Günümüzde insanlar bu atmosfer içinde ne zengin ne de fakirdir; zengin olmayı hayal ederler, zengin de olabilirler ama insanoğlunun mutsuzluğu bu noktada başlamaktadır”.

**Anahtar sözcükler:** Para, modern dünya, sosyokültürel, tüketim, mutluluk, mutsuzluk



L'Europe est au sommet de sa puissance au début du siècle ; sa civilisation est à suivre pour tous les pays . On y remarque de grands développements en science et en technique, mouvements sociaux puissants et de nouvelles vues en art et en littérature.

Paris a eu des avions ; on commence à voler entre Paris-Le Caire ; la vitesse! L'automobile est encore un luxe réservé aux riches . La Belle Epoque aime rire ; le cinéma , le couronne tout septième art est poétique. Chaque soir, au Gaumont-Palace six mille spectateurs se présentent et regardent les aventures de l'Enfant de Paris.

La belle Epoque , ce sont les années d'illusion qui durent entre 1900-1914 a atteint la maturité en dehors de tout. Souci d'avenir ; on peut remarquer la folie des plaisirs , l'optimisme général et les hauts lieux de ses exploits mondains : le casino de Monte-Carlo, Venise, Les Champs-Élysées de Paris.

Une abondante circulation d'argent , une grande stabilité de la monnaie, l'équilibre en politique expliquent les causes de cette vie moderne et cette richesse.

En psychologie, c'est S. Freud qui ouvre une nouvelle époque en psychanalyse et en peinture, c'est Picasso qui commence la peinture cubiste. En technologie , on voit le cinéma , l'automobile, l'électricité , la rapidité des moyens de transport, le développement des sports couronne tout; rythme des ballets russes, rythme du tango envahit Paris et le rêve s'arrête pendant la première guerre mondiale. (Lecherbonnier, B., Brunel, P. : 1992, p.8-9. )

Au début du siècle , c'est Charles Péguy qui se révolte contre le monde moderne et l'argent. Vers le milieu de ce siècle, Georges Perec a fortement critiqué cette société de consommation qui reste sous l'influence de la masse-média.

Charles Péguy croit à la grandeur de l'âme humaine, éprouve de la souffrance devant le monde moderne et devant l'argent . Dans son œuvre **L'Argent** , Péguy trouve l'humanité sous le joug de la tyrannie du monde moderne et de l'argent. Il est contre le positivisme surtout la rapidité des changements de la culture économique et matérielle. Il pense que l'homme perd sa liberté et se voit au service du monde moderne et ce monde lui donne de la douleur car le monde moderne est contre toutes les traditions, contre toutes les métaphysiques et contre toutes les philosophies. La modernisation du monde fait perdre le sens de la vie, la modernisation apporte un égoïsme social considéré comme une conséquence normale mais Péguy ne l'accepte jamais , ce désordre, cette inégalité de la richesse.

“Dans le monde moderne, il n'y a que l'égoïsme bourgeois, de l'égoïsme des riches et cet égoïsme apporte sur leur entendement, sur leur vue. L'ordre des riches était pourri, mou, apparent, un ordre purement bourgeois. Un ordre mortel pour la fécondité, pour les intérêts profonds, pour les intérêts durables de la race, du peuple, de patrie”. ( Péguy, 1957:16-17. )

A chaque instant, Péguy est amené à préciser sa pensée et ses positions. Qu'il soit moraliste , sociologue, socialiste ou chrétien , qu'il aborde la mystique ou la politique , Péguy se trouve en face d'un monde cohérent dans son incohérence. Les renaissances barbares se parent de fausses sagesse. Les acquisitions de l'intelligence sont employées à ruiner le trésor de la vie et de l'esprit. Le monde moderne est l'hydre aux cent têtes . Il dénonce l'argent , le progrès. Toutes les puissances sont au service de l'argent. Le péché du monde moderne et le plonge dans un abîme sans fond. Il est devenu la substance du monde moderne. L'argent s'est transformé en absolu; la matière même l'objet du monde. Le cœur a trahi les puissances spirituelles. L'ordre du monde est devenu un désordre. Charles Péguy n'admet jamais une relation entre le développement de la connaissance et le progrès matériel.

Pour Péguy, l'argent ne doit pas être une question de gouvernement. Il est honorable quand il est l'argent du pain quotidien car on ne peut pas vivre sans argent " Faisant de bonnes affaires, vous vous ferez de l'argent. Nous sommes aujourd'hui sous le règne incontesté de l'argent. L'argent domine tout, commande tout ". ( Péguy, 1957: p. 81. )

Dans son œuvre, **l'Argent**, Péguy considère le problème comme une guerre entre les riches et les pauvres. Depuis des siècles, l'argent n'a jamais cessé d'exercer sa puissance et de commettre ses crimes.

Dans l'ancien régime, une classe avait mis l'argent à son service et s'était assurée sa possession, maintenant, c'est l'argent qui a pris tout le monde à son service ; l'économie, la société, le travail, les familles sont sous la domination de l'argent pour maître dur et stéril.

Les hommes sont devenus moins heureux quand les machines modernes ont remplacé les travaux des hommes. Ils gagnaient moins mais ils allaient en chantant à leurs fabriques ou bien à leurs travaux en se levant très tôt. Il y avait un honneur incroyable du travail, le plus beau de tous les honneurs, le seul peut-être qui se tienne debout car tout était un rythme et rite une cérémonie depuis le petit lever. Tout était un événement sacré.

Vers le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, la culture matérielle se développe et Georges Perec écrit son roman **Les Choses** et il reçoit le prix Renaudot en 1965. Georges Perec naît à Paris des parents juifs polonais, tous deux sont décédés durant la Seconde Guerre mondiale : son père au front en 1940, sa mère déportée à Auschwitz en 1942. Il passe son enfance entre Paris et les deux V entrelacés de W ou le souvenir d'enfance, Villards-de-Lans et Lans-en-Vercors.

Après les études de lettres, où il rencontre Marcel Benabou, il devient documentaliste. Avec **Les Choses**, il fait une grande réputation. Ce roman " sociologique " de facture flaubertienne a fait un écho dans le monde littéraire. Il est écrit en trois temps : le conditionnel présent, imparfait et futur. Tout le roman est sous forme de description. **Quel petit vélo à guidon chromé au fond de la cour** est un récit truffé d'inventions verbales. **La Disparition** est un roman écrit sans la lettre e ( lipogramme ) ; les **Revenentes** (1972) où la seule voyelle admise est le ( e ). Son roman le plus ambitieux, **La Vie mode d'emploi** ( Prix Médicis 1978 ) , est construit comme une succession d'histoires combinées à la manière des pièces de puzzle, et multiplie les contraintes narratives et sémantiques. Perec a choisi trois champs différents : le quotidien, l'autobiographie, le goût des histoires. Le jeu est toujours présent, l'emploi des contraintes sont parfaitement maîtrisées, ser éveille aussi une étonnante capacité à pénétrer pour les construire et les déconstruire – les structures d'échanges et de représentations de la société de consommation.

Ses autres œuvres : **Un homme qui dort**, **Augmentation** ( théâtre ) , **W ou le Souvenir d'enfance** ( théâtre ) , **Le cabinet d'amateur** , **la Clôture** et autres poèmes , **L'Infamieux** ( posthume , 53 jours après sa mort ) ; **Je suis né** ( roman inachevé ) .

Dans **Les Choses**, Sylvie et Jérôme habitent dans un petit appartement de 35 mètres carrés. Ils voudraient être riches, ils croient qu'ils savent l'être. Ils rêvent d'espace, de lumière, de silence. Mais ce qu'ils pensaient, c'était une utopie. Ils étaient malheureux, parce qu'ils habitaient dans un appartement étroit, minuscule aux odeurs mauvaises. Les couloirs et les escaliers étaient sales et étroits. Ils étaient malheureux à cause du manque d'espace. Leur lot était 35 mètres carrés.

Ils voulaient gagner beaucoup d'argent en un peu de temps pour pouvoir posséder ce qu'il y avait dans leurs rêves. Ils étaient encore étudiants à la faculté malgré cela, ils se

croyaient condamnés à la victoire des choses, des objets, c'est pourquoi ils aimaient la vie des choses avant d'aimer leur vie .

Pourtant, ils se trompaient, ils étaient encore de nouveaux psychologues, mais leur obsession unique était de bien vivre. Jérôme avait vingt-quatre et Sylvie avait vingt-deux ans.

Ils ont cherché un emploi dans leur domaine de leurs études supérieures ; en sociologie, en psychologie et en statistiques. Ils changent de maison, ils ont maintenant deux chambres qui donnaient sur un petit jardin. Ils connaissent la vie parisienne et ils enregistrent des progrès dans leur vie, dans leurs normes. " Leur appartement , studios , greniers, deux pièces de maison vétustes, dans des quartiers choisis "

Le consommateur est envahi par des publicités . Ils deviennent des objets cibles pour se transformer en masses de chiffres. Dans sa voiture, pendant qu'il écoute la musique ou bien pendant qu'il regarde un film au cinéma dans sa boîte postale , en buvant son thé pour lire son journal , il rencontre tout le temps des publicités des choses.

Ce couple lit toujours l'Express pour acheter des choses en bonnes qualités. Ils étaient heureux , ils croyaient qu'ils avaient attrapé le luxe , la vie luxueuse ; le cinéma , le théâtre, les concerts quand l'écran s'éclaire, ils étaient enchantés d'aise. Leur boulot n'était pas continu, ils pourraient être chômeurs. Sylvie était documentaliste et Jérôme codait et décodait les reportages. L'argent était leur bonheur pour ce couple et le manque d'argent , c'était leur malheur.

Une vie aisée se réalisait aux environs de quarante ans d'après leur compte. D'une part, ils perdaient leur jeunesse, d'autre part, la vie moderne demandait leur propre malheur ;

" Entre eux se dressait l'argent , c'était un mur, une espèce de butoir qu' ils venaient de heurter à chaque instant . C'était quelque chose de pire que la misère : la gêne, l'étroitesse, la minceur . Ils vivaient le monde clos de leur vie close, sans avenir, sous autres ouvertures que des miracles impossibles, des rêves imbéciles, qui ne tenaient pas debout. Ils étouffaient , ils se sentaient sombrer ". ( Perec, 1965 : p.67 )

Après la guerre d'Algérie, ils cessent d'étudier, ils croyaient qu'ils étaient vieilliss.

Ils se sentaient sans énergie devant leurs désirs continus, les joies imparfaites, le temps perdu, le malheur qui les rongait sans cesse. L'argent les séparait du monde de leurs amis ; quand ils n'en gagnaient pas assez, ils devenaient des étrangers.

La fortune devenait leur opium. Ils s'en grisèrent, ils se livraient sans retenue aux délires de l'imaginaire. Ils étaient attentifs, mais seulement à l'argent. Ils ont cherché toutes les voies de la fortune . Ils ont rêvé de trouver du pétrole dans leur jardin ou bien de voler même , ils pourraient s'évader en Belgique. Ils fréquentaient les grandes ventes, ils se promenaient dans des quartiers luxueux ; Oswald-Cruz, boulevard Beauséjour, Rue Spontini, villa Saïd... Leur culture le demandait .

" L'ennemi était invisible. Ou plutôt, ils étaient en eux, ils les avaient pourris, gangrenés, ravagés. Ils étaient les dindons de la farce. De petits êtres dociles , les fidèles reflets d'un monde qui les narguait . Ils étaient enfoncés jusqu'au cou dans un gâteau dont ils n'auraient jamais que les miettes ." ( Perec ,1965: p. 80. )

Dès qu'ils ont vu une annonce dans le journal ; être professeur à Tunis. Ils ont décidé d'y aller où les femmes étaient voilées et ils sont entrés dans un monde étrange et ils ont commencé à vivre à Sfax. Leur solitude était tellement profonde qu'ils tombaient parfois dans le pessimisme. Ils étaient malheureux devant leur solitude : "**C'était une sensation presque douloureuse d'isolement. Ils étaient dépossédés de ce monde**". ( Perec, 1965 : p.120 ) Leur vie était vide sans rien, sans sens. Ils étaient dépaysés dans ce monde

nombreux . Ils se croyaient des exilés, des Sfaxiens, des provinciaux. Ils n'avaient rien , ils étaient à la fin de leur force , de plus, ils n'avaient rien appris.

On a hésité à ranger le roman de Perec dans la catégorie de roman. D'après les critiques faites, on l'a considéré comme un document sociologique qui reflète les années 60. On a critiqué la jeunesse de ces années qui ne pense qu'aux biens matériels.

Les Choses nous parle :

“ d'une jeunesse sans rien où s'accrocher ses ardeurs , rien que des frigidaires et des téléviseurs sans même une guerre , une vraie guerre , bien à elle qui lui fasse un temps oublier ses soucis internes ”. ( B.Langois , le Cri ) Pour Tristan Renaud , c'est le discours du “ rêve positif ”.

“ Ce décor , cet appartement idéal pour le coupe idéal de 1960, ces meubles... C'est là que réside leur vérité...reste savoir s'ils sont capables de la conquérir, s'ils réaliseront ce rêve de posséder les choses, de se les approprier ”. (Tristan Renaud , Les lettres françaises , dans Perec ,1965 : p . 158. )

L'auteur a négligé la vie personnelle et intérieure de ses héros. Perec n'a pas donné la profondeur qu'on attend à ses personnages. Il n'a analysé que leurs désirs et leurs imaginations. C'est une analyse sociologique. La société a été interrogée par Georges Perec qui a été critiqué d'avoir fait de Jérôme et de Sylvie de pures victime d'un système. La culture de Jérôme et de Sylvie a une valeur instrumentale, elle ne les change jamais. On y voit le rôle négatif de la culture . En s'entourant de ces choses-là, ils se prennent pour des êtres cultivés .

Qu'est-ce que c'est les choses ? On peut répondre à cette question ainsi :

“ c'est ce qui existe extérieurement à l'être humain , ici les productions d'une civilisation, de la société française au XX ème siècle, avec des types de production et de consommation auxquels les êtres humains peuvent plus ou moins s'annexer ”. (Perec, 1965: p. 166. )

### Conclusion

Sylvie et Jérôme ont une exigence maximale et réalisent le minimum. Charles Péguy a peint la société française et ses relations avec le monde moderne et l'argent au début du siècle et Georges Perec a parlé de cette situation avec les effets de la masse- média qui produit une société de consommation. A mon avis, cette consommation des choses continue encore, et aujourd'hui, si l'homme ne peut pas freiner ses désirs et ses exigences, et s'il reste sous l'influence des objets qui les rendent heureux, vont perdre leur vrai bonheur d'être existé dans ce monde pleine d'autres beautés qui nous entourent et qui nous rendent heureux, la rapidité des changements des choses dans la technologie a gagné une vitesse qui tourne la tête. C'est impossible de les attraper toutes ces choses !

### Bibliographie

- Çeçen, Anıl, Karaman, Suphi, Erdost , İlhan, Kıyafet, Hasan : **Kültür,1984**, Nurel Matbaası , İstanbul.
- Lecherbonnier, B., Brunel, p. , Rincé, D. ,Maotti, C., Mitterand, H. : **XXème Siècle** 1992, Nathan, Paris.
- Perec, Georges: **Les Choses** , 1965, Julliard, Paris.
- Péguy, Charles: **Notre Jeunesse**, 1957, Gallimard, Paris.
- Péguy, Charles: **L'Argent** , 1957, Gallimard, Paris.
- Péguy, Charles : **Nous Sommes des Vaincus dans Œvres en Prose** (1909-1914 ), 1957,Gallimard, Paris.



## ANDRE GIDE'İN TÜRKİYE GEZİSİNDEKİ GÖZLEMLERİ VE İZLENİMLERİ

Yrd.Doç.Dr. Fuat BOYACIOĞLU  
S.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi  
Fransız Dili ve Edebiyatı

### Özet

Bu çalışmamızda Andre Gide'in 1914 yılında Osmanlı Türkiye'sine yaptığı gezi sırasında edindiği olumlu ve olumsuz izlenim ve gözlemlerini sergilemeye çalıştık. Gide, bu izlenim ve gözlemlerini *Incidences (Yansımalar)* adlı kitabının *Marche turque (Türkiye Gezisi)* adlı bölümünde dile getirmiştir. Bu gezisi sırasında İstanbul, Bursa, İznik, Eskişehir, Afyonkarahisar, Konya ve Uşak şehirlerimizi ziyaret etmiştir.

Türk ulusunun maddi ve manevi büyük yıkımına neden olan Balkan Savaşının ardından Türkiye'ye gelen Gide, Türk insanını ve yaşadığı çevreyi öznel bir şekilde gözlemlemiş ve değerlendirmiştir. Türk insanını çirkin ve Türk sanatını bayağı ve diğer uluslardan bir öykünme olarak görmüştür. Bütün bu değerlendirmeleri yaparken batılı önyargılarından kurtulamamış ve nesnel bir bakış açısı ile gözlem ve değerlendirme yapmamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Gide, Gezi, Osmanlı Türkiye'si.

### Resume

Dans cette étude nous avons essayé d'exposer les observations et les impressions positives ou négatives d'André Gide pendant son voyage en Turquie ottomane en 1914. Il les a rédigées dans le chapitre nommé La Marche turque dans *Incidences*. Pendant ce voyage il a visité İstanbul (Constantinoble), Bursa (Brousse), İznik (Nicée) Eskişehir (Eski Cheir), Afyonkarahisar (Afioun Karahissar), Konya (Koniah) et Uşak (Ouchac).

A la suite de La Guerre balkanique, Gide a subjectivement observé et apprécié le peuple turc et son environ. Il l'a considéré comme laid, l'art turc comme banal et imitation des autres nations. En faisant ces appréciations, il n'est devenu objectif à cause de ses préjugés occidentaux.

**Mots de clé:** Gide, voyage , Turquie ottomane.

### Gide'in Yazınsal Kişiliği

Gide, köylü kökenli bir kalvinist huguenot baba ile Normandiya kökenli Katolik bir ailenin Protestan eğitimiyle yetişmiş bir anneden 22 Kasım 1869 yılında dünyaya gelmiştir. İnsanın doğduğu yere kalıtsal olarak bağlı olmayı *Déracinés* (*Kökünden Sökülenler*) adlı yapıtında savunan Muarice Barres'e karşı Gide, "Uzes'li bir baba ile Normandiyalı bir anneden Paris'te dünyaya gelmişim. Nereye kökleşmemi istiyorsun Sayın Barres?"(Gide, *Prétextes*, 1938, s.51) diye sorar.

Andre Gide, yüzyılımızın ilk yarısında özellikle iki büyük dünya savaşı arasındaki insanların toplumsal, dinsel ve yazınsal sorunlarını ortaya atıp sorunsal hale getirmiştir. Bu sorunlar üzerinde okuyucularını düşünmeye ve onlara çözümler getirmeye davet etmiştir. Böylece okuyucu, Gide'in yapıtlarında büyük önemli bir mevkiye oturmuştur. (Raimond, 1985, s. 351). Michel Raimond, Gide için: "Gençliğin üstatlarından biri olan Andre Gide, *Paludes* (*Bataklıklar*) adlı romanında *Les Faux-Monnayeurs* (*Kalpazanlar*) romanına kadar bütün yapıtlarında görevinin ferahlık vermektense daha çok kaygılandırmak, yanıtlar sunmaktan daha çok sorunlar ortaya atmaktır" der. (Raimond, 1968, s.141). Türk Düşün Adamı Hilmi Ziya Ülken, Gide hakkında: "Gide için diyorlar ki büyük bir artisttir (sanatçı), büyük bir mütefekkindir, devrin en geniş zekasıdır. İnsan ruhunun tezatları ile beraber onun kadar kuşatan yoktur. Hatta bu suretle "Gidisme"den bahsedenler vardır. Buna karşı 'o gençlerin ahlakını bozuyor', 'cemiyeti yıkıyor' 'prensipsizdir' diyenler yok değil. Düşmanları dostları kadar çok olan bu adamın orta çapta bir insan olmadığı meydanda. Hemen on sekizinde yazmaya başlayarak elliye aşan eserleriyle Fransız Edebiyatında derin bir iz bırakmıştır."(Ülken, 1939, s.57). Sağlığında yapıtlarının çoğu, 26 dile çevrilmişti. Hakkında yazılan kitapların sayısı 50'yi geçiyordu. Bu ilgi bugünde devam etmektedir. (Yetkin, 1988, s.11).

Tahsin Yücel *Eleştirinin ABC'si* adlı eleştiri kitabında Gide için şöyle demektedir: "...özel yada izlenimci eleştiri söz konusu olunca en çok üzerinde durulan yazar, Andre Gide'dir (...). Bir yandan XX. Yüzyıl Fransız yazın yaşamında tuttuğu önemli yer, bir yandan kim gözüpük savları, Andre Gide'in özel eleştiriye en son sınırlarına kadar götürmüş bir kuramcı ve uygulamacı olarak değerlendirmesine yol açar" (Yücel, 1991, s.65). Nurullah Ataç da Gide'in ölümü üzerine yazdığı bir yazıda, onun son elli yılın en büyük Fransız eleştirmenlerinden biri olduğunu söyler (Yücel, 1987, s.65). Ahmet Hamdi Tanpınar'a göre "Andre Gide, sade adı söylendiği zaman bir medeniyeti, bir kültürü en iyi taraflarıyla hatırlatan nadir insanlardandır"(Tanpınar, 1992, s.476). Tanpınar, İkinci Dünya Savaşında yanmış yıkılmış Avrupa'nın o karanlık günlerinde biri Andre Gide, diğeri Paul Valery olan iki yazarı kurtarıcı iki yıldız olarak görmektedir. Bu yazarlar, onun için Sokrat'tan beri gelen zincirin son halkalarıdır (Tanpınar, 1992, s. 477).

Andre Gide, on üç yaşındayken hayatının akışını değiştiren duygusal bir olay yaşadı. Rouen'a akrabalarını ziyarete gittiğinde bir gün on beş yaşındaki kuzeni Madeleine Rondeaux'yu diz çökmüş dua ederken gördü. Madeleine, ona annesinin babasını aldatığını ve bunu gizlemek zorunda kaldığını söyledi. Andre, bu kıza aşık oldu ve yaşamı boyunca bağlanacağı kişiyi bulduğunu düşündü. Bu sahne, *Porte étroite* (Dar Kapı, 1909)adlı yapıtındaki olayların eksenini oluşturmuş ve *Si le Grain ne meurt* (Tohum Ölmezse, 1926) adlı otobiyografik yapıtında yer almıştır. Aşağı yukarı "Gide'in bütün kadın kahramanları Madeleine'in özelliklerini almıştır"(Watson, 1969, s.165).

Andre Gide'in otobiyografik nitelikte olan ve kendisine büyük bir başarı kazandıracak olan itiraf biçimindeki yapıtı *Cahiers d'André Walter* ( Andre Walter'in Defterleri, 1891)'dir. Bu yıllarda okul arkadaşı Pierre Louys, Gide'i sembolist şair Stephane

Mallarmé'nin ünlü "Salı Akşamlarına" götürür. Belli bir süre simbolist okulun etkisinde kalır. *Traité du Narcisse* (Narcisson üzerine İnceleme, 1891), *Voyage d'Urien* (Urien'in Yolculuğu, 1893) ve *Tentative amoureuse* (Aşk Girişimi, 1893) yapıtlarını simbolist dönemin etkisiyle yazmıştır.

Gide, 1893 yılında Kuzey Afrika'ya yapmış olduğu yolculuk, onun düşünce ve edebiyat anlayışında büyük değişikliklere neden oldu. "Farklı medeniyetlerle karşılaşmış olan genç ahlakçı, geleneklerin göreceli olduğunun farkına vardı"(Freyburger, 1970, s. 37). Bu yıllarda kaleme aldığı *Paludes* (Bataklıklar,1894)'de simbolist çevreleri eleştirdi. Bu roman, "sürekli karanlık mağaralarda yaşayan ve gözlerini hiç kullanamadıkları için görme yetilerini yitiren hayvanlar"(Gide, *Paludes*, 1926, ss.21-22).üzerine alegorik bir yapıttır. Bu anti romanda Gide, özgürce düşünme ve yazma yeteneklerini yitiren ve "edebiyat ekollerinin kurallarına körü körüne bağlı olan"(Alberes, 1993, s.112) yazarların simgesel ve metaforik bir biçimde eleştirmiştir. Claude Alain Chevalier'ye göre bu roman "Yeni Roman'ın geçmişteki atasıdır"(Chevalier, 1993,s.63). Gide, *Paludes*'ü yazmakla intihardan kurtulduğunu söylemiştir.

1899 yılında *Paludes* ve *Voyage d'Urien* gibi yergi türünde yazdığı *Prométhé mal enchainé* ( Zincire Gevşek Vurulmuş Prometheos)'i yazdı. Gide'in asıl yaratıcılık dönemi bundan sonraki öyküleri ile başlar. Bunlar *Immoralist* (Ayrı Yol, 1902), *Porte étroite* (Dar Kapı,1909), *Symphonie pastorale* (Kır Sefonisi,1919) adlı öykülerdir. Bu öyküler, eleştiri yapıtlarıdır. Gide, *Feuillets* (Sayfalar) adlı yapıtında bunu şöyle ifade etmektedir. "Bütün kitaplarım, ironik yapıtlardır. Yani eleştiri yapıtlarıdır. *Porte étroite* (Dar Kapı), belli bir mistik eğilimin, eleştirisidir; *Isabelle* romantik bir hayal gücünün eleştirisidir; *La Symphonie pastorale* (Kır Sefonisi), kendini aldatmanın eleştirisidir; *Immoralist* (Ayrı Yol), bireyselciğin eleştirisidir"(Martine, 1967, s.147). Bu yapıtlar, Gide'in kendi evliliğinden yola çıkarak insan ilişkilerindeki sorunlara çözüm getirme çabalarını yansıtır. Ruhsal sorunlara duyduğu ilgiyle sanatsal kurgu ve biçimin uyumunu sağladığı bu yapıtlar, onun yazınsal gelişimindeki önemli bir aşamayı göstermektedir. Bu öykülerde kurgusal düzlemde dinsel, ailesel ve toplumsal kurumları dolaylı ve ya dolaysız eleştirir. *Caves du Vatican* (Vatikan Zindanları, 1914), Gide'in büyük yaratıcılık döneminin ikinci bölümüne geçişi simgeler.

Gide'in bundan sonra kaleme aldığı yapıt olan ve kendisinin tek romanı olduğunu söylediği (Gide, 1925, s.5) *Faux-Monnayeurs* (Kalpazanlar, 1926) romanını yazmıştır. Bu yapıt, anti romanın (karşı roman) en güzel örneklerinden biridir. Bu roman da Gide ile aynı isim altında roman yazan romancı kahraman Edouard, " romanı romana ait olmayan öğelerden arındırmak" istediği "Arı Roman" tasarısını gerçekleştirmek istiyor (Gide, 1925, s.5). Fakat bu romancı kahraman, bir türlü romanını yazmasını bitirememektir. Gide'in diğer aşağı yukarı bütün yapıtlarında yazar konumundaki bir başkahraman, hiç kimsenin inanmadığı bir fikri savunur ve bitiremeyeceği bir kitap yazmaya girişir XX. Yüzyılda "yazı kendi içine kapanmış; kıvrım iyice kıvrılmış; yazı yazan kişi, yazının sıkıca örtülmüş dairesi içine kendini kapatmıştır" (Borros Azzi, 1990, s.5). Jean Ricardou'nun dediği gibi "roman, artık bir maceranın yazılması değil, bir yazının macerası olmuştur" (Ricardou, 1967, s.111).

Bu yapıtıyla Gide, romanın ana konusu olan roman problemlerini ele alarak romaneski ve kurgunun illüzyonunu reddederek romanın merkezi konusu olarak yine bizzat romanın sorunlarını ele alarak birinci plana anlatım tekniği problemlerini koyarak, okuyucuya araştırmacı ve yazarla işbirliği yapan bir kişi rolünü vererek XX. yüzyıldaki Yeni



Romancıların düşünce ve teorilerini müjdeleyen edebi görüşler sunarak çağdaş romana öncülük etmiştir(Goulet,1994, ss. 137-138).

II. Dünya Savaşında Gide, gelenekler ve geçmişin değerlerini fark etmeye başladı. 1941-1942 yıllarında *Le Figaro*'da yazdığı ve 1923'de *Interviews imaginaires* (Hayali Mülakatlar,1943) adlı yapıtında bir dizi düşsel söyleşide yeni bir özgürlük kavramı geliştirerek mutlak özgürlüğün geleneklerin disiplinine bağlı olması gerektiğini söyler. *Thésée* adlı yapıtında Theseus'un öyküsü, geçmişin değerini simgeler.

1947 yılının kasım ayında Nobel Edebiyat Ödülünü aldı. 1950'de bir milyon sözcükten oluşan hacimli *Journal 1889-1939* ve *Journal 1939-1949* adlı günlüklerinde altmış yıldan fazla bir süre içinde edindiği deneyimlerini, izlenimlerini, ilgilerini ve ahlaki bunalımlarını dile getirmiştir.

### **Gide'in Türkiye Gezisi**

Andre Gide, 1914 yılında Osmanlı Türkiye'sini ziyaret eder. Gözlemlerini ve izlenimlerini *Incidences* (Yansımalar) adlı kitabının *La Marche turque* (Türkiye Gezisi) adlı bölümünde dile getirir. Bu seyahati sırasında İstanbul'u, Bursa'ya, İznik'i, Eskişehir'i, Afyonkarahisar'ı, Konya'yı ve Uşak'ı ziyaret eder. Bu ziyaretlerinde olumlu ya da olumsuz görüşlerini sergiler. Bu bildiri de o günkü Türkiye ile ilgili gözlemlerini ve izlenimlerini ele alacağız.

Gide, İstanbul'a doğru trenle yolculuk yaparken, Çatalca yöresindeki toprağın kuraklığını ve ekilmemiş boş uçsuz bucaksız araziye Türklerin onu niçin artık korumadığına ve ne bir evin ne de bir insanın bulunduğu fersah fersah uzanan tarlaları gördüğünde şaşırılmaktadır(s.101). Anadolu insanı sürekli savaş halinde olduğundan arazileri yeterince ekme fırsatı bulamamakta ve böylece nüfus geniş alanlara yayılamamaktadır.

Gide, 1 Mayıs'ta İstanbul'dadır. İstanbul'un sosyal görüntüsünü kendi batılı önyargılarıyla şöyle değerlendirir:

"İstanbul, bütün önyargılarımı doğruluyor ve kalbimin cehenneminde Venedik'e benziyor. İnsan birkaç mimari yapıya, birkaç camiye hayran oluyor, bu mimari tarzının Arnavut ya da İran tarzı olduğunu öğreniyoruz. Buraya her şey, Venedik'te olduğu gibi, hatta Venedik'tekinden daha fazla para ve kuvvet zoruyla gelmiş. Toprağın kendinden fişkıran bir şey yok; uğruna bir sürü ırk, tarih, inanç ve uygarlığın sürtüştüğü ve vuruştugu bu kalın köpüğün altında yerli hiçbir şey bulunmuyor. Türk giysisi, tasavvur edilebilecek en çirkin giysi; gerçekten halk da buna layık. Ey Haliç, Boğaziçi, Üsküdar kıyısı, Eyüp servileri! Buralarda oturan halkı eğer sevmemişsem, dünyanın bu en güzel manzarasına gönlü veremeyeceğim."(ss.102-103)

Bu değerlendirmesinde Gide, yanlıgı içindedir. İstanbul'daki tarihi camilerin hiç biri İran'daki camilerin mimarisine benzemez ve ayrıca sonradan Müslüman olmuş Avrupalı bir ulus olan Arnavutların, tanınmış bir cami mimarisi yoktur. Bu durum, Gide'in, iyi yanlılmış olduğunu ve ya bilgisizliğini gösteriyor. İstanbul'u Venedik'e görüntü olarak benzetebilir. Bu onun bir izlenimidir. Bir bakış açısidir. Fakat buraya neyin ve ya nelerin para ve kuvvet yoluyla geldiğini açıkça izah etmiyor. "Her şey" kelimesi boşlukta kalıyor. Ulusların kültürlerine göre giysileri değişir. Giysilerin güzel ve ya çirkin olması göreceli bir kavramdır. Gide, Haliç'i, Boğaziçi'ni, servileriyle Eyüp semtini dünyanın bu en güzel manzaralarından biri olarak kabul ediyor, fakat kendilerinden herhangi bir zarar görmediği önyargıyla baktığı İstanbul halkını sevmemediğinden bu manzaraları da sevmiyor.

Gide'in Türklerle ilgili önyargısı, Konya'yı ziyareti sırada ifade ettiği şu cümleler, bariz bir şekilde özetlemektedir:

“Konya, etrafındaki dağlar ve ovasıyla bulunduğu konum itibarıyla son derece (Tunus’un) Biskra şehrini anımsatmaktadır. Bu dağlar, renk ve şekil bakımından Hamar Khadou dağları kadar güzel değildir; bu ova, oradaki çöl kadar güzel değildir; bu ağaçlar, palmiyeler kadar güzel değildir; Bu Türkler, Araplar kadar güzel değildir. (...)Yahudiler kadar Türkler, Rumlar yada Bulgarlar kadar Ermeniler bütün bu fes giyen insanlar da bana çirkin görünüyorlardı”(s.117)

Gide, burada insafsızlığını ileri boyuta götürüyor. Güzellik çirkinlik ölçütünü vermiyor. Doğadaki karşılaştırmalardan sonra Türklerle Arapları karşılaştırıyor. Kuru çölin yemyeşil oviden nesi güzel, Tunus’un adı çokça bilinmeyen Biskra şehri ile Selçuklulara başkentlik yapmış, içinde özellikle Selçuklulardan kalma birçok tarihi eserin bulunduğu, bizzat kendisinin de ziyaret ettiği Dünyaca tanınmış büyük sufi Mevlana Celalleddin Rumi’nin türbesinin de içinde bulunduğu Konya’yı kıyaslıyor. Konya’da vatandaşımız durumundaki azınlıklar da dahil Türk insanı ile Biskra’daki Arap insanını olumlu yada olumsuz eşit karşılaştırmada bulunmuyor. Gide, anlaşılmasız bir önyargı ile Türklerin Araplardan güzel olmadığını söylemekle acaba neyi kastettiği anlaşılıyor.

Gide, İstanbul’da zihninden bir türlü atamadığı o batılı önyargılarından Bursa’yı ziyaretinde biraz uzaklaşmış görünüyor. İstanbul’daki izlenimlerinin tersine Bursa’daki izlenim ve gözlemleri insanı şaşırtmaktadır.

Gide, Yeşil Camiinin bahçesinde bir süs havuzunun etrafında oturmuş etrafı betimliyor ve bir parça huzura ve sükuna erdiğini şu cümlelerinden anlıyoruz:

“Ayaklarımın ucunda nurlu bir sükunun hüküm sürdüğü Bursa’nın yeşili. Her yerde bir durgunluk, bir sessizlik. Hava tarife sığmaz bir berraklıkta; gökyüzü düşüncem gibi aydın. Ne olur! Her şeye yeniden başlasam ve yeni zahmetlere katlansam! Heyecanın bir süt gibi süzülmediği hücrelerde bu nefis yumuşaklığı bayıla bayıla duysam. Çamların gölgesinde, derin bahçeleriyle nazlı bir gül, saflık gülü olan Bursa, gençliğimde seni görmemiş, tanımamış olmam ne talihsizlik? Daha şimdiden bende yaşayan bir anı mıdır? Bu caminin küçük avlusunda oturan gerçekten ben miyim? Nefes alıp veren ben miyim? Ve seni seven ben miyim? Yoksa seni sevdiğimi mi hayal ediyorum? Eğer gerçekten ben olsaydım bu kadar yakından uçar mıydı bu kırlangıç?” (ss. 103-104).

Gide’in İstanbul’da uğradığı hayal kırıklığından sonra Bursa Yeşil Camiinde kendinden geçercesine bulunduğu yer ile duygudaşlık(empati) kurarak güzel bir betimlemesini yapıyor. Önceki hayal kırıklığının ardından böyle bir ruh halinde bulunmasına kendi bile şaşırtıyor. Sanki kendinin rüyadaymış gibi bir izlenim vererek camii avlusunda oturmanın, nefes alıp verenin ve orayı sevenin gerçekten kendisi mi olup olmadığını sorguluyor? Bir gün sonra seyahat yazısına şöyle devam ediyor:

“ Ben bir ülkeyi sevdiğim zaman, orada yaşamayı arzu ederim. Fakat ben burada hiç arkadaş edinemeyeceğim. Yalnızlığım sadece ağaçlarla, akan suların gürültüsü ile pazar yollarının üstündeki üzüm asmalarının gölgeleriyle yakınlık kurduruyor.” (s.104) Bu ifadelerinden anlaşıldığı üzere Gide, sevdiği mekanla dostluk kuruyor, özdeşleşmeye çalışıyor. Oradaki insanları sevmiyor. Bu şu sözleri doğruluyor: “ Halk çirkin; bu, medeniyetlerin bıraktığı köptüktür.(s.104).”

Bu köpük benzetmesini Gide, İstanbul üzerinde değerlendirme yaparken de kullanmıştı.

Pazar günü Gide, Yeşil Camiden turistik eşya satan pazaryerine ve otele kadar Fransızca bilen beş Yahudi asıllı çocuk kendisine eşlik ediyor. Onlarla ilgili şöyle diyor:

“ Bunlar, bütün Bursa Yahudileri gibi İspanya kökenli Yahudilerdir. Fransız okuluna gidiyorlar ve dilimizi şaşırtıcı bir zenginlikle konuşuyorlar. Arkadaşımıza: “Madam

Fransa'da her köpeğin bir sahibi mi var? diye soruyorlar... Fransa'da su iyi değil de onun için mi sadece şarap içiliyor?" diye soruyorlar(s. 104).

Gide, İspanya Yahudilerinden söz ederken yaklaşık dört yüzyıl-şimdi beş yüzyıl- önce İspanya Engizisyon Mahkemelerinin zulmünden Osmanlı Devletine sığınan Yahudilerden ve Türk ulusunun mazluma kucak açan merhametinden söz etmiyor. Gide'in kendi ifadesiyle medeniyetlerin çarpışması sonunda geriye kalan kalın köpüğün altında merhamet ve hoşgörü ikliminin bulunduğundan söz etmiyor.

Gide'in bu betimlemeleriyle Yeşil Camii gibi tarihi bir mabet karşısında kendinden geçişine tanık oluyoruz.

"(Yeşil Camii, sen) istirahat, aydınlık ve denge mekanısın. Kutsal mavi gök, bulutsuz, berrak gök; zihnin mükemmel bir şekilde sağlıklı olduğu yer... Ey camii, harika bir Tanrının mekanısın sen. Kubbenin ortasında manevi inzivayı salık ve izin veren sen... Bu kutsal yerde uzun süre derin düşüncelere daldım ve nihayet eleştiri Tanrısının ibadet için bizi burada beklettiğini ve bizi manevi kirlerden arınmaya çağırdığını anladım.(s106)"

Bursa'da Çarşamba günün gecesinde Gide, tuhaf anlaşılmaz bir gürültüyle uyandığında önce saat 6'da yola çıkması gereken komşularının hazırlık yaptığını sanır; fakat sonra saatine baktığında henüz sabahın 3'ü olduğunu anlar ve şöyle devam ediyor:

"Hayır, gürültü dışarıdan geliyordu; insanlar koşuyorlardı ve çığlık atıyorlardı ve bu farklı çığlıklar arasında yardım çağrıları ve imtilerden oluşan sürekli büyük bir uğultu fark ediliyordu... Bir an (bu ülkede devamlı beklenen ) bir isyan, bir katliam, Ermenilere, Rumlara, Yahudilere... ya da yabancılara Saint -Barthélemy benzeri bir katliamın yapıldığını sandım. Pencereime koştum: zayıf yanıp sönen bir ışık trajik bir şekilde yüksek ağaçları aydınlatıyordu; bu yanıp sönen ışıklar, bir itfaiye arabasının alarmı idi."(s.107)

Gide, Türklerle ilgili önyargısı o kadar ileri boyutlara götürdüğünü bu cümleler gösteriyor. Otelin dışındaki gürültüleri, inleme sızlamaları, kısaca olayı görmeden anlamadan bu ülkede devamlı beklenen gayrimüslim vatandaşlarımıza katliam yapıldığı zannediyor. Gide burada Fransızca "massacre" sözcüğünün yerine Avrupa tarihinde Fransa'da Katolikler ile Protestanların birbirini katlettiği Saint Bartélemy şehrinin adını katliam sözcüğü ile eşanlamda kullanmıştır. Gide, bu olaydan türetilen katliamın geçtiği yere izafeten ağır bir sözcük kullanmıştır. Kendi tarihlerinde vuku bulmuş mezhepler arası bir katliam olayının ismini, adı bir yangın olayını katliam sanarak kullanıyor. Olayın bir yangın olayı olduğunu öğrendiği zaman yaptığı hatadan dönmüyor. Batılı yazarlar içinde Gide, bağınaz bir yazar olarak tanınmaz. Hıristiyanlığı dolaylı ya da dolaysız olarak eleştirmiştir. Fakat şu sözleriyle çelişkiye düşmektedir: "Katoliklik kabul edilir gibi değil Protestanlık ise çekilmez; gene de kendimi koyu bir Hıristiyan olarak hissediyorum". Fakat yukarıdaki basit bir yangın olayı ne boyutlara götürdüğü ortadadır. Bu olay, önyargısının en doruk noktaya nasıl çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte Ahmet Hamdi Tanpınar, Gide ile ilgili şu sözü dikkat çekicidir: "Memleketimize Balkan Harbi sonunda geldiği zaman, bize karşı zalim olan Gide, sonuna doğru bu adalet endişesinin şampiyonudur. Onun içindir ki 1928-1931 yılları arasında Avrupa'da bütün tarafların üstünde entelektüel haysiyetini kurdu. Bir nevi hakem gibi bütün kuvvetlerin üstünde yaşadı. Vakıa o da bir taraf adamydı; fakat hak meselesini unutmuyordu"(Tanpınar, 1992, s.479).

Gide, Avrupa'da yapılan katliamları hiçbir eserinde bahsetmez. Gustave le Bon İspanya'da yapılan katliamların tarihte eşinin bir benzeri olmadığını şu sözleri ile dile getirmektedir: "Muzaffer Hıristiyanların mağlup Müslümanlara karşı ıera ettikleri her çeşit zulüm ve kıtallerin hikayelerini titremeden okumak mümkün değildir. Onları zorla vaftiz ettiler, kutsal Engizisyona teslim ederek kabil olduğu kadar diri diri yakılmayı sağladılar.

Toledo rahibi, Hıristiyanlığı kabul etmeyen bütün Arapların kılıçtan geçirilmesini emretti. İspanya'nın yüksek tabakasını, aydınlarını ve sanayicilerini oluşturan üç milyon Müslüman Arap öldürüldü veya yarımadadan atıldı. Sekiz asırdır Avrupa'ya ışık üzerine ışık saçan parlak medeniyetleri ebediyen söndü. Bu korkunç kıtallerin yanında "Saint Bartélemy Gecesi" basit bir arbede gibi kalır. Şunu da itiraf etmek gerekir ki, en vahşi barbar istilacılar arasında, bu derece korkunç katliamlarda bulunan bir tanesi bile gösterilemez. (Ahmet Rıza, 1990, s.81).

Gide 9 Mayıs'ta Bursa'dan İznik'e gitmek için ayrılır. Yolculuğu esnasında ekilmemiş boş tarlalardan bahsediyor. Ekili alanların seyrek olduğunu söylüyor. Şöyle yargıda bulunuyor: "Rumlar, Ermeniler bu tarlaları ekip biçmektedir; Türkler hemen hemen hiç bu toprakları ekip biçmemektedir; öyle ki buralara göç olmasaydı arazi hemen hemen terk edilmeye bırakılacaktı."

Gide, bunu kendilerine İbraniceden başka bütün dilleri konuşan Buenos Aires'li Nicolas isimli bir Yahudi tercümanının söylediğini belirtiyor. Kısa zamanda bir kişinin sözüne inanarak Türklerin tembel olduğunu söylemek istiyor. Osmanlı devleti zamanında gayrimüslimler askere gitmediklerinden tarlaları ekip biçmeye çokça zamanları vardı.

Gide ve beraberindekilere yolculuğu esnasında rehberlik yapan Yahudi asıllı tercüman Nicolas ile çeşitli konularda sohbet ediyorlar. Bir yokuşu çıkarken günlüğüne şunları aktarır:

"Yokuş çok dik olduğundan arabadan iniyoruz. Nicolas, yolda insanların yanına sokuluyor. Burada, bir çoban; uzakta çalı çırpı demetinin altına iki büklüm yürüyen bir oduncu, yanından geçerken bize gülümsüyor. Nicolas, parmağıyla onun yüzünü göstererek:

— Dişlerine bakınız! Hiç dişlerini yıkamamış. Sevimli delikanlı! Bu ülkede herkes böyle... Onlar yabancıları görmekten memnun olurlar. Bu, ilginç bir şey. Bütün bu, yolculuğa değer(s.109).

Saf bir Türk köylüsü, yabancılarla nezaket gösteriyor. Onlara gülümsemesiyle hoş geldiniz diyor. Gezdirdiği insanlara, şarlatanlık yapan tercüman, köylünün dişlerini elini ağzına sokacak şekilde alay ederek dişlerini yıkamadığı ve bunu genelleyerek Türk insanı ile alay ediyor.. Gide'in, kendisine kılavuzluk eden insanların etkisi altında kaldığını ve zaman zaman önyargularla Türkiye ve Türk insanını gözlemlediğini görüyoruz.

Gide ve beraberindekiler, bozuk bir yolda zorlu bir yolculuktan sonra, ancak geceleyin İznik'e varıyorlar. Buradaki biraz gezindikten sonra yemeklerini yiyorlar. Gördüğü manzaraların kısa bir betimlemesini yapıyor. İnsanlarla ilgili herhangi bir yorumda bulunmuyor.

10 Mayıs'ta trenle Eskişehir'e varıyorlar. Güneşin bol olduğu ovalardan geçiyorlar. Gide, bu uçsuz bucaksız alana bakmaktan zevk aldığı yazıyor. 12 Mayıs'ta sabahın 5'inde Eskişehir'den ayrılıyorlar Tren, tepeler arasındaki dar bir vadiye giriyor. Gide, gördüğü tepe manzaralarını betimliyor. Uzaktan uzağa birkaç köy gördüğünü yazıyor. Yazar, tren ilerledikçe manzaranın değiştiğini toprağın kırmızılığını kaybettiğini, ekili alanların çoğaldığını kaydediyor. Gide, kendi kendine toprağın ekili olduğunu fakat çiftçilerin nerede olduğunu soruyor.

Aynı gün Afyonkarahisar'a varıyorlar. Şehrin civarında tahıl tarlalarının olduğunu fakat arkadaşı Joanne'un bahsettiği afyon tarlalarından hiçbir iz olmadığından söz ediyor. Sonra yolculuk yaptıkları trenin Balkan savaşına katılmış olan askerleri memleketlerine taşıdığından ve Afyonkarahisar'a gidenlerin ise Arap isyanını bastırdıkları Yemenden geldiklerini yazıyor. Askerlerin çoğunun elbiselerinin yırtık ve iğrenilecek derecede kirli; bu askerlerin bazılarının ölümcül derecede bitkin olduklarını söylüyor. Bir ayağında sadece

bir tozluk ve diğer ayağında bir tek ayakkabı, yırtık pırtık bir pantolonu olan bir askerden şöyle bahsediyor:

“(Askerin) zayıflığı, korkunç derecede kötüydü... Afyon tren istasyonunda bir çantanın üzerine oturmuştu; bir arkadaşı ona eğildi ve ona biraz yiyecek vermek istedi; cansız asker başını sallayarak ona cevap verdi; bakışı, terkedilmiş bir deve yavrusunun bakışını andırıyordu(...) Bir an arabamızın gidişine bakmak için başını kaldırdı, sonra tekrar başını indirdi; sonunda bir başka askerin içirdiği suyu kabul etti ve teşekkür etmek için gülümsemeye ve bütün dişlerini gösterecek şekilde bir tebessüm ile nezaket göstermeye çalıştı...” (s.114).

Gide, Tercüman Nicolas'ın, “Madam, onun ne tür bir giysiler içinde olduğunu gördün. Türk ordusundaki bütün askerler böyle. Şimdiye kadar benzerini hiç görmedim” dediğini söylüyor (s.114). Gide, Güncesine şöyle devam ediyor: “Onu, Akşehir'den sonra küçük bir istasyonda indiğini gördük ve orada inmesi gerektiğinden emin değildi. Acaba orası, onun memleketi miydi? Sanki orayı bilmiyor görünüyordu. Hiç kimse onu tanııyordu. Rütbeli bir subayın yanından geçerken asker selamı verdi. Çok sayıda insan kilometrelerce uzaktan köyden geliyordu. Tren az bir zaman durdu ve bütün bu insanların neşeli bir şekilde tekrar arabalara bindiklerini gördük; o askerin arabalardan birine binmesini bekliyorduk; fakat hayır istasyonda hiç kimse kalmadığı zaman uzaklaşan trenden onun yolda öne doğru birkaç adım attığını sonra orada güneşin altında yapayalnız dimdik kaldığını gördük” (ss.114-115). Burada, Gide Yemenden gelen bitkin düşmüş bir Türk askerini çok güzel bir şekilde betimlemesini yapmıştır.

Daha sonra Gide ve beraberindekiler Ankara üzerinden Konya'ya gidiyorlar. Konya'da şimdiki Tren istasyonunun yanında bulunan bir otele yerleşiyorlar. Gide, o zamanın Konya'sından bahsetmeden önce bu şehir hakkında neler düşündüğünü şöyle dile getiriyor:

“Ne kadar çok uzağa gidildikçe ülkenin o derece tuhaflaşığına inanıyorum (ve inanmakta güçlük çekiyorum). Konya'ya insanın rahatça gitmesini sağlayan demiryolunun faaliyete geçmesi çok zaman olmamıştır. Yolculuğa çıkmadan önce burada ziyaret etmem gereken Selçuklulardan kalma muhteşem tarihi eser kalıntılarının fotoğraflarını görmüştüm. Bu fotoğraflara bakarak dilediğim gibi bütün şehrin görkemli ve doğuya özgü hayalini kuruyordum. Buranın bir dervişler şehri olduğunu da biliyordum...” (s.116).

Gide, Konya ile ilgili bildiği kısa bir bilgiden sonra edindiği ilk gözlemlerini şöyle dile getiriyor:

“(...)Türkiye'de bulunduğumdan bu yana Konya'da en karma, en bayağı, en çirkin, en çarpık şeylerin çokça bulunduğunu itiraf etmem gerekiyor(...). Afrika'da gördüğüm saf ve yerel nitelikteki şeylerin aynısını görmek için buraya kadar gelmek gerekir miydi? Burada her şey kirli, pis, çarpık ve bozuk durumda. Kesinlikle Konya, özellikle Bağdat Tren Yolunun buraya bağlantısında bu yana her yıl biraz daha bayağılaşmaktadır; (...) fakat Konya'nın kendine özgü gerçek cazibesini yeniden bulmak için sanırım yirmi yada elli yıl geriye gitmek değil daha birkaç yüzyıl geriye gitmek gerekecektir.(ss.116-117)”.

Gide, burada Konya'nın Selçuklular döneminde daha görkemli bir görünümde olduğunu ve sonraki dönemlerde ise bu görkemini yitirdiğini ima etmek istiyor.

Gide, Konya'daki tarihi Selçuklu eserlerinden bahsediyor. Ve şu görüşlerini şöyle dile getiriyor:

“ Türkiye'de bulunan özgün, sağlam ve güzel olan her şey gibi bu çini eserlerin ve yontma eserlerin zarif, bu mükemmel sanatı başka yerlerden geliyor” (s.117).

Burada Gide, Türkiye'de bulunan güzel eserlerin yerli olmadığını ifade ediyor.

Daha sonra tren istasyonundaki bir törenden bahsediyor.

“Enver Paşa, bu sabah saat on birde Konya’dan ayrılıyor. Özel bir tren onu götürecektir. Onun hareketi esnasında biz de orada bulunuyoruz. Ülke temsilcilerinin, devlet görevlilerinin Tren Yolu Şirketi görevlilerinin toplandığı tren istasyonuna problem çıkarılmadan girmemize izin verildi. Bu insanlardan biri fötr şapkalı idi; diğerleri fes giymişlerdi. Hepsi sanki bir hizmetli edasında idiler. Enver Paşa, istasyonun ritimına bakan küçük bir odada trenin hareketini bekliyordu; yanında Türk –Alman Genelkurmay başkanı vardı; açık olan pencereden onların bir masanın önünde oturdukları görülmüyordu; rütbesi düşük subaylar ve gazeteciler ayakta saygılı bir şekilde kenarda duruyorlardı: Enver Paşanın sağında Türk –Alman Genelkurmay başkanı General Liman von Sanders’in bulunduğu görülmüyordu”(118).

Gide, Enver Paşa hareket etmeden önce Dervişler heyetini kabul ettiğini yazıyor ve şöyle devam ediyor:

“ O (Enver Paşa) şimdi dervişleri kabul ediyor. İki faytonun getirmiş olduğu bu dervişler, başlarına giydikleri Mevlevi sikkesiyle tanınıyorlardı; bazıları asil görünümlü oldukça saygın kimselerdi. Ve burjuvanın törenini bozmayacaklardı; onlardan bazılarının hayranlık uyandırıcı simaları vardı. Bu yeni liderin önünde eğilmeye ve şüphesiz fedakârlıklarını ve sadakatlerini ifade etmeye geliyorlardı; bu dervişler heyetinin başkanı generaller ve gazetecilerle birlikte Afyon’a kadar eşlik edecek”(119).

Gide, Enver Paşa’yı uğurlamak için çeşitli heyetlerin istasyon ritmi boyunca dizildiklerini ve Enver Paşa’nın alımlı ve kendinden emin adımlarla trene bindiğini ve arkasından Alman General Liman von Sanders’in ve onların arkasından diğer ileri gelen insanların bindiğini söylüyor ve bu manzara karşısında kendinin sanki bir sinema sahnesindeymiş gibi hissettiğini yazıyor.

Gide ve beraberindekiler aynı gün öğleden sonra Dervişler camisine yani bugünkü Mevlana Türbesine ziyarete gidiyor. Gözlemlerine şöyle naklediyor:

“ Cami, etrafi duvarlarla çevrili bir avlunun içinde bulunuyor; caminin giriş bölümünün karşısındaki bir sürü küçük oda sanırım bekâr dervişlere aittir. Daha büyük ve daha güzel görünümlü diğer odalar, yüksek rütbeli dervişlere tahsis edilmiştir. Bu kişilerden biri, dervişlerin reisi adına büyük bir nezaketle bizi davet etti. Dervişlerin hücrelerinin bulunduğu binanın sonunda iki tarafı bahçeye açılan bir çeşit köşke girdik”(s.119).

Gide, bu mistik ortamdaki havadan etkilenerek “Ah! Bursa Yeşil Camide yaptığım gibi ayakkabılarımı çıkarıp şu yer örtülerinin üzerinde diz çöküp oturmayı ne kadar çok isterdim!” (s.119) diyor. Kendilerine kahve ikram ediliyor. Tercüman aracılığıyla Gide, dervişlerin iki ayda bir yaptıkları sema gösterilerinde bulunamamaktan dolayı üzüntülerini ifade ediyor ve şöyle devam ediyor:

“ Bursa’da görme olanağı bulduğum tekdüze dönmelerini ve müziklerini özlüyorum. Bu müziğin tarihini ve dervişlerin bütün tekkelerinde bu müziğini aynısının çalınıp çalınmadığını öğrenmek isterdim. Acaba müzik aletleri nelerdir? Dervişlerden biri ısrarım üzerine ucunda bambudan yapılmış uzun iki ney ve oldukça büyük bir müzik defteri getirdi. Müzik defterini bana uzattı. Bu müzik defterinde söyledikleri müzik havalarının repertuarını batı tarzı notalamaya göre yapmışlardı. İnce arabesk melodili musikilerinin bu batı tarzı notalamadan sıkıntı çekip çekmediğini, bizim müzik gamına kıpırdamaz halde çivilenerek melodilerinin bozulup bozulmadığını merak ediyordum”(s.120).

Burada Gide, doğu tarzı tasavvufi sema musikisinin batı tarzı notalama ile özgünlüğünün zedeleneceği kaygısını taşıyor. Kısa bir ney taksimi dinledikten sonra tekrar bahçeye çıkıyorlar. Bahçeden biraz gezindikten sonra camiye girerken dervişlerin ibadet yaptıkları küçük odacıkların yani hücrelerin yanından geçiyorlar.

Gide, dervişlerle ve buldukları ortam ile ilgili izlenimlerini şöyle dile getiriyor: “ Bu dervişler gerçekten çok aziz insanlar; fakat fıskiyenin sesi, biraz ağırbaşlı bir sadelikle bu yerin sükunetini bozuyor.” Bu fıskiye sesinin ibadetin biraz huzurun kaçırdığını ilginç bir benzetme ile ifade ediyor: “Bu, bir minyatür ustasının minyatürünün orasına burasına birkaç çengiyi ekleme fantezisi gibi bir şeye benziyor”(s.121).

Gide ve beraberindekiler Akşehir istasyonundan sonra Afyondan geçiyorlar. Afyon'dan itibaren geldikleri hattı terk ediyorlar ve batı tarafına gidiyorlar. Gittikçe nüfus artmış gibi görünüyor; engebeli toprak azalıyor ekilmiş topraklar arttığını söylüyor.

Böyle bir değerlendirmeden sonra Gide artık geziyle ilgili not almaktan zevk almıyor. Gezi defterini bir kenara bırakıyor. Şöyle devam eder:

“ne Efes'te ne de İzmir'de onu elime almadım.(...) Türkiye'den büyük bir tiksinti duyarak Yunanistan'a gitmek için acele ettim(...). Yunanistan mucizesine hayran olmak için Fransa'dan ve İtalya'dan değil Türkiye'den gelmek iyi oldu”(s.123).

Böyle bir olumsuz bir değerlendirmeden sonra Gide, Türkiye ilgili son olumsuz yargısını şu şekilde özetliyor:

“ Bu geziden çıkardığım sonuç, bu ülkeye karşı tiksinti duymam olmuştur. Bu ülkeyi sevmemeden dolayı mutluyum. Çöltün havasına, sert ve yabancı havalara ihtiyaç duyduğum zaman, onları bulmak için tekrar Sahraya gideceğim. Bu bahtsız zavallı Anadolu'da insanlık kaba değil perişan halde”(s.123).

Gide, Türkiye'yi ve Türk insanına bakışına önyargılarla başlayıp arada bir olumlu görüşler sergileyerek, tiksinti derecesinde olumsuz bir değerlendirme ile bitirmiştir. Gezi notunda Fırat nehrine Bağdat'a kadar gitmeyi arzu etmediğini yazmıştır. Gide'in ırkçılık düzeyindeki Avrupa-merkezçiliğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Yunan medeniyetinin yegâne varisleri olduğumuz Batı ve özellikle Fransız medeniyetinin dünyada sadece en güzel medeniyet değil aynı zamanda yegâne medeniyet olduğunu tekrar anladım" diyor(s.123).

Gide'in bu bağnaz ifadelerine rağmen Ahmet Hamdi Tanpınar, 1947'de Gide'e Nobel Ödülü verilmesi üzerine yazdığı makalede, onu Avrupa'nın kendisi ve Avrupa kültürünün “insanlaşmış hüviyeti” olarak kabul eder ve göklere çıkarır. Buna karşılık, Orhan Pamuk *Öteki Sesler* adlı eserinde Tanpınar gibi yazarları şöyle eleştirmektedir: “Son iki yüzyıldır Batılılaşmacı Osmanlı ve Türk aydınları... Kendilerini Tanpınar'ın yaptığı gibi Gide ile fazla özdeşleştirmeye başladıkları zamanlarda ya kendileriyle ilgili aşağılayıcı sözleri sessizlikle geçiştiriyorlar, ya da tersi o sözlerin şiddetine onlara hak vererek katılıyorlar... Aslında akıllarının bir köşesiyle belki kendi kendilerinden bile bunu saklayarak Gide'in seyahat gözlemlerine onlar da gizlice hak vermektedirler”( Pamuk,1999, s.543). Böylece Nobel Ödüllü yazarımız Orhan Pamuk, Tanpınar ve benzeri yazarların Andre Gide ve benzeri yazarları körü körüne hayran olmalarını eleştirmektedir.

Ne yazık ki Gide, Pierre Loti'nin, Claude Farrere'in Türkiye'de beğendiği şeyleri beğenmemek için ülkemize gelmiştir. Oysa Balkan Savaşının Türk insanına verdiği maddi ve manevi felaketin ardından o hazin günlerinde bu ülkede dikkat edilecek, acıacak o kadar çok manzara vardı, fakat Gide bunlara değinmemiştir. Buna karşılık, ezilmiş mağdur edilmiş bir insan ya da insanlarla ilgili bakış açısını Konya'yı ziyareti sırasında şöyle dile sergilemektedir: “...Türkiye'nin her vilayetinde yoğun bir güruh halinde toplanmış çok farklı kültürlerden olan bu ırklardan her birinin, bazen onlardan birinin ezildiğini öğrendiğimde o zaman onlara sempati duyuyordum”(s.117). Türk insanının o günkü perişanlığını niçin dile getirmeyip, azınlık telakki ettiği kesimlere sempati duyduğunu söylemektedir. Gide'in bu mantığı, bugün Avrupa'nın birçok ülkesinin mantığıdır.

Türk Ulusu, milli gururuyla oynanarak, toprakları defalarca istila edilerek adı konulmuş ya da konulmamış Haçlı istilaları ile Batılıların Şark Sorunu dayatmasıyla mağdur ve muzdarip edilmiştir. Gide, böyle bir zaman ve atmosferde Türk insanını çirkin, sanatımızı bayağı ve başka ulusların sanatından öykünme olarak gördü. 1893 yılında Kuzey Afrika'da bağımsızlığını kazanamamış çeşitli ülkelere ziyaret etmiş ve o güne kadar kendi Fransız kültürüne eleştirel gözle bakmış ve geleneklerin ve kültürlerin göreceli olduğu fikrine varmıştır. Fakat Türkiye'ye ve Türk insanına nesnel bir bakışla değil batılı önyargularla gözlemlemiştir.

#### KAYNAKÇA

- ALBERES R.M., *Odysse d'André Gide*, Paris, Nouvelle Edition Yayınları, 1993.
- BORROS AZZI Marie-Denise, *La Problématique de l'écriture dans Les Faux-Monnayeurs*, Paris, Lettres Modernes Yayınları,1990.
- CHEVALIER Claude Alain, *La Porte étroite*, Poitiers, Nathan Yayınları, 1993.
- FREYBURGER Henri, *Evolution de la Disponibilité gidiennne*, Paris,Nizet Yayınları, 1970.
- GIDE André, La Marche turque in *Incidences*, Paris, Gallimard Yayınları, 1924.
- GIDE Andre, *Prétextes*, Paris, Mercure de France Yayınları, 1938.
- GIDE Andre, *Les Faux-Monnayeurs*, Paris, Gallimard Yayınları, 1925.
- GIDE Andre, *Paludes*, Paris, Gallimard Yayınları, 1926.
- GOULET Alain, *Lire Les Faux-Monnayeurs*, Paris, Dunod Yayınları,1994.
- IDT GENEVIEVE, *Les Faux-Monnayeurs d'André Gide*, Paris, Hatier Yayınları, 1970.
- MARTINE Claude, *André Gide par lui-meme*, Paris, Seuil Yayınları, 1967.
- PAMUK Orhan, *Öteki Sesler*, İletişim Yayınları, 1999.
- RIZA Ahmet, *La Faillite de la Politique occidentale en Orient*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 1990.
- RAIMOND Michel, *La Crise du Roman*, Paris, Jose Corti Yayınevi, 1985.
- RAIMOND Michel, *Le Roman depuis La Révolution*, Paris, Librairie Armand Colin, 1968.
- RICARDOU Jean, *Les Problèmes du Nouveau Roman*, Paris, Seuil Yayınları, 1967.
- TANPINAR Ahmet Hamdi, *Edebiyat Üzerine Makaleler*, İstanbul, Dergah Yayınları, 1992.
- ÜLKEN Hilmi Ziya, Andre Gide in *Dünya Nimetleri*, Çeviren: Avni İnsel, İstanbul, Hilmi Kitabevi, 1939.
- YETKİN Suut Kemal, Andre Gide'e dair Önsöz, in *Andre Gide Seçme Yazılar*, Çev. Suut Kemal Yetkin, İstanbul, M.E.G.S.B Yayınları, 1988.
- YÜCEL Tahsin, *Eleştirinin ABC'si*, İstanbul, Simavi Yayınları, 1991.
- YÜCEL Tahsin, "Ataç ve Eleştirisi" *Gergedan*, sayı:9, 1987.
- WATSON, Graheme "Le Voyage de Tityre" in *Cahiers A.Gide I*, Gallimard Yayınları, 1969.





**THE GRAND SUPERCHĒRIE:  
ALEV LYTLE CROUTIER'S *THE THIRD WOMAN***

Assist.Prof. Dr. FÜSUN ÇOBAN DÖŞKAYA  
Dokuz Eylül University

**Abstract**

In *The Third Woman* (2006) Turkish-American writer Alev Lytle Croutier takes reality, and turns it into a novel. The novel is about the French writer, Pierre Loti, and the two Turkish sisters, Zeyneb and Melek Hanoums and a French journalist, Marie Léra, who performed active roles in the emancipation of women in the last phases of the Ottoman Empire. In the novel the three women characters unite in their determination to show the world the difficulties of a segregated harem life. The harem becomes a site where the memories of Loti and two Turkish sisters clash, as for the former it represents a nostalgic longing for what is about to be lost, and for the latter it is a place of confined womanhood. By concentrating on the grand supercherie theme, this study explores the Western influence in the process of the emancipation of Turkish women and exposes a literary forgery.

**Key Words:** Harem, Women, East-West, literary forgery, Pierre Loti, Orientalism

**Özet**

Türk-Amerikalı yazar Alev Lytle Croutier *Üçüncü Kadın* (2006) isimli eserinde gerçek bir olayı alıp roman haline getirmiştir. Roman, Fransız yazar Pierre Loti ve Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde kadının özgürleşme hareketi içerisinde büyük rol oynamış olan iki Türk kız kardeş, Zeyneb ve Melek Hanım ile bir Fransız gazeteci olan Marie Léra hakkındadır. Romandaki üç kadın karakter, harem kadınlarının maruz kaldığı güçlükleri dünyaya gösterme kararlığında birleşmektedirler. Harem, Loti'nin ve iki kız kardeşin hatıralarının karşı karşıya geldiği bir alan haline gelmekte ve Loti için kaybedilmek üzere olan değerlere karşı duyulan özlemi temsil ederken, diğerleri için kadının hapsedilmişliğini göstermektedir. Bu çalışma büyük aldatmaca konusu çerçevesinde Türk kadınının özgürleşme sürecinde Batı'nın etkisini irdelemekte ve bir edebi sahteciliği gözler önüne sermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Harem, kadınlar, Doğu-Batı, edebi sahtecilik, Pierre Loti, Oryantalizm.

*The Third Woman*,<sup>1</sup> the fourth novel by the Turkish-American writer Alev Lytle Croutier, deals with a literary mystery set in Istanbul and Paris at the outset of the twentieth century and it appears as the last book in the series about the famous harem suffragettes Zeyneb and Melek Hanoums. Some of the other books or novels in the series, written during the rapidly changing political and social atmosphere of the Ottoman Empire and Europe, can be listed as Pierre Loti's *Disenchanted* (*Les Désenchantées*) (1906) Grace Ellison's *An Englishwoman in a Turkish Harem* (1915), Zeyneb Hanoum's *A Turkish Woman's European Impressions* (1913), and Marc Hély's *Le Secret des 'Désenchantées'* (*The secret of the 'Disenchanted'*) (1923).

This is a plot study of *The Third Woman*. Since the structure of events is central to the understanding of novel, the main focus on this paper will be on the narrative complexity. *The Third Woman* can be considered as a special gift to the readers as it provides primary documents and gives valuable information about the literary conundrum covered in the novel. The documentary characteristic of the novel is enriched by use of papers, journals, notes and letters. The massive amount of research behind the story introduces to its readers little-known publications about the segregated lives of Ottoman women.

The novel contains extensive historical evidence on the lives of the two Turkish sisters Zeyneb and Melek Hanoums, who are raised in segregated households in the last years of the Ottoman Empire and published at a time when 'the sick man of Europe' 'witnessed tumultuous changes... [and] saw its territories decrease and its population alter as it shifted into the modern nation-state that is today's Turkish Republic' (Lewis, 2004: 2). Zeyneb and Melek are not their real names. Their given names are Hadidjé Zennour and Nouryé Neyrel Nisa. They are the daughters of Noury Bey, a high-level aide of Sultan Abdulhamid II, and the granddaughters of the Marquis de Blosset de Chateauneuf, a French military officer who became a Turk when he accepted Islam and adopted the name Reschid Bey (Lewis, 2004; Ternar, 1994). The sisters adopted Zeyneb and Melek names after they had become famous as the characters in Loti's novel *Les Désenchantées* (1906) (translated to English as *Disenchanted*) and continued using 'names of their fictional alter egos when they published in English' (Lewis, 2004: 22).

Pierre Loti (the pseudonym of Louis Marie Julien Viaud, 1850-1923), a famous French Orientalist author, and a sailor known as a friend of Turks, gave these names (Zeyneb and Melek) to his heroines in order to protect their identity from the repressive regime of Abdul Hamid II. He began his novel with a disclaimer saying that 'the characters in the novel - Djénan, Zeyneb, Melek, and André - are fictitious and any endeavour to find their real names would be a waste of time.' Before the publication of the *Disenchanted*, fearing the imperial axe, Zeyneb and Melek flee to Europe from their harem with the hope of finding 'freedom' in the West. The sisters' escape from harem, and exposing of their identities after the success of Loti's novel were important events of the time (Blanch, 1983; Quella-Villéger, 2002). Loti's book became a bestseller and after its publication many suffragettes arrived from Europe on a mission to help free Moslem women from the harems.

---

<sup>1</sup> Alev Aksoy Croutier (as she is more commonly known in Turkey) has written *The Third Woman* in English, in her writing language, although her first language was Turkish. The novel was translated by Leyla Özcengiz and published in Turkey as *Üçüncü Kadın* by Remzi Kitabevi in the October of 2006. Since the original English version has not been published yet, I am grateful to Ms. Croutier for providing me with a copy of her own manuscript of *The Third Woman*, which is to be published in the United States at the end of 2007. Thus the quotations in this study follow the pagination of Croutier's own manuscript.

Loti's *Disenchanted* 'describes a real life relationship which Loti experienced and then transcribed fictionally' (Szyliowicz, 1988: 14). It is a well-known book about the Ottoman women and female emancipation. It creates a new image for the Oriental women and pleads for equal rights at a time they are regarded as second-class citizens. In *Disenchanted* he narrates the story of a successful French novelist's liaison with three Turkish women, who never reveal their faces to the writer and are dissatisfied with their lives.

Turcophile Loti never realized that he had been the subject of a "literary hoax" as the three women convinced him to become their mouthpiece and to write a book about the suppression of women. 'The whole incident, however, had been arranged for his benefit by a Frenchwoman who was visiting the non-Turkish friends when Loti arrived in Constantinople' (Szyliowicz, 1988: 14).

Shortly after Pierre Loti's death, Marc Hélys (the pseudonym of a French woman journalist and translator named Marie Léra) published *Le Secret des 'Désenchantées'* (*The Secret of the 'Disenchanted'*) with a subtitle "The other point of view of a novel, revealed by the one who was Djenan." In the book Hélys accounted how Pierre Loti had become the subject of a superchérie (superchery= affront). She stated in the book that

out of respect for Loti, she had chosen to wait until Loti's death in 1923 to reveal that he had been duped by the two Turkish sisters over Djénan's identity. She maintained that Zeyneb and Melek Hanoums had led Loti to believe that a Turkish woman named Djenan had committed suicide for the love of him; and that Loti never suspected that Djenan was a fictional character invented by Zeyneb and Melek Hanoums and personified by herself, a French woman. (Ternar, 1994:18)

Marc Hélys recounted the real story of Loti's novel by displaying her own letters and the way Loti copied them. She explained how she had impersonated a Turkish woman along with the two sisters by wearing a veil. She was the Djenane of Loti's novel.

Djenane is not dead. Djenane was not Turkish. Djenane was a French woman, a traditionalist, who had always been attracted by Turkey, our secular friend. She was a French woman who loved and pitied Turkish women, and who wanted to do them good. (Preface to Hélys 1923: 25; trans in Konuk, 2004: 413)

The publication of Hélys' book in 1923 proved that Loti's characters did exist and her claims challenged the authorship of *Disenchanted*.<sup>2</sup> Copies of Hélys' letters to Loti can be found in the Bibliothèque Nationale [in Paris], and her 'claims are given credit by Szyliowicz (1988) and Yeazell (2000)' (Lewis, 2004: 22).

After the publication of Loti's *Disenchanted* Zeyneb and Melek made it public that they were the heroines and source of the story. They give little credit to Hélys (or Marie Léra)

<sup>2</sup> A chart is provided below showing the names of the characters in these three books

Real Names	Louis Marie Julien Viaud	Hortense Marie Helliard	Hadidje Zennour	Nouryé Neyr-el Nisa
Pen Names	Pierre Loti	Marc Hélys	Zeyneb Hanoum	Melek Hanoum
In <i>Disenchanted</i>	André L'héry	Djenan	Zeyneb	Melek
In <i>Le secret des 'Désenchantées'</i>	Pierre Loti	Marie Léra or Leila	Zennour or Zeyneb	Nuria or Melek
In <i>The Third Woman</i>	Pierre Loti	Leyla or Djenane	Zeyneb or Zennour	Neyr or Nourye

and describe her as 'a French lady [they] took into [their] confidence ... no one in particular ... one day it was one cousin; one day another' (Melek Hanoum 1926: 133 taken from Lewis, 2004: 22).

In contrast to these arguments, Hélys in *Le Secret des 'Désenchantées'* claimed a central role in the creation of the story and in the making of *Disenchanted* a bestseller.

We wanted to see how he composed his books. We thought that he was going to live a novel that we would only have to follow and give him a reply. Just the contrary happened. The novel would have been finished right away if we hadn't made the incidents occur. Because he furnished nothing. (Hélys 1923, trans. In Szyliowicz 1988: 99)

Alev Lytle Croutier's *The Third Woman*, is based on this superchérie. It begins with a note written by Marc Hélys, in Paris in 1923 explaining the reason for resurrecting the real story of *Disenchanted*. Like Loti, in *The Third Woman* Croutier fictionalizes the true story of Zeyneb, Melek, Marie Lera and Pierre Loti and like Marc Hélys, she relies on letters and diaries, to recount the back-story of the event. She exposes a literary forgery which challenges the authorship of *Disenchanted*.

Alev Lytle Croutier states that she came across the story when she was doing research for her first book *Harem: The World behind the Veil* (1989).

I've been impassioned with this story for twenty years. It has been the most challenging book I've ever worked on and I came close to giving up several times but somehow managed to push through. I'm glad I persisted because it has been enormously gratifying.... I was so drawn to it that I almost abandoned everything else I was writing in order to concentrate on it. It would not leave me and kept coming back and I kept researching and coming across additional information that made it more and more mysterious and fascinating. It was like going through a gallery of mirrors without reaching an end. (Pritchard, 2006:2)

She states at the very beginning of the novel, 'the more one knows about it the less one knows. In the very last page of *The Third Woman* she also makes this feeling of not reaching an end by likening it to 'diving into an infinite sea of mirrors' (269).

The novel covers the period between 1902 and 1920, in which Constantinople, the Ottoman capital, is 'at the threshold of a great change'. This is also a time when Ottoman women were living in a cloistered world, and were prevented from participating in the activities permitted to men. The country appears to be 'suspended in the midst of metamorphosis' and is 'neither Eastern nor Western' (65). As one of the characters (Claude Farrère) in the novel predicts in a couple of years, 'a choice will be required and it will be a different world' (65).

The Ottoman Empire will collapse and crumble ... Fear rather than brutality is the controlling ethic of the system. People are encouraged to report on their friends and neighbors. This oppression takes the pose of restoring order yet long-standing tribal feuds are turned into massacres. Informers are valued for the plots they uncover, so they have developed skills of turning the embers of dissent into raging conflagrations. (65)

The Sultan (Abdulhamid II) of the time is afraid of his shadow. He is 'obsessed with the unification of Islam' (65) and is a fanatic in his pursuit of Islamic supremacy, unifying the Sunnis and the Shiites' (18). The European powers behave as if the Ottoman Empire already belongs to them' (18). In this context, two Turkish sisters see Pierre Loti as their only hope. They believe that if their situation in the harems was known in the West, people from the West would come to their rescue and make the Sultan change the laws concerning the rights of women. To that purpose along with Madame Lera they arrange meetings with

Loti and lay out the scenario. Loti accepts the proposal and writes a novel based on his meetings with the three accomplices.

The novel has three parts and the story is told as a 'confessional novel' with a first-person voice by five different narrators, namely Madame Lera (Marc Hélys) Nuria (Melek), Zennour (Zeyneb), Masméjean and Marcelle. In the first part, a French journalist named Madame Lera (whose real name is Hortense Marie Helliard), that is 'the third woman' in the story, narrates the story without giving personal information about herself. She comes to Konstantinopl in 1902, a place where 'the lives of the men and women did not touch' (34) in order to write about women living in the harems. She worries 'about young girls fading under their heavy *charshafs*,... [and] their being kept in isolation' (61). She wants to inform the West about the subjugation of Eastern women. Knowing so little about the life behind the lattices disturbs her, and while trying to find a way to their world, she finds the opportunity of entering a real harem and meeting two young educated Turkish ladies called Zennour and Nuria. She appears as a role model for Zennour and Nuria and positions herself as their advisor and mentor.

Veil becomes an instrument of manipulation for Madame Lera. She finds herself free behind the anonymity of the veil and sees it as an opportunity to 'reinvent herself' (134). Since no one can recognize her, she goes around 'being invisible, listening in on conversations not meant for her ears' (102). As a representative of Western women in the novel, Madame Lera differs from Zennour and Nuria. She is free to do whatever she wishes 'without the approval and consent of family, without permission from the higher authorities' (44).

Zennour and Nuria, like many women of their generation are raised up to be well-bred, modern ladies so that they 'could be the wives of important men and bring up intelligent children' (41). They are sure of themselves and their mission in life. They are highly educated, they 'read anything [they] can get [their] hands on—good, bad, and mediocre' (110).

The second part of the novel begins with Pierre Loti's arrival in Istanbul and ends with his departure after two years in 1906. The three women, Madame Lera, Zennour and Nuria present themselves to Loti, 'as victims who are caught in the transition between ideas of the past and the future' (133). They describe '[their] annihilated, sequestered, stifled' (149) lives and try to encourage the writer of romantic novels to write a book about their harem lives. The women, persuade him by saying that they will tell him their 'innermost secrets' and 'give [him] glimpse of [their] hidden world' (133). They call themselves by one name Shah-ra-zade at the beginning and give false names to Loti and invent stories. Zennour becomes Zeyneb, Nuria becomes Melek and Madame Lera becomes their cousin Leila.

The three women characters in the novel unite in their determination to show the world the miseries of a segregated harem life. They perform active roles in the emancipation of women in the last phases of the Ottoman Empire. The harem becomes a lieu where the memories of Loti and two Turkish sisters clash—as for the former it represents a nostalgic longing for what is about to be lost and for the latter it is a place of confined womanhood. Pierre Loti, the man of the past, loves to play the Oriental and is not interested in progress or emancipation. He is happy with the way things were in the old days, living the Oriental dream. He is sad that the Islamic women are becoming similar to their Western counterparts, that they are losing their mystery. In the third part of the novel after their escape from harem, Loti sees them as such:

They [Zennour and Nuria] seemed so unprotected without their veils, like turtles that have lost their shells. What a parody of Europeanization! Everything I have known and loved about Turkey is disintegrating. I'm trying to hold on to something almost extinct. Yet, Disenchanted have become part of me, an inseparable part I cannot amputate. (223)

Marie Lera prefers to see the sisters making progress in their own civilization, rather than becoming a poor imitation of the West.

I pondered the rightfulness and wisdom of administering westernization to these people, even in moderate doses. All this anguish was caused by the imposition of our values, our institutions. Was our civilization any superior? What right did we have to be condescending to their culture? What if they were obstacles to innovation? What if they had different gods? (42)

Various times in the novel *Madam Lera* points to the dark side of freedom and suggests that Western women lack protection. She believes that they must think twice before giving up the protection of harem and warns them about the problems of women in the West.

Nuria on the other hand does not 'mind being in the spotlight' in Europe. She believes that they have been so humiliated and that they 'have no humility left' (240). Together with her sister Zennour, she rebels against the barriers and succeeds in breaking through them. They stand against the tradition, risk their lives by escaping from their harem, and face many problems in Europe.

After living in Europe for six years, and saying that it should be counted as double, Zennour (Zeyneb) returns to Istanbul appreciating her own country. She has the burden of eliminating from her mind the fantasy of what she expected to find (261). Like she narrates in the story about a girl and a range of blue mountains she realizes that it was all a matter of *distance*. She fights for progress but, at the end, comes to the conclusion that 'there can be more joy in living simply than struggling to rise by defeating others' (262).

At the end of the novel it is made speculative that the third woman helping Zeyneb and Melek Hanoums could very well be the British feminist, journalist and writer, Grace Ellison. In the novel, one of the characters named Auguste-Laurent Masméjean, a shadow of Loti, gives the name Ellison at the very last page of the novel. Too much occupied with the puzzle he says:

There had to be a code to all this. In the *Grand Revue*, Mary Lera had signed her name as Héliia, la Grande Dame, Héliia. Héliard. Helys. Ellison (the letter "h" is silent in French). One picks up where the other one left off. Marc Helys disappears, goes into oblivion, and in comes Grace Ellison. She meets the sisters in Fontainebleau, becomes their new confidante, even collaborating on a book with Zennour, called *A Turkish Woman's Impressions of Europe*. How odd. Was this yet another impersonation? Was Marie Lera's real profession was being an impersonator? (268)

Grace Ellison had spent the years from 1906 to 1912 in Turkey and established closed contact with several Turkish women living in harems. Zeyneb and Melek Hanoums were her informants, and they corresponded and collaborated with Ellison. In Yeshim Ternar's *The Book and the Veil* the possibility of Madame Lera's being Grace Ellison has been suggested as such:

The real name of Marc Hélyys: Marie Léra, bears an uncanny resemblance to the pseudonym of Loti (which itself was a pseudonym of Viaud) in *Disenchanted*: Lhéry. Could Djenan alias Hélyys alias Léra have suggested the name Lhéry to Loti in order to insert her real self into the realistic narrative of *Disenchanted*? Furthermore, Ellison suspiciously resembles Hélyys: it could easily be the anglicized version of the French name!

Both Ellison and Hélys were freelance journalists on their own, and seem to have approached life in Istanbul in the same adventurous spirit. Ellison, educated in France and fluent in French, could easily have dreamt up this trick. (1994: 113)

However, we have as counter-evidence, facing the title page of *Le secret des 'Désenchantées'* (Perrin, 1930 edition) a photograph of Marc Hélys (Maria Léra as Leyla (Djenan) next to Zeyneb and Neyr (Melek) wearing an almost transparent *yashmak* (veil) which barely conceals her lips and nose but leaves her eyes exposed. When compared with photos of an unveiled Grace Ellison found in the various texts she has authored, we are led to believe that although these two women journalists-one French and the other English, with suspiciously similar sounding last names-were both fluent in each other's language and both interested in Turkey and Turkish women, they were in fact two different women. (1994: 115)

Being an editor of both Zeyneb (1913) and Melek Hanoum's books (1913) (1926), Grace Ellison, argued that she met the two sisters in Europe when they escaped from a harem. Later she contradicted herself in her book entitled *Turkey To-Day* (1928) when she elaborated again on the story of *Disenchanted*. In that book she claimed to have 'met the two sisters when she visited them at home in Istanbul during her first visit to the city as a 'schoolgirl tourist' in 1905' (Ellison, 1923; Lewis, 2004: 21). Reina Lewis also calls attention to the fact that Ellison 'never actually mentions Hélys, though as someone fluent in French and often resident in France she must have known of Hélys' claims and publications' (2004: 50).

Croutier juxtaposes two strands of Western ideology: one with the Orientalist discourse and one that advocates freedom and human rights. The West's nostalgia for the Orient is juxtaposed with the two sisters' experiences of the harem. By concentrating on the role of these characters at a critical moment in history, *The Third Woman* reveals the fact that their main concern was to alter the West's conception of the 'Oriental women', but what changed at the end of their efforts was their own conception of the West. Also by fictionalizing a true story about a literary forgery that took place hundred years ago, and suggesting the true identity of the third woman, Croutier takes our attention to important issues like literary hoaxes and plagiarism.

## BIBLIOGRAPHY

- Blanch, Lesley. (1983) *Pierre Loti: The Legendary Romantic*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich. [printed in Great Britain as *Pierre Loti: Portrait of an Escapist*]
- Croutier, Alev Lytle. (1989) *Harem: The World behind the Veil*. New York: Abbeville Press.
- Croutier, Alev Aksoy. (2006a) *Üçüncü Kadın. (The Third Woman)*. trans. Leyla Özçengiz İstanbul: Remzi Kitabevi
- Croutier, Alev Lytle. (2006b) *The Third Woman* (Manuscript)
- Ellison, Grace. (1915) *An Englishwoman in a Turkish Harem*. London: Methuen.
- Ellison, Grace. (1923) *An Englishwoman in Angora*. London: Hutchinson.
- Ellison, Grace. (1928) *Turkey To-day*. London: Hutchinson.
- Hélys, Marc. (1923) *L'Envers d'un roman. Le Secret des 'Désenchantées', révélé par celle qui fut Djénane. (The Secret of the Disenchanted)* Paris: Perrin.
- Konuk, Kader. (2004) 'Ethnomasquerade in Ottoman-European Encounters: Reenacting Lady Mary Wortley Montagu', *Criticism*. 46(3): 393-414.



- Lewis, Reina. (2004) *Rethinking Orientalism: Women, Travel and the Ottoman Harem*. London: I. B. Tauris.
- Loti, Pierre. (1906a) *Les Désenchantées: Roman des harems turcs contemporains*. Paris: Calmann-Lévy. [*Nâşad Kızlar; Bezgin Kadınlar*. İnkilap Kitabevi, (1947); *Hayal Kadınlar*. trans. Can Kayabal. Altın Kalem, (197?); *Mutsuz Kadınlar*. trans. Nahid Sırrı Örik. İnkilap and Aka, (1972)]
- Loti, Pierre. (1906b) *Disenchanted (Désenchantées). A Romance of Harem Life*. trans. Clara Bell. London: Macmillan.
- Melek Hanoum and Ellison, Grace. (1913) *Abdul Hamid's Daughter: The Tragedy of an Ottoman Princess*. London: Methuen. [*Abdülhamidin Kızı* trans. İrfan Konur Gürgen. Hilmi Kitabevi (1938)]
- Melek Hanoum and Ellison, Grace. (1926) 'How I Escaped From the Harem and How I Became a Dressmaker', *The Strand Magazine*, February, pp. 129–38.
- Pritchard, Mark. (2006) 'What are you working on? Writers on their works in progress: Alev Croutier' [http://www.toobeautiful.org/waywo\\_alevcrouitier.html](http://www.toobeautiful.org/waywo_alevcrouitier.html) Access 24.10.06.
- Quella-Villéger, Alain. (2002) *Pierre Loti: Gezezen Seyyahu*. trans. Aysel Bora. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. [Pierre Loti, le pelerine de la planete (1998)]
- Szyliowics, Irene L. (1988) *Pierre Loti and the Oriental Woman*. Basingstoke: Macmillian.
- Ternar, Yeshim. (1994) *The Book and the Veil: Escape from an Istanbul Harem*. Montreal: Vehicule Press.
- Yeazell, Ruth Bernard. (2000) *Harems of the Mind: Passeges of Western Art and Literature*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Zeyneb Hanoum. (1913) *A Turkish Woman's European Impressions, edited and with an introduction by Grace Ellison*. London: Seeley, Service and Co Ltd.

## IMITATION, LONGING AND EXHAUSTION IN TWO POEMS OF W. H. DAVIES

Yrd. Doç. Dr. Gülbün ONUR  
Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi  
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

### **Abstract**

In this study, “The Hospital Waiting Room”, and “The Two Children” by W. H. Davies, the tramp-poet, who had been discovered by Bernard Shaw, are analysed to display man’s imitation, longing and exhaustion stemming from childhood. As a conclusion, man’s state in the twentieth century has been given through the functioning of visual images.

**Keywords:** Poetry, imitation, longing, exhaustion

### **Özet**

Bernad Shaw tarafından keşfedilen sokak şairi W. H. Davies’in “Hastane Bekleme Odası” ve “İki Çocuk” başlıklı şiirlerinde, insanın küçük yaşta başkalarıyla ilişkilerinden edindiği davranış biçimleri ile özlem ve tükenmişlik duyguları ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir. Sonuç olarak, insanın yirminci yüzyılda geldiği olumsuz noktanın, bir oyun gibi her iki şiirde de görsel imgeler aracılığıyla vurgulandığı ortaya konulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Şiir, yansılama, özlem, tükenmişlik

When the first cave man saw his mother-in-law being chased by a saber-toothed tiger, he probably grunted sounds of pleasure in honour of the event. His mixed feeling of pride and fear taught him how to imitate and survive. His children and children's children added their sounds to his, and breathed out noises that later became established traditional utterances. Gradually, words and melodies emerged. One or two individuals would start a song and others would finish it (Kaufmann xv). Expression started in a great mass of unwritten music and passed from one group to another. In time, this spontaneous expression composed folk songs and ballads which have become a descriptive musical history of the people, told in the people's language. As he developed his compulsion and civilisation, he started to make things of beauty out of his own experience, and wanted to embody his consciousness with a more enduring art form like the written poetry, drama and the novel.

The psychologist Jung states that every human being during his life unconsciously inherits a storehouse of related images of symbolic patterns, which he calls the collective unconscious. However, at the same time man develops new insights and complexities with his consciousness (Stevens 31). And through the speech of written works he makes his experiences fully conscious. Among the earliest art of language, poetry is one of the most intensive forms which is most influential and emotional. Poetic language violates or deviates from the general observed rules of language in many different ways. This also shows that there is no firm dividing line between poetic and ordinary language. Therefore it is artificial to enforce a division between the language of poetry considered as verse literature and that of other literary kinds. Rules in poetry are made only to be broken. There is no such thing as a literary register or a code to accept in literature (Gioia xiii).

My concern is to display from a structuralist approach the three emotional stages of behaviour, namely imitation, longing and exhaustion in the two poems of Davies, "The Two Children" and "The Hospital Waiting Room" as the children act out their imitated roles while the elder characters observe and take part in the process of longing and exhaustion (Davies, *The Collected Poems of W. H. Davies* 210, 213).

William Henry Davies at the age of fifteen became a tramp-poet and the street had been a permanent backdrop for the drama of his life. Having been born in a public house and raised by grandparents he learned early to rely on his wits and fists. Within the severe facts of life he generally composed factual and emotional simple poetry. The world of nature had also marked his poetry. There was nothing of the dreamy, impracticable artist, despite his utterances of humanistic values. Around the turn of the century, when he was twenty-two, his restless spirit of adventure led him to set off for America. His experiences were richly coloured by the bullies, tricksters and adventurers he met. He had to return home after from a harrowing accident and spent the rest of his life in doss-houses (Davies, *The Autobiography of a Super-Tramp* 127).

In the preface to Davies' autobiography, Bernard Shaw describes his work as a pleasant combination of childish freshness with scrupulous literary consciousness. He also states the effect of Davies' life on him which made him "realize what a slave of convention he had been all his life". He adds, "When I think of the true way I worked tamely for my living all those years when Mr. Davies, a free knight of the highway, living like a pet bird on titbits, I feel that I have been duped out of my natural liberty" (Davies, *The Autobiography of a Super-Tramp* 12). In Davies Poetry, things happen as unexpectedly as they do in real life, and that creates an appalling effect on the readers and makes them feel as if they were actual spectators.

According to the decorum of style there are three styles in poetry, which are distinguished as the grand, middle, and plain. Elevated use of language belongs to the grand style while the plain usually includes the colloquial speech. It is the felicitous choice of words that the poet exercises while he is aware of the fact that the poetic tradition and the poetic originality are actually two contrary forces. Davies' creative impulse shows a flight from the banality of a worn-out poetical fashion. He seems to share T. S. Eliot's opinion that "Every revolution in poetry is apt to be a return to common speech" (Pound 33). In the thirties the poets showed determination to be rid of the orthodox restrictions as they made use of flagrantly prosy and vulgar aspects of everyday usage. In the fifties the flamboyance has given way to a more sober and easy acceptance of colloquialism and even slang.

Davies creatively conducts his language in a simple manner and makes original use of the established tradition with new communicative possibilities. Without being mechanical and repetitive, he requires, like all humanist poets, nothing authoritarian or dogmatic in his creed. He makes us sense the importance of our role in relation to others and reminds us of what is often taught but never so purely and simply expressed. His straightforward language is actually multifunctional in meaning as he creates impressive images to intensify our feelings. In other words, Davies poetry is, as Robert Frost defines it, "a performance in words" (Osgood 46). Therefore, his poetry is considered in terms of intensive response. Inspired by nature, he prefers displaying his enthusiasm for the wild and uncivilized life.

In his 30-line prosaic poem, 'Hospital Waiting Room', he narrates colourfully in an autobiographical tone what he had witnessed and felt in the waiting room of a hospital. Although he is present there and has to observe the exchange of bitter gestures between the mothers and their children, he is not noticed.

As soon as he enters the waiting room he finds himself alone in the midst of an individual emotional experience and records to us creatively the living moment with all its intimacy and immediacy. However, there is a poetic drama being acted in silence between the two women and their little girls. Without any words being uttered the degree and quality of passion that are put into mute gestures are stronger than their actual pronouncements. The poem ends in the way it starts with a sober and sullen tone highlighting the poet's unnoticed, exhausted position. It underlines the confrontation of one's whole being with the actual harsh reality. It is about the basic struggle of the soul, the mind and of the body to comprehend the meaning of life and to bring an order to the chaos created by mankind. With Davies' colloquial plain style we experience something moving and painful.

In the opening lines, there is a set up pattern of recurrent sound effects that is pleasant to the ear. For Davies, the regular metrical beat is a foundation, a norm from which he departs and returns to. In his rhythm the 'flow' is determined by meaning and feeling. We hear his personal voice speaking through his lines. His use of beat and syllables surprises us. His segmenting the text into structurally equivalent units shows that language can be reducible to rules. They are all deliberate and calculated subtly. He indicates dramatic pauses when he starts introducing the two mothers and then allows the sense of flow to fall into a freer sentence structure. As the intonations are closer to the speaking voice, no single line is entirely regular or repeated. Although the whole event is recorded by the man in the room, we hear the speech rhythms of individual tones and quick shifts with deep breaks in thought. With the line "And I myself, the last to come," we have a different heavy note composed and it is made obvious that a male voice is heard, then it continues with the repeated personal pronoun "I" in "Now as I entered that bare room". The second repetition

of the "I" leads to a third one in "I was not seen or heard". Some lines are emphasized with heavy stress, and it makes the reader slow down to get fully the idea.

The physical appearances of the mothers are presented in vivid descriptions "with velvet blouse and crocheted lace / lips painted red and powdered face" contrasting a ragged piece of garment worn by "dull, white, wormy looking" mother. All the visual images function as indications of their class distinctions. The rhythmic tone followed with a dash is completed with a single line that reads "Exchanged a hard and bitter stare" to end the first episodic part. The first part comes to an end with an introduction to the imitation when both mothers, with their "bitter stare," start looking directly and fixedly at each other for a long time without moving their eyes away to express their hostility. In other words, a wordless communication starts in the style of a pantomime.

The children "sitting there" in silence first observe and then read the meaning of their mothers and start imitating their attitudes. They act out their roles with ugly faces full of spite. Eventually, they look like not themselves but like those that they have taken as models. We have a reproduction of a style which is not fresh and innocent any longer. With imitation one is distancing from his own self. The danger is to lose consciously the real imaginative feeling that must exist in man. There is the distinction between what one really is and what is projected into him. In the former the self is free and creative, whereas in the latter he is limited and trapped in the creation of the imitated one.

Davies in his poem displays the violation of a peaceful atmosphere in the hands of the elders who have problems of their own. The children find themselves involved with an act which they cannot free themselves from. Jung's collective unconscious is activated with a pack of related images to display more innocently a more dangerous and deeper emotion—hatred. The existing emotion in the room created by the mothers has an informational part that becomes conscious. It arises from comparing the self to another. The mothers' hostility is accompanied with envy in so far as it induces the women to be pained by the good fortune or rejoiced in the misery of the other. When Spinoza says hatred includes "the idea" of an external cause, he intends to question what the source of this idea is (Spinoza 41). For the mothers, it is based on class consciousness and leads to a degrading, humiliating and questioning attitude.

The lines 19 and 20, 23 and 24 are symmetrically in the question form. They read, "Why have I come to this, to be / In such a slattern's company?" / "Why are you here, so neat, and nice, / For medicine free and free advice?" A mutual female accusation is foregrounded before Davies allows his male character to step in the second time to make his final remarks, starting from the line 25. It is a fact that, in different periods, man's consciousness holds different standards, but the basic emotional and moral physical experiences remain to be almost the same throughout the ages. Similar ecstasies, agonies and shame are felt. The man tries to be extremely accurate and direct about his own physical state, as he declares that his problem is different and more essential: "I who need richer food, not medicine." He does not need to be diagnosed, but his case is urgent. When he "sits looking on" in the manner of the children's staring position not to imitate but to be ashamed and perplexed, he longs for a better human nature to exist in mankind and a better society where equality and fraternity dominates. As he imagines himself "swallowing a horse," his extreme hunger and weak state is given. No power or strength is left in him to endure and he wants to chase its rider "round the course". With his lexical choice he attacks the high class people and their luxurious sporting as he is physically exhausted. He cannot figure out, as he is "perplexed in mind," how to carry on until he hears in the silence a

welcoming voice of the nurse calling “the next”. In the end Davies tends to exalt the human element and stress the importance of human interests. He reveals a vital fact about the indifference of man to man. It seems that as grown-ups keep on having the values that they have inherited and adopted through imitation, and longing, it would be almost impossible to better human behaviour without being exhausted and to build a new conscious generation that would see the corruptedness of those values and challenge them. The poem implies a longing for a more dignified and graceful relations between human beings.

W. H. Davies, in his poem “The Two Children” keeps the same language characteristics that we have already underlined. Once again his colloquial tone is immediately recognizable. Imitation, longing and exhaustion are altogether suggestive and interacting. In his two-stanza of the poem the first stanza opens with an immediate reaction of an elderly man to a little boy playing on his own alone. What he has been witnessing for some time does not make sense. The surprise at the start is related to a concealed image of a little hand which holds tightly a heavy wooden spade to dig vigorously a deep ditch. There is an unreal sort of actuality performed. The depth of the ditch is made visual as the man expresses his amazement when he comes close to it and directs his eyes into it. As he keeps on looking into the deep hole, he confirms its depth with “So deep,” and then, by rolling his eyes up to face the boy, he wants to understand why and “for what” he digs so deep. The depth is the result of how much effort he has put into digging it. He is exhausted but he does not give up. The depth in the sand is multifunctional in that it refers to the boy’s longing to become rich and to the depth of his imagination. As a wide gap, it can also be read as a symbol of the vanity of human desire. The little boy’s longing is expressed in images of “huge elephants” carrying in slow pace chests of gold from the desert. It is ironic that he is already yearning to earn more than he would actually need, as he indicates that “there is more rich gold” underneath the earth.

In the second stanza, while the tone of the voice and gender changes, the observer’s amazement remains the same. With the repeated “Ah!”, this time Davies aims at creating a sense of softness and vulnerability. “A little girl” with her little hand knitting calls sympathy as she works hard to complete “a stocking for a bird”. The motherly sensitive protective spirit, contrasts the first stanza’s powerful materialistic fatherly nature. In both stanzas meanings are deeply embedded in the two little children’s lexical choice. They lead the man to a thoughtful and sullen conclusion. The implied huge leg images of the elephants and the tiny ones of the birds function significantly in the same manner. The children imitating the attitudes of their parents begin to build their worlds on what they learn. In this two-stanza poem there is a deliberate attack to the masculine and feminine posture of the mind.

Their echoing their parents in sound and tone is dramatic enough in itself. The two children are visualised by the man as being buried alive with the horrifying image of the boy “digging his own grave”, and the girl “knitting her own shroud”. In a grave tone both are described in the final lines inarticulate but engaged and exhausted in preparing their own death. With the use of very powerful images, “grave” and “shroud”, Davies highlights the fact that repeated and therefore already exhausted imitation of the attitudes of those that come before us leaves no opportunity to the new comers to give their lives a shape of their own. In other words, because of imitation and adopted feelings of longing and exhaustion we all seem to die soon after we are born into this world.

**WORKS CITED**

- Davies, W. H. The Collected Poems of W. H. Davies. New York: Butler and Tanner, 1928.
- . The Autobiography of a Super-Tramp. Oxford: Oxford UP, 1988.
- Gioia, Dana. Can Poetry Matter? 10th Anniversary ed. Minnesota: Graywolf, 2002.
- Kaufmann, Helen L. The Story of One Hundred Great Composers. New York: Grosset&Dunlap, 1943.
- Osgood, Charles. Poetry Speaks: Hear Great Poets Read Their Work from Tennyson to Plath. Eds. Eliza Pasken and Rebeleah Presson Mosby. Illinois: Sourcebooks Media Fusion, 2001.
- Pound, Ezra. "A Retrospect." Modern Poets on Modern Poetry. Ed. James Scully. London: Fontana/Collins, 1966.
- Spinoza, Baruch. The Ethics of Spinoza: The Road to Inner Freedom. New York: Citadel, 2005.
- Stevens, Anthony. On Jung. London: Penguin, 1991.

## THE CONTRIBUTION OF THE RUSSIAN FORMALIST CRITICS TO THE SCIENCE OF NARRATOLOGY

Okt. Günel HACIZADE  
Selçuk Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksekokulu

### Abstract

Russian Formalism was the first systematized movement in the history of literary criticism. In order to form a scientific basis for the studies of literature, they provided deep analyses on literary structures. Besides introducing new terms like 'literariness' and 'defamiliarization', they made also significant contributions to the study of narrative. In fact it was not the French structuralism that first made an attempt to find out about the underlying rules governing the structures of literary works. Russian Formalists were the forerunners of the structuralist narratologists. Their contribution to the study of narrative has been influential. They claim that the use of literary devices changes the words known perceptions, which creates estrangement effect in works of literature. Shklovsky calls this effect as 'defamiliarization'. In a narrative this effect is created through the rearrangement of story incidents. He calls plot as 'sjuzet' and the story as 'fabula'. The distinction between sjuzet and fabula, and also the privileging of sjuzet on fabula are the notable improvements in the field of narratological studies. Then the difference between 'device' and 'function' was introduced by Tynyanov. Not the literary device but its functioning in the text provides defamiliarizing effect, he said. Tomashevsky developed the theory of 'motivation' in the study of narrative structures. Nevertheless Vladimir Propp made undoubtedly the most significant contribution to narratology. He formulated his theory of unvarying repeated functions of tales in Morphology of the Folktale (1928).

**Key words :** narratology, Russian Formalism, narrative, theory, structure.

### RUS BİÇİMCİLERİNİN ANLATI BİLİMİNE KATKILARI

#### Özet

Edebiyat eleştirisi tarihindeki bilinen ilk sistemli akım Rus Biçimciliğidir. Onlar edebiyat çalışmalarına bilimsel bir temel kazandırmak için edebi yapılar üzerine derin incelemeler yaptılar. 'Edebilik' ve 'yabancılaştırma' gibi yeni kavramları sunmanın yanısıra, anlatı çalışmalarına da kayda değer katkılar sağladılar. Aslında edebi eserlerin yapılarının altında yatan, onları yöneten kuralları bulup ortaya çıkarmaya çalışan ilk eleştirmenler Fransız Yapısalcıları değildi. Bu bağlamda Rus Biçimcileri Yapısalcı anlatı bilimcilere öncülük etmişlerdir. Rus Biçimcilerinin anlatının yapısı üzerine incelemeleri çok etkili olmuştur. Onlara göre edebi araçların kullanımı sözcüklerin bilindik algılanma şekillerini değiştirir, ki bu da edebi eserlerde 'yabancılaştırma' etkisi yaratır. Bu kavramı tanıtan kişi Şklovski'dir. Bir anlatıda ise, bu etki hikayedeki olayların yazar tarafından yeniden düzenlenmesi sonucu yaratılır. Hikaye 'fabula', ve kurgu, yahut da hikayenin yazar tarafından düzenlenmiş hali 'suje' olarak adlandırılır. Suje ve fabula arasındaki fark ve aynı zamanda suje'nin fabula'ya göre üstünlüğünün öne sürülmesi Biçimci eleştirmenlerin anlatı kuramına önemli katkılardır. Daha sonra Tynyanov tarafından edebi 'araç' ve 'işlev' arasındaki farklılık öne sürüldü. Tynyanov edebi eserlerdeki yabancılaştırma etkisinin sadece edebi araçlarla değil, onların eserlerdeki işlevleri sayesinde oluştuğuna inanıyordu. Tomaşevski anlatıların yapısı üzerine olan çalışmalarda 'motivasyon' teorisini geliştirmiştir. Fakat şüphesiz Rus Biçimcileri arasında Vladimir Propp anlatı bilimine en büyük katkıyı sağlayan kişidir. Masalların Biçimbilimi (1928) adlı eserinde Propp masalların farklılık göstermeden tekrarlanan işlevlerini formüle etmiştir.

**Anahtar kelimeler:** anlatı bilimi, Rus Biçimciliği, anlatı, kuram, yapı.



The term 'narratology' has been used to designate the field of studies that attempt to decipher the secret code of narrative, that is to explain the techniques underlying beneath the narrative. Gerald Prince names 'narratology' as a theory of narrative and claims, 'narratology can be said to delineate a kind of narrative unconscious' (110). Narratology as a term was introduced in 1969 by Tzvetan Todorov. Narratology is the 'science of narrative', he says (110). In its broad sense narrative means all the ways of representation using written or spoken language. However here we are studying the narrative in a more restricted sense meaning a linguistic narrative text. Todorov was the first theoretician whose aim was to establish the science of narrative that will provide the universal principles of the narrative structure. Thus he tried to find out about 'the grammar of narrative' and formulate the general rules of narrative syntax (Selden 75-76).

Although the studies on this field of literary criticism have increased and gained speed in the second half of the 20th century, the beginning of the studies of narrative structure goes back to Aristotle. The Poetics is the first known scientific study on narrative. Particularly the distinction made between 'plot' and 'story' is the essential contribution to narrative theory. Plot is defined as the artistic arrangement of the pure incidents by the ancient theoretician (Selden 35). Some critics found the preliminary approach on narrative analysis even in Plato's Republic. The mimetic theory is supposed to have provided the first interpretation in analysing the different layers of narrative. It has contributed to the studies of narrative 'voice'. If the poet speaks in his own voice, it is the pure narration; if the poet speaks through the voice of a character, it is called mimesis or imitation (Onega 13). On the other hand, Aristotle's Poetics is the first systematic study that aims to formulate the general rules for literary works.

Russian Formalism was in fact the first systematized movement in the history of literary criticism. Although they were formed in two different centres, the Moscow Linguistic Circle and the Petersburg OPOJAZ (the Society for the Study of Poetic Language) and even among the members of the same circle had various methodological approaches, they all aimed to present the scientific basis for the appreciation of literature. Actually it was the first movement that examined a work of literature just regarding the form. The form they assumed gives a work literary character. Therefore it was supposed to be more significant to analyze the literary forms and make it clear what distinguishes 'literary' from 'non-literary'. Thus they dismissed the content and privileged the form (Selden, 29-30). They sought to place the study of literature on a scientific basis. Their investigation focused on the language and the formal devices of literary works. The Formalists developed the concept of 'literariness' to clarify their aim well. The outstanding member of the group Roman Jakobson explains the concept saying 'the object of literary science is not literature but literariness, i.e., what makes a given work a literary work' (qtd in Steiner, 14). In this sense they tried to reveal the constituents of the system of literary discourse, the system that makes literature possible. The movement was established before the 1917 Revolution but was unable to sustain its existence long after the rise of Stalinism (Steiner, 11).

Victor Shklovsky was the practitioner of the Opojaz group. His essay "Art as Technique" is supposed to be one of the most significant studies of the Russian Formalists. It introduces the key notion of 'defamiliarisation'. Shklovsky in the essay points out that the literary language is different from ordinary language in that it involves literary devices changing the words known perceptions. So the estrangement effect is created in works of literature. He calls it as defamiliarisation. He says,

Habitualisation devours works, clothes, furniture, one's wife and the fear of war.. And art exists that one may recover the sensation of life; it exists to make one feel things, to make the stone stony... The technique of art is to make objects 'unfamiliar', to make forms difficult, to increase the difficulty and length of perception because the process of perception is an aesthetic end in itself and must be prolonged. Art is a way of experiencing the artfulness of an object; the object is not important (Shklovsky 20).

To explain the technique Shklovsky gives examples from Tolstoy's novels. The defamiliarisation technique occurs in Tolstoy's works, he explains, when 'the writer describes an object as if he were seeing it for the first time; an event as if it were happening for the first time. In describing something he avoids using the accepted names of its parts and instead prefers names corresponding parts of other objects' (21). Defamiliarisation creates a special perception of the object and "it is found everywhere form is found", Shklovsky adds (24). It is a way of changing the known form of object in works of literature without changing its nature (21).

There are several ways of 'making strange'-making the object in work of literature unfamiliar. Though some members of Opojaz thought that literary devices used to create the estrangement effect had to be of linguistic type, Shklovsky supported the view that the defamiliarising does not happen necessarily in language. According to him some artistic texts especially the ones in prose defamiliarize the events, the way of their representation, or the order of their presentation (Steiner 18; Selden 34). He says, 'art removes objects from the automatism of perception in several ways' (Shklovsky 21).

The aim of the work of literature should be to draw our attention to its artifact and thus to renew the usual perception of us, so it violates the norm and creates aesthetic significance (Selden 32). Therefore literary critics should focus on the constructed nature of literature for the Formalists. As it has been mentioned above, there exist various ways of changing the norm and making the work unfamiliar. Shklovsky's approach on this subject in field of narrative is noticeable. He tried to define the techniques which writers use to produce specific effects in their representations. The critic defines the Formal method of examining the texts as 'a return to craftsmanship' and literature as 'the sum total of all stylistic devices employed in it' (qtd in Steiner 17; Selden 31). His resemblance is of mechanistic type. Peter Steiner argues that there are different phases in development of Russian Formalism, and he uses different metaphors to discriminate them. 'The machine' represents the first phase the practitioner of which is Shklovsky (17-18).

To attract attention to its artifact a novel can also exhibit its constructed nature by laying bare its technique. Shklovsky claims that the emphasis on the actual process of presentation prevents the automatic perception. 'Laying bare technique' is somewhat contradictory to the mimetic theory that privileges the exact representation of objects as they are (Selden 34 - 35). For that exact reason Steiner uses the machine analogy to emphasize Shklovsky's attitude in text analyses. For example, Shklovsky denies to see the literary work as the realistic representation, a reflection of the 'spirit of time' or 'its creator's psyche'. Literary work is like a machine, a production of an 'intentional human activity in which a specific skill transforms raw material into a complex mechanism suitable for a particular purpose', which is defamiliarisation (Steiner 18). It is a very systematic scientific approach to the narrative analysis. Just the pure work itself and its construction and form are foregrounded. In order to achieve their purpose, Russian Formalists concentrated on the literariness of the poetic and fictional works, their specific organisation and the structural devices that differentiate them from other types of discourses.

The defamiliarisation technique is accomplished in the narrative mainly through the rearrangement of the incidents of story which is the plot. The new terms 'fabula' and 'sjuzet' are applied by the Formalists for the different layers of a narrative. However they are not necessarily the same with story and plot concepts used by Aristotle. The Formalists thought of plot as a technique employed by the writer to defamiliarize the known familiar incidents by presenting them in an unusual order. That is sjuzet is not the simple arrangement of fabula (Selden 35). Nonetheless it should be completely defined that Russian Formalists did not own single view or method therefore their theories of fabula and sjuzet exhibit their dissimilar variations, as well. Such as Shklovsky developed a view that the sjuzet is a kind of violation applied on formal arrangement of incidents. The 'devices of digressions, typographical games or extended description are the ways of interruption and delay'(Selden 35-36). Peter Steiner also clarifies the terms used by Shklovsky as such;

Story is a sequence of events unfolding as it would in reality, according to temporal succession and causality. The devices of repetition, parallelism, gradation and retardation scramble the natural order of happenings in literature and render its form artistic. Their value rests in how they contribute to the technique of the work itself (18).

The terms fabula and sjuzet have come out to be the prevailing concepts in modern narratological studies. Hence the plot structure and all the devices used to deviate from the norm including laying bare technique are the ways of defamiliarisation in a narrative. It is obvious that Shklovsky underestimates the fabula which is supposed to be just 'the raw material awaiting the organising hand of the writer'(Selden 35). Fabula only serves to offer the material that needs organising however fabula itself is insignificant as it is assumed to be non-literary by Shklovsky.

Unlike Shklovsky's mechanistic approach to narrative and narrative structure Yury Tynyanov developed more systematic view upon the literary devices and their functioning in a literary text. He believes in the dominant and secondary elements that function in texts. His ideas are closely connected to Jakobson's theories. He shifted the stress from the materiality of the device to its function. However the notion of 'the dominant' belongs to Jakobson. Jakobson defined the dominant as 'the focusing component of a work of art; it rules, determines and transforms the remaining concepts' (qtd in Selden 39). Tynyanov himself explains the concept saying it is the 'promotion of one group of factors at the expense of others' (qtd in James 92). Fredric James in his book A Critical Account of Structuralism and Russian Formalism describes Tynyanov's regarding of function of devices as more important than devices themselves as something more advantageous than Shklovskian method (92). For Tynyanov the defamiliarisation effect occurs as a result of 'the dialectic play of devices'(Steiner 21). There are dominant and secondary or subordinated elements or devices in literary texts. Secondary elements which are supposed to be ordinary ones or the ones that do not generate the aimed artistic effect are as necessary as the dominant ones. The reason he gives is that the secondary elements are needed to reveal the qualities of the dominant elements. James relates his dialectic model in these words, 'The new model remains profoundly dialectical in the manner in which the foregrounded or dominant techniques are perceived in a tension with the secondary or backgrounded ones' (92).

Tynyanov proceeded the 'device' notion further inasmuch as to say that it is not the device but its 'function' that generates the defamiliarisation. The function of literary techniques determines their nature. The function gives them the quality of being whether the determinant or subservient element. Thus his view about literary form is of dynamic kind.

The component elements of literary form are in a continuous struggle with one another and device which wins the struggle and subordinates all the others is the 'constructive factor' (Steiner 20). Steiner defines Tynyanov's model as a system and calls him as 'the chief systematicist'. "Tynyanov evaluates the works of literature both individually and also within the literary system as a whole-regarding the relationships of the devices used in literary texts, he says (Steiner 21).

'It was because of the possibility of literary devices losing their defamiliarising capacity that the distinction between 'device' and 'function' was introduced' says Ann Jefferson in her article "Russian Formalism"(30). 'Foregrounded' or 'the dominant' elements are the defamiliarising elements at the same time. The term 'foregrounding' was developed to clarify the difference between the dominant and automatised factors (30). It was expressed by Tynyanov as, ' Since a system is not a free interplay of equal elements but presupposes the foregrounding of one group of elements (dominant) and the deformation of others a work becomes literature and acquires its literary function through just this dominant' (qtd in Jefferson 30).

Steiner defines his approach as a 'recasting of Shklovskian defamiliarisation in historical terms'. But he believes that Tynyanov 'closes the gap between art and non-art that the mechanists had opened' (21). Tynyanov does not underestimate the power of extra-literary modes of discourse and non-literary material, on the contrary he claims the essential role of them in renewing literature and literary forms. He believed that literature takes its new constructive principles which provide uncommon and distinguished quality of literariness from the overall cultural system (21). The work of literature is not a collection of defamiliarising devices but rather a system or structure where it is the system which determines what the function of a given device will be, whether it will be foregrounded or automatised.

Another influential figure of formalist narrative theory is Boris Tomashevsky. His 'Thematics' written in 1925 was a kind of report of the whole formalist poetics of fiction. In the work, Tomashevsky introduces the notion of 'motif' as the smallest part or unit of any text. Every kind of narrative has its themes, and the motif is actually the theme of the sentence. Moreover the difference between fabula and sjuzet is explained according to the order of the motifs. He distinguishes 'free' and 'bound' motifs. Only bound motifs are essential in production of fabula, whereas free motifs provides the existence of sjuzet. Actually the free motifs determine the artistic nature of narratives (Selden 36; Omega 28). The motifs which cannot be omitted are bound motifs; those which may be omitted without disturbing the whole causal-chronological course of events are free motifs. Free motifs dominate and determine the construction of the plot. So fabula is the basic framework and material, and sjuzet is the detailed artistic elaboration. Tomashevsky gives a detailed study on the structure of both fabula and sjuzet. Such as he examines the components of fabula, and also the vital elements of narrative science like the fabula time and reading time or the role of narrators in presentation of motifs. His analysis has had a prominent role in narrative studies as it is one of the first contributions made on this field, especially on fabula and sjuzet, and elements making them different. Therefore it can be said that 'Thematics' constitutes a very essential model for the later influential theoreticians of narrative like Todorov, Barthes, Genette and others. He submits a separate part on character which is also a kind of technique to bring together the related motifs and bind them. In other words character is a constructive device which allows the development of motifs (Scholes 78-79).

Different from Shklovsky, Tomashevsky considers fabula not a material previous to and external to the work. Shklovsky suggests that when the work is finished fabula is unimportant as it has no artistic value then. Fabula in Tomashevsky or Tynyanov is an element of the readers experience of the work, not merely a material used by the author. That is for the first time these critics define the structure of a narrative work of art as a tension between fabula and sjuzet. Fabula is necessary for the reader in proper understanding of narrative. The comprehension of the narrative is a progress involving both fabula and sjuzet. They interactively influence each other (Onega 23). On the other hand the external reality is not of much importance. It just serves for the writer to present his formal devices. Still the form is superior though the content gains significance with the works of Tynyanov and Tomashevsky. Even these critics emphasize the vitality of the artistic form. Furthermore their conception of fabula is not the same with the pure content; it is somewhat complex structure which is in mutual relationship with sjuzet. But the dependence on external and non literary factors in creation of the works is cleared up with the notion of 'motivation'. It is said that the 'motivation' is a further concept within Russian Formalist narrative theory. It is explained as 'the reference to reality that is an external excuse required by the writer to justify the use of formal devices' (Selden 36). Motivation concept is presented by Shklovsky and later developed by Tomashevsky. It is a way of giving something in detail under the disguise of realism. Shklovsky contrasts motivation to the laying bare technique (Jefferson 35). In connection with motivation Tomashevsky discusses the various kinds of motifs, such as bound, free, static, dynamic; the different kinds of narrators like omniscient, limited and mixed; the use of time; the differences of character traits like static and dynamic, or positive and negative (Scholes 78-79).

Vladimir Propp provided the greatest contribution to the literary science of narratology among the Russian Formalists with his book The Morphology of the Folktale. Besides his theory is supposed to be a kind of transition to the structuralist phase of narratology. Susana Onega and Jose Angel Garcia Landa argue in their book Narratology that the work of Vladimir Propp is significant since he applied the rules of grammar to the narrative so that he could find out the underlying structures beneath (23). Not the structures of individual works but the rules governing the general narrative structure were being analysed, which made Propp's work a milestone in the development of narratology. Such an attitude towards the analysis of narrative makes it valuable because it is a progress not only in the field of novel but also in the other narrative kinds including film studies and genre studies in general. It has also provided exemplary model for the following theoreticians. Particularly Levi Strauss's structuralist analysis on mythological stories carries the traces of Propp's work. Gerald Prince calls The Morphology as 'perhaps the most fertile modern account of story structure' (113). The critic reports that the fully systematic narratological activity starts with the appearance of the work of Propp in English translation in 1958. The work first published in 1928 in Russian (111). Propp's views about narrative structure have provided inspiration for many other distinguished narratologists like Claude Bremond, Tzvetan Todorov, A. J. Greimas, Roland Barthes, and Gerard Genette.

He mainly focuses on the study of events, action sequences, functions, and characters of narrated worlds. He made a survey of nearly 200 examples of Russian folktales to decipher their basic and unchangeable constituent elements of narratives. It tries to establish the shared qualities of Russian fairy tales. However it should also be noted that Propp examined the narrated substance. The narrating element was disregarded in his analysis

(Prince 112). Propp detected a marked repetition of the same actions such as, 'departure', 'interdiction', 'trickery', etc. in the fairy tales. They are called as 'functions'. Propp found 31 functions in all the tales he examined. Some of them are:

- 1) one of the members of a family absents himself from home (absentation);
- 2) an interdiction is addressed to the hero (interdiction);
- 3) the interdiction is violated (violation)

...

18) the villain is defeated (victory);

..

20) the hero returns (return);

..

31) the hero is married and ascends the throne (wedding) (qtd in Prince 113-14).

These 31 functions do not always have to exist in each fairy tale, yet their order of appearance does not change. They occur in the same order (Prince 114). The functions are events or actions that provide a progress in a narrative.

Propp also decided on the seven roles of characters. Each role corresponds to the specific set of functions. They are 'the hero, the villain, the princess (or a sought-for person) and her father, the dispatcher, the donor, the helper, and the false hero'. It is mentioned that the same character can play more than one role and the same role can be played by more than one character (Prince 114). Similar to Tomashevsky, he sees character as device necessary for holding together the action. The constructed nature of character is emphasized. Having tried to theorize the permanent pattern on structure of a narrative in a particular genre, Propp has made a productive effort in displaying the constructed nature of narrative (Webster 50). The structuralist narratology tries to understand the logic of narrative representation and formulate the universal laws of the narrative. It is stated that the structural study of fiction, despite a heritage going back to Aristotle, begins with Vladimir Propp's work on the Russian fairy tale (Scholes 59). His theory marks the beginning of the structuralist narratology (60).

### Works Cited

- James, Fredric. The Prison-House of Language: A Critical Account of Structuralism and Russian Formalism. Princeton, NJ: Princeton Univ. Pr. , 1972.
- Jefferson, Ann. "Russian Formalism". Modern Literary Theory: Comparative Introduction. 2nd ed. Edited by Ann Jefferson and David Robey. London: B. T. Batsford, 1986.
- Omega, Susana and Jose Angel Garcia Landa, eds. Introduction. Narratology. London; New York: Longman, 1996.
- Prince, Gerald. "Narratology". The Cambridge History of Literary Criticism. Ed. Raman Selden. Vol 8: From Formalism to Poststructuralism. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1995.
- Scholes, Robert. Structuralism in Literature. New Haven and London: Yale University Press, 1974.
- Selden, Raman, Peter Widdowson and Peter Brooker. "Russian Formalism". A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory. 4th ed. London; New York: Prentice Hall / Harvester Wheatsheaf, 1997.
- Shklovsky, Victor. "Art as Technique". Modern Criticism and Theory. Ed. David Lodge. London; New York: Longman, 1988.

Steiner, Peter. "Russian Formalism". The Cambridge History of Literary Criticism. Ed. Raman Selden. Vol 8: From Formalism to Poststructuralism. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1995.

Webster, Roger. "Language and Narrative". Studying Literary Theory. 2nd ed. London; New York: Arnold, 1996.

## POWER AND DISCOURSE IN ERSKINE CALDWELL'S *KNEEL TO THE RISING SUN*

Hafize Gül KOPARANOĞLU  
Dokuz Eylül University

### **Abstract**

The question of language usage as an indicator of power relations is an important aspect in world literature. As a medium of communication, language expresses hidden ideas of power. In literature, power is often demonstrated through language. Texts, short stories and novels are used as instruments of power in the quest for political hegemony. In American literature, power relations appear in many of the texts but mostly in the representations of whites and blacks.

In order to study the influence of power relations on the content and structure of an American text, this study concentrates on Erskine Caldwell's short story entitled *Kneel to the Rising Sun*. This study aims to highlight the relationship between language and power and power in discourse by applying Norman Fairclough's three types of constraints on contents, relations and subjects.

**Keywords:** American Literature, Discourse analysis, Power relations, Ideology, Slavery.

## ERSKİNE CALDWELL'İN "DOĞAN GÜNEŞE DİZ ÇÖKMEK" İSİMLİ ESERİNDE İKTİDAR VE SÖYLEM

### **Özet**

Dil kullanımının güç ilişkileri bağlamında dünya edebiyatında önemli bir yeri vardır. İletişimin ana kaynağı olarak dil, gizli güç veya iktidar düşüncelerini ortaya çıkarır. Edebiyatta bu güç dengeleri çoğu kez dil yoluyla gösterilir. Metinler, kısa hikâyeler ve romanlar politik hegemonyanın ortaya çıkarılmasında araç olarak kullanılır. Amerikan edebiyatında, iktidar ilişkileri birçok eserde görüldüğü gibi, en çok beyaz ve siyah ırkın betimlemelerinde kullanılır.

Bir Amerikan metnindeki güç ilişkilerinin içerik ve de yapısındaki etkisini çalışmak amacıyla, bu çalışma Erskine Caldwell'in "Doğan Güneşe Diz Çökmek" başlıklı kısa öyküsünü ele alacaktır. Bu çalışma, dil ve iktidar arasındaki ilişkisinin ve Norman Fairclough'ın içerik, ilişkiler ve özneler hakkındaki üç çeşit sınırlamalarını uygulayarak yazındaki iktidar dengelerinin önemini ve söylem yoluyla nasıl ortaya çıkarıldığını vurgulamayı amaçlar.

**Anahtar Kelimeler:** Amerikan Edebiyatı, Söylem Analizi, İktidar İlişkileri, İdeoloji, Kölelik.



The question of language usage as an indicator of power relations is an important aspect in world literature. As a medium of communication, language expresses hidden ideas of power. In literature, power is often demonstrated through language. Texts, short stories and novels are used as instruments of power in the quest for political hegemony. In American literature, power relations appear in many of the texts but mostly in the representations of whites and blacks.

In order to study the influence of power relations on the content and structure of an American text, this study concentrates on Erskine Caldwell's short story entitled *Kneel to the Rising Sun*. This study aims to highlight the relationship between language and power and power in discourse by applying Norman Fairclough's three types of constraints on contents, relations and subjects.

The philosophical background of this study bases on the ideas of Norman Fairclough who is one of the founders of Critical Language Studies, a branch of Linguistics that looks at the influence of power relations on the content and structure of texts. Fairclough notes "that language is centrally involved in power, and struggles for power, and that it is so involved through its social properties." (1989, 17) An obvious question to rise at this point is "how are power and language related?" Power is often demonstrated through language. Moreover we learn about the world, about how to behave and what to value through language.

Language often serves the interests of dominant social groups, usually because these are the groups who have the most control over it. According to N. Fairclough, "that power in discourse is to do with powerful participants controlling and constraining the contributions of non-powerful participants." (1989, 46) In Erskine Caldwell's story, the majority, powerful and therefore controlling group consist of Whites whereas the minority and non-powerful group consist of Blacks. E. Caldwell represents this contrast very effectively by using language as a signifier of the unequal relations between the white master and the black slave.

In his short story *Kneel to the Rising Sun*, Erskine Caldwell represents us a white landlord and his black slaves to show how segregation basically functions by emphasizing race distinctions between ones who dominate and others who are dominated. However social hierarchy is not a mere reorganization of communal life in accordance with individual's choice. It is shaped through the binary opposition between dominating class which possesses "power" and the ones who lack that power. Although the reader is never informed about where the story takes place, one can get the impression that it is Southern America where slavery is common. Time concept is also lacking but from the subject position of Lonnie, it can be said that it is after the Negro Emancipation by which African Americans gain some rights. Although many Negroes leave the plantations, most of the slaves continue to serve their former masters as their masters support their food and clothing. So, Lonnie is among the second type as in the story it is stated that Lonnie is a sharecropper.

In this system, "slaves rely on the land owners for food and shelter and sharecroppers work a section of the plantation independently, often growing cotton, and receive a very small percent of the parcel's output." (Franklin, 1967: 176) Arrangements are made between sharecropper and the landowner and these arrangements give half or less of the crop to the sharecropper, and the sale price is set by the landowner. Thus both the cost of production and price of sale are both largely controlled by the land owner, with the sharecropper

having little profit. These factors made sharecroppers dependent on the plantation owners. In this respect, Lonnie and Clem are dependent on Arch because of their subject position.

If Norman Fairclough's idea that power relations are shaped by three areas of content, relations and subjects is applied to the story, it can be said for the content part that the story consist of three parts and each part shows the power of white men.

In the first part, the white landowner Arch Gunnard with his all power, cuts the dog's tail while the owner of the dog, his slave Lonnie even could not complete his sentence to say that Arch Gunnard has no right to cut his dog's tail. In the second part, Lonnie one night finds his old father missing from the cabin. He wants help from his Negro neighbor Clem who seems more powerful than Lonnie; together they find the old man's body, half-devoured by their landlord's hogs. In this part the reader gets the impression that even white man's hogs are more powerful than a Negro. In the last part, they wake the landlord and there is a quarrel between him and Clem. Clem, unlike Lonnie, not only raises his voice to his owner but also makes him angry by taking a singletree in his hand. He then, runs to the woods. At dawn, directed by Lonnie, they find their quarry; shoot him down from a tree. Lonnie, his stomach full of two horrible deaths in one night, goes home to breakfast, but for once he cannot eat. In this part the hierarchy in the society is stated. As a slave, Clem should not behave like that. He should behave like Lonnie in order to survive. In other words he should accept his owner's power over them to go on living. The white rules in that hierarchy should be obeyed.

According to Joanna Thornborrow "being able to show that you can use linguistic terms appropriately according to the norms associated with a particular group helps to establish your membership of it, both to other of the group, the ingroup, and those outside it, the outgroup" (Thomas, 1999: 143) If the story is classified as ingroup and outgroup, then it is clear that Arch and his white friends are the members of ingroup whereas Lonnie and Clem are the members of outgroup. The selection of the words which Arch uses for African Americans is a way to understand their inferiority. Especially in the last part of the story, Arch utters such words as "niggers", "yellow-blooded", "black bastard" while talking to Clem. As a white man who has the power to do all things, he also gives the decision that Clem should be punished. Also, the selection of the words in the title of the story shows that there is a powerful and non- powerful contrast in the story as rising sun refers to the powerful whereas kneeling refers to the non-powerful.

There was still no sound anywhere around him, and he knew that Arch Gunnard and the rest of the men were waiting for the sun, which would in a few minutes come up behind him in the east. (2001: 382)

For the relations part of the story it can be said that the dominant group consist of white Anglo Saxon men whereas the non-powerful group consist of African American blacks. If social conditions of the production of the text are taken into consideration, it is seen that the story takes place in South America in the time when Southerners need men power to use in their lands and they use African Americans. The social conditions are poor for them because they are seen as inferior.

In the *Kneel to the Rising Sun*, these white Anglo Saxon men are represented by Arch as one of the major character and his white friends Dudley, Tom, Frank and Dave who are the minor characters. African Americans are represented by Lonnie, Clem, as major and Lonnie's wife Hatty and Lonnie's father Mark as minor characters. Cardwell's selection of words to represent the dominating group is very effective. He gives this impression from the first sentences of the story by stating that "It made him feel now as if he were

committing a crime by standing in Arch Gunnard's presence and allowing his face to be seen" (2001: 374). From this sentence the reader can understand that Arch Gunnard is such a powerful person that the other character of the story Lonnie is afraid to stand in his presence. Another example can be given from the same page: "As Lonnie turned away to sit down on an empty box beside the gasoline pump, he could not help wishing that he could be as unafraid of Arch Gunnard as Clem was" (2001: 374). Here, the reader feels Arch Gunnard's power again. For social roles or what Fairclough calls as "subject positions", the discourse type of the text offers different subject positions for slave owner and slaves.

The social roles that Arch as a slave owner and Lonnie and Clem as slaves are given between the lines of their dialogue in the story. As a slave owner Arch is a ruling person and the others are the ones who should obey him due to the subject positions they are in. Lonnie and Clem are expected to be respectful to their owner. For example, as a marker of this respect, Arch wants Clem to take off his hat when Clem is talking to him.

In the story, the writer uses Clem and Lonnie together to represent a binary opposition. If a comparison between two is made, then the difference between Lonnie and Clem is clear. Lonnie is calmer and obeying person whom Arch sees much more inferior than Clem. Lonnie keeps his silence many times whereas Clem talks in order to show his owner's injustice.

Power, in discourse or behind discourse, is not a permanent and undisputed attribute of any one person or social grouping. On the contrary, those who hold power at a particular moment have to constantly reassert their power, and those who do not hold power are always liable to make a bid for power (Fairclough, 1989: 68).

Most of the times, Lonnie's sentences are incomplete, Arch interrupts in order to control the conversation which shows Arch's power again. In the story, Lonnie for nine times could not complete his sentences because of his interruptions. Lonnie even, could not go on talking in the debate between Clem and Arch made. Although Clem is there to help Lonnie, Lonnie could not help his friend.

The boundaries which one can do and one can not do are given through these two characters. Although they are the members of the same group, Lonnie is an appropriate model for the common sense. Harold Garfinkel states "the familiar common sense world of the everyday life, a world which is built entirely upon assumptions and expectations which control both the actions of members of a society and their interpretation of the actions of others" (1989: 77).

Ideology affects and directs our life but we are not aware of this fact, but when we become aware of the fact somebody is controlling us then we start to question like Clem does. Instead, in the story it is given as if someone starts questioning, he/she can be punished by the person who has the power. Clem on the other hand, shows the reader that it is the white man who rules. When Clem feels uncomfortable with Arch's behavior, he starts a big fight which prepares his ending.

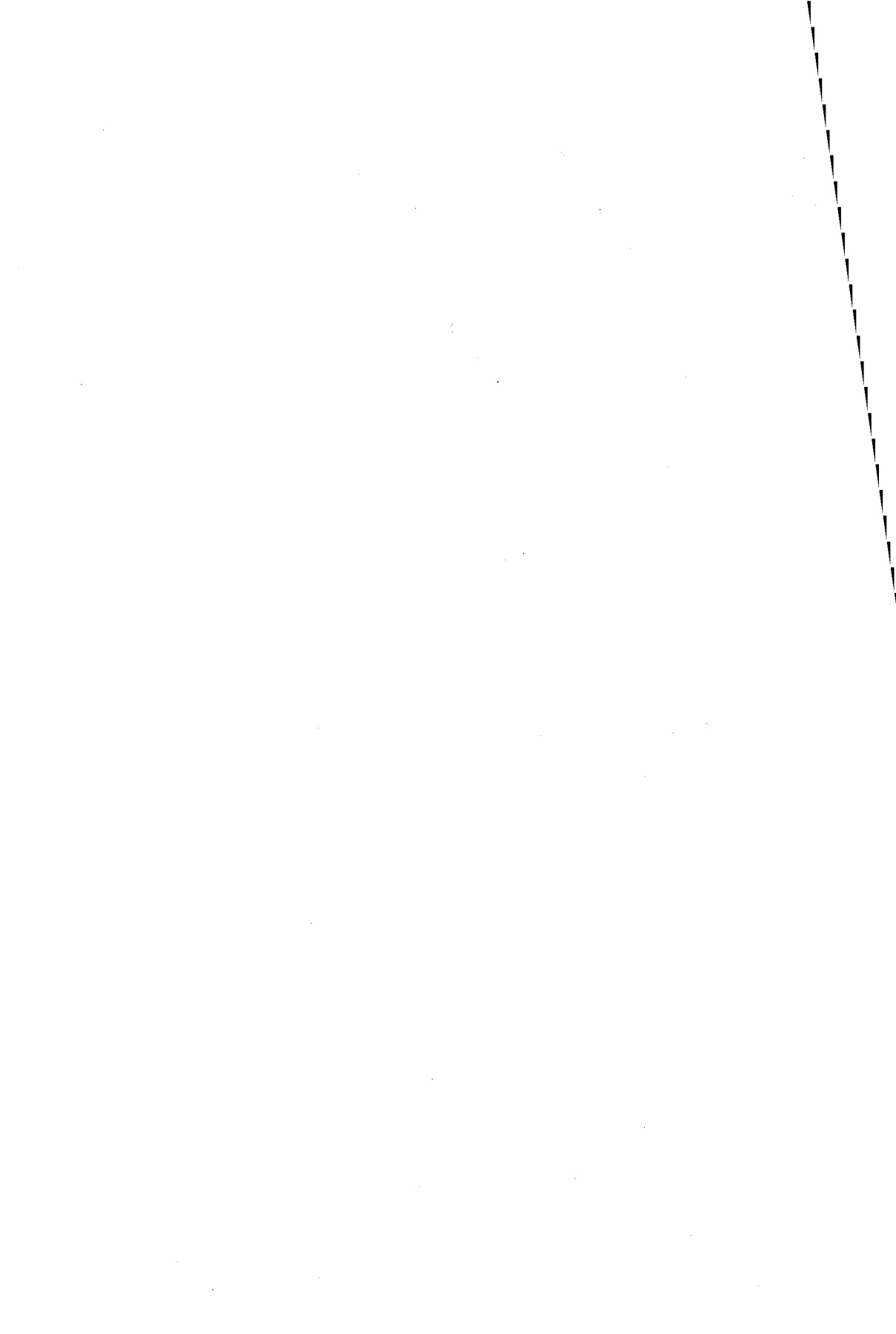
From the first lines of the story, the reader feels Clem's power among the slaves but when it comes to the white man, he has no more power to fight. Trying to address his master on equal terms, Clem in the end has a bad death. The white men are like in the fox-hunting while they are after Clem. Although the death of him makes Lonnie feel bad, he helps the white man to find Clem as he thinks that Clem does not have such a big mistake. So, the subject positions in the text are presented as no one can destroy these positions. If

anyone who tries to violate these subject positions, he is also punished by the powerful ones who control the borders of these subject positions.

To conclude, the relationship between power and discourse is an important factor to understand the underlying meaning of the text. The relation between powerful and non-powerful groups can be made clear by looking at these areas which Fairclough indicates. In the story *Kneel to the Rising Sun*, the powerful and non-powerful groups are represented through language usage, word selection, and social roles that each of the group takes.

### BIBLIOGRAPHY

- Lauter, Paul & Yarborough Richard (ed.). (2001) "*Kneel to the Rising Sun*", *Heath Ant. of American Literature Vol. II*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Fairclough, Norman. (1989) *Language and Power*. New York: Longman Press.
- Fairclough, Norman. (1995) *The Critical Study of Language (Language in Social Life)*. New York: Longman.
- Franklin, John. (1967) *The Negro since Freedom*. New Haven.
- Thomas, Linda & Warieng Shan. (1999) *Language, Society and Power*. London: Routledge.
- van Dijk, Teun A. (1987) *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. California: Sage Publications.
- Yağcıoğlu, Semiramis. (1996) 'Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Politik Bir Eylem Olarak Okuma Uğraşı', *Gündoğan Edebiyat*, Bahar: 67-75.



# KLASİK TÜRK ŞİİRİNDE TÜRKÇE SÖZCÜKLERDE MED

Dr. Hakan TAŞ  
Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

## Özet

Osmanlı aruz biliminde *med*, Arapça ve Farsça sözcüklerde bir uzun heceyi ya da sonu çift ünsüzle veya hemze ile biten bir heceyi bir uzun bir kısa olmak üzere iki hece olarak okumaktır. Türkçede kısa heceyi uzun okuyarak imale yapmak zaten yanlıştır. Bir de bu kısa heceyi iki hece olacak biçimde büsbütün uzatmak aruzda büyük yanlış sayılır. Kimi divanlar bu gözle tarandığında şairlerin Türkçe sözcüklerde de med yaptıkları görülmüştür. Med yapılan sözcüklerin kökenleri incelendiğinde ise, bu sözcüklerin gerçekte uzun ünlülü oldukları anlaşılmıştır. Bildiride, bu sözcükler örnek beyitler üzerinde gösterilecek ve bu durumun sebepleri irdelenmeğe çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** med, aruz ölçüsü, uzun ünlüler

## Abstract

In Ottoman *aruz meter*, *med* means reading a syllable, which is long and ends with double consonant or *hemze* in Arabic and Persian words, as two syllables, one 'long' and one 'short'. In Turkish, reading a short syllable longer than the normal is a wrong usage. In *aruz meter* this usage is entirely wrong. When a respected poet's collected works (*divan*) is considered, the usage of *med* is seen in Turkish words. When the roots of these words are studied, it is seen that the roots have long vowels. In this study, these words will be shown in sample couplets and reasons of these usages will be investigated.

**Key Words:** med, aruz meter, long vowels

Arapça *m-y-l* kökünden gelen *imāle* “bir nesneyi bir tarafa doğru eğmek ve deveye tatlı ot otarmak” anlamındadır (al-FİRŪZĀBĀDĪ, 3. c. 354). Aynı zamanda “*a* ünlüsünün *e* veya *i* olma eğilimi” anlamına gelir. Fars aruz biliminde Arapça kökenli uzun bir *a* ünlüsünün Farsça kökenli bir *yā-yı mechûl* ile kafiyeli olması durumunun adıdır. Osmanlı aruz biliminde ise imale tabirinin başka bir anlamı vardır, o da Türkçe kökenli bir sözcükte kısa bir hecede bulunan bir ünlünün uzun okunmasıdır. İmale yardımıyla Türkçe kökenli sözcükler, hecelerın uzunluk-kısalığına dayanan aruz veznine uydurulmaktadır.

Med ise, Arapça ve Farsça sözcüklerde bir uzun heceyi ya da sonu çift ünsüzle veya hemze ile biten bir heceyi bir uzun bir kısa olmak üzere iki hece olarak okumaktır. Türkçede kısa heceyi uzun okuyarak imale yapmak zaten yanlıştır. Bir de bu kısa heceyi iki hece olacak biçimde büsbütün uzatmak aruzda büyük yanlış sayılır (İPEKTEN, 1994, 134, 138). Kimi *dīvānlar* baştan sona bu gözle tarandığında şairlerin Türkçe sözcüklerde de med yaptıkları görülmüştür. Med yapılan sözcüklerin kökenleri incelendiğinde ise, bu sözcüklerin gerçekte uzun ünlülü oldukları anlaşılmıştır.

Med, *imāle-i memdûde* olarak da adlandırılmakla birlikte, bir bütün olarak imale sorunu bu yazının çerçevesi dışındadır. Bu ayrımı yaptıktan sonra artık şu soruyu sorabiliriz. Aruz vezninin gerektirdiği kadar çok uzun ünlü yaratmak için açık heceler suni bir biçimde uzatılarak dilin esas yapısının dışına çıkılması gerektiğini her ne kadar kaçınılmaz bir mecburiyet olarak karşılıyorsak da yine de imale, yalnızca dilin yapısına dayatılan yapma bir durum mu yoksa dilin yapısında mevcut olan gerçek bir esasa mı dayanmaktadır, daha açıkçası, imale ile eski Türk dillerindeki uzun ünlüler arasında bir bağlantı var mıdır? Sorumuzu güncelleştiren önemli bir faktör ise, bilindiği gibi XI. yüzyılda yazılmış olan Karahanlı devri *ĶutadĶu Bilig* mesnevisinde imale ile uzatılan ünlülerin eski Türk dillerindeki uzun ünlülerle ilişkisi olduğunun TEKİN tarafından ispat edilmesidir (TEKİN, 1967, 151-170). DOERFER ise, TEKİN’in sonuçlarının hiç değilse kök heceleri konusunda doğru olduğunu göstererek Karahanlı Türkçesindeki uzun ünlüleri Halaçça ve öbür Türk dillerinin ünlü uzunlukları çerçevesinde incelemiştir (BRENDAMOEN, 1992, 444).

el-Halîl [718-791]’in sistemleştirdiği aruz, Arapçaya göre hazırlanmış bir yazım biçimine bağlıydı. Bu durum Türklerin birkaç yüzyıl aruzu kendilerine uydurmalarını geciktirdi. İlk dönemlerde aruzla yazılan eserlerde daha çok Türk şiirinin nazım tekniğine yakın hece sayısı 8’li, 11’li aruz kalıpları uygulanmıştır. Yusuf Has Tayangu’nun *ĶutadĶu Bilig*’i hece sayısı 11 olan *Mütedârik* bahrinin *Fe’ülün Fe’ülün Fe’ülün Fe’ül* kalıbı ile yazılmıştır.

Şimdi taramılan *dīvānlar*da geçen medlerden örnekler vererek bu sözcüklerin neler olduğunu sıralamak istiyorum:

Remel . . . - / . . . - / . . . - / . . . -

*Lebine çeşme-i hayvân dèmezem kim lebinüñ*

*Vâr miñ cāna deĶer feyzi beĶādan Ķayrı* (Fuzûlî: *Dīvān*: G. CCLXXI/5).<sup>1</sup>

**vâr**: DLT *bār* “var”, Trkm. *bār* ay., Hlç. *vār* ay., Yak. *bār* “var, var olan, varlık”, Az. (Kaş., Eyn.) *vār* “var”, Özb. (Buh.) *wār, bār* ay., Behc. *bār* ay., YUyg. *bār, bar, vār, var* ay. (TEKİN, 1995, 51, 54, 59, 82, 100, 115, 172).

<sup>1</sup> *vâr* sözcüğünün geçtiği öbür medli yerler: Ahmed Paşa: K. 37/28-39, K. 29/7, G. 216/5, G. 281/4; Necâfî: G. 282/3, G. 379/2, G. 521/1, G. 637/6; Fuzûlî: K. XVIII/44, K. XIX/34, K. XXII/30, K. XXX/25, K. XXXIII/14, G. XX/10, G. LXI/7, G. LXXV/3, G. CXX/7, G. CXXII/1, G. CLI/2, G. CLXXXIX/2, G. CCVII/2, G. CCXLVIII/7, G. CCLXXXIX/5, G. CCXC/5; Ķayâlî: 106 G. 20/4, 381 77/5; Emrî: G. 155/1; BaĶî: G. 380/7.

Remel - . . . / - . . . / - . . . / - . . .

*Lâle evrâkım çimenler yéle vérdi şaňmañuz*

*Âl kâğıdla güle tâze haber uçurdılar* (Hayâlî: *Divân*: 126 G. 8/2).<sup>2</sup>

**âl**: DLT *âl* “turuncu renkli ipek kumaş, turuncu”, Trkm. *âl* “al, kırmızı”, Özb. (Har.) *âl* ay., Yak. *alay* “al” < *âl+ay* (TEKİN, 1995, 40, 171).

Remel - . . . / - . . . / - . . . / - . . .

*Hedef-i tîr-i belâdur görinen bâş degül*

*Bir iki oğ yelegidür kararın kâş degül* (Emrî: *Divân*: G. 306/1).<sup>3</sup>

**bâş**: DLT, KB *bâş* “baş” (TEKİN, 2004, 42).

Remel - . . . / - . . . / - . . . / - . . .

*Görmek isterseñ eger mâhü Süreyyâya karîñ*

*Yâr dülbendini gör âk karanfüller-ile* (Şem’î: *Divân*: G. 146/3).<sup>4</sup>

**âk**: Uyg. (IB) *âk* “ak, kır”, DLT *âk* “ak”, Trkm. *âk* ay., İM, EAT, Az. *ağ* ay., Blk. *âk* ay. (TEKİN, 1995, 57, 90, 134, 171).

Remel - . . . / - . . . / - . . . / - . . .

*Dil-i zâhid bulmaz süz u güdâz ile şafâ*

*Taşdur lîk yanıp şişe olur tâş degül* (Emrî: *Divân*: G. 306/4).<sup>5</sup>

**tâş**: Uyg. (Br.) *tâş*, *tâs* “taş”, DLT *tâş* ay., Trkm. *dâş* ay., Yak. *tâs* ay., Hlç. *tâş* ay., YUyg. *tâş*, *taş* ay., Özb. (Har.) *dâş* ay., Karag. *tayş* ay. < \**tâş* (TEKİN, 1995, 51, 54, 96, 126, 174).

Medli öbür Türkçe sözcükler ise şunlardır:

**âş**: Uyg. (Br.) *âs*, *âş* “yemek”, DLT *âş* ay., Hlç. *âş* “aş, yemek”, Özb. (Har.) *âş* ay. (TEKİN, 1995, 84, 95, 172).<sup>6</sup>

**ây**: Uyg. (Br.) *ây* “ay”, DLT *ây* “ay, kamer; 30 gün”, Trkm. *ây* “ay”, Az. (Kaş.) *ây* ay., Tat. (Miş.) *ây* ay. (TEKİN, 1995, 46, 58, 66, 95, 100).<sup>7</sup>

**âylandur-**: Trkm. *âylan-* “dönmek, dolanmak”, *âylag* “körfez” (TEKİN, 1995, 66, 172).<sup>8</sup>

**âz**: Uyg. (IB) *âz* “az”, DLT *âz* ay., Trkm. *âz* ay., Hlç. *hâz* ay., Uyg. (Br.) *âz+kyâ* “azıcık”, Blk. *âz* “az”, Gag. *âz* ay., Özb. (Har.) *âz*, (Buh.) *âs*, *âs+gma*, YUyg. *âz*, *a’z*, *az* “az” (TEKİN, 1995, 51, 54, 57, 63, 95, 173).<sup>9</sup>

**bâl**: DLT *bâl* “bal” (TEKİN, 1995, 100).<sup>10</sup>

<sup>2</sup> *âl* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Ahmed Paşa: K. 23/27, G. 182/1; Necâî: K. 19/29, G. 256/6, G. 321/4, G. 548/5, G. 635/1; Şem’î: K. 7/7; Fuzûlî: G. CXCVIII/3, Hayâlî: 130 G. 16/1, 164 G. 83/3, 229 G. 8/1, 231 G. 11/3, 373 G. 60/2, 436 G. 91/5; Yağîni: G. 110/5, G. 119/1; Emrî: Muk. 151/2, Muk. 483/1; Bâkî: G. 215/4, G. 532/1; Vahyî: G. 39/2, G. 103/1, G. 103/3.

<sup>3</sup> *bâş* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Necâî: K. 1/6, G. 150/6, G. 260/3, G. 340/3, G. 422/4; Hayâlî: 159 G. 74/1, 214 G. 4/4, 264 G. 12/2-3, 268 G. 40/7, G. 448/3; Şeyhu ’l-İslâm Yahyâ: G. 146/1; Emrî: G. 310/1, G. 329/2, Muk. 113/2; Bâkî: G. 210/5, G. 283/4, G. 362/5, G. 445/2, G. 458/4; Şeyhu ’l-İslâm Yahyâ: G. 169/3; Şeyh Gâlib: 1244. beyit.

<sup>4</sup> *âk* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Necâî: K. 15/32, G. 618/3; Hayâlî: 5 K. 1/2, 430 G. 80/2; Yağîni: G. 151/1, G. 151/7; Bâkî: 85. 2. Mus. V/7, G. 407/7, G. 448/3; Şeyhu ’l-İslâm Yahyâ: G. 426/2.

<sup>5</sup> *tâş* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Ahmed Paşa: G. 258/3; Fuzûlî: K. XXVI/12; Hayâlî: 159 G. 74/1.

<sup>6</sup> *âş* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Emrî: G. 306/5; Bâkî: G. 102/5.

<sup>7</sup> *ây* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Necâî: G. 278/1, Yağîni: G. 117/1, G. 190/8; Hayâlî: 376 G. 67/4.

<sup>8</sup> *âylandur-* fiilinin geçtiği medli yerler: Necâî: 8. s. Mesnevi/22, Bâkî: G. 448/2.

<sup>9</sup> *âz* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Necâî: G. 555/4, Hayâlî: 293 G. 47/3, II/3, G. 521/2.



**çök:** Az. (Eyn.) *çōh*, *çoh* “çök”, Tü. *çok*, fakat *çögu*, *çoğal-* vb. (TEKİN, 1995, 59).<sup>11</sup>

**däg:** DLT, Tefs. *täg* “dağ”, Trkm. *däg* ay., Hlç. *tāg* ay., Behc. *däg*, *täg* ay., Az. (Kaş., Eyn.) *däg* ay. (TEKİN, 1995, 174).<sup>12</sup>

**däl:** DLT *täl* “sögüt”, Trkm. *täl* ay., Özb. (Har.) *däl* ay. (TEKİN, 1995, 174).<sup>13</sup>

**där:** DLT *tär* “dar”, Trkm. *där* ay., Yak. *tär* ay., Hlç. *tār* ay., Behc. *tär* ay. (TEKİN, 1995, 115, 174).<sup>14</sup>

**kāş:** Yak. *hās* “kaş”, Trkm. *gāş* ay., Hlç. *kāş* ay., Tat. (Miş.) *kāş* ay., Az. (Kaş.) *kāş* ay., YUyg. *kāş*, *kaş*, *kış* ay. (TEKİN, 1995, 46, 54, 59, 173).<sup>15</sup>

**şäg:** DLT *säg* “sağ, sağlam, iyi” (TEKİN, 1995, 102).<sup>16</sup>

**tüg:**<sup>17</sup> Uyg. *tuug* [tüg] “tuğ, alem”, DLT *tüg* “sancak”, Trkm. *tüg* “bayrak, sancak” (TEKİN, 1995, 111, 180).<sup>18</sup>

**yāş:** DLT *yāş* “gözyaşı”, Trkm. *yāş* ay. (TEKİN, 1995, 69, 103).<sup>19</sup>

**yāy:** DLT *yā* “yay”, Trkm. *yāy* ay., Yak. *sā* ay., Kırg. *cā* ay., Karag., Soy., Kand. *t’ā* ay., CC *ya*, *yā* ay., Tat. *ceye* ay., Tü., Az. *yay* ay. < \**yā* (TEKİN, 1995, 48, 119, 127, 154, 175).<sup>20</sup>

Görüleceği üzere med yapılan sözcüklerin tamamı uzun ünlülü sözcüklerdir, taranılan *dīvāmlar*da medli olan Türkçe sözcükler, yalnızca *at* sözcüğü dışında hepsi uzun ünlülüdür ve medler özellikle kök hecelerde gerçekleşmiştir. Bu durumun bir rastlantı olmayacağı kanaatindeyim.

Türk Edebiyatında Arap ve İran aruz kuralları ve kalıpları hakkında bilgi veren kimi kitap ve risaleler yazılmış olmakla birlikte Arap ve İran Edebiyatlarında olduğu gibi aruz ölçülerini inceleyen, tartışarak yeniden düzenlemeğe çalışan ve Türk diline uygun yeni bahirler ya da kalıplar öneren yazarlar çıkmadığı için bu ölçünün uygulaması yalnızca onu kullanan şairlere kalmıştı. Türk şairleri de Türkçeyi böylesine yabancı bir şiir ölçüsü içinde söylemede büyük güçlüklerle karşılaşmışlar; ancak pek çok hatalar, zorlamalar, uzatma ve kısaltmalarla Türkçeyi bu ölçüye uydurmağa çalışmışlardır. Öyle ki ilk yüzyıllarda söylenmiş şiirlerin aruzla mı yoksa heceyle mi söylendiğini ayırt etmek oldukça güçtür (İPEKTEN, 1994, 52). Nitekim N. M. ÇETİN’e göre, ilk dönemlerde heceyle mi yoksa aruzla mı yazıldığı kestirilemeyen şiirlerin bizim bilemediğimiz Arap vezinleri ile yazılmış olmaları kuvvetle muhtemeldir.

XI. yüzyılda yazılmış olan Karahanlı devri  *Kutadgu Bilig*  mesnevisinde imale ile uzatılan ünlülerin eski Türk dillerindeki uzun ünlülerle ilişkisinin TEKİN tarafından kanıtlandığını söylemiştik. Fakat XI. yüzyıldaki Karahanlı edebiyatında rastlanılan uzun ünlüler, çok daha sonraki bir safhada başlayan Osmanlı şiirini nasıl etkilemiş olabilir? Zira Karahanlı edebiyatı, Eski Türkçeye dayanan aralıksız bir geleneği temsil ettiği hâlde Eski Anadolu Türkçesiyle yazılan edebiyat, bu geleneğin büsbütün dışındadır. Yine de Karahanlı

<sup>10</sup> *bāl* sözcüğünün geçtiği medli yer: Ahmed Paşa: K. 30-1/5.

<sup>11</sup> *çök* sözcüğünün geçtiği medli yer: Ahmed Paşa: G. 244/2.

<sup>12</sup> *däg* sözcüğünün geçtiği medli yer: Hâyâlî: 81 Mersiye 3/1.

<sup>13</sup> *däl* sözcüğünün geçtiği medli yer: Emrî: G. 232/1.

<sup>14</sup> *där* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Ahmed Paşa: K. 29/11, K. 29/12; Necâî: G. 561/7; Bakî: G. 495/6.

<sup>15</sup> *kāş* sözcüğünün geçtiği medli yer: Emrî: G. 306/1.

<sup>16</sup> *şäg* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Emrî: Muk. 319/1, Vahyî: L. 12/6.

<sup>17</sup> Bu sözcük bir görüşe göre de Çinoedir (Gabain, 1988, 302\*).

<sup>18</sup> *tüg* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Hâyâlî: 229 G. 6/3, 311 G. 27/5.

<sup>19</sup> *yāş* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Emrî: G. 70/3, G. 306/3, G. 455/4; Bakî: G. 483/3.

<sup>20</sup> *yāy* sözcüğünün geçtiği medli yerler: Necâî: G. 291/8, G. 314/3.

ve daha sonra Çağatay şiirinin Eski Anadolu ve Osmanlı şairleri gözünde örnek teşkil etmesinin onların Karahanlı-Çağatay edebiyatında imaleyi taklit etmelerine sebep olduğu düşünülmelidir.

Bernt BRENDAMOEN, birer Çağatay şairi olan Lutfi [1367-1463], Sekkākī [ö. 1460?] ve Gedā'ī [1404?-1494]'nin şiirlerinden örnekler seçerek hiç olmazsa kök hecelerdeki asli uzunlukların bu dönemde de korunduğunu göstermiştir. Hatta bununla da yetinmeyip Nevā'ī [1441-1501]'den de seçkiler yaparak bu görüşünü pekiştirmiştir (BRENDAMOEN, 1992, 448-449).

Bu durumda Osmanlı edebiyatının ilk dönemlerinde tespit edilen özellikle kök hecelerdeki köken yönünden doğru imale örneklerini XI. yüzyıl Karahanlı edebiyatının az çok farazi bir etkisine bağlamamıza gerek yoktur. Zira köken yönünden doğru imale kullanma geleneği Çağataycada da devam ettiğinden Osmanlı şairlerinin imalenin nasıl kullanıldığını inceleyebildikleri çağdaş bir kaynakçaları vardı. Kök heceleri ile ilgili olarak Çağataycada uzun ünlülü olabilen birçok sözcük, aynı özellikle Osmanlıcaya aktarılmış olsa gerek. Değişik şairlerin arasındaki güçlü bir taklit geleneği sayesinde birçok durumda şairler, bütün bir mısrayı bile başka şairlerden aktarabiliyorlardı. Bu tür bir ortamda belirli bazı kök hecelerinin uzun okunabildiği veya okunması gerektiği fikri veya duygusunun yaygınlık kazanmış olduğu düşünülmelidir.

Sonuç olarak Türkçe sözcüklerdeki medlerin uzun ünlülü oldukları, en azından şairlerin uzun ünlülü olmayan başka bir Türkçe sözcükte med yapmadıkları, fakat bu sözcüklerin her yerde medli biçimde kullanılmadıkları gerçeğinden yola çıkarak Osmanlı şairlerinin büyük bir olasılıkla bilinçsiz olarak Çağatay şairlerini örnek alarak aruz vezninin yapısından dolayı gerektiği yerlerde daha doğrusu kaba tabirle sıkıştıkları yerlerde bu türlü medli kullanımlara yer verdiklerini söyleyebiliriz.

Bu durumda, nasıl Arapça ve Farsça sözcükler için medli kullanımlar aruzda bir kusur olarak görülüyor, hatta ahengi artırıcı bir unsur kabul ediliyorsa Türkçe sözcüklerdeki medli kullanımlar da aruzda bir kusur olarak görülemez. Aruzla Türkçeyi kullanan şairleri hata yapmakla itham eden inceleyicileri, inceledikleri hususu bilememekle itham etmek daha isabetli olacaktır.

#### KISALTMALAR

Az. Azerice

Behc. ERTAYLAN, İ. H.: *Behcetü 'l-hadā'ik, fī mev'izeti 'l-halā'ik*. İstanbul 1960. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No. 859.

Blk. Balkarca

Br. GABAIN, A. von: *Türkische Turfan-Texte VIII*: Berlin 1954.

Buh. Özbekçenin Buhara lehçesi

CC GRØNBECHE, K.: *Codex Cumanicus, cod. Marc. Lat. DXLIX*, Faksmile: Kopenhagen 1936.

DLT Dīvānu Luġāti 't-turk

EAT Eski Anadolu Türkçesi

Eyn. Azericenin Eynallu lehçesi

G. Gazel

Gag. Gagavuzca

Har. Özbekçenin Harezmi lehçeleri

Hlç. Halaçça

IB TEKİN, T.: *İrk Bitig. Eski Uygurca Fal Kitabı*: Ankara 2004. Türk Dili Tarihinin Temel Sorunları 1.

İM BATTAL, A.: *İbni-Mühennâ Lûgati*: İstanbul 1934. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 9.

K. Kaside

Kand. Kandov lehçesi

Karag. Karagasça

Kaş. Azericenin Kaşkay lehçesi

Kırg. Kırgızca

L. Lügaz

Miş. Tatarcanın Mişer ağzı

Muk. Mukatta

Mus. Musammat

Özb. Özbekçe

Soy. Soyot lehçesi

Tat. Tatarca

Tefs. BOROVKOV, A. K.: *Orta Asya'da Bulunmuş Kur'an Tefsirinin Söz Varlığı (XII.-XIII. Yüzyıllar)*: Çev. Halil İbrahim Usta, Ebulfaz Amanoğlu: Ankara 2002. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 811.

Trkm. Türkmence

Tü. Türkçe

Uyg. Uygurca

Yak. Yakutça

YUyg. Yeni Uygurca

## KAYNAKLAR

AHİMED PAŞA [1426-1497]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] Ali Nihad TARLAN [1898-1978]:

*Ahmed Paşa Divanı*: İstanbul 1966. XXI+406 s. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3726.

al-FİRŪZÂBÂDÎ, Mecdu 'd-dîn Abū Tâhir Muḥammad b. Ya'kûb [1329-1413]: *al-Ukÿânûsu 'l-Basîṭ fi Tarcamati 'l-Kâmûsi 'l-Muḥîṭ*: Çeviren: CENÂNİOĞLU Ahmed

'Âşım [1755-1819] [Çeviri: İstanbul 1805-1810], İstanbul I: 'r 1268<sup>2</sup> [=1852],

[II]+943 s. II: r-k 1269<sup>2</sup> [=1853], [II]+939 s. III: k-v 1272<sup>2</sup> [=1855], [II]+975 s.

aş-ŞİRVÂNÎ, Ahmed Ḥamdi: *Teshîlü 'l-'arûz ve 'l-kavâfi ve 'l-bedâyi'*: İstanbul 1287 [1870]. 171 s.

BÂKÎ [1526-1600]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] Dr. Sabahattin KÜÇÜK: *Bâkî Divanı*: Ankara 1994. XVII+472+3 s. Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 601.

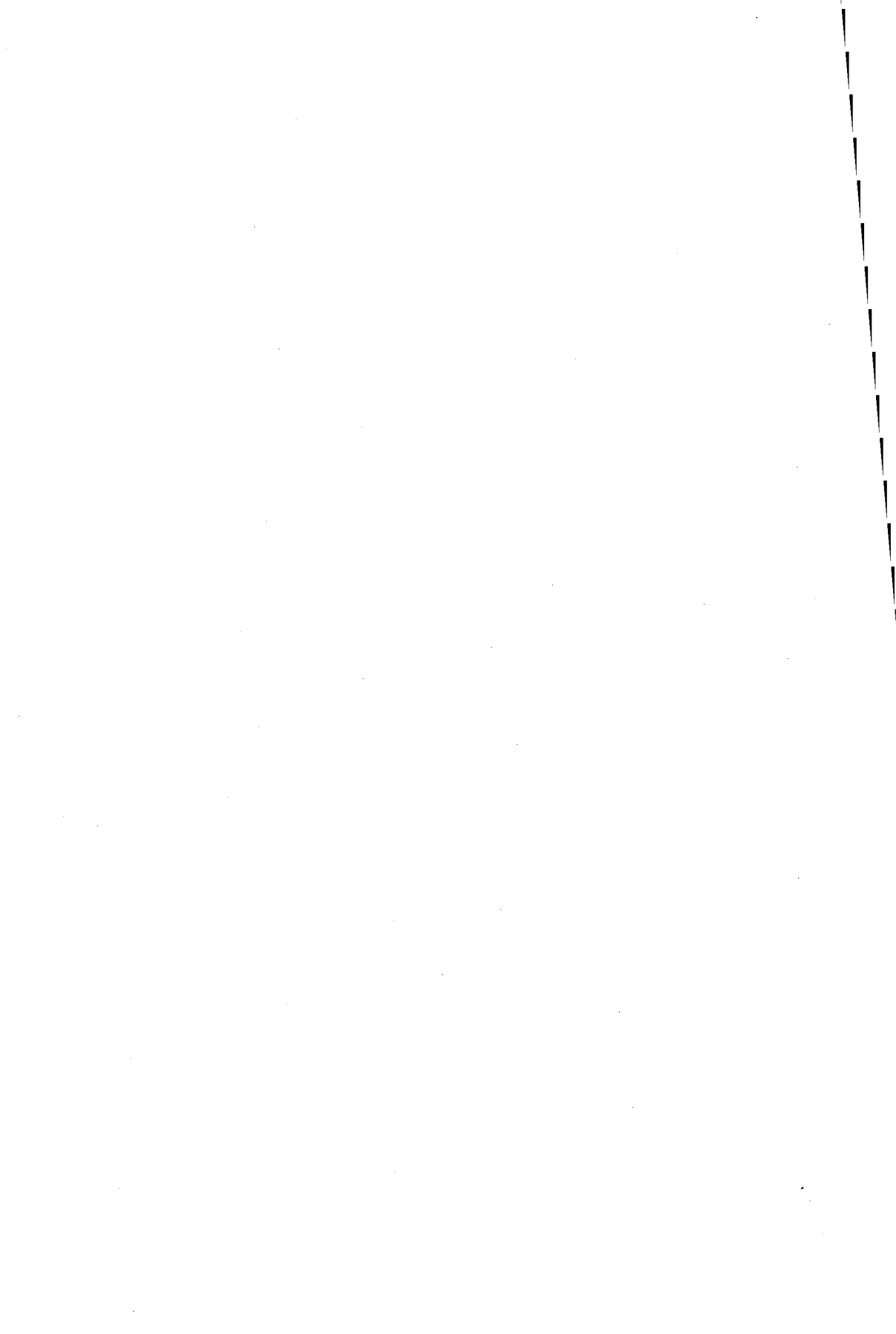
BRENDEMOEN, Bernt: "Osmanlı ve Çağatay şiirinde imale ve aslı uzun ünlüler", *Uluslararası Türk Dili Kongresi 1992 (26 Eylül-1 Ekim 1992)*: Ankara 1996. 435-456 ss. Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 632, XXIV+696 s.

ÇETİN, Nihad M[azlum] [1924-1991]: "Arüz", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*: İstanbul 1991, 3. c. 424-437. ss.

ÇETİN, Nihad M[azlum] [1924-1991]: *Eski Arap Şiiri*: İstanbul 1973. XXII+106 s. İstanbul Üniversitesi Yayınlarından No: 1727.

EMRÎ [ö. 1575]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] M. A. Yekta SARAÇ: *Emrî Divanı*: İstanbul 2002, 389 s. Eren Yayıncılık, Klasik Türk Edebiyatı Dizisi No: 1.

- FUZÜLİ [1483-1556]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] Abdülbaki GÖLPINARLI [1900-1982]: *Fuzüli divanı*: İstanbul 1948. 432 s. Burhaneddin Basımevi.
- GABAIN, A. von: *Eski Türkçenin Grameri*: Çev. Mehmet AKALIN [1933-1991]: Ankara 1988. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 332.
- HAİYALİ [1500-1556]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] Ali Nihad TARLAN [1898-1978]: *Hayali Bey Divanı*: İstanbul 1945. XXIV+450+16 s. İstanbul Üniversitesi Yayınlarından 277. Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dalı No: 3.
- IPEKTEN, Prof. Dr. Haluk [ö. 1992]: *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*: İstanbul 1994. VIII+337 s. Dergâh Yayınları: 152, İnceleme dizisi: 21.
- KÖPRÜLÜ, M[ehmed] Fuad [1890-1966]: "Aruz", *İslâm Ansiklopedisi*: İstanbul 1941, 1. c. 8. cüz. 634-653. ss.
- NECÂTİ [1451-1509]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] Ali Nihad TARLAN [1898-1978]: *Necati Beg Divanı*: İstanbul 1963. [II]+XXVIII+557 s. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3066.
- ŞEM'İ [ö. 1530]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] Murat Ali KARAVELİOĞLU: *On Altıncı Yüzyıl Şairlerinden Prizrenli Şem'î Divanı'nın Edisyon Kitiği ve İncelenmesi*: İstanbul 2005. I. c. 361 s. II. c. 659 s. T.C. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı Doktora Tezi.
- ŞEYHU 'L-İSLÂM YAHYÂ [1553-1644]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] Dr. Hasan KAVRUK: *Şehülislâm Yahyâ Divanı*: Ankara 2001. XLI+509 s. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3557 Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1255 Divanlar Dizisi: 13.
- ŞEYH GÂLİB [1757-1799]: *Hüsn ü 'Aşk Metin-Nesre Çeviri-Notlar ve Açıklamalar*, Elyazması Metin: Yayınlayan: Muhammet Nur DOĞAN, İstanbul 2007<sup>4</sup>, 496 s. Yelkenli Kitabevi Yayın Nu: 1 Edebî Eserler: 1.
- TAŞ, Hakan: *On Altıncı Yüzyıl Divan Şairlerinde Vezin Kullanımı*: İstanbul 2000. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Genel Kit. YLT. TH 136.
- TEKİN, Talat: "Determination of Middle-Turkic Long Vowels Through 'arūd", *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hung*: 1967, XX/2, 151-170. ss.
- TEKİN, Talat: *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*: Ankara 1995. Simurg. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 13.
- TEKİN, Talat: *Makaleler II Tarihi Türk Yazı Dilleri*: Yayıma Hazırlayanlar: Emine YILMAZ - Nurettin DEMİR: Ankara 2004. Öncü Kitap. Türk Dili Tarihinin Temel Sorunları 2.
- VAHYİ [ö. 1718]: *Dîvân*: [Hazırlayan:] Hakan TAŞ: *Vahyî Divanı ve İncelenmesi*: İstanbul 2004, XII+598 s. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı Doktora Tezi.
- YAKİNİ [ö. 1568]: *Dîvân*: Hazırlayan: Ömer ZÜLFE: *Yakîni [ö. 1568] Dîvân Tenkitli Metin-Tetkik-Dizin*: İstanbul 2004 (Haziran), 530 s. T.C. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı Doktora Tezi.



## VERS UNE COMPRÉHENSION DU MYTHOLOGÈME CONCERNANT L'HOMME DE LETTRES PROFESSIONNEL À L'ÉPOQUE POST-MÉCÉNIQUE

Judith SPENCER  
University of Alberta (Augustana Campus)

*If you would be powerful, pretend to be powerful.*  
Emerson, *Considerations by the Way*

### Résumé

Le sujet de notre analyse sera la mythologie ambivalente qui se crée autour de l'écrivain post-révolutionnaire dans la France du dix-neuvième siècle, la façon dont celui-ci se trouve aliéné sur la scène post-mécénique de l'Histoire. À partir des œuvres critiques contemporaines et du corpus baudelairien, nous nous proposons d'établir le statut social véritable de l'homme de lettres post-révolutionnaire, surtout concernant la perception, de la part de l'écrivain, du mythe de l'âge d'or du mécénat sous l'Ancien Régime. En analysant la façon dont la mythologie personnelle de l'écrivain aux époques pré- et post-révolutionnaires, correspond, ou plutôt ne correspond pas, aux faits historiques, nous espérons identifier plus précisément le fonctionnement du mythologème concernant l'homme de lettres professionnel à l'époque post-mécénique. En fin de compte, on va démontrer comment l'autodéification mythique de l'écrivain romantique en tant que démiurge trouve son étiole dans la soi-disant aliénation de l'écrivain post-mécénique sur la scène sociale.

**Mots-clé:** maecenas, mythologème, époque post-mécénique, aliénation, Baudelaire, autodéification

L'histoire, selon Michelet, est caractérisée par sa vocation résurrectionniste, l'historien ne faisant que faire revivre, selon des données subjectives, l'âme d'une époque révolue. L'histoire objective étant une impossibilité presque oxymoronique, il n'existe qu'un mythe, une image mentale de ce que l'on croit être l'histoire. D'où la tendance naturelle de l'historien vers l'autoillusion et la propension paradoxale de l'histoire vers l'autoanéantissement. Malgré les leurrex incontournables de l'histoire, on peut néanmoins s'efforcer de circonscrire la conscience collective d'une époque donnée en repérant les mythes formés dans le creuset du subconscient individuel et collectif tels qu'ils se cristallisent dans les métaphores obsédantes. Consciente des limitations nécessaires inhérentes à notre projet qui ne peut aucunement contourner la problématique, selon Heisenberg, de la détermination involontaire de l'objet perçu, nous nous proposons d'examiner, à travers le corpus baudelairien, deux mythologies contradictoires propagées au sujet du mécénat dans les périodes pré- et post-révolutionnaires, afin de reconstituer, dans la mesure du possible, le mythogème concernant le statut de l'homme de lettres professionnel à l'époque post-mécénique. Nous prenons comme point de départ pour notre analyse l'esthétique baudelairienne fondée sur le mythe de l'ouroboros, l'objet esthétique romantique étant par définition voué à sa propre autoconsommation – autoconsommation qui va de pair avec l'autoanéantissement inhérent à l'histoire contaminée par les modalités imaginaires inscrites dans les procédés de sa réalisation.

Depuis les temps immémoriaux, l'homme a sans doute spéculé sur ses origines et sur sa fin. Pour les romantiques, cette spéculation va s'articuler autour du domaine de l'esthétique, et tout particulièrement l'origination de l'œuvre perçue en termes de son autogenèse (LACOUE-LABARTHE et NANCY, 1978). Chez Baudelaire, la spéculation esthétique qui cherche à remonter jusqu'à l'origine de l'œuvre s'articule notamment autour des archétypes de l'autocréation et de l'autodestruction, trouvant ainsi sa place non seulement dans le contexte de la spéculation religieuse et philosophique du poète sur la vie et la mort, mais aussi dans le contexte plus large du phénomène esthétique de l'ironie romantique fondé sur une dialectique interminable entre ce que Friedrich Schlegel appelle *Selbstschöpfung* (autocréation) et *Selbstvernichtung* (autodestruction) (SCHLEGEL, 1967, II, 172), postulat qui va faire de l'artiste l'homme-dieu omnipotent dans le domaine de l'art (SPENCER). Même si la mégalomanie implicite dans le mythe de l'artiste démiurge peut se comprendre, sur le plan psychologique, comme phénomène compensatoire dans le contexte du mythe personnel de l'auteur – les nombreuses faillites de Baudelaire sur le plan personnel sont, depuis belle lurette, légendaires, qu'il s'agisse du conseil judiciaire ou du fiasco amoroso auprès de Mme Sabatier (LAFORGUE, 1931) – la névrose individuelle de l'artiste s'inscrit aisément dans le contexte de la névrose collective vécue par l'écrivain aliéné sur la scène post-mécénique de l'histoire. De toute évidence apparentée au mal du siècle intimé par Musset dans *Les Confessions d'un enfant du siècle*, la névrose de l'artiste qui s'exprime à travers l'autodéification mythique de l'artiste démiurge, roi de l'univers de sa propre création, trouve en fait sa véritable raison d'être dans la marginalisation et l'aliénation de l'écrivain post-mécénique dépouillé du pouvoir sur le plan existentiel. En d'autres termes, le mythe de l'engendrement esthétique fabriqué par l'artiste démiurge – mythe sur lequel sera calqué par la suite le mythe du dandy, metteur en scène suprême sur le *theatrum mundi* – traduit la sublimation de la crise d'impuissance subie par l'écrivain post-mécénique dont l'autoportrait caricatural se condense dans le masque du clown (SPENCER ; STAROBINSKI, 1970). Or, ce qui nous intéresse plus particulièrement dans le fonctionnement du mythogème concernant l'homme de lettres à l'époque post-mécénique

est la façon dont l'autoportrait travesti de l'artiste va s'articuler autour d'une rhétorique de disjonction fondée sur une contrefaçon paradoxale où l'homme de lettres, fabricant de sa propre mythologie, s'insinue à la fois dans le rôle de l'*eiron* et de l'*alazon*, la névrose de l'artiste trouvant sa sublimation, sur le plan esthétique, par le truchement du mythe de l'artiste démiurge dont la manipulation stratégique de la forme scripturale ne fait que traduire la quête frustrée du pouvoir de la part de l'écrivain post-mécénique sur le plan existentiel.

N'ayant pas le loisir de développer ici le mythe romantique de l'artiste démiurge qui exulte dans la fabrication et la défabrication simultanées de son œuvre, ce « sinistre miroir » (*L'Héautontimorouménos*) désarticulé par le « phare ironique » (*L'Irrémédiable*) de la conscience esthétique, qu'il nous suffise de mentionner que le mécanisme d'autodestruction inhérent à l'ironie romantique s'articule autour de deux postulations contradictoires qui régissent l'objet esthétique (« Deux qualités littéraires fondamentales : surnaturalisme et ironie. Coup d'œil individuel, aspect dans lequel se tiennent les choses devant l'écrivain, puis tournure d'esprit satanique », *Fusées XI*<sup>1</sup>), celles-ci trouvant leur répondant, sur le plan théologique, dans les deux postulations simultanées énoncées par Baudelaire dans les *Journaux intimes* (« Il y a dans tout homme, à toute heure, deux postulations simultanées... », *OC.*, I, 682). La dualité de l'art (« Le beau est toujours, inévitablement, d'une composition double », *Le Peintre de la vie moderne*, *OC.*, II, 685) est, après tout, une conséquence fatale de la dualité de l'homme. Si nous insistons tellement sur la capacité d'autodestruction enfouie au cœur de l'objet esthétique, c'est parce qu'elle trahit, sur le plan subliminal, le refus de la part de l'artiste de s'autoillusionner vis-à-vis de son œuvre dont la réalisation éventuelle reste en balance : la quête impossible du parachèvement, voire de la perfection (dans le sens étymologique du mot), comme le souligne Baudelaire dans son *Canevas de romans et nouvelles*, culmine ironiquement dans la destruction volontaire de l'œuvre (« L'amour de la perfection. Tout ce dont il se dégoûte, il le détruit », *OC.*, I, 594). Ce refus de l'imperfection trouve notamment son expression allégorique dans le *Mauvais Vitrier*, les verres littéralement brisés par l'engin floral – une véritable fleur du mal – traduisant la brisure inéluctable de l'illusion esthétique de la part de l'artiste démiurge. En outre c'est la même dialectique de la fabrication et la défabrication qui s'énonce, de façon plus discursive, dans la conclusion de *À Une Heure du matin* avec son portrait saisissant du démiurge qui seul possède le secret de la création (« ... comment ils [les monstres] se sont faits ») et de la non-crétion (« ... comment ils auraient pu ne pas se faire ». C'est Baudelaire qui souligne). Or, le syndrome paradoxal articulé autour de la fabrication et la défabrication, que ce soit sur le plan esthétique ou existentiel – la fabrication et la défabrication de sa légende de la part du poète-cabotin est en fait légendaire –, se trouve à la base du mythe de l'écrivain. Il trouve ainsi sa place dans le contexte du parallélisme qu'établit Baudelaire entre la philosophie et l'esthétique qui trahit son obsession quant à la liminalité esthétique qui cherche à dévoiler le rapport insaisissable entre l'idéal et le réel (« Préoccupations simultanées de la philosophie et de la beauté en prose et en poésie ; du rapport perpétuel, simultané de l'idéal avec la vie », *OC.*, I, 785), phénomène qu'il appelle, dans le contexte de la perception du hachischin, « la ligne de séparation du faux front d'avec le véritable » (*OC.*, I, 419). C'est précisément la ligne de séparation entre l'imaginaire et le réel, entre la mythologie et l'histoire, qu'il faut déceler dans le mythe de l'écrivain à l'époque post-mécénique.

À la fois fabricant et défabricateur de son œuvre, l'artiste-funambule trouve son répondant, sur le plan existentiel, dans l'écrivain post-mécénique qui, comme l'indique



Sartre dans son essai sur Baudelaire (SARTRE, 1963), doit être perçu en tant que funambule qui marche sur la corde raide entre une idéologie aristocratique et un pragmatisme solide qui trahit ses origines bourgeoises. Sartre, on se rappelle, élucide le statut funambulesque de l'écrivain français post-révolutionnaire en termes d'une idéologie de classe qui survit à la structure même de cette classe. Bien qu'aristocratisé, sur le plan psychologique, par son service prolongé à une élite, l'écrivain de l'Ancien Régime était néanmoins d'origine bourgeoise. En tant que tel il aurait dû, en bonne logique, chercher à s'intégrer à sa propre classe quand celle-ci est devenue la force dominante après la Révolution. Cependant, ayant rejeté le pragmatisme social de la bourgeoisie dans son adhésion à un concept aristocratique de l'art pur, il lui était impossible dès lors de chercher l'approbation du *profanum vulgus* :

Au dix-huitième siècle, l'existence d'une aristocratie de naissance simplifie tout : l'écrivain professionnel, quelle que soit son origine [...] a des relations directes avec elle, par-dessus la bourgeoisie. Pensionné par la noblesse ou rossé sur son ordre, il est sous sa dépendance immédiate et tire d'elle ses revenus aussi bien que sa dignité sociale ; il est « aristocratisé » ; elle lui communique un peu de son « mana ». [...] Lorsque la classe noble s'effondre, l'écrivain est étourdi par la chute de ses protecteurs ; il lui faut chercher des justifications nouvelles. Le commerce qu'il entretenait avec la caste sacrée des prêtres et des nobles le *déclassait* réellement, c'est-à-dire qu'il était arraché à la classe bourgeoise dont il émanait, lavé de ses origines, nourri par l'aristocratie sans pouvoir cependant entrer dans son sein. Dépendant pour son travail et sa vie matérielle d'une société supérieure et inaccessible qui, oisive elle-même et parasitaire, rémunérait son labeur par des dons capricieux [...], plongé cependant par sa famille, ses amitiés et les modalités de sa vie quotidienne dans le sein d'une bourgeoisie qui avait perdu le pouvoir de le justifier, il avait pris conscience d'être à part, en l'air et sans racines, un Ganymède emporté par les serres de l'aigle ; il se sentait perpétuellement supérieur à son milieu. Mais après la Révolution, la classe bourgeoise prend elle-même le pouvoir. C'est elle, en bonne logique, qui devrait conférer à l'écrivain sa dignité nouvelle. Seulement cette opération ne serait possible que si celui-ci acceptait de rentrer dans le sein de la bourgeoisie. Or il ne saurait en être question : d'abord deux cents ans de faveur royale lui ont appris à la mépriser ; mais surtout, parasite d'une classe parasite, il s'est habitué à se considérer comme un clerc, cultivant la pensée pure et l'art pur (SARTRE, 1963, 172-74)<sup>2</sup>.

L'émancipation sociale de l'écrivain post-révolutionnaire aboutit forcément à un conflit entre l'idéologie et l'intérêt économique : bien qu'émancipé du mécénat et pouvant ainsi jouir d'une certaine autonomie sur le plan intellectuel, l'écrivain se trouvait dans l'obligation d'accepter, à l'ère du haut capitalisme, les contraintes économiques imposées sur la littérature en tant que produit commercial (GRANA, 1964). En effet, c'était son assujettissement vil et bas aux lois économiques du marché, son obligation de commercialiser sa sensibilité esthétique, que l'écrivain post-mécénique éprouvait en termes de la prostitution de ses talents, dilemme reflété notamment dans *Chatterton*, avec son portrait du génie martyrisé étouffé par une société matérialiste (« Ouvrir son cœur pour le mettre en étalage sur un comptoir ! S'il a des blessures, tant mieux ! Il a plus de prix ; tant soit peu mutilé, on l'achète plus cher ! », VIGNY, 1968, 79), pour ne pas mentionner le portrait caricatural de l'artiste commercial proposé par Baudelaire dans sa nouvelle autoparodique, *La Fanfarlo*, où la perte d'intégrité du personnage principal, Samuel Cramer, se résume dans sa devise qui traduit ostensiblement la profanation du sacré : « *Auri sacra fames !* » (OC., I, 580). Postulat qui s'énonce de façon plus discursive dans la monographie de Baudelaire sur Pierre Dupont (« Le poète doit vivre pour lui-même ; il doit, comme disait Honoré de Balzac, offrir une surface commerciale. Il faut que son outil le nourrisse », OC., II, 30) et, sur le plan figuré, dans le poème de jeunesse avec l'incipit : *Je n'ai pas pour maîtresse...*, où le poète

souligne impitoyablement l'hypocrisie de l'artiste qui doit prostituer ses talents devant le veau d'or du mercantilisme : « Pour avoir des souliers elle a vendu son âme ; / Mais le bon Dieu rirait si près de cette infâme / Je tranchais du Tartufe, et singeais la hauteur, / Moi qui vends ma pensée, et qui veux être auteur ». On remarquera tout particulièrement l'ambiguïté inhérente à la dénonciation, de la part du poète, de l'hypocrisie de l'artiste : il a beau répudier l'hypocrisie, son autodénonciation prouve, en fin de compte, sa sincérité. Ceci nonobstant, quand l'autonomie intellectuelle va de pair avec la dépendance économique, la duplicité, voire l'histrionisme, ne peut nullement être éludé. La corrélation fondamentale entre la prostitution et l'histrionisme confirme, en outre, le fait que quand l'histrionisme envahit l'être empirique de l'écrivain, la ligne de séparation entre l'Art de la Vie devient forcément illusoire : « N'êtes-vous pas alors semblable à un roman fantastique qui serait vivant au lieu d'être écrit ? » (OC., I, 420). D'où l'autoportrait caricatural de l'artiste en tant que cabotin et fou dans *La Béatrice*, le poète s'insinuant, non sans raison, dans le rôle d'Hamlet, tourmenté, comme le Prince d'Elsinore, par sa clairvoyance et son irrésolution tragique qui le fait trébucher entre l'être et le néant :

« Contemplons à loisir cette caricature  
Et cette ombre d'Hamlet imitant sa posture,  
Le regard indécis et les cheveux au vent.  
N'est-ce pas grand pitié de voir ce bon vivant,  
Ce gueux, cet histrion en vacances, ce drôle,  
Parce qu'il sait jouer artistement son rôle,  
Vouloir intéresser au chant de ses douleurs  
Les aigles, les grillons, les ruisseaux et les fleurs,  
Et même à nous, auteurs de ces vieilles rubriques,  
Réciter en hurlant ses tirades publiques ? »

Le vacillement entre l'autoagrandissement (« ma tête souveraine »)<sup>3</sup> et l'autodépréciation (« cette caricature » ; « cet histrion ») de la part du poète-cabotin traduit, sur le plan allégorique, le dilemme de l'artiste-funambule dans une société post-mécénique qui, tiraillé entre deux impératifs contradictoires, adopte simultanément les masques de l'*alazon* et de l'*eirôn*. Notons en passant que la duplicité à la base de l'affectation grotesque et des prétentions ridicules de l'artiste en tant qu'histrion, contraint de faire parade de ses sentiments privés dans le forum littéraire, trouve son analogue logique dans le portrait de l'artiste-*homo duplex* esquissé par Alhoy dans son roman intitulé *Les Mémoires de Bilboquet, recueillis par un bourgeois de Paris* (1854). Dans une scène qui préfigure la conclusion tragique de *I Pagliacci*, Bilboquet, dans le rôle d'Arlequin, décrit ainsi l'hypocrisie volontaire de l'artiste angoissé qui se trouve dans l'obligation de se prostituer devant le *profanum vulgus* : « J'étais furieux. Il me fallait débiter des lazzis et des pasquinades avec la rage dans le cœur. Il me fallait sourire à Atala, tomber à ses genoux, l'embrasser, et j'avais voulu la lancer par-dessus le bastingage de 'Jonas'. Telle est la vie de l'artiste ; le fard sur la joue, le rire aux lèvres, la gaieté dans les yeux et la mort dans l'âme » (ALHOY, 1854, I, 58-59). En effet dans l'amalgame de l'œuvre, le charlatanisme, comme l'affirme Baudelaire dans un des projets de préface pour les *Fleurs du mal*, ne peut guère être dégagé de la sincérité (« Lui [le public] explique-t-on [...] jusqu'à quelle dose l'instinct et la sincérité sont mêlés aux rubriques et au charlatanisme indispensable dans l'amalgame de œuvre ? », OC., I, 185). Cependant, même si la thématique de l'artiste en tant qu'histrion et charlatan trouve ostensiblement son étiole dans la prostitution de l'artiste à l'époque post-mécénique (BENJAMIN, 1973, 34), on ne peut pas ignorer le fait que le syndrome de parade et

d'affectation inhérent au *modus vivendi* de l'artiste – fait notamment attesté par la clownerie outrée des Jeunes-France où des poètes décadents de la fin du siècle – fait partie, dans un contexte plus large, de tout l'édifice social :

Étant très petit garçon, j'avais été plus d'une fois frappé d'étonnement à la vue de jeunes gens paradant dans les rues en pourpoint, en hauts de chausses, la chevelure flottante ornée de toques de velours et d'ailes d'oiseaux, une courte épée pendue à la ceinture : nous n'étions pas au carnaval et personne ne semblait s'émouvoir ; les Parisiens d'alors s'étaient habitués à ces bizarreries. Cet amour des excentricités se manifestait aussi dans le langage des jeunes artistes (GUEX, 1900, 69).

Carlyle, on se rappelle, souligne l'histrionisme indélébile de ce qu'il appelle « an epoch of puffery and quackery » (CARLYLE, 1838, 10), tout comme Stendhal qui perçoit son époque comme un « siècle menteur et comédien » (PRÉVOST, 1982, 140) – histrionisme omniprésent (« *Mundus universus exercet histrioniam* », THIBAUDET, 1950, 1134) qui ne fait qu'obnubiler notre compréhension du statut véritable de l'écrivain post-mécénique, tout comme le cabotinage de Baudelaire, ce poseur invétééré dans « une époque poseuse » (ALHOY, 1854, II, 28), qui obscurcit forcément ses déclarations concernant le statut social de l'artiste. Or, l'histrionisme de l'artiste va contaminer l'objet esthétique dont la « bouffonnerie transcendante » (SCHLEGEL, 1967, II, 152)<sup>4</sup> ne fait que correspondre à l'identité contrefaite de l'écrivain post-mécénique, dont nous trouvons l'exemple par excellence dans le portrait du cabotin en conflit avec sa propre sincérité tel qu'il est esquissé par Baudelaire dans sa lettre à Ancelle du 18 février 1866 : « Faut-il vous dire, à vous qui ne l'avez pas plus deviné que les autres, que dans ce livre *atroce*, j'ai mis tout mon cœur, toute ma *tendresse*, toute ma *religion* (travestie), toute ma haine ? Il est vrai que j'écirai le contraire, que je jurerai mes grands Dieux que c'est un livre d'*art pur*, de *singerie*, de *jonglerie* ; et je mentirai comme un arracheur de dents »<sup>5</sup>. En effet, la confession subvertie de la part du cabotin trouve son analogue, sur le plan esthétique, dans la subversion de l'objet esthétique pratiquée par l'écrivain dépité qui, par le biais de la contrefaçon, propose une œuvre ironique vouée à l'autoconsommation à l'époque de la consommation ostentatoire.

Le jeune Baudelaire, on le sait, n'avait pas d'illusions concernant la commercialisation du produit littéraire ; dans *Conseils aux jeunes littérateurs* (1846), il exprime sans ambages ses opinions sur la profanation de l'art dans une société mercantile : « Quelque belle que soit une maison, elle est avant tout – avant que sa beauté soit démontrée, – tant de mètres de haut sur tant de large. – De même la littérature, qui est la matière la plus inappréciable, – est avant tout un remplissage de colonnes ; et l'architecte littéraire, dont le nom seul n'est pas une chance de bénéfice, doit vendre à tous prix » (OC., II, 14-15). De façon semblable il note, d'un ton encore plus acerbe, dans *L'École paternelle* (1852) : « Buvez-vous des bouillons d'ambrosie ? Mangez-vous des côtelettes de Paros ? Combien prête-t-on sur une lyre au Mont-de-Piété ? » (OC., II, 47). Que le mercantilisme de l'art soit inévitable à l'époque post-mécénique, serait en outre confirmé par la lettre du 28 octobre 1863 adressée par Baudelaire à sa mère, dans laquelle il mentionne son contrat avec Michel Lévy pour les traductions d'Edgar Poe : « Le Poe [me] donnait un revenu de 500 [francs] par an. Michel a donc traité la question comme on traiterait de la vente d'un fonds d'épicerie. Il paie simplement quatre années de produit » (Corr., II, 328) – position matérialiste radicalement opposée à sa croyance inébranlable en l'autonomie sacro-sainte de l'Art exprimée, ironiquement, dans ses monographies sur Poe.

Nombreux en fait sont les écrivains, à l'époque post-mécénique, qui déplorent la commercialisation éhontée du produit esthétique. En effet, la dépendance économique de l'artiste

et la commercialisation concomitante de la littérature se présentent comme leitmotiv dans plusieurs ouvrages de l'époque, parmi lesquels le roman picaresque d'Alhoy intitulé *Les Mémoires de Bilboquet* qui décrit ainsi la fabrication de la littérature en tant que marchandise vulgaire : « Il ne reste plus au metteur en œuvre que des combinaisons, rien que des combinaisons. On est littérateur comme on est ouvrier. [...] Tout fabricant littéraire un peu au courant de son métier tient boutique de combinaisons comme le pharmacien du coin tient assortiment de drogues. Chez les deux industriels, c'est toujours une question d'amalgame, et ils débitent leurs pilules respectives à un prix modéré aux clients qui veulent bien les honorer de leur confiance » (ALHOY, 1854, II, 36-37). Et c'est le même refrain qu'on trouve chez Edmond de Goncourt qui perçoit l'écrivain en tant que « courtier de lettres »<sup>6</sup> car, comme l'indique Zola, « l'auteur est un ouvrier comme un autre, qui gagne sa vie par son travail » (ZOLA, 1966-70, X, 1269). De même Flaubert, dans une lettre à George Sand de 1872, adopte le jargon commercial de son époque : « Ma marchandise ne peut donc être consommée maintenant, car elle n'est pas faite exclusivement pour mes contemporains. Mon service reste donc indéfini et, par conséquent, impayable » (FLAUBERT, 1926-33, VI, 456). On pourrait également mentionner, dans ce contexte, la plainte serio-ludique proférée par M. Amaryllis dans le roman de Catulle Mendès intitulé *La Vie et la mort d'un clown* (« Vous vendez de l'art comme on vend du lard. [...] Je le constate avec horreur votre tréteau n'est qu'un comptoir »), dont l'antanaclase (« l'art / lard ») fait ressortir admirablement l'amalgame ironique de l'esthétique et de l'alimentaire.

Cependant, le mythe de l'écrivain post-mécénique n'est pas sans ambiguïté. Si, d'un côté, il existe le mythe de la prostitution inéluctable de l'artiste attribuable à la commercialisation du produit littéraire, ce mythe existe en contrepoint ironique au mythe romantique du poète martyrisé, dont nous avons un bel exemple caricatural dans *Bénédiction*, le poème liminal du *Spleen et idéal*. Pour mieux saisir le paradoxe fondamental inhérent au mythe, on n'a qu'à juxtaposer la tragédie de *Chatterton* avec les vers burlesques ci-dessous accompagnant les caricatures de Gavarni (GAVARNI, 1846, I, 122) :

Plus de soupers gratuits aux timides échos :  
 La Pétrarque du coin vend ses sonnets tout chauds. [...]  
 Une odeur de cuisine aux myrtes est mêlée,  
 Et suit jusqu'en ses vers la muse échevelée.  
 Combien, dans ces ébats tendres et pudibonds,  
 Le civet a de pleurs et l'amour d'oignons.  
 De regrets bien amers illusion suivie !  
 Où cacher ta couronne, auguste poésie,  
 Quand la Réalité marchandra demain  
 Le portrait au galant et la peau de lapin ?

Soulignons en passant le fait que le mythe de l'écrivain post-mécénique se complique nécessairement par la façon dont le portrait caricatural de l'artiste prostitué se trouve contrebalancé par le mythe romantique du sacerdoce de l'artiste (BÉNICHOU, 1973, 471), l'écrivain s'insinuant dans le rôle du poète-mage, le surhomme, le *vates* avec ses prétentions messianiques. En effet, la dégradation sociale de l'artiste, ainsi que la désacralisation de l'Art, par une antithèse typique du romantisme, doivent être appréhendées à la lumière de l'autodéfinition mythique de l'artiste doué d'un rôle humanitaire des plus élevés dont la mission consistait à contribuer à l'avancement du progrès humain, comme en témoigne l'exemple de Chateaubriand, de Lamartine et surtout

de Hugo. Ce n'est certes pas sans raison que le romantisme a découvert le mythe d'Orphée (SHRODER, 1961 ; EIGELDINGER, 1983, 91-127). Ressemblant au poète clownesque qui trouve son répondant allégorique dans l'albatros, cet « infirme qui volait », l'écrivain post-mécénique, à la fois *surhomme* et *soushomme*, *eiron* et *alazon*, démontre encore sa vocation funambulesque.

Que la production littéraire, pour l'écrivain post-mécénique, doive être perçue en tant qu'entreprise commerciale, personne n'en disconviendrait. L'écrivain, pourtant, ne semblait pas réussir à subvenir à ses besoins, et ceci malgré le progrès énorme effectué au XIX<sup>e</sup> siècle dans l'industrie du papier et de l'imprimerie, pour ne pas mentionner la croissance rapide du public instruit qui devait en bonne logique contribuer au succès de l'écrivain dans son entreprise commerciale. Briffault, ressuscitant le cliché séculaire du poète appauvri, décrit ainsi, dans un article intitulé « Des Ouvriers de l'esprit : de ceux qui ne dînent pas » (1846), le dilemme fondamental de l'artiste post-mécénique impécunieux : « Les lettres, les arts, tout ce qui se voue au culte de l'idée et de l'imagination, fournissent à la population famélique de Paris un contingent énorme » (BRIFFAULT, 1846, II, 317) – argument qui reprend en fait les idées exprimées par Charles Colnet du Ravel dans *L'Art de dîner en ville, à l'usage des gens de lettres, poème en quatre chants, suivi d'une liste des auteurs morts de la faim* (1810), cet ouvrage ayant inspiré le *Stello* de Vigny qui y a glané les détails pour sa liste des poètes martyrisés par la faim (GIRAUD, 1936, 100-05). La chute incontestable de l'Art devant les pressions économiques du marché serait sans aucun doute confirmée par la création, dans *Le Siècle* et *La Presse* en 1836, du roman feuilleton qui inaugure l'ère industrielle de la littérature. Baudelaire, on se rappelle, dans une anecdote sardonique, apprécie en Balzac « la plus forte tête commerciale et littéraire du dix-neuvième siècle » (*Comment on paie ses dettes quand on a du génie*, OC., II, 6). L'impécuniosité, semble-t-il, est l'attribut naturel du génie dans l'ère industrielle de la littérature où la denrée la plus précieuse de l'écrivain, sa pensée, n'est plus qu'une commodité à vendre sur le marché des consommateurs. « La pensée, note Charles de Rémusat en 1847, a demandé pour ses produits un prix rémunérateur, elle a fait chœur avec le mercantilisme. [...] La pensée était une denrée dont la production pouvait se régler par l'offre et la demande et qui devait être servie au goût des consommateurs » (RÉMUSAT, 1847, 502). Argument avancé sur le mode clownesque par Scipion Marin dans *Le Sacerdoce littéraire, ou le gouvernement des hommes de lettres* (1832) :

HUGO [Quasimodo] : L'homme de lettres se dégrade à se mettre aux gages des libraires, à exploiter la circonstance, à courtiser les idées vulgaires, pour s'harmonier au vulgaire bibliopole dont il dépend ; il en résulte des palinodies, un avilissement...

JANIN [*la figure enfarinée comme son cher Deburau*] : Les productions de l'esprit ne seront plus objets de commerce et de spéculation.

N'étant plus ouvert à l'inspiration divine de la Muse, le poète qui a prostitué ses talents devant le veau d'or du mercantilisme en s'inclinant devant les commandements du *profanum vulgus* est la proie de la muse vénale, comme en témoigne de manière péremptoire le tercet final du sonnet de Baudelaire intitulé *La Muse vénale* (« Ou, saltimbanque à jeun, étaler tes appas / Et ton rire trempé de pleurs qu'on ne voit pas / Pour faire épanouir la rate du vulgaire »). La figure du saltimbanque déchu, masque autoparodique du poète vénal, réapparaît notamment dans *Le Vieux Saltimbanque*, dont la conclusion affirme sans ambages la dégradation sociale du poète-paria, ostracisé et diffamé par un public ingrat : « Je viens de voir l'image du vieil homme de lettres qui a survécu à la génération dont il fut le brillant amuseur ; du vieux poète sans amis, sans famille, sans

enfants, dégradé par sa misère et par l'ingratitude publique, et dans la baraque de qui le monde oublieux ne veut plus entrer ! ». Par ailleurs, au masque du clown, portrait autocaricatural de l'écrivain, doit se superposer le masque du fou, à en juger par le canevas mélodramatique conçu par le jeune Baudelaire pour être inclus dans *Cauchemar* (1845), où est esquissé de façon cryptique la profanation du sanctuaire de l'Art et le viol symbolique, par le roi (Louis-Philippe), de la Muse : « Le poète est devenu fou. La muse ne lui envoie plus que des rimes insensées... Malédiction !!! ». Dans cette vignette hautement satirique est exprimée, sur le plan allégorique, la violation d'idéaux esthétiques sous la monarchie de Juillet et la démente concomitante de l'artiste cocufié qui revêt ainsi la folie traditionnellement associée au fou du roi. Ostensiblement, la malédiction inhérente à la situation socio-historique de l'écrivain à l'époque post-mécénique est transposée sur l'objet esthétique dont la maladie symbolise à la fois la folie et de l'artiste et celle de sa Muse<sup>7</sup>. Bref, dans une société marquée par le philistinisme, incapable, à l'ère du haut capitalisme, d'apprécier la fonction sacerdotale de l'artiste, l'homme de lettres, contraint d'adopter le masque du clown, ne peut aucunement prétendre à la dignité : « Baudelaire, écrit Benjamin, war genötigt, die Würde des Dichters in einer Gesellschaft zu beanspruchen, die keinerlei Würde mehr zu vergeben hatte. Daher die Bouffonnerie seines Auftretens » (BENJAMIN, 1955, I, 478)<sup>8</sup>.

Pour l'artiste famélique, bafoué par le *profanum vulgus*<sup>9</sup>, aliéné dans un milieu hostile, il reste néanmoins l'idylle du mécénat sous l'Ancien Régime quand il existait un certain commensalisme entre l'artiste et son mécène. Contrastant son époque mesquine avec la générosité et la largesse pratiquées sous la Renaissance Baudelaire, dans le *Salon de 1859*, décrit de façon dithyrambique l'âge d'or du mécénat : « Les nobles artistes de la Renaissance eussent été bien coupables de n'être pas grands, féconds et sublimes, encouragés et excités qu'ils étaient par une compagnie illustre de seigneurs et de prélats, que dis-je ? par la multitude elle-même qui était artiste en ces âges d'or ! Mais l'artiste moderne qui s'est élevé très-haut *malgré* son siècle, qu'en dirons-nous, si ce n'est de certaines choses que ce siècle n'acceptera pas, et qu'il faut laisser dire aux âges futurs ? » (OC., II, 634). Derrière le contrepoint transparent qui ne fait que souligner la déchéance lamentable de l'artiste moderne dépité, il faut déceler la subterfuge pratiqué par l'écrivain post-mécénique qui cherche à redorer son blason par la création du mythe de son aristocratisation ou, pour être plus précis, son autoaristocratisation : « Placés très haut, toute fatalité nous apparaît comme justice. Saluons donc, au contraire, avec tout le respect et l'enthousiasme qu'elle mérite, cette aristocratie qui fait solitude autour d'elle » (OC., II, 107). Produit ironique de l'autoencensement<sup>10</sup>, le mythe du *Happy Few* renforcera d'autant plus l'aliénation de l'écrivain vis-à-vis du *profanum vulgus* (« L'aristocratie nous isole », OC., II, 106). Baudelaire, pourtant, n'ignore pas la situation ambiguë de l'artiste-funambule qui, en s'accordant sans vergogne des palmes aristocratiques, doit néanmoins plaire à son public : « Récriminer, faire de l'opposition, et même réclamer la justice, n'est-ce pas s'*emphilistiner* quelque peu ? On oublie à chaque instant qu'injurier une foule c'est s'encanailler soi-même » (OC., II, 106-07). De toute évidence l'écrivain post-mécénique, en prétendant détourner l'accusation de philistinisme contre lui-même, cherche à s'insinuer dans les bonnes grâces du public qu'il repousse ostensiblement.

Quoi qu'il en soit, la disproportion évidente entre les périodes pré- et post-révolutionnaires s'avère trompeuse. En effet, le portrait négatif du *hic et nunc* fabriqué par l'écrivain post-mécénique doit être nuancé par le fait paradoxal que le soi-disant paria n'est pas opposé à son intégration éventuelle dans la société qu'il semble mépriser : le manque de

commensalité entre l'écrivain et son public nonobstant, l'artiste cherche à être honoré par la société qu'il semble exécuter. Il est certes ironique que Baudelaire, ce prophète « perdu dans ce vilain monde » (*OC.*, I, 667), ce misanthrope « fier de n'être pas aussi bas que ceux qui passent » (*ibid.*), se laisse séduire par la tentation des honneurs bourgeois jusqu'à vouloir se faire admettre par l'Académie, semblable en ceci à Flaubert qui, malgré le scandale de *Mme Bovary* avec sa dénonciation implicite du vice et de l'hypocrisie du Second Empire, a accepté la légion d'honneur en 1866. Bref, l'écrivain post-mécénique se trouve dans une situation plus qu'ambivalente : émancipé sur le plan social, il cherche à la fois à se dégager de la société et à s'intégrer dans le système même qu'il semble exécuter. En outre, la notion même de misanthropie, le sentiment primordial de la part de l'homme de sa rupture avec l'humanité, est forcément incompatible avec la croyance de l'écrivain en l'aristocratie, avec sa reconnaissance tacite d'une hiérarchie sociale : l'homme ne peut être à la fois dégagé de et engagé dans la société. Pourtant, c'était précisément la position antinomiale adoptée par l'écrivain post-mécénique qui s'insinuait, sur le plan existentiel, dans le rôle du funambule – funambulisme personnel qui s'apparente notamment au funambulisme universel qui caractérise l'histoire sociale du dix-neuvième siècle avec sa façade d'optimisme et de progrès contrebalancée par un courant profond de misanthropie, d'anti-humanisme et d'aliénation métaphysique.

La dimension mythique du mythe de l'écrivain post-mécénique n'est pas à négliger. Même si l'écrivain post-révolutionnaire, son émancipation sociale nonobstant, cherche à s'insinuer dans le rôle de l'artiste appauvri, marginalisé par la société, condamné à gagner un maigre revenu de la commercialisation de son produit littéraire, la mythologie négative fabriquée par l'artiste professionnel n'est aucunement confirmée par les faits historiques qui révèlent, au contraire, la notoriété, pour ne pas mentionner les fortunes considérables amassées par de nombreux artistes qui, bénéficiant à la fois de l'hétéronomie fournie par les subventions ministérielles et les nombreuses sinécures disponibles, ainsi que de l'autonomie acquise grâce à la vente du produit littéraire, réussissaient à obtenir des revenus extraordinaires en cumulant des gratifications mécéniques et des revenus commerciaux. C'était surtout au théâtre que les écrivains pouvaient amasser des fortunes importantes, et ce n'était pas forcément les écrivains de talent qui étaient le mieux rémunérés à en juger par le succès de Dumas fils, d'Augier, de Sardou et de Labiche, pour n'en mentionner que quelques-uns. Baudelaire, on se rappelle, dont la correspondance est émaillée de références au théâtre en tant qu'entreprise commerciale, envisageait d'exploiter le théâtre comme moyen d'acquitter ses dettes, rêve qui, apparemment, n'a jamais été réalisé (DESCOTES, 1961, 205). La rémunération financière disponible aux romanciers était également considérable à en juger par des auteurs tels Zola, Sand, Hugo et Daudet. De même la poésie, comme en témoigne le cas de Hugo et de Lamartine, s'offrait comme moyen d'obtenir une sécurité financière, celui-ci ayant gagné plus de cinq millions de francs entre 1838 et 1851. Surtout le roman-feuilleton s'offrait comme source de revenus potentielles non insignifiante. En effet, Eugène Sue avait reçu un paiement par anticipation de 100.000 francs pour *Les Mystères de Paris*, et Dumas père, en 1845, avait signé un contrat avec *Le Constitutionnel* et *La Presse* qui lui garantissait un paiement annuel d'au moins 63.000 francs pour sa contribution de dix-huit volumes par an. Ceci nonobstant, il y avait des écrivains des plus talentueux, parmi lesquels Baudelaire, Stendhal, Flaubert (le succès de scandale de *Mme Bovary* mis à part) et Mallarmé (dont l'ésotérisme a forcément restreint la portée de son œuvre), qui illustraient trop bien le cliché séculaire du poète

appauvri. Il n'est pas sans intérêt de souligner ici le fait que Baudelaire, pour son œuvre entière, avait gagné à peine 10.000 francs (PICHOS et ZIEGLER, 1987).

Même si l'écrivain post-révolutionnaire, comme l'indique Zola (ZOLA, 1966-70, X, 1277), a réussi à obtenir une autonomie considérable, s'émancipant ainsi de l'hétéronomie du rapport mécénique et de ce qu'il percevait, à tort ou à raison, comme l'humiliation de son homologue littéraire sous l'Ancien Régime, le mécénat littéraire était en fait pratiqué depuis l'époque napoléonienne jusqu'à la Troisième République : Napoléon, malgré la censure stricte imposée aux écrivains sous le Premier Empire, avait continué d'accorder des subventions aux hommes de lettres, laquelle tradition était suivie, lors de la Restauration, par Louis XVIII et Charles X, et même, sous la Monarchie de Juillet, par Louis-Philippe qui, semble-t-il, faisait peu de cas des lettres, tout comme son successeur, Louis Napoléon, qui, malgré son peu d'enthousiasme, acceptait d'accorder des pensions aux hommes de lettres lors du Second Empire (LOUGH, 1978). L'hétéronomie, pourtant, était incompatible avec l'autoaristocratisation pratiquée par l'écrivain post-mécénique – dilemme illustré à merveille par le cas de Baudelaire qui, malgré sa répugnance à quémander des subventions (« Demander de l'argent à un ministère me fait horreur, et cependant cela est presque un usage ; il y a des fonds pour cela. Quant à moi, j'ai un orgueil et une prudence qui m'ont toujours éloigné de ces moyens-là. Jamais mon nom ne paraîtra dans les ignobles paperasses d'un gouvernement », *Corr.*, I, 329), avait néanmoins reçu quelque 3.450 francs sous forme de subvention ministérielle entre 1857 et 1862.

Malgré la continuité évidente des pratiques mécéniques à l'époque post-révolutionnaire, c'était l'autonomie, pourtant, qui l'emportait sur l'hétéronomie à l'ère du haut capitalisme, l'émancipation de l'écrivain sur le plan intellectuel et économique contribuant ainsi à l'inauguration des lettres modernes : « C'est l'argent, c'est le gain légitimement réalisé sur ses ouvrages qui l'a délivré de toute protection humiliante, qui a fait de l'ancien bateleur de cour, de l'ancien bouffon d'antichambre, un citoyen libre, un homme qui ne relève que de lui-même. Avec l'argent, il a osé tout dire, il a porté son examen partout, jusqu'au roi, jusqu'à Dieu, sans craindre de perdre son pain. L'argent a émancipé l'écrivain, l'argent a créé les lettres modernes » (ZOLA, 1966-70, X, 1277). Scribe, dans *Le Mariage d'argent*, décrit ainsi l'émancipation de l'écrivain post-mécénique : « Des protecteurs ! Grâce au ciel nous ne sommes plus dans ces temps où le talent ne pouvait se produire que sous quelque riche patronage ; où le génie, dans une humble dédicace, demandait à un sot la permission de passer à la postérité à l'ombre de son nom. Les artistes d'à présent pour acquérir de la considération et de la fortune n'ont pas besoin de recourir à de pareils moyens ; les vrais artistes, j'entends ; ils restent chez eux, ils travaillent, et le public est là qui les juge et les récompense » (Acte I. sc. iv, cité par LOUGH, 1978, 302). Quoiqu'il en soit, le statut autonome de l'écrivain émancipé à l'époque post-mécénique n'était peut-être pas aussi clair que Zola et Scribe voudraient nous le faire croire. Même si l'émancipation de l'homme de lettres a énormément contribué au développement de ce que l'on pourrait appeler l'écrivain professionnel au XIX<sup>e</sup> siècle, elle a néanmoins créé une nouvelle forme d'émancipation qui, en incorporant l'hétéronomie, ne réussissait, selon les Goncourts, qu'à substituer une forme particulière de subjugation à une autre : « Je lis dans la préface d'une étude sur Saint-Just le lieu commun d'usage sur la dignité apportée aux gens de lettres par la Révolution. Quoi ? Parce que nous ne courtisons plus une Pompadour, un ministre ? Mais nous courtisons Solar [le rédacteur en chef de *La Presse*], Mirès [le propriétaire d'un journal] : on nous a la poignée de mains de Lévy ; chacun caresse l'éditeur » (GONCOURT, 1958-59, III, 150) – tartufferie illustrée à merveille dans le petit poème en prose de Baudelaire intitulé *Le*



*Heure du matin*, où le poète écrit : « ... avoir disputé généreusement contre le directeur d'une revue, qui à chaque objection répondait : ' - C'est ici le parti des honnêtes gens', ce qui implique que tous les autres journaux sont rédigés par des coquins » (*OC.*, I, 288). En effet, l'émancipation de l'homme de lettres à l'époque post-révolutionnaire s'est avérée, comme l'indique Flaubert de manière sardonique, un honneur plutôt douteux : « On trouve que l'écrivain, parce qu'il ne reçoit plus de pension des grands, est bien plus libre, plus noble. Toute sa noblesse sociale maintenant consiste à être l'égal d'un épicier. Quel progrès ! » (FLAUBERT, 1926-33, VI, 458).

De toute évidence, le soi-disant mythe du mécénat brillant par son absence, propagé par l'homme de lettres post-révolutionnaire, ne correspond nullement aux faits historiques qui dévoilent, au contraire, comment une réalité affirmative se trouve déréalisée par la fabrication d'une mythologie négative. En créant une mythologie négative autour de sa personne, l'écrivain post-mécénique projette sa situation soi-disant fâcheuse contre l'âge d'or du mécénat sous l'Ancien Régime quand on accordait à l'écrivain une fonction précise dans un contexte de commensalisme culturel vis-à-vis du mécène. Cependant, la perception idyllique de l'âge d'or du mécénat de la part de l'écrivain post-mécénique ne correspond pas exactement à la réalité historique qui révèle, au contraire, le statut social dégradé de l'écrivain pré-révolutionnaire privé, en partie, d'autonomie et son besoin ardent de s'émanciper de l'hétéronomie douteuse du rapport mécénique. En effet le mécénat, comme l'indique Viala, se caractérise par une ambivalence marquée fondée sur une tension radicale entre l'hétéronomie du rapport mécénique, et l'autonomie naissante de l'écrivain commercial capable d'engendrer des revenus grâce à la vente de ses œuvres (VIALA, 1985). On constate ici à quel point la configuration économique double fondée conjointement sur l'autonomie et sur l'hétéronomie s'applique à la fois aux périodes pré- et post-révolutionnaires, même s'il faut admettre que la prépondérance d'autonomie varie selon l'époque, celle-ci étant moins évidente sous l'Ancien Régime où le public lettré aurait été forcément restreint.

Baudelaire nous fournit un tableau plus qu'ambigu du mécénat. Dans la conclusion du *Vieux Saltimbanque*, l'époque mécénique sous l'Ancien Régime est notamment présentée en termes d'idylle qui met sérieusement en relief l'aliénation de l'artiste moderne privé de mécène : « Je viens de voir l'image du vieil homme de lettres qui a survécu à la génération dont il fut le brillant amuseur ; du vieux poète sans amis, sans famille, sans enfants, dégradé par sa misère et par l'ingratitude publique, et dans la baraque de qui le monde oublieux ne veut plus entrer ! ». De même, dans le *Salon de 1859*, il loue le rapport harmonieux entre l'artiste et son mécène à l'époque de la Renaissance (« Les nobles artistes de la Renaissance eussent été bien coupables de n'être pas grands, féconds et sublimes, encouragés et excités qu'ils étaient par une compagnie illustre de seigneurs et de prélats, que dis-je ? par la multitude elle-même qui était artiste en ces âges d'or ! », *OC.*, II, 634) – idylle qui se retrouve dans le poème en prose intitulé *Les Bons Chiens* où est esquissé, sur le plan allégorique, la valeur symbolique des gratifications provenant du rapport mécénique. Dans *Une Mort héroïque*, par contre, où est dépeinte l'implication de l'artiste-bouffon dans une révolte contre l'ordre établie, dans *Spleen III*, avec son tableau dystopique de la « grotesque ballade » du bouffon écrasé par l'hierarchie sociale, pour ne pas mentionner *Le Fou et la Vénus*, dont le bouffon dérisoire lance une accusation tacite contre l'hétéronomie infâme de l'Ancien Régime, le poète nous présente le revers du médaillon dans son portrait de l'artiste abject, cet « ancien bouffon d'antichambre » (ZOLA, 1966-70, X, 1277) humilié par son manque d'indépendance sous l'Ancien Régime. Manifestement il existe, chez Baudelaire,

une exposition équivoque du mythe du mécénat conçu, simultanément, en termes d'utopie et de dystopie. Si, d'un côté, on perçoit l'idylle du rapport harmonieux qui existe entre l'écrivain et son mécène à l'âge d'or où le plaisir esthétique du mécène était récompensé par des gratifications symboliques purifiées de toute intention mercenaire, il faut également constater la réalité brutale qui transformait l'écrivain en paria grotesque. À l'instar de Chapelain, il croit que « ... poète, chantre, baladin, caimand, bouffon et parasite, pour ne rien dire de plus y sont synonymes et ne passent que pour un » (LARROQUE, 1880-83, I, 18).

C'est à ce stade que l'on constate à quel point le mythologème concernant l'homme de lettres à l'époque post-mécénique s'embrouille par le fait qu'il s'établit sur une rhétorique de disjonction trompeuse, doublement minée, fondée sur une fabrication mensongère redoublée configurée autour de deux mythologies factices. En effet, le mythe du mécénat fondé sur une mythologie harmonieuse contrecarrée par une réalité discordante, semblerait nous offrir la contrepartie du mythe de l'écrivain post-mécénique fondé sur une mythologie négative contredite par une réalité affirmative. C'est en fait au croisement chiasmique de ces deux mythologies, dont la partie de contrefaçon n'est pas à négliger, que s'établit le statut social véritable de l'homme de lettres professionnel à l'époque post-mécénique. La valeur factice des deux mythologies nonobstant, la névrose collective va se résoudre par la sublimation de la crise d'impuissance chez l'écrivain post-mécénique grâce au truchement d'une mythologie compensatoire qui s'articule autour de l'artiste démiurge manipulateur de la genèse de l'œuvre, celui-ci trouvant son répondant analogique, sur le plan existentiel, dans la figure du dandy emblématique de l'histrionisme omniprésent d'une « époque poseuse ».

Le dandysme, on se rappelle, est essentiellement fondé sur la fabrication esthétique de l'individu afin de contrecarrer le chaos de l'existence. Le mode esthétique du dandy doit ainsi s'appréhender en tant que réponse existentielle de l'homme aliéné dans un univers contingent. Le dandy, selon Camus (CAMUS, 1965, 461-62), cherche à obtenir, sur le plan esthétique, à travers l'acte d'autocomposition, à travers la fabrication esthétique de son personnage, la cohérence refusée à l'homme sur le plan métaphysique. Il devient dès lors le maître de sa propre genèse :

Bien plus que le culte de l'individu, le romantisme inaugure le culte du personnage. [...] N'espérant plus la règle ou l'unité de Dieu, obstiné à se rassembler contre un destin ennemi, impatient de maintenir tout ce qui peut l'être encore dans un monde voué à la mort, le révolté romantique cherche une solution dans l'attitude. L'attitude rassemble dans une unité esthétique l'homme livré au hasard et détruit par les violences divines. [...] Le dandy crée sa propre unité par des moyens esthétiques. [...] La créature, jusque-là, recevait sa cohérence du créateur. À partir du moment où elle consacre sa rupture avec lui, la voilà livrée aux instants, aux jours qui passent, à la sensibilité dispersée. Il faut donc qu'elle se reprenne en main. Le dandy se rassemble, se forge une unité, par la force même du refus. Dissipé en tant que personne privée de règle, il sera cohérent en tant que personnage.

La révolte du dandy, maître de son propre destin, s'avère pourtant défectueuse : même si le choix délibéré de l'individu qui cherche à forger son propre destin à travers la fabrication de son personnage peut, dans une certaine mesure, contrecarrer le chaos d'un univers contingent, la quête existentielle, articulée autour de l'autotranscendance qui transforme l'être en un objet d'art, ne peut aucunement combattre l'instabilité, la fuyance (« la voilà livrée aux instants ») de l'autocréation perpétuelle qui fonde l'objet esthétique vivant. Ainsi la perfection esthétique chez le dandy se réalise, paradoxalement, à travers

son autoperpétuation. « Le dandy, note Camus dans *L'Homme révolté*, est donc forcé d'étonner toujours. Sa vocation est dans la singularité, son perfectionnement dans la surenchère » (CAMUS, 1965, 462). Bref, avec le phénomène du dandysme le triomphe de l'autodétermination existentielle réalisée à travers la métamorphose esthétique de l'individu, dans la mesure où elle est fondée sur une autocréation itérative de l'individu, semblerait nier le but même qu'elle semble poser. D'où son autoconsommation ironique, tout comme l'objet esthétique romantique qui, grâce à la dialectique permanente entre l'autocréation et l'autodestruction enchâssée au plus profond de son être, ne peut nullement persister à être ce qu'il est<sup>11</sup>. D'où aussi le paradoxe central incrusté au cœur du dandysme : l'autoproduction esthétique de l'individu inhérente au dandysme ne peut jamais réussir à créer un produit final – pas plus que l'objet esthétique romantique fondé sur un devenir perpétuel. Condamnés à l'inachèvement incontournable, les deux sont inéluctablement voués à l'im-perfection, à l'aporie : « Andre Dichtarten sind fertig, und können nun vollständig zergliedert werden. Die romantische Dichtart ist noch im Werden ; ja das ist ihr eigentliches Wesen, dass sie nur werden, nie vollendet sein kann » (SCHLEGEL, 1967, II, 182)<sup>12</sup>.

N'ayant pas le loisir de développer ici le mythe compensatoire de l'artiste démiurge, créateur suprême de sa propre création, qu'il nous suffise de souligner que si l'omnipotence esthétique pratiquée par celui-ci trouve ses origines dans la crise d'identité subie par l'écrivain post-mécénique condamné à contrecarrer l'ostracisme auquel il doit faire face devant le *profanum vulgus*, elle témoigne également du subterfuge pratiqué par l'artiste aliéné qui, en créant une forme de littérature fondée sur l'autoproduction et l'autoconsommation (SCHLEGEL, 1967, II, 182)<sup>13</sup>, parodie ostensiblement l'éthos prédominant d'une société industrielle vouée à la consommation. Marginalisé par un public hostile, l'artiste-charlatan choisit de duper le public peu soupçonneux en proférant au *hoi polloi* un objet esthétique marqué par la contrefaçon, programmé, de manière insidieuse, pour l'autodestruction au moment de l'impact avec le public philistin qu'il exécère. Ce n'est certes pas sans raison que Baudelaire, dans l'une des préfaces projetées pour *Les Fleurs du mal*, souligne le désir profond de l'artiste d'exclure le public du sanctuaire de l'Art : « Montre-t-on au public, affolé aujourd'hui, indifférent demain, le mécanisme des trucs ? Lui explique-t-on les retouches et les variantes improvisées aux répétitions, et jusqu'à quelle dose l'instinct et la sincérité sont mêlés aux rubriques et au charlatanisme indispensable dans l'amalgame de l'œuvre ? Lui révèle-t-on toutes les loques, les fards, les poulies, les chaînes, les repentirs, les épreuves barbouillées, bref toutes les horreurs qui composent le sanctuaire de l'art ? » (OC., I, 185). L'art, décidément, n'est pas pour la consommation du public : « La poésie est une fleur rarissime, qu'il faut respirer et effeuiller soi-même dans la religion de la fière solitude » (PICHOS et ZIEGLER, 1987, 211). Bref, à une société meurtrière qui étouffe l'esprit créateur de l'artiste, qu'Arthur Miller nomme, à juste titre, « The Time of the Assassins » (MILLER, 1956), correspond une forme de littérature suicidaire, paradoxale qui, comme le Progrès, selon Baudelaire, se caractérise par son autocancellation incorrigible (« ... procédant par une opiniâtre négation de lui-même », OC., II, 581), son autoannihilation itérative (« ... un mode de suicide incessamment renouvelé », *ibid.*). En d'autres termes, l'impulsion autoconsommatrice au cœur de l'ironie romantique correspond admirablement aux mythologies factices, autodestructrices, fabriquées par l'écrivain professionnel à l'époque post-mécénique. Que ce soit sur le plan existentiel où le phénomène paradoxal du dandysme traduit le désir de l'individu de récupérer le pouvoir oblitéré par sa marginalisation sur la scène sociale en se proclamant

maître de son propre destin, ou sur le plan esthétique où nous constatons l'autodéification mythique de l'artiste demiurge, maître incontestable de la genèse de l'œuvre, roi de l'univers de sa propre création qui contrôle la fabrication et la défabrication de l'objet esthétique, il s'agit de deux mythologies compensatoires articulées autour de l'autodétermination existentielle et esthétique qui traduisent, sur le plan subliminal, la sublimation de la crise d'impuissance subie par l'écrivain post-mécénique, dont l'autoportrait caricatural se cristallise dans le masque du clown condensé notamment dans la figure allégorique du « docteur des plus grands » négativement métamorphosé en « fœtus dérisoire » (*Châtiment de l'orgueil*), symbole grotesque du mythe d'Icare.

#### NOTES

<sup>1</sup> PICHOSIS, 1975-76, I, 658. Toute référence ultérieure sera notée dans le corps du texte par le sigle *OC*.

<sup>2</sup> On remarquera que Sartre, dans son analyse incisive du dilemme confrontant l'écrivain d'une époque post-mécénique, passe sous silence les facteurs contraignants éprouvés par l'écrivain sous l'Ancien Régime vis-à-vis de son mécène. En outre, il n'est pas sans intérêt de souligner le caractère fondamentalement pernicieux du funambulisme pratiqué par l'écrivain au dix-huitième siècle : tout en jouissant du patronage aristocratique, l'écrivain servait en fait l'idéologie d'une classe, la bourgeoisie, antipathique à ses patrons et lui-même, dont le but implicite était la destruction même de l'aristocratie à laquelle il était redevable.

<sup>3</sup> La frustration du désir de monter en grade éprouvée par l'écrivain post-mécénique serait en fait confirmée par le réseau de métaphores obsédantes articulées autour de la pesanteur que décèle Mauron (1962, 58-63) dans l'œuvre baudelairienne. Elle se manifeste tout particulièrement dans les personnages allégoriques qu'on trouve dans le petit poème en prose intitulé *Chacun sa chimère*, l'écrasement des porteurs de chimères accablés par leur poids traduisant, sur le plan allégorique, le fardeau d'illusions porté par l'écrivain à l'époque post-révolutionnaire.

<sup>4</sup> N'ayant pas le loisir de développer ici la thématique de la bouffonnerie au cœur de l'ironie romantique, qu'il suffise de citer le fragment numéro 42 du *Lyceum* de Friedrich Schlegel : « Es gibt alte und moderne Gedichte, die durchgängig im Ganzen und überall den göttlichen Hauch der Ironie atmen. Es lebt in ihnen eine wirklich transzendente Buffonerie. Im Innern die Stimmung, welche alles übersieht und sich über alles Bedingte unendlich erhebt, auch über eigne Kunst, Tugend oder Genialität ; im Äussern, in der Ausführung die mimische Manier eines gewöhnlichen guten italienischen Buffo » (« Il y a des poèmes anciens et modernes qui respirent, dans leur totalité, et dans chaque détail, le souffle divin de l'ironie. Dans de tels poèmes vit une bouffonnerie transcendante véritable. Dans leur forme intérieure, l'état d'esprit qui contemple tout et s'élève infiniment au-dessus de tout ce qui est limité, y compris l'art même du poète, sa vertu, son génie ; dans leur forme extérieure, dans leur exécution, le style histrionique d'un bon *buffo* italien ordinaire »).

<sup>5</sup> PICHOSIS et ZIEGLER, 1973, II, 610. Tout référence ultérieure sera notée dans le corps du texte par le sigle *Corr*.

<sup>6</sup> *Journal*, X, 177-78, cité par LOUGH, 1978, 318. Dans ce contexte, voir GRAÑA, 1964, 206.

<sup>7</sup> Voir, dans ce contexte, le poème intitulé *La Muse malade* qui dépeint la folie de la Muse, poème qui s'apparente, dans l'architecture volontaire des *Fleurs du mal*, au poème suivant, *La Muse vénale*, avec son portrait allégorique de la Muse malade.

<sup>8</sup> « Baudelaire était contraint de prétendre à la dignité du poète dans une société qui n'avait plus de dignité à accorder. D'où son comportement bouffonnesque ».

<sup>9</sup> Qu'on se rappelle ici le portrait venimeux du bourgeois esquissé par Baudelaire dans le *Salon de 1859* : « *Caput mortuum*, tais-toi ! Brute hyperboréenne des anciens jours, éternel Esquimau porte-lunettes, ou plutôt porte-écailles, que toutes les visions de Damas, tous les tonnerres et les éclairs ne sauraient éclairer ! » (*OC.*, II, 654-55).

<sup>10</sup> L'autoencensement de l'écrivain post-mécénique se trouve notamment dans la portrait autocaricatural de l'artiste qui s'insinue dans le rôle de l'enfant de chœur qui joue de l'encensoir (« Il te faut, pour gagner ton pain de chaque soir, / Comme un enfant de chœur, jouer de l'encensoir, / Chanter des *Te Deum* auxquels tu ne crois guère », *La Muse vénale*).

<sup>11</sup> En termes hégéliens, l'autotranscendance romantique devient synonyme d'autodissolution : « Meaning and shape, écrit Hegel dans son analyse de l'art romantique, are indeed separated from one another in the final phase of the development of romantic art, yet [...], we do not have here a return to the reciprocal inadequacy of the two that characterized the symbolic stage. There it was a deficiency of meaning, of the idea in itself, that produced a corresponding deficiency in the external manifestation. As romantic consciousness comprehends it, on the contrary, the idea is more than adequate ; if it withdraws out of externality into itself, therefore, it is because all possible external embodiment is inadequate for its full manifestation, which transcends the expressive capacity of art. In so far as it nevertheless seeks artistic manifestation, it presses art to a height of expressiveness beyond which it ceases to be art. That is the moment of art's romantic self-transcendence, its self-dissolution as art » (HEGEL, 1979, 58). Il est curieux de noter à quel point le *coincidentia oppositorum* esthétique fondé sur la dialectique permanente entre l'autocréation et l'autodestruction démontre des affinités remarquables avec le *coincidentia oppositorum* anthropologique articulé autour de l'affirmation du sacré à travers son autonégation ironique. « Le mythe, écrit Gusdorf, reflète directement cette *coincidentia [sic] oppositorum*, qui caractérise le sacré, et que Rudolf Otto relevait déjà, en définissant l'élément numineux dans la vie religieuse comme à la fois attirant et repoussant, *tremendum et fascinans*. Cette distinction désormais classique peut être généralisée : toute expression du sacré apparaît bipolaire ; elle implique sa propre négation... » (GUSDORF, 1984, 94).

<sup>12</sup> « D'autres types de poésie sont complétés et peuvent dès lors être entièrement analysés. La poésie romantique est encore en devenir ; en effet, son essence particulière réside dans le fait qu'elle est toujours en train de devenir et ne peut jamais être achevée ».

<sup>13</sup> « Und doch kann auch sie [die romantische Poesie] am meisten zwischen dem Dargestellten und dem Darstellenden, frei von allem realen und idealen Interesse auf den Flügeln der poetischen Reflexion in der Mitte schweben, diese Reflexion immer wieder potenzieren und wie in einer endlosen Reihe von Spiegeln vervielfachen ». (« Et pourtant elle [la poésie romantique] aussi, libre de tout intérêt réel ou idéal, peut par-dessus tout planer à mi-chemin entre le produit et le producteur, exponentiant cette réflexion et la multipliant comme dans une série de miroirs interminable ».)

**BIBLIOGRAPHIE**

- ALHOY Philadelphie-Maurice (1854) : *Les Mémoires de Bilboquet*, Paris, Librairie Nouvelle (2 vols).
- BÉNICHOU Paul (1973) : *Le Sacre de l'écrivain : 1750-1830 : Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Paris, Corti.
- BENJAMIN Walter (1955) : « Zentralpark », *Schriften*, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.
- (1973) : *Charles Baudelaire : A Lyric Poet in the Era of High Capitalism*, London, N.L.B.
- BRIFFAULT Eugène (1846) : « Des Ouvriers de l'esprit : de ceux qui ne dînent pas », in *Le Diable à Paris : Mœurs et coutumes, caractères et portraits des habitants de Paris*, Paris, Hetzel, II, 316-17.
- CAMUS Albert (1965) : *L'Homme révolté*, in *Essais*, éd. R. Quilliot et L. Faucon, Paris, Gallimard.
- CARLYLE Thomas (1838) : *Sartor Resartus : The Life and Opinions of Herr Teufelsdröckh*, London, Grant Richards.
- DESCOTES Maurice (1961) : « Baudelaire et le théâtre », *Revue d'Histoire du Théâtre*, 13.
- EIGELDINGER Marc (1983) : « Le Mythe d'Icare dans la poésie française du XIX<sup>e</sup> siècle », in *Lumières du mythe*, Paris, P.U.F., 91-127.
- FLAUBERT Gustave (1926-33) : *Correspondance*, Paris, Conard.
- GAVARNI (1846) : « Hommes et femmes de plumes », in *Le Diable à Paris : Mœurs et coutumes, caractères et portraits des habitants de Paris*, Paris, Hetzel.
- GIRAUD Jean (1936) : « Stello et La Biographie des auteurs morts de la faim de Charles Colnet du Ravel », in « Notes sur A. de Vigny », *RHLF*, 43, 100-05.
- GONCOURT Edmond et Jules de (1956-1958) : *Journal. Mémoires de la vie littéraire*, éd. R. Ricatte, Monaco.
- GRANA César (1964) : *Bohemian versus Bourgeois : French Society and the French Man of Letters in the Nineteenth Century*, New York, Basic Books Inc.
- GUEX J (1900) : *L'Histoire et la société de 1815-1848*, Paris, Fischbacher.
- GUSDORF Georges (1984) : *Mythe et métaphysique*, Paris, Flammarion.
- HEGEL G.W.F (1979) : *On the Arts*, trans. H. Paolucci, New York, Ungar.
- LACQUE-LABARTHE Philippe et Jean-Luc NANCY (1978) : *L'Absolu littéraire : Théorie de la littérature du romantisme allemand*, Paris, Seuil.
- LAFORGUE René (1931) : *L'Échec de Baudelaire : Essai psychanalytique sur la névrose de Charles Baudelaire*, Paris, Denoël et Steele.
- LARROQUE T de (1880-83) : *J. Chapelain, Lettres*.
- LOUGH John (1978) : *Writer and Public in France from the Middle Ages to the Present Day*, Oxford, Clarendon.
- MAURON Charles (1962) : *Des Métaphores obsédantes au mythe personnel*, Paris, Corti.
- MILLER Arthur (1956) : *The Time of the Assassins : A Study of Rimbaud*, New York, New Directions.
- PICHOIS Claude (1975-76) : *Œuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard (2 vols.).
- PICHOIS Claude et Jean ZIEGLER (1987) : *Baudelaire*, Paris, Julliard.
- (1973) : *Correspondance*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- PRÉVOST John (1982) : *Le Dandysme en France : 1817-1839*, Genève-Paris, Slatkine.
- RÉMUSAT Charles de (1847) : « De l'Esprit littéraire sous la restauration et depuis 1830 », *Revue des Deux Mondes*, 18, 502.

- SARTRE Jean-Paul (1963) : *Baudelaire*, Paris, Gallimard.
- SCHLEGEL Friedrich, (1967) : *Kritische Ausgabe*, éd. H. Eichner, Munich, Paderborn, Vienna, Schönninghs.
- SHRODER Maurice (1961) : *Icarus : The Image of the Artist in French Romanticism*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- SPENCER Judith (à paraître) : *Of Fools, Fops and Funambulists : Baudelaire and the Myth of Poetic Origination*, Les Éditions Alta.
- STAROBINSKI Jean (1970) : *Portrait de l'artiste en saltimbanque*, Genève, Skira.
- THIBAUDET A (1950) : *Montaigne, Œuvres complètes*, Paris, Gallimard.
- VIALA Alain (1985) : *Naissance de l'écrivain : Sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris, Minuit.
- VIGNY Alfred de (1968) : *Chatterton*, Paris, Garnier.
- ZOLA Émile (1966-70) : « L'Argent dans la littérature », in *Œuvres complètes*, éd. H. Mitterand, Paris, Gallimard, X.

## WOLFGANG SCHÖMELS „OHNE MARIA“: DIE VERWANDLUNG DES ALLEINSEINS IN EINSAMKEIT

Yrd.Doç.Dr. Kenan ÖNCÜ  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

### Exposee

Alleinsein ist ein Zustand, in dem man als einziger Mensch existiert. Einsamkeit ist dagegen die Empfindung, von anderen Menschen getrennt und abgeschieden zu sein. Während das erstere sowohl negative als auch positive Konturen zeigt, ist die Einsamkeit nur mit negativen Komponenten verbunden, als deren gemeinsamer Nenner die Lieblosigkeit gilt. Aus diesem Grunde ist nicht das Alleinsein sondern die Einsamkeit zu einem der relevanten Topoi in der Literatur avanciert und hat in den einzelnen literarischen Epochen unterschiedliche Bedeutung und Funktion übernommen.

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Er sucht aber seiner Natur entsprechend nicht nur nach sozialen Kontakten, sondern auch nach Freiheit, die er optimal im Alleinsein genießen kann. Alleinsein kann sich jedoch leicht in Einsamkeit verwandeln, wenn es am Ende zu Lieblosigkeit führt, wie auch in diesem Beitrag anhand des 2004 erschienenen Romans "Ohne Maria" von Wolfgang Schömel bewiesen wird.

**Schlüsselwörter:** Alleinsein, Einsamkeit, Lieblosigkeit, Verwandlung.

### WOLFGANG SCHÖMEL'İN "OHNE MARIA" SINDA YALNIZLIĞIN SEVGİSİZLİĞE DÖNÜŞÜMÜ

#### Özet

Yalnızlık kavramı zaman zaman birbirleriyle karıştırılabilen fakat birbirinden farklı iki ayrı olguyu adlandırmaktadır. Birincisinde insanın bir yerde, mekanda tek başına olduğu somut yalnızlık söz konusuken, soyut yalnızlık olarak adlandırılacak olan ikincisinde ise insan belki diğer birçok insanla birlikte, fakat duygu ve düşüncelerini, üzüntü ve acılarını paylaşabileceği birini ya da birilerini bulamamaktadır. Somut yalnızlık bir çok işlevin yanında, zaman zaman gereksinim duyulabilen, olaylara ve yaşananlara karşı mesafe kazanıp dinlenme ve yenilenme olanağı sağlayabilen bir düşünme süreci olarak betimlenebilir. Fakat bunlar sağlanamıyorsa, ortaya çıkan ya da işlemeye başlayan ve sevgisizlikle özdeşleştirilebilecek olan yeni olgu soyut yalnızlıktır. Yani somut yalnızlık kolaylıkla sevgisizliğe dönüşebilir. Çalışmada bu tez, Alman yazarlarından Wolfgang Schömel'in 2004 yılında yayımlanmış olan ve "Ohne Maria" adını taşıyan romanı aracılığıyla kanıtlanmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** somut yalnızlık, soyut yalnızlık, sevgisizlik, dönüşüm.



## 1. Einleitung

Alleinsein ist ein Zustand, in dem man keine Menschen um sich herum hat. Im Unterschied zur konkret-räumlichen Konstellation des Alleinseins ist das Phänomen „Einsamkeit“ eine Empfindung oder *„ein tiefer Schmerz darüber, dass wir uns niemanden nahe fühlen und mit keinem teilen können, was in uns ist“* (Konnerth, 2007). Während das erstere sowohl negative als auch positive Konturen zeigt, ist die Einsamkeit beinahe nur mit negativen Komponenten wie Aversion, Diskriminierung, Protest, Misanthropie, Minderwertigkeitsgefühl, Larmoyanz und Leiden verbunden, als deren gemeinsamer Nenner hier und im Verlaufe der Arbeit „Lieblosigkeit“ verstanden werden soll.

Trotz des angeführten Unterschieds gelten Alleinsein und Einsamkeit als *„zwei Begriffe, die sehr oft in einem Atemzug verwendet werden und die für viele ein und dasselbe aussagen“* (Konnerth, 2007). Die Verwechslung hat ihren Grund im Glauben vieler Menschen, *„dass sie sich zwangsläufig einsam fühlen müssen, wenn sie allein sind“* (Radtke, 2007).

Aufgrund der ihr innewohnenden negativen Bestandteile ist Einsamkeit zu einem der relevanten Topoi in der Literatur avanciert, nicht aber Alleinsein. Denn *„[d]ie Banalität des gewöhnlichen Glücks ist künstlerisch unbrauchbar“* und *„[e]rst das Leiden öffnet das Tor zu Welten, die sonst verschlossen sind“* (Neuhaus, 2004).<sup>1</sup>

Die Einsamkeit als ein wichtiges Topos hat in den einzelnen literarischen Epochen unterschiedliche Bedeutung und Funktion übernommen: Die Autoren des klassischen Altertums wie Horaz, Seneca, Theokrit und Vergil z.B. sehen die Einsamkeit als Mittel zur *„Selbstbesinnung“* (Daemmrich, 1987: 112). Sie öffnet ihren Protagonisten, die *„in direkter Berührung mit der Natur“* stehen, *„den Zugang zur Welterkenntnis, der im Getriebe des gesellschaftlichen Lebens versperrt ist“* (Daemmrich, 1987: 112). Im Schrifttum des Mittelalters wird Einsamkeit dagegen als ein Phänomen betrachtet, in welchem *„der Mensch die Verlockungen des Lebens kritisch sichten und seine wahre Bestimmung als Geschöpf Gottes erkennen [konnte]“* (Daemmrich, 1987: 112). Hier kann man „Parzival“ von Wolfram von Eschenbach als ein wichtiges Beispiel angeben. In dem Zeitalter der Aufklärung wird zwischen *„Einsamkeit“*, *„Selbstgefühl“* und *„Selbsterkenntnis“* eine enge Verbindung gesehen, welche *„die weitverbreitete Zusammenschau der Einsamkeit mit Vorstellungen der menschlichen Bemühung um Vollkommenheit [bedingt]“* (Daemmrich, 1987: 113). Dabei ist der Beitrag Kants Appell an die Aufklärer *„Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“* (Grabert, 1984: 85) nicht zu ignorieren. In den Ären der *„Empfindsamkeit“* und *„Romantik“* sieht man *„im Einsamen mehr den schwermütig-melancholischen, in seine eigene Innerlichkeit sich zurückziehenden Menschen, der sich der derben Zumutungen einer verständnislosen und oberflächlichen Außenwelt zu entziehen sucht“* und dadurch die *„Selbstgewisserung über das eigene Ich“* hofft (Wikipedia, 2006). Goethe liefert mit „Die Leiden des jungen Werthers“ dazu ein eklatantes Beispiel. In der Literatur des 20. Jahrhunderts verliert die Einsamkeit ihren Glanz, weil *„die mit zunehmender Individualisierung abnehmende Bindekraft einer den Einzelnen zwar einengenden, aber zugleich auch schützenden und entlastenden Gemeinschaft wird vermehrt als Problem dargestellt“* (Wikipedia, 2006). Es scheint kein Zufall zu sein, dass die Autoren in dieser Ära als Protagonisten einsame Figuren wählen und sie u.a. primär die Gesellschaft kritisieren lassen.

<sup>1</sup> Und bei Nietzsche heißt es: *„Das tiefe Leiden macht vornehm; es trennt [...]“* (Neuhaus, 2004)

Der Mensch braucht sowohl soziale Kontakte als auch die Unabhängigkeit und Freiheit. Die letzteren kann er optimal im Alleinsein erleben. Alleinsein kann „*etwas wirklich Wohltuendes und Heilsames haben*“ (Konnerth, 2007). Alleinsein kann sich aber auch leicht und abrupt in Einsamkeit verwandeln, wenn es am Ende zu Lieblosigkeit führt wie auch in diesem Beitrag anhand des 2004 erschienen Romans „Ohne Maria“ von Wolfgang Schömél bewiesen wird.

## 2. Lobgesang auf das Alleinsein

Pascal beschreibt den Menschen stichwortartig u.a. auch als ein Wesen in Gegensätzen: „*Abhängigkeit, Wunsch nach Unabhängigkeit, Bedürfnisse*.“ (Pascal, 1984: 53) Den Wunsch nach Unabhängigkeit bzw. Freiheit und in diesem Zusammenhang auch nach Alleinsein konstatiert man auch bei Madlé, dem Protagonisten in Wolfgang Schöméls Roman „Ohne Maria“, aber in so übertriebenem Maße, dass das Werk an manchen Stellen zum Lobgesang auf das Alleinsein ausartet.

Madlé möchte das Leben mit all seinen Facetten kennen- und als ein melancholischer Mensch besonders auch mit seinem traurigen und bösen Seiten- und so „*näher an die eigentlichen Probleme des Lebens [komme(n)]*“ (S.76). Wie die Sandra-Figur aus Genazinos Roman „Die Liebesblödigkeit“ dazu neigt, „*die Tatsachen des Lebens ohne Aufbesserung hinzunehmen*“ (Genazino, 2005: 29), so will er ohne Beschönigung, ohne Umwege und so schnell wie möglich dem (wirklichen) Leben begegnen. Alleinsein als „*immer der geradere, ehrlichere, mutigere Zustand und auch der schwierigere*“ (S.76) erschien ihm dazu sehr geeignet. Um die Effizienz des Alleinseins, in dessen Prozess Ablenkung oder Irritation durch andere Menschen ausgeschlossen bleibt, zu potenzieren, lässt Schömél in diesem Punkt seinen Protagonisten die Zweisamkeit demgegenüber als „*Zeitverschwendung*“ und im Weiteren als einen „*Kompromiss*“ abwerten, „*der alles verkleinerte, jede Handlung, jede Idee, jeden Gemütszustand, natürlich auch das Leid und Panik*“ (S.76). Alleinsein macht Madlé, einen promovierten Philosophen, außerdem im geistigen Sinne kreativ: „*Die wichtigen Gedanken [...] fanden sich nur bei mir ein*“, so erklärt er, „*wenn ich allein war.*“ (S.76) Alleinsein macht ihn auch schriftstellerisch produktiv; „*lange vermisste[s] Alleinsein*“ kann ihn zum Schreiben „*beflügel[n]*“ und „*berausch[en]*“ (S.166). Er leidet unter Minderwertigkeitsgefühlen. Alleinsein scheint ihm auch dabei zu helfen. Denn am Ende des Alleinseins befindet er sich anderen Menschen gegenüber in „*der milden Überlegenheit*“ (S.78). Alleinsein sieht er als eine Chance „*klar und rein und irgendwie heroisch zu existieren*“ (S.235). Und er existiert im wahrsten Sinne des Wortes „*ausschließlich in den kurzen Momenten der äußersten Ruhe [...], die ich nur sehr selten und nur allein erreichen konnte*“ (S.78).

Was Madlé an Existieren im wahrsten Sinne des Wortes hindert, ist u.a. sein Aussehen, was ihn geistig stark in Anspruch nimmt. „*Ich mag keine Spiegel*“, so erklärt er, „*weil ich mir nicht gefalle.*“ (S.5) Wie tief und irreversibel dies in ihm verwurzelt ist und ihm schaden kann, zeigt sich z.B. beim Kleiderkaufen. Wenn er in den Umkleidekabinen der Boutiquen Kleidungsstücke anprobiert, hält er „*die Hand vors Gesicht, damit ich das Hemd oder die Hose [...] ohne mein Gesicht sehe*“ (S.5). Zu Hause merkt er aber, „*dass die beiden nicht zusammenpassen, mein Gesicht und das Kleidungsstück*“ (S.5). Sein verdrängtes Verhältnis zum Spiegel oder zu seinem Spiegelbild scheint in seiner Kindheit angelegt worden zu sein, wo er zuviel in den Spiegel schaute und angesichts seines Aussehens ratlos wurde:

„*Ich brachte mein Gesicht in die Mitte zwischen den halb eingeklappten Flügeln und konnte auf diese Weise links und rechts zwei unendliche Ketten von Gesichtern erzeugen*

[...]. Diese Verfeinerung der Zweispiegeltechnik hatte ich bereits als Kind im Schlafzimmer meiner Eltern entdeckt, wo es ebenfalls eine Kommode mit Flügelspiegeln gab. Stundenlang betrachtete ich mich damals auf diese Weise. Ich konnte keine Entschlüsse fassen, ich konnte nichts tun, der Schweiß brach mir aus [...]“ (S.90)

In diesem Zusammenhang ist es verständlich, dass er sich mit der Begründung „Fotos von mir würden beweisen, dass ich hässlicher war, als ich mich selbst fühlte“ (S.22)<sup>2</sup> auch nicht gerne fotografieren lässt. Widersprüchlich ist es auf der anderen Seite, dass er wenn es sich um sein Aussehen handelt, von dem psychischen Abwehrmechanismus „Verdrängung“ Gebrauch macht, aber sich sonst völlig „hemmungslos seiner Melancholie hingibt“ (Vassena, 2007). Und schließlich ist es naturgemäß auch nicht zu verwundern, dass er nicht gerne unter Menschen auftaucht. Wenn er auftauchen muss, dann vermeidet er langen Blickkontakt mit ihnen- das ist wiederum eine Art Verdrängung, sonst strengt es ihn an, „jemand lange Zeit hindurch mein Gesicht zu zeigen, zumal aus der Nähe“ (S.77). Madlé zeigt also die typischen Züge der Menschen, die introvertiert sind.

Es lässt sich konkludieren, dass hauptsächlich sein Aussehen bei Madlé zum Minderwertigkeitskomplex und eo ipso letztendlich zur obsessiven Tendenz zum Alleinsein geführt hat. Der zweite Grund zu seinem häufigen Alleinseinwollen liegt in seinem Glauben, dass er sich mündlich nicht recht ausdrücken kann, obwohl er aber einen guten schriftlichen Ausdruck hat. Während der psychiatrischen Sitzungen z.B. findet er „keine passenden Worte“ (S.11) und „nach über drei Jahren Couchliegen, versuchte ich, immer treffende Worte zu finden“ (S.12). Die Worte von Maria, seiner Freundin, welche im Gegensatz zu ihm nicht gerne alleinsein möchte, könnten auch aus seinem Mund kommen: „>>Es ist kein Zufall, dass ich allein bin. [...] Ich hatte immer das Gefühl, als kämen meine Worte nicht bei den Menschen an.<<“ (S.60)

Madlés Alleinsein ist ein abstraktes Refugium und ein leistungsstärkender Denkprozess, in dem er alle seine Probleme zu lösen, all das Unangenehme und Böse, mit dem er konfrontiert ist, loszuwerden glaubt. Was ihn in die hermetische Atmosphäre des Alleinseins zwingt oder lockt, ist nichts anders als die Lieblosigkeit, welche bei ihm all das Negative evoziert. Und der Prozess des Alleinseins ist für ihn mit Erfolg gekrönt, wenn er am dessen Ende der Liebe- mit Liebe soll hier und im Verlaufe der Arbeit nicht nur die Liebe zwischen Mann und Frau wahrgenommen werden, sondern auch die Liebe im allgemeinen Sinne- begegnet. Diesen Kommentar lässt auch Madlés folgendes sich wiederholendes Kindheitserlebnis zu, welches auch zeigt, dass seine häufige und vehemente Neigung zum Alleinsein bereits in der Kindheit präformiert war:

„Als kleiner Junge, wenn ich mit den Eltern im Wald spazieren ging, [...], wenn ich in eine Fichtendickung eindrang, das Gefühl gab, allein und frei zu sein. Damals schon erlebte ich eine solche Freiheit zusammen mit dem Wunsch gefunden zu werden. Einerseits war ich von Glück durchströmt, wenn ich unbemerkt von den Eltern und parallel zum Spazierweg durch die Dichtung huschte [...]. Andererseits wollte ich, dass man sich um mich sorgt und mich von der Finsternis erlöst.“ (S.28)

Wald gilt in der Literatur als ein relevantes Motiv, welches unter anderem Motiv „Grenze“ subsumiert wird und selbst konkret-abstrakten „Grenzüberschritt“ bezeichnet

<sup>2</sup> Es ist wiederum widersprüchlich, dass er sich hässlich findet aber bei vielen Frauen ankommen und ihnen imponieren kann.

<sup>3</sup> In diesem Punkt soll Schömel seinem Protagonisten außer der fiktiven Romanwelt einen Gefallen tun wollen. Denn auf der vorderen Buchdecke sieht der Leser einen Mann, der von hinten fotografiert und sein Gesicht kaum zu sehen ist. Er ist wahrscheinlich selbst der Protagonist oder er vertritt ihn.

(Daemmrich, 1987: 159). „*Es verdeutlicht das Vorhaben und die Charaktereigenschaften einzelner Figuren.*“ (Daemmrich, 1987: 159). Während *[i]m Wald der Märchensagen, höfischen Epen und Artusromane [...] die Figuren einer Welt gegenüber [stehen], in der bereits erworbenen Kenntnisse wenig helfen oder hilflos werden*“ (Daemmrich, 1987: 160), ist Wald Madlé ein idealer Ort zum Alleinsein, falls er dort „*niemanden treffen, [...], keine Menschen sehen, hören und riechen [kann, K.Ö.]*“. Auch als erwachsener Mensch geht er weiter in den Wald, dessen Wert bei ihm dadurch sublimiert zu sein scheint, dass dort die erste Begegnung mit Maria passierte.

Wenn Madlé im Prozess des Alleinseins seine äußerste Ruhe erreicht und schon im wahrsten Sinne des Wortes zu existieren beginnt, entsteht bei ihm abrupt der Wunsch, „*die Situation mit jemandem zu teilen, mit dem ich in symbiotischer Liebesverbundenheit lebte*“ (S.78). Das heißt, er will nicht permanent alleinsein oder für immer im Wald bleiben und zeigt am Ende doch das Bedürfnis nach sozialem Kontakt, auch wenn er glaubt- hier macht sich sein arroganter und misanthropischer Zug bemerkbar, dass es diesen Jemanden nicht geben kann und dass „*dieser Jemand [...] in Wahrheit eine Abteilung von mir selbst [hätte] sein müssen*“ (S.78).

### 3. Verwandlung des Alleinseins in Einsamkeit

Alleinsein bewahrt für Madlé so lange seinen Wert, so lange er am Ende der Liebe begegnen kann. Diesen Wert bewahrt das Alleinsein, bis er Maria begegnete und auch in der Zeit, in der er mit Maria zusammen oder von ihr getrennt war.

Einsamkeitsgefühle können theoretisch „*[b]esonders in den Zeiten [überkommen, K.Ö.], in denen Veränderungen auf [...] [den Betreffenden, K.Ö.], zukommen*“ (Radtke, 2007). Dementsprechend beginnt Madlés Einsamkeit erst recht gravierend nach Marias Tod. Seine „*vorübergehende*“ und durch Alleinsein jedes Mal überwindbarere Einsamkeit verwandelt sich in „*chronische Einsamkeit*“ (Radtke, 2007)<sup>4</sup>, „*seitdem es keine Maria gibt*“ (Soltau, 2007). So ist „*Ohne Maria*“ nach Schömels eigener Aussage als „*die Geschichte einer verlorenen Liebe*“ (Poscharsky-Ziegler, 2007) und als ein Roman der Einsamkeit zu bezeichnen, was a priori auch im Titel seinen lapidaren Ausdruck findet.

Man kann nicht immer Menschen um sich herum haben, selbst nicht seinen besten Freund, mit denen man sein Glück oder Unglück teilen kann. Des Menschen permanenter Nächster ist nur seine (eigene) Identität. Einsam im wahrsten Sinne des Wortes ist daher derjenige, der seine Identität nicht verwirklicht hat und zusätzlich aufgrund präkärer Umstände in Depression geraten ist. Diesem Bild entspricht auch Schömels Protagonist. Er gehört zu jenen Menschen, „*die sich [...] nicht gerade bester psychischer Gesundheit erfreuen*“ (Jenner, 2006). Er leidet sogar „*auch in guten Zeiten an einer >>Existenzschwäche<<*“ (Jenner, 2006). Und er ist „*nur bedingt alltagstauglich*“ ((Jenner, 2006). Bis zu Marias Tod ermöglichte ihm diese Bedingung nur Alleinsein. Aber Marias Tod und eo ipso das Leben ohne Maria „*stürz[en] ihm in eine tiefe Depression*“ (Marie, 2006), wodurch die Effizienz und Relevanz des Alleinseins bei ihm eingebüsst wird. Dies ist verwunderlich, da er Maria nicht so stark und intensiv liebte. Dasselbe ist auch bei Maria zu beobachten. Bei ihr ist zu konstatieren, „*dass sie keine gleichberechtigte, reife Partnerschaft zu einem Mann, sondern in einem Mann einen Vater sucht, den sie zwar biologisch hatte, der ihr aber nicht der Vater war, so wie ein Mädchen einen Vater*

<sup>4</sup> Radtke unterscheidet drei Arten von Einsamkeit: 1. „*Die momentane, vorübergehende Einsamkeit*“, 2. „*Der langsame Rückzug*“, 3. „*Die chronische Einsamkeit*“. Die letztere kann „*Monate oder Jahre*“ dauern (Radtke, 2007).

*braucht*“ (Kadisch- Neugebauer, 2006). Was Maria und Madlé miteinander verbindet, wenn auch nicht so fest, ist u.a. die Affinität, welche die Kindheit der beiden tangiert, d.h. *„[w]enn man die Schilderungen der Kindheitserinnerungen beider Figuren analysiert, haben sich hier zwei verletzte Seelen gefunden und jede hofft auf die Genesung durch den Anderen“* (Kadisch- Neugebauer, 2006). Das lässt sich den Schluss zu, dass dem Protagonisten Maria etwas war, was er durch das Alleinsein erreichte. Auch selbst Maria war ihm wohlthuendes und heilsames Alleinsein. Aber sie ist nach ihrem Tod zu dem geworden, was sein Alleinsein in Einsamkeit verwandelt. Oder sie wurde bei ihm zum Hindernis, aus dem Alleinsein heil herauszukommen. Da er das Alleinsein nicht in Liebe verwandeln kann, konsultiert er die Psychiaterin Dr. Morgan, deren Praxis einen der Handlungsräume des Romans bildet.

Dass sich Madlé einerseits über seine Einsamkeit beklagt- das macht „Ohne Maria“ u.a. zum Roman der *„existentielle[n] Traurigkeit“* (Schiller, 2004), andererseits aber *„ich [reagiere] begeistert nur auf das Leid“* (S.145) sagt- das kann er ja reichlich in der Einsamkeit verwirklichen kann, bildet eine große Diskrepanz. Diese pathologisch anmutende Attitüde bestimmt auch sein Verhältnis zu Frauen. Ingrid z.B. , mit der er auch eine Affäre hat, ist eine schöne, unkomplizierte und fröhliche Frau. Maria ist dagegen schwierig und nicht attraktiv. *„Lebensfreude ist dieser kantigen, depressiven Person fremd.“* (Schiller, 2004). Trotzdem fühlt er sich mehr von Maria angezogen als von Ingrid. Aber wenn man Schillers Motto *„Ohne Schmerz keine Literatur“* (Schiller, 2004) als richtig akzeptiert, wirkt es plausibel und auch klug, dass er Maria bevorzugt und neben der Konsultation einer Psychiaterin auch mit Schreiben beginnt.

Was Madlé schreibt, bildet den Inhalt des Romans „Ohne Maria“. Was er schreibt, involviert seine Vergangenheit, vorwiegend seine Zeit mit und ohne Maria, was „Ohne Maria“ zu einem Werk in Rückblenden macht. Und an zwei Stellen (S.27 und S294) macht er sich als *„Verfasser seines eigenen Lebensberichts“* (Neuhaus, 2004) bemerkbar. „OhneMaria“ ist ein Ich- Roman. Zu den üblichen Aufgaben des Ich- Erzählers- als solche gelten *„erzählen“* und *„agieren“*- *„das Ich ist also sowohl erzählendes Medium als auch handelnde Person“* (Gutzen, 1989: 17), hat er eine dritte, den Akt des Schreibens hinzugefügt.

Die therapeutischen Stunden bei Dr. Morgan und der Akt des Schreibens sollen bei Madlé das Alleinsein substituieren, in welchem Lieblosigkeit in Liebe verwandelt wird. Wenn man von seinen Worten, welche er nach Abschluss seiner vierjährigen Therapie sagt, ausgeht *„begreife ich, dass Dr. Morgan, das Zimmer, die Couch, auf der ich so lange lag, die Pappeln mit dem Efeu, die Jahreszeiten, wie sie dahingegangen sind, dass all das in mir ist und mir tatsächlich ein wenig hilft. Ich hoffe sehr, dass das so bleibt“* (S.295), wird deutlich, dass Psychotherapie das Alleinsein nur en miniature zu ersetzen scheint. Das Alleinsein wird bei ihm in großem Maße nur vom Schreiben ersetzt. Denn am Ende entsteht ein Roman, den er trotz all ihr im realen Leben verlienen Negativität der Einsamkeit zu verdanken hat. So bekommt die im wirklichen Leben als negativ wahrgenommene Einsamkeit in der fiktiven Welt des Romans positive Konturen, was man in den Werken beinahe aller Epochen von den Anfängen bis zur Gegenwart feststellen kann.

#### 4. Schluss

*„In den zwischenmenschlichen Beziehungen, sei es auf Verhaltensebene sei es auf verbaler Basis, begegnet man entweder der Liebe oder man wird mit Lieblosigkeit konfrontiert. Eine dritte Alternative bieten diese Beziehungen nicht, welche nicht nur unter*

*Menschen, sondern auch zwischen Mensch und Tier, ja sogar zwischen Mensch und Gegenstand zu konstatieren sind. Aus dieser Perspektive betrachtet besteht das Streben des Menschen glücklich zu werden, in nichts anderem als darin, die Lieblosigkeit, mit der er im Vergleich zu Liebe sehr viel häufiger konfrontiert wird, auszugleichen, richtiger gesagt nicht ganz ausgleichen zu können.*“ (Öncü, 2006: 40)<sup>5</sup>

Um die Lieblosigkeit zu kompensieren, gehen die Menschen verschiedene Wege. Das ist bei Madlé, dem Protagonisten Wolfgang Schömels „Ohne Maria“, zunächst das Alleinsein. Das von ihm selbst Omnipotenz verliehene Alleinsein hilft ihm aber nach dem Tod seiner Freundin Maria nicht mehr. Es verwandelt sich jedes Mal in Einsamkeit, weil er Lieblosigkeit durch eine andere Lieblosigkeit aus der Welt zu schaffen versucht. So erweist sich das omnipotente Alleinsein als eine gefährliche Falle, als ein Phänomen, welches sich im Falle der unerreichbar geworden Liebe in Einsamkeit verwandeln kann. Sein nächster Versuch aus der Lieblosigkeit als Surrogat des Alleinseins durch psychotherapeutische Hilfe herauszukommen, hilft wenig. Sein letzter Weg ist der Weg des Schreibens, welcher ihm drastisch und bleibend zu helfen scheint. Was am Ende Zustande kommt, ist ein dreihundertseitiger Roman, in dem er sein eigenes Leben mit und ohne Maria thematisiert. Somit verwandelt er sein von der Einsamkeit okkupiertes Leben in Literatur, sein Leiden in Liebe, was dem Roman ein Happy-End verleiht.

Auch Schreiben erfordert Alleinsein oder vielleicht Einsamkeit. Denn Alleinsein oder Einsamkeit ist nach üblicher Vorstellung „*im Wesen des Künstlertums selbst begründet*“ und „*garantiert im Schaffensprozeß die Distanz zu den warmen >>banalen<< menschlichen Gefühlen*“ (Daemmrigh, 1987: 113f.). Wenn man mit Alleinsein oder Einsamkeit gleichsetzen kann, ist „*Isolation*“ selbst auch nach Schömel, einem der Autoren der Single- Generation in Deutschland, eine Konstellation „*in der Künstler stecken müssen, wenn sie arbeiten*“ (Porscharsky- Ziegler, 2007), worin Madlé sowieso routiniert ist. Die Frage, ob Madlé mit Schreiben reüssiert hat, oder man kann die Frage einen Schritt weitergehend auch für Schömel formulieren, ob der Autor mit seinem Romandebüt „Ohne Maria“ reüssiert hat, ist ohne Zögern zu bejahen. Denn sein Werk, in dem Einsamkeit die Funktion und Bedeutung von aufklärerischer und romantischer Qualität übernimmt, wurde mit dem Titel „*Buch des Jahres 2004*“ (Dury, 2007) ausgezeichnet. Und wenn man Jenners Worte „*Es ist anzunehmen, dass sich zumindest Teile dieser Geschichte an reale Erlebnisse anlehnen, die dem Autor nahe genug gegangen sind, um derart einprägsam darüber zu schreiben*“ (Jenner, 2006) als richtig akzeptiert, dann kann man sagen, dass „Ohne Maria“ eine Konvergenz mit den Büchern der siebziger Jahre zeigt, welche stark autobiografisch angelegt und eo ipso primär zur Selbsttherapie ihrer Autoren dienen.

### Literaturverzeichnis

- DAEMMRICH, H. S. und I. (1987). Themen und Motive in der Literatur, Tübingen: Francke.
- DURY, A. (15.01.2007). Selbstbeschreibung eines Nichtliebenden, [http://www.literaturenradio-luma.net/pdf/laudatio\\_schoemel.pdf-21k](http://www.literaturenradio-luma.net/pdf/laudatio_schoemel.pdf-21k).
- GENAZINO, W. (2005). Die Liebesblödigkeit. Roman, München-Wien: Carl Hanser.
- GRABERT, W. u. andere (1984). Geschichte der deutschen Literatur, 21. Auflage, München: Bayerischer Schulbuch- Verlag.

<sup>5</sup> Aus dem Türkischen übersetzt wiederum von K.Ö..

- GUTZEN, D. u. andere (1989). Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft. Ein Arbeitsbuch, Berlin: Erich Schmidt.
- JENNER, D. (29.12.2006). Meine Buchrezensionen. Ohne Maria, <http://www.kurzgeschichte.at/rezension-lang.asp?id=173>.
- KADISCH- NEUGEBAUER, E. (29.12.2006). Ein Zauberbuch in Zauberschrift, <http://www.amazon.de/exec/obidas/ASIN/3608935703/werbung>.
- KONNERTH,T.(08.01.2007) Einsamkeit überwinden- Alleinsein genießen, <http://www.zeitzuleben.de/artike/persoenlichkeit/einsamkeit.html>.
- MARIE, C. (29.12.2006). Ein besonderes Buch, <http://www.amazon.de/exec/obidas/ASIN/3608935703/Werbung>.
- NEUHAUS, A. (03.09.2044). Lerne zu leiden. In der Schule der Schwermut: Wolfgang Schömel's Romandebüt, In: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- ÖNCÜ, K. (2006). „Küçük Dev Adam“. Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (19-21 Ekim 2005),S.39-49, Ankara: Bilgi.
- PASCAL, B. (1984). Gedanken. Übersetzt u. veröffentlicht von Ewald Wasmuth, Stuttgart: Reclam.
- POSCHARSKY- ZIEGLER, (08.01.2007). Von der Sprache der Liebe, <http://www.onetz.de/onetz/697765-131,1,0.html>.
- RADTKE, G. (08.01.2007). Einsamkeit überwinden, <http://www.psychotipps.com/Einsamkeit.html>.
- SCHILLER, M. (15.01.2007). Ein Prototyp des wandelnden Leids. Romandebüt: Wolfgang Schömel taucht in einen Blues: Sein tieftrauriger Held trauert um eine obsessive Leidenschaft, <http://www.abendblatt.de/daten/2004/11/27/369082.html>.
- SCHÖMEL, W. (2004). Ohne Maria. Roman, Stuttgart: Klett- Cotta.
- SOLTAU, H. (15.01.2007). Buch der Woche: Ohne Maria, [http://www.ndrinfo.de/ndrinfo\\_pagesstdl\\_cid\\_939662\\_html](http://www.ndrinfo.de/ndrinfo_pagesstdl_cid_939662_html).
- VASSENA, M. (15.01.2007). Wolfgang Schömel: Ohne Maria. Die Angst der Männer schlechthin, [http://www.satt.org/literatur/os\\_04\\_schoemel.html](http://www.satt.org/literatur/os_04_schoemel.html).
- WIKIPEDIA, (29.12.2006). Einsamkeit, <http://de.wikipedia.org/wiki/Einsamkeit>.

## MANZUM SÖZLÜKLERİN DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

Yrd.Doç.Dr. Mehmet KIRBIYIK  
Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü

### Özet

Manzum olarak kaleme alınan eserler, vezin ve kafiye gibi birtakım ahenk unsurlarını taşıma niteliği ile okumayı zevkli faaliyete dönüştürme ve hafızada kolayca kalabilme özelliklerine sahiptir.

İşte bu sebeplerle tefsir, hadis, akaid, tezkire, gramer, tarih, astronomi, musikî, tıp gibi birçok konuda manzum eserler hazırlanmıştır.

Temel yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla, edebiyatımızda çoğu Farsça-Türkçe, Arapça-Türkçe, Arapça-Farsça-Türkçe olmak üzere; Fransızca-Türkçe, Rumca-Türkçe, Ermenice-Türkçe sözlükler tertip edilmiştir.

Bu çalışmada, öncelikle manzum sözlük geleneğimizin söz edilecektir. Daha sonra da manzum sözlüklerden günümüzde de nasıl istifade edileceğinin yolları üzerinde teklifler ileri sürülecektir.

**Anahtar kelimeler:** manzum sözlükler, dil öğretimi, klasik Türk edebiyatı.

### LES DICTIONNAIRE EN VERS ET L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

#### Résumé

Les oeuvres qui ont été écrites en vers avec la particularité de porter quelques éléments d'harmonie comme le rythme et la rime, ont les particularités de transformer la lecture en activité amusante et d'être retenu en mémoire facilement.

C'est pour cette raison que des œuvres en vers ont été préparées concernant plusieurs sujet comme; interprétation, la grammaire, l'histoire, l'astronomie, la musique et la médecine.

Dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère de base, ces dictionnaires ont été arrangés dans notre littérature: persan-turc, arabe-turc, arabe-persan-turc, français-turc, grec-turc, arménien-turc.

Dans ce travail, nous parlerons tout d'abord de notre tradition du dictionnaire en vers. Et ensuite, nous avancerons des propositions qui seront disputés sur le sujet; de nous jours, quelles sont les voies pour profiter des dictionnaires en vers.

**Mots clés:** les dictionnaire en vers, l'apprentissage de la langue, la littérature classique turque.



Ve zinli ve kâfiyeli, nizama konmuş, şiir olarak ifade edilmiş anlamlarına gelen manzum kavramı daha çok şiir için kullanılmıştır. Arap ve Fars edebiyatının yanı sıra Türk edebiyatında da şiir dışındaki tefsir, hadis, akaid, tezkire, gramer, tarih, astronomi, musiki, tıp gibi birçok konuda, manzum eserler kaleme alınmıştır. Bunun en önemli sebebi manzum metinlerin okunmasının zevkli ve hafızada kolayca kalabilme özelliğine sahip olmalarıdır.

Muhtelif ilimlerin temel bilgilerini şiirle kavratma geleneği, yabancı dil öğretiminde de giriş niteliğinde olmak üzere, manzum sözlükler yoluyla uygulanmıştır. Manzum sözlük yazmanın yabancı dil eğitimine katkı sağlayacağı hususu, dikkate alınmış ve bu yolda hizmet kabilinden birçok eser vücuda getirilmiştir.

Manzum sözlük ve gramerle dair eserlerin ilk örnekleri, Arap dilciler tarafından H.V./ M.XI asırdan itibaren verilmeye başlamıştır: Tâ'i'nin (ö. H. 672/M: 1274)'nin *Teshilü'l-Fevâ'id ve Tekmilâtü'l-Makâsîd*'i manzum bir gramerdir. Edib Natanazzî (ö. H. 499/ M. 1106)'nin *Düstûru'l-Lüga ve Kitabu'l-Halâs* adlarındaki eseri, iki dilli manzum sözlüklerin, ilk ve kısmî örneği kabul edilmektedir. H. V./M. XI. asırda kalem alınmıştır. Bu eserle Farslara Arapça öğretmek düşünülmüştür. Bedrüddin Ebû Nasr Mes'ûd b. Ebî Bekr el-Ferâhî tarafından H. VII./ M. XIII. yüzyılda yazılan *Nisâbu 'S-Sibyân* ise, iki dilli manzum sözlüklerin tertip bakımından ilk örneğidir.

Manzum sözlüklerin Anadolu sahasındaki ilk örnekleri, Arapça-Farsçadır. Bunlar, Şukrullah b. Şemsüddîn Ahmed b. Seyfüddîn Zekeriyâ'nın H. 640/ M. 1242-3'te telif ettiği *Zühretü'l-Edeb*'i, Hüsameddin Hasan b. Abdülmü'min el-Hoyî'nin *Nasibu'l-Fityân ve Nesibu't-Tıbyân*'i, Abdülhamîd el-Engürî'nin H. 757/ M. 1356 yılında hazırladığı *Silkü'l-Cevâhir*'i, Germiyanlı Ahmedî'nin H. 761-779/ M. 1360-1377 yılları arasında nazmettiği *Mirkatü'l-Edeb*'i ve Ahmed-i Dâî (ö. H. 824/ M.1421'den sonra)'nin *Ukûdu'l-Cevâhir*'idir.

İlk Arapça-Türkçe manzum sözlük Abdüllatif İbn-i Melek'in H.795/M.1392 yılında nazmettiği *Lügat-i Ferišteoğlu'dur*. Buna daha sonra düzenlenen Şemsî'nin *Cevâhirü'l-Kelimât*'ını, Şeyh Ahmed'in H. 1051/ M. 1635 yılında yazdığı *Nazmu'l-Le'âl*'ini, Âsım (d. 1755/ö. 1819)'in . H.1213/ M. 1798'de tamamladığı *Tuhfe-i Âsım*'ını, Vehbî'nin H. 1214/ M.1799'da tertip ettiği *Nuhbe-i Vehbî*'sini ve Fevzî (ö.1903)'nin *Tuhfe-i Fevzî*'sini de ekleyebiliriz.

Hüsâm b. Hasan el-Konevî H. 802/ M. 1399-1400 (?)'de nazmettiği *Tuhfe-i Hüsâmî* adındaki eseri, Anadolu'daki Farsça-Türkçe manzum lügatlerin ilk örneği olarak kabul edilmektedir. Bunu Şâhidî İbrahim Dede'nin *Tuhfe-i Şâhidî* (telifi:H.921 /M. 1515) 'si, Lâmiî Çelebi'nin *Lügat-i Manzûme* (telifi: H. 933 /M. 1527'den önce)'si, Sünbülzâde Vehbî'nin *Tuhfe-i Vehbî* (telifi: H. 1197/ M. 1782) 'si<sup>1</sup>, Süleyman Dürri'nin *Güher-rîz* (telifi: H. 1263 / M. 1867)'i ve Ahmed Remzî Akyürek'in *Tuhfe-i Remzî* (telifi: H.1343/M. 1924)'si gibi birçok eser takip etmektedir.

Bazı manzum sözlüklerimiz ise, Arapça-Farsça-Türkçe olarak hazırlanmıştır. Bu tür eserlere de; Bahâüddin İbn Abdurrahmân-ı Magalkaravî'nin *U'cubetu'l-Garâyib* (telifi: H. 827/M. 1424), Abdülkerîm'in *Lügat-i Abdülkerîm* (telifi: H.1002/M. 1594), Hâkî Mustafa Üsküdârî'nin *Menâzîmü'l-Cevâhir* (telifi: H. 1042/M. 1632-3) ve Hasan Aynî'nin *Nazmu'l-Cevâhir* (telifi: H.1236/M.1821) adlı lügatlerini örnek olarak verebiliriz.

Arapça ve Farsçanın yanı sıra Boşnakça, Rumca, Ermenice ve Fransızca ile ilgili olarak da manzum lügatler düzenlenmiştir. Bu eserler; Bosnalı Üsküfî'nin Boşnakça-Türkçe *Makbûl-i Ârif* (telifi:H. 1040/M.1635)'i, Refî'i Kâlâyî (ö. 1821)'nin Ermenice Lügati,

<sup>1</sup> Tuhfe-i Vehbî'nin 60 kez basıldığı tespit edilmiştir (Öz, 1999: 19-21).

Ahmed Fevzî (ö. 1881)'nin Rumca-Türkçe *Tuhfetü'l Uşşâk*'ı ve Yusuf Hâlis (ö.1882)'in Fransızca-Türkçe *Miftâh-ı Lisân* (telifi: H. 1266/M. 1850)'ıdır.

Manzum sözlüklerle ilgili yukarıda sunulan genel bilgilerden sonra, bunların dil öğretiminde kullanılmasına dair özellikleri üzerinde durulacaktır.

Manzum sözlüklerde dil öğrenmenin gerekliliğine dair beyitlere yer verilerek motivasyon sağlanmaya çalışılır. Mesela Farsça-Türkçe manzum sözlüklerden biri olan *Tuhfe-i Remzî*'de bu hususta şöyle denilmiştir:

Bildiğin bir dile kâ'il olma  
Lügat öğren hele câhil olma

Fârisiden Arabîden az çok  
Bilmeli; Türkler için çâresi yok

Ecnebî elsineden öğrensen  
Ne zarar? Belki olur müstahsen

Bizi teşvik idiyor rehberimiz  
Şâhımız Hazret-i Peygamberimiz

İlme tâlib olalım hükûm-i kader  
Bizi sevk itse dahı Çîne kadar

Bilmeli Çince de lâzımsa lügat  
Vardır îmâ-yı aleyhi's-salavât

Feth-i büldân iden ashâb-ı kirâm  
Dîni Kur'ân'ı idenler ifhâm

Muhtelif elsineye vâkıf idi  
Söz bilir, kâmil idi ârif idi (Kartal, 2003: 82)

Bu beyitlerden anlaşılabilir ki böylece ifade edebiliriz: İnsan bildiği dile razı olmamalı, ana dilini dışında da dil öğrenmelidir ki bilgisizlikten kurtulsun. Arapça ve Farsçanın yanı sıra gayri müslimlerin de dillerini öğrenmelidir. Zaten Hz. Peygamber de ilim tahsilini ve yabancı dil öğrenmeyi teşvik etmektedir. Gerekliyse, Çince de öğrenilmelidir. Hz. Peygamberin ashâbı ve Kur'ân'ı tefsir eden alimler, birçok dili bilmeleri sebebiyle de ağır başlı ve anlayışlı kimseler olmuşlardır.

*Miftâh-ı Lisân* adlı Fransızca-Türkçe manzum sözlükte de öğrencilerin Fransızca öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmeleri, şu beyitlerde dile getirilir:

Evvelâ mübtedîye lâzım olan  
Ecnebî fende de tahsîl-i lisân (Yusuf Hâlis, ? : 5)

Sonradan buldu Fransızca revâc  
Fenn-i ta'lîm ana oldu muhtâc

Çoğalup anda nev-icâd-ı fûnûn  
Niçe bir ma'rifet-i ucbe-nümûn (Yusuf Hâlis, ? : 6)

Yani bilimdeki gelişmeleri takip için, yeni revaç bulan Fransızca'yı öğrenmek zarurî hâle gelmiştir. Söz konusu dili öğrenmek artık hayatî önem arz etmektedir.

Öğrencilerde Farsça öğrenmeye istek uyandırma konusunda da Sünbülzâde Vehbî Farsça-Türkçe manzum sözlüğünde, Farsçanın insana güzellik ve incelik vereceğine işaret eder:

Her lisânın Arabî müntehabıdır çelebî

Fârisî gerçi eder tab'a letâfet îrâs (Küleççi-Karabey, 1990: 57)

Arapça-Türkçe sözlük Sûbha-i Sıbyân'da da lûgat ilminin önemi vurgulandıktan sonra, çocukların lûgatleri ezberledikten birçok faydaya erişeceği şöyle ifade edilir:

İlm-i lûgat emr-i mühimm olmanın

Hıfzımı teshîl için ehl-i yakîn

Nazmıla bir niçe lûgat yazdılar

Silk-i meânîde dürer dizdiler

Kangı sabî kim okuyup hıfz ide

Âid olur aña niçe fâ'ide

Zabt-ı lûgâtila olur behredâr

Veznile nazm içre bulur iktidâr (Kılıç, 2007: 31)

Manzum sözlüklerde öğrenmeyi kolaylaştırmak maksadıyla, ilgili kelimelerin bir beyit ya da mısradaki öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu konuda şu örnekleri verebiliriz:

Farsça-Türkçe sözlük olan *Tuhfe-i Vehbî'den* alınan şu beyitte, su ile ilgili kelimeler verilmiştir:

Boştur *tehi*, dolu *pür*, su *âb* u *kûze* bardak

*Tire şuden* bulanık hem *câybâr* ırmak (Küleççi-Karabey, 1990: 79)

Farsça- Türkçe sözlük *Tuhfe-i Şâhidî'deki* şu beyitte, çeşitli kuş isimleri ve onlarla ilgili bulunan kanat kelimesi alınmıştır:

*Zegan* çaylak oldu vü kartal *dâl*

*Kebûter* gögercin kanat *perr ü bâl* (İmamoğlu, 1993: 73)

Başka bir Farsça-Türkçe sözlük *Tuhfe-i Remzî'deki* şu örnekte görüleceği üzere, güneş ile ilgili kelimeler bir araya toplanmıştır:

*Tâb* aydın *âftâb* *hursîd* *hür* cümle güneş

*Sâye* gölge hem çadurla gölgelikdir *sâyebân* (Kartal, 2003: 107)

Üç dilli Arapça-Farsça-Türkçe sözlük *Nazmu'l-Cevâhir'den* alınan bir örneğe baktığımızda birinci mısradaki söz, ikinci mısradaki da bilmek fiili ile ilgili kelimeler nakledilmiştir:

Söz *suhan* "kavl", işiden oldu "semî" ü *şinevâ*

*Dân* bil "i'lem", bilici ya'nî "âlim" ü *dânâ* (Hasan Aynî, 1250 : 17)

Yusuf Hâlis'in Fransızca-Türkçe sözlüğü *Miftâh-ı Lisân'*ından alınan şu beyitte yakmak fiili ile ilgili kabul edilebilecek kelimeler görülmektedir:

*Reşo* mangal, maşa *penset*, *şömine* gitmek, ocak

(Réchaud), (pincettes), (cheminer, cheminé)

*Alûme* ateşi yakmak, yakacak nesne *şofaj*

(Allümer), (chouffage)(Yûsuf Hâlis, ? : 26)

Konuyla ilgili olarak diğer bazı örnekleri de şöyle sıralayabiliriz:

Rumca-Türkçe sözlük *Tuhfetü'l-Uşşâk'tan* örnek:

*Ena* bir *dio* ikidir *tiryā* denir bil üçe

*Tesra* dörd ü *pendi* beşdir *eksi* altıya (Ahmed Fevzi, ? :21)

Ermenice-Türkçe sözlük'ten örnek:

Tarıya *asvas*, *kiristos* didiler peygambere

Şâha dirlir *takavur*, hem mu'teber bir ensere

*Mançuk* oğlan, kızdır *ahçik*, ustaya *varbet* dinür

Kardeş *ahbar* oldu ise *mayri* dirlir mâdere (Levend, 1984: 637)

Nazmu'l-Cevâhir'den bir başka örnek de şudur:

Eksük artuk *kem füzûn* "nâkıs" "mezîd"

*Ayrıdır* "mehcûr" u "mefrûk" u *cüdâ* (Hasan Aynî, 1250: 29)

Miftâh-ı Lisân'dan ayrıca şu beyitler örnek verilebilir:

Mescitle *câmi*' *moskedir*, *egliz* kilisedir dahi

(mosquée), (eglise)

Sûfî *devodur*, *enfidel* kâfir, *ipokrizi* riyâ

(dévo), (infidèle), (hypocrisie)

*Anfer* cehennem, *fö* âteş, *fot* suç hata itmek *peşe*

(enfer), (feu), (faute), (pécher)

*Suplis* azâb, öltüm; *rekonpanse* mükâfât ve cezâ

(supplie), (récompencer)<sup>2</sup> (Yûsuf Hâlis, ? : 7)

Hafızada kolay kalabilmesi için bir beyitte zıt anlamlı kelimelerin de kullanıldığı olur:

Farsça- Türkçe sözlük *Tuhfe-i Şâhidî*'den iktibas edilen şu beyitte zıt anlamlı ağlamak ve gülmek fiilleri yer almıştır:

*Ferhunde*, *ferruh*, kutlu vü *hurrem*

Şâd ağlamak gülmek *giryre hande* (İmamoğlu, 1993: 94)

Miftâh-ı Lisân'daki şu beyitte, şişmanlık ve zayıflıkla münasebeti bulunan birçok Fransızca kelime nazmedilmiştir:

*Gros* şisman, *cüce* *nen*, *pîç* *batâr*

(Gros), (nain), (bâtard)

İnce *mens*, *megr*, *şetif*, *febl* ü zaîf (Yûsuf Hâlis, ? : 35)

(Mince), (maigre), (chétif), (faible)

Rumca-Türkçe sözlük *Tuhfetü'l-Uşşâk*'taki şu beyitte, zıt anlamlı deli ile akıllı kelimeleri bir uyarı cümlesi ile verilir:

*Terlos* adıdır deli itme sakın ülfeti

Âkil olan kişiye di *kefanis*, *tikos* (Ahmed Fevzi, ? :4)

Cinaslı kelimelerin de beyitlerde kullanılması ile âhenk sağlanır ve böylece öğrenme kolay ve ilgi çekici bir nitelik kazanır:

Farsça birinci mısradâ *bâr*, *bîr*, *bûr*; ikinci mısradâ da *pâr*, *pîr*, *pûr* kelimelerinin manaları cinas sanatı yapılarak karşılanır:

*Bâr* meyve, *bîr* yataktır, *fistikî* renk oldu *bûr*

*Pâr* bıldır, koca âdam *pîr*, oğuldur *pûr* (Küleççi-Karabey, 1990: 64)

Aynı konuya aşağıdaki şu beyitlerde, altı çizili olarak yazılan kelimelerle işaret edebiliriz:

*Tâz* tüysüz, *tâze*; keskin *tîz* hem kesb eyle *tûz*

*Târ* zulmet hissedir *tîre* denir ma'sûka *tûr*

<sup>2</sup> Bu kelime metinde satır altına "recompencer" şeklinde yazılmıştır.

*Dâd* verdi, *dîd* gördü, hem *dütün* ma'nâsı *dûd*  
*Dâr* tut, geç oldu *dîr* ü didiler uzağa *dûr* (Küleççi-Karabey, 1990: 64)

*Reste* kurtulmuş velikîn *beste* bağlı *deste* sap  
*Mûy* kıl *hâme* kalem *nâme* bitidür *câme* ton (İmamoğlu, 1993: 81)

Eş sesli kelimelerin bir araya toplanmaya çalışıldığı ve cinas yapıldığı görülür:

Türkçe- Farsça lügat *Tuhfe-i Remzî*'de geçen şu beytin birinci mısraında göğüs, üzerinde, meyve ve ilet manalarındaki *ber* ile; ikinci mısraında da kapı, yırt anlamlarındaki ve Türkçedeki bulunma hâlini karşılayan *der* ile cinas yapılmıştır:

*Ber* göğüs *ber* üzre *ber* mîve ilet ma'nâda *ber*

*Der* kapudur *der-dere* derde demek yırt dirse *der* (Kartal, 2003: 95)

Bu hususa örnek olarak, Farsça kelimelerin nazmedildiği şu beyitleri de vermemiz mümkündür:

*Mihr* güneş dahi bil *mihr* u *mehârî*

Sevi vü burunduruk devci *şütürbân* (İmamoğlu, 1993: 107)

Dahi kuvvete di *zûr* dahi *dîr* geç u *dûr*

Irak tağ eşeği *gûr* dahi *gûr* durur sin (İmamoğlu, 1993: 110)

*Bâr* kerre *bâr* mîve *bâr* icâzet *bâr* yük

*Ger* uyuzdur, *ger* eğer, bardak yapandur kûze-*ger*

*Ler* su arkı *ler* arıkdur *ler* dimişler koltuğa

Erkeğe *ner* çirkine *ner* talgaya hünsâya *ner* (Kartal, 2003: 95)

Kelime ve deyim öğretiminin yanı sıra, çoğunlukla muhtevası eğitici cümleler verilerek cümle kuruluşları sezdirilmeye çalışılır. Bu beyitlerde genellikle bir beytin her iki mısraında farklı dilden cümleler vardır:

*Tuhfe-i Remzî*'de, ilim öğrenmek için gönülden meyilli olmak gerektiği şöyle vurgulanmıştır:

Kim ki ister ilm o lâzımdır gönülden meyl ide

*Her ki h'âhed dâniş ü bâyed kuned ez-dil heves* (Kartal, 2003: 111)

Cahillerle arkadaşlık etmemek gerektiği de Türkçe ve Farsça olarak şöyle ifade edilir:

Oturma bilmezlerle kaç kendüni kurtar ey oğul

*Menşîn be-nâdânân giriz hod râ rehâ kun ey püser* (İmamoğlu, 1993: 78)

Gelecek için çalışmanın lüzumu da şöyle belirtilir:

*İmrüz ki endüzi ferdâ be-miyân âyed*

Bugün ki kazanursın yarın gelür ortaya (İmamoğlu, 1993: 93)

Cümle öğretimi ile ilgili olarak, şu beyitler de örnek olarak verilebilir:

Keyfiniz iyi midir *koman vu porte vu* su'âl

(Comment vous portez vous)

*Mersi şükr olsun efendim mösyö olmuş cevâb* (Yûsuf Hâlis, ? : 11)

(Merci, monsieur)

*Goft Sa'dî hemçünîn ü-râ bi-h'ân*

Böylece Sa'dî didi anı oku (Kartal, 2003: 111)

Yusuf Halis'in

Cem' idüp kullanılan elfâzı

Hıfzı pek lâzım olan elfâzı

şeklinde de beyan ettiği üzere, manzum sözlük tertibinde, sıkça kullanılan ezberlenmesi çok gerekli kelimelere yer verilmesi ilkesine, genellikle uyulmaya çalışılmıştır (Kırbyık, 2002: 189). Bu husus, yukarıda verilen örneklere dikkat edildiğinde de görülebilecektir.<sup>3</sup>

Buraya kadar üzerinde durduğumuz hususlardan yola çıkarak manzum sözlük geleneğimiz hakkında şunları söyleyebiliriz:

Birçok dilde düzenlendiğine temas ettiğimiz manzum sözlüklerin edebiyatımızda pek çok örneği verilmiştir. Bunların kültür ve eğitim tarihimizde, temel dil öğretimi noktasında önemli bir yere sahip olduklarını biliyoruz. Tuhfe-i Vehbî'nin 60 defa basılmış olması bu hususta önemli bir delil niteliğindedir.

Manzum sözlüklerde dil öğrenmenin sebepleri izah edilerek, öğrencide istek uyandırılmaya çalışılmıştır. Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla, ilgili veya zıt kelimeler bir beyit ya da mısradaki öğretilmeye gayret sarf edilmiştir.

Vezin ve kafiyenin yanı sıra, cınaslı kelimelerin mısralarda veya beyitlerde kullanılması yolu ile âhenk sağlanarak, öğrenme zevkli hâle dönüştürülmek istenmiştir.

Cümle kuruluşları sezdirilmeye çalışılırken, eğitici cümlelerin verilmesine özen gösterilmiştir.

Genellikle, çokça kullanıldığı ileri sürülebilecek kelimelere yer verildiği görülmektedir.

Manzum sözlüklerde, birçok yerde yabancı dildeki kelimelere karşılık olarak köken bakımından Türkçe kelimelerin verilmesi gayreti de göze çarpmaktadır.

Günümüzde de temel yabancı dil öğretiminde, manzum sözlüklerden istifade etmenin mümkün olabileceği kanaatindeyiz.

Daha önceden yazılmış manzum sözlüklerin bazıları yeni harflerle yayımlanarak, açıklama dipnotları ve dizinlerle faydalı hâle getirilebilir.

Bu sözlüklerin günümüzde aynısının yazılması pek mümkün görünmemekle birlikte, onlarda uygulanmış tekniklerin günümüze de uyarlanmasının söz konusu olabileceğini düşünüyoruz.

<sup>3</sup> Az kullanılan kelimelerin bu sözlüklerde bolca nazmedilmesinin, sözlüğün tanınip tutulmasında olumsuz tesiri vardır. Bu hususta, Arapça-Türkçe sözlük Tuhfe-i Âsım hakkında "Âsım'ın Tuhfe'si ün kazanmadığı hâlde Vehbî'ninki kazandı. Çünkü Tuhfe-i Âsım'da Arapçanın dilimizde az kullanılan kelimeleri bol bol görülür." şeklinde tespit de vardır (Aksoy, 1962: 46).

**KAYNAKÇA**

Ahmed Fevzî, (?), Tuhfetü'l-Uşşâk, ?, ?.

AKSOY, Ömer Asum, (1962), Türk Diline Emek Verenler Mütercim Âsım, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Hasan Aynî, (1250), Nazmu'l-Cevâhir, İstanbul, Matbaa-i Âmire

İMAMOĞLU, Hilmi, (1993), Farsça-Türkçe Manzum Sözlükler ve Şâhidî'nin Sözlüğü (İnceleme-Metin), Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Basılmamış Doktora Tezi).

KARTAL, Ahmet, (2003), Tuhfe-i Remzî, Ankara, Akçağ Yayınları

KILIÇ, Atabey, (2007), "Türkçe Arapça Manzum Sözlüklerden Sübha-i Sıbyân 2 (Metin)" <http://www.turkishstudies.net/dergi/cilt1/sayi3/atabeykilic.pdf>, 29-71.

KIRBIYIK, Mehmet, (2002), "Miftâh-ı Lisân Adlı Manzum Fransızca-Türkçe Sözlük Üzerine", Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 11, Konya, 181-200.

KÜLEKÇİ, Numan, KARABEY, Turgut, (1990), Sünbülzâde Vehbî Tuhfe (Farsça Türkçe Manzum Sözlük), Erzurum, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.

LEVEND, Agâh Sırrı, (1984), Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar, İstanbul, Enderun Kitabevi.

ÖZ, Yusuf, (1999), Tuhfe-i Şâhidî Şerhleri, Konya, Alagöz Matbaası.

Yûsuf Hâlis, (?), Miftâh-ı Lisân, İstanbul, Ceride-i Havâdis Matbaası.

## IMAGOLOGIE ET TRANSACTION: DES SCÉNARIOS RACINIENS DANS *BAJAZET*

Prof.Dr. Michel L. BAREAU  
CIRMSB Portugal

### GÉNÉRALITÉS ET STÉRÉOTYPES

Représentée pour la première fois en janvier 1672, cette tragédie est censé avoir lieu à Constantinople, sous les Ottoman, dans une période narrative et historique presque contemporaine. Le sujet en est bien connu, nous n'en rappellerons ici que le canevas. Notre analyse se limitera à l'observation des comportements prêtés aux personnages, en fonction de leur logique stéréotypale, suivant l'utilisation d'ethno-images ou images identitaires. Nous aborderons donc l'étude de ces comportements sous l'angle des stéréotypes identitaires et selon une analyse fonctionnelle fondée sur notre grille revisitée de la *Transactional Psychoanalysis* ((Dans les années 1960, ce type d'analyse fut développé au profit des entreprises, à Palo Alto, Calif., par Eric Bern. En préparation, notre étude: *Transaction et transactionnel dans le théâtre du XVIIe siècle*. On peut nous rejoindre sur le net : mlbaro@hotmail.com.)

Concernant l'action historique, Racine dans sa *Première préface*, ((Louis RACINE, « Mémoires sur la vie de Jean Racine », *Racine, Œuvres complètes*, Paris, Seuil, l'intégrale, 1962, p. 31.)) identifie ses sources :

C'est une aventure arrivée dans le sérail il n'y a pas plus de trente ans. M. le comte de Cézy était alors ambassadeur à Constantinople. Il fut instruit de toutes les particularités de la mort de Bajazet ; et il y a quantité de personnes à la cour qui se souviennent de les lui avoir entendu conter lorsqu'il fut de retour en France. M. le chevalier de Nantouillet est du nombre de ces personnes, et c'est à lui que je suis redevable de cette histoire, et même du dessein que j'ai pris d'en former une tragédie. [183]

Ce sont pour le moins sources de troisième main, fort peu fiables quant à la véracité de leurs détails historiques et surtout psychologiques car, finalement, aucun des relais n'a vraiment su quelles avaient été les aventures du sérail. Le dramaturge historiographe du Roi impose ici sa liberté d'invention, reconnaissant s'être écarté de la vérité et avoir changé « quelques circonstances », il ajoute : « mais comme ce changement n'est pas fort considérable, je ne pense pas aussi qu'il soit nécessaire de le marquer au lecteur ». Ce qui en clair signifie qu'il en a pris à son aise quant à la vérité historique, sans guère s'encombrer de la représenter. Par contre, il met l'accent sur son appropriation des ethno-images pour justifier des comportements qu'il suppose particuliers aux Turcs : « La principale chose à quoi je me suis attaché, ç'a été de ne rien changer ni aux mœurs ni aux coutumes de la nation ». Énoncer semblable priorité supposerait une connaissance approfondie des mentalités sous les Ottomans. Or, sa référence est particulièrement lointaine : « j'ai pris soin de ne rien avancer qui ne fut conforme à l'Histoire des Turcs et à la nouvelle Relation de l'Empire ottoman, que l'on a traduite de l'anglais ». Il remercie même M. de la Haye qui a eu « la bonté de [l']éclaircir sur toutes les difficultés » qu'il lui a « proposées ». A la lecture de la pièce on reste cependant fondé à s'interroger sur la nature de ces difficultés non « éclairées » dans les relations citées. Sans doute s'agissait-il dans cette courte préface d'authentifier la véracité des représentations turques en allégeant des « autorités » d'apparence irréfutables.



Dans la seconde *Préface*, l'auteur souligne de nouveau sa source orale (le comte de Cézay) qu'il dit cette fois avoir été imprimée, et extrapole des idées reçues sur les femmes orientales pour annoncer une vision de sérail dont il n'a jamais eu la moindre connaissance directe : « Je me suis attaché à bien exprimer dans ma tragédie ce que nous savons des mœurs et maximes des Turcs ». Peut-on affirmer plus grande dépendance par rapport aux stéréotypes identitaires ? La suite du commentaire racinien vient nuancer, pour la collectivité, cette dépendance imagologique : « Quelques gens ont dit que mes héroïnes étaient trop savantes en amour et trop délicates pour des femmes nées parmi des peuples qui passent ici pour barbares ». De toute évidence ces égarés n'ont guère été suivis par l'auteur.

Ainsi affirme-t-on des opinions fondées sur des stéréotypes appris et hautement négatifs. Racine va encore dépasser ces ethno images reçues pour, à partir de ce qu'il connaît – ou suppose connaître – des relations humaines en général et en son particulier, appliquer ces jugements sommaires à une rêverie critique sur un sérail, qui restera pour lui une bien succincte re-création de l'esprit :

Mais sans parler de tout ce qu'on lit dans les relations des voyageurs, il me semble qu'il suffit de dire que la scène est dans le Sérail. En effet, y a-t-il une cour au monde où la jalousie et l'amour doivent être si bien connus que dans un lieu où tant de rivales sont enfermées ensemble, où toutes ces femmes n'ont point d'autre étude, dans une éternelle oisiveté, que d'apprendre à plaire et à se faire aimer ?

La rêverie racinienne sur le sérail a été partagée par de nombreux Occidentaux et non seulement par Mozart et Loti. Il semble qu'une « imagination » latente du hammam, tend à envahir les évocations du Sérail. Mais sans doute faut-il, dans ces reconstructions de l'imaginaire, tenir compte des rêveries générées par les frustrations affectives de ces Occidentaux du Septentrion ? Racine aurait ici avancé l'une des clés inhérentes aux comportements féminins dans cette tragédie. Quant à la gent masculine, il s'en explique sans ambages :

Aussi ai-je pris soin de mettre une grande différence entre la passion de Bajazet et les tendresses de ses amantes. Il garde au milieu de son amour la férocité de sa nation. Et si l'on trouve étrange qu'il consente plutôt de mourir que d'abandonner ce qu'il aime et d'épouser ce qu'il n'aime pas, il ne faut que lire l'histoire des Turcs. On verra partout le mépris qu'ils font de la vie. On verra en plusieurs endroits à quels excès ils portent les passions.

Ainsi sommes-nous revenus à la case départ, l'itinéraire s'achevant par un retour inconditionnel aux stéréotypes préexistants dans la conscience collective européenne. On ne s'étonnera pas de constater qu'ils sont emprunts de « férocité stéréotypale », puisque ces « barbares » aux portes de l'Europe menacent les côtes et les ports de la Méditerranée, soient les comptoirs de la Chrétienté.

La confusion de lieu exposée par Racine dans sa *Préface* est dénoncée dans le Grand Larousse qui précise pour sérail : « Palais du sultan de Constantinople au bord du Bosphore et de la mer de Marmara. Se dit souvent, mais improprement, du *harem*, partie du palais, où les femmes sont renfermées, et de l'ensemble de ces femmes ». Or, dans la représentation racinienne du sérail, le lieu scénique est sans conteste le palais et non le harem. Racine a partiellement échappé à cette confusion par l'élimination délibérée du second. De plus, la mise sur scène de représentations non stéréotypées à l'orientale n'aurait pas été nécessairement perçue ni acceptée par un public formé à la simplification ethnographique. Ainsi, selon Louis Racine, citant un commentaire de Segrais, « Corneille lui fit observer que tous les personnages de cette pièce avaient, sous des habits turcs, des sentiments

français : 'Je ne le dis qu'à vous, ajouta-t-il : d'autres croiraient que la jalousie me fait parler'. Eh! pourquoi s'imaginer que les Turcs ne savent pas exprimer comme nous les sentiments de la nature? ». Certes, la remarque un peu acide de Corneille pouvait aussi bien s'appliquer à ses propres œuvres, qu'il s'agisse de l'Arménie ou du Portugal, quoique assez peu à l'Espagne. En revanche, la réplique de Louis Racine pose une sorte d'égalité planétaire, de nivellement, de mondialisation et globalisation, du sentiment amoureux, dépassant dès lors frontières, races, religions et stéréotypes identitaires, autres simplifications de l'imaginaire.

Ce « contournement », ici dû à la volonté de justifier l'auteur de *Bajazet*, n'en est pas moins au cœur des modalités de la perception de l'étrangeté et des exotismes, qui ne se peuvent développer que par un processus analogique ou anti-analogique. Si le public ne retrouve ni n'éprouve sous les masques des acteurs, ses propres sentiments collectifs, la cohérence psychologique de la pièce peut s'avérer pour la grande majorité « inconcevable ». En outre, les études scientifiques approfondies sur les sentiments amoureux des divers groupes humains, ressortissant aux mentalités sont encore à instaurer, si tant est que de telles études se puissent justifier. Pour clore cette présentation, on posera que si l'on fait la part du stéréotype portant sur la dite « férocité » turque, les critères d'analyse des comportements dans *Bajazet* ne sont guère différents de ceux appliqués à d'autres créations du théâtre classique français.

#### ANALYSE DES COMPORTEMENTS

L'action repose sur les dommages collatéraux du conflit des amours et du pouvoir. Écartons dès maintenant de notre analyse des personnages dont la fonction principale est de nous renseigner sur le déroulement de l'action. Reléguons également Acomat, Grand-vizir – dont le modèle semble directement tiré de l'ondoyant Mazarin –, et Osmin son dévoué confident. Leurs dialogues et actions nous mettent en scène un Ministre, combattant certes, et dont l'expérience du pouvoir, l'opportunisme politique et la rapidité de décision assureront la survie. Homme de pouvoir et intrigant, son « poulain » est Bajazet. Il est censé aimer Atalide, princesse ottomane, mais il renoncera sans grande peine à cet amour lorsqu'il réalisera qu'elle aime Bajazet. Pour les autres, Zatime, esclave de Roxane, soumise et pleine de bon sens, remplit fidèlement sa fonction de confidente, tandis que Zaïre remplit une fonction similaire envers Atalide. Le ténébreux Orcan est le messenger assassin de Roxane sur ordre secret du Sultan Amurat, celui-ci, vainqueur de Constantinople, est le fléau du Dieu caché qui détruira Roxane et Bajazet. Amurat et Orcan sont aisément assimilables à la « férocité » turque.

Trois personnages principaux, objets de notre analyse, restent donc en lice : Atalide, Bajazet et Roxane. Les deux premiers seraient secrètement amants. Amurat a confié l'exécution de son frère Bajazet à Roxane : « férocité » traditionnelle des fratries dynastiques moyen-orientales, mais aussi marque insigne de confiance envers la Sultane ainsi associée au Pouvoir. De belle prestance et d'un caractère accommodant, Bajazet lui a cependant laissé croire qu'il l'aimait, il en serait aimé et pourra ainsi rester en vie. Atalide, Ottomane authentique, se sacrifie, le conjurant de voler en justes noces avec Roxane et de prendre le Pouvoir contre son frère. La Sultane embrasse ce projet. Nous sommes rendu à l'acte I, scène 3.

Pour Roxane – à qui Amurat n'a jamais promis le mariage – et concernant Bajazet, liée à l'urgence de la prise de pouvoir, sa situation politique et affective est simple : « S'il m'aime, dès ce jour, il me doit épouser » [1.3.288], déclare-t-elle à Atalide. Elle s'en justifie tout d'abord par le masque de la déception : ne pouvant aspirer au mariage avec Amurat

que si elle lui donnait un fils, « Esclave, elle reçoit son maître dans ses bras » [I.3.296]. Ainsi, se donnant – à l'en croire – sans amour, son ambition est le pouvoir et l'honneur du rang : « Et moi qui n'aspire qu'à cette seule gloire, / de ses autres bienfaits j'ai perdu la mémoire ». [I.3.304-06]. Néanmoins, Bajazet lui a « tout fait oublier » [I.3.308]. »Il m'a plu, sans peut-être aspirer à me plaire : / Femmes, gardes, vizirs, pour lui j'ai tout séduit » [I.3.310-11].

Roxane obéit à un modèle de transaction simple : le « renvoi d'ascenseur », mais selon deux scénarios : celui affectif, nous venons de le voir, inspiré par sa déception fondamentale, son ressentiment et son faible sentiment amoureux envers le Sultan (E), et celui stratégique, en D, déterminé par les injonctions (E) du premier, posant les éléments d'une domination gratifiante conférée par le recours à la raison (D) :

Bajazet touche presque au trône des sultans :  
 Il ne faut plus qu'un pas ; mais c'est où je l'attends.  
 Malgré tout mon amour, si dans cette journée  
 Il ne m'attache à lui par un juste hyménée ;  
 S'il ose m'alléguer cette odieuse loi,  
 Quand je fais tout pour lui, s'il ne fait tout pour moi ;  
 Dans le même moment, sans songer si je l'aime,  
 Sans consulter enfin si je me perds moi-même,  
 J'abandonne l'ingrat et le laisse rentrer  
 Dans l'état malheureux d'où je l'ai su tirer. [I.3.315-24]

Lors de cette rêverie éveillée d'une spéculation dominée par le « je », si la transaction est politique dans ses termes, elle repose cependant sur les injonctions du E. Ainsi, l'affirmation d'une ambition politique plausible (D), puisque « Bajazet touche presque au trône des sultans », oscille entre les modes E et D lors d'une série de virtualités révélant les mouvances de scénarios politiques sans compromis. Avec des « si » (5) et des « je » (9) se construit dans l'imaginaire réaliste (D) un avenir « gratifiant », mais dont la contrepartie énonce une tendance morbide, destructrice de ce même avenir.

Le scénario de l'ingratitude et du ressentiment posé vis-à-vis d'Amurat s'avère être une projection de l'ego frustré de Roxane, déterminant une injonction fondée sur la crainte d'être davantage écartée du Pouvoir, soit la crainte d'une défection possible du Sultan. Ainsi rêve-t-elle dans un premier temps la trahison attendue de Bajazet. Ultérieurement, les événements lui donneront raison, la « justifieront », et viendront « réaliser » cette rêverie fondée sur le ressentiment scénarique de son abandon par autrui, au profit d'autres rivales. Ce qui implique un sentiment de jalousie (E) soumis cependant au D des stratégies politiques du pouvoir. Ces virtualités sont énoncées en deux temps antagonistes, selon une circularité sans issue entraînant une carence de son pouvoir de décision : le D étant contrarié par le E, le juste fléau de la balance se déplace de soi-même sur autrui dans l'ordre de la transaction : « qu'il se condamne lui-même s'il me déçoit encore ». Bajazet *est* alors Amurat, il *doit* donc participer des mêmes caractéristiques. Certes, cet ingrat se serait servi d'elle comme Sultane, mais selon l'intéressée, soumise aux lois de la transaction mercantile, en la rabaisant au rang d'esclave et l'obligeant à se prostituer, du moins la perçoit-elle ainsi dans ce rappel scénarique, sans la payer de retour en satisfaisant son ambition. Ainsi peut-elle, en pleine cohérence psychologique, accuser Bajazet de l'ingratitude d'Amurat : « Quand je fais tout pour lui, s'il ne fait tout pour moi » [320]. Les pulsions de l'ego vexé s'en remettent à une logique en D, implacable, écrasant le E dans ses résolutions : « ... sans songer si je l'aime ». Le scénario du ressentiment active une prise de

conscience de l'ingratitude d'autrui et engage les virtualités de son autodestruction : « ... je me perds moi-même », et celle de l'objet du E aimé : « J'abandonne l'ingrat... » pour, l'envoyant au trépas, le rendre au néant, dont elle l'avait jusqu'alors sauvé. Le scénario de la vengeance envers Amurat, ressenti comme l'ingrat initial, est ainsi réactivé par la virtualité d'une défection de Bajazet, répétition actualisée d'un même scénario dans une zone de crainte analogique qui détermine une injonction simple : détruire l'ingrat, ou les ingrats « objets de son ressentiment » tout racinien. Bajazet étant alors analogiquement Amurat, s'il choisit lui aussi d'être « ingrat », de se servir d'elle, comme esclave du Sultan, sa volonté propre abolie, la conclusion s'impose : *ils* devront périr. Clairement énoncée, cette transaction quasi mercantile, reste cependant déterminée par les scénarios masqués.

Outre les répétitions du « si », on note également l'expression d'un « anti-ego » ou indétermination des actes virtuels contrôlée par le E dans les « sans songer, sans considérer, sans consulter », qui impliqueraient l'attente d'une autorité arbitraire en D. Cependant, cette assertion répétée trahit la disposition d'écrans de dissuasion posés par les craintes générées par l'ego, pour ainsi créer une illusion de protection contre les « puissances », tant du E que du D, et préserver ainsi ses chances de bonheur et de « gratification ». Mais les *stamps* de l'ingratitude reprochée se sont accumulés dans le cadre d'un scénario du ressentiment, et le doute rationnel se développe, dans l'attente intuitive de voir se « réaliser » la duplicité de Bajazet. Par la coïncidence des « objets », l'action dramatique paresse tandis que s'installe le scénario primordial. Le D rationnel de la domination, fortement contaminé par les injonctions du E, paralyse l'action potentielle chez Roxane. Les oscillations entre les décisions virtuelles prévues par le D et les anticipations suggérées par le E se succèdent dans un processus d'auto-annulation. Ultérieurement, la duplicité d'Atalide et de Bajazet sera indéniable – prouvée sur document et désormais à l'épreuve du doute –, les *strokes*, jusqu'alors plutôt absents, se feront meurtriers. Dans le comportement de Roxane, le fléau de la balance inclinera inéluctablement en faveur du D, qui enverra « très-justement » Bajazet se faire exécuter par les « muets ».

En contraste, dans la scène suivante, le monologue d'Atalide laisse transparaître une sensibilité extrême, et les manifestations d'un amour idéalement authentique qui se « réalise » dans son esprit de sacrifice. Scénario « gratifiant », démarqué d'une dévotion catholique proche du mysticisme. Mais, à considérer les faits, dans leur logique rationnelle en D, on n'y trouve que duplicité envers Roxane.

De ses moindres respects Roxane satisfaite

Nous engagea tous deux, par sa facilité,

A la laisser jouir de sa crédulité. [I.4.374-76]

S'adressant en principe à Zaïre, Atalide se rêve victime heureuse qui se sacrifie pour son ami d'enfance. Ainsi se visualise-t-elle dans une représentation fictive générée par son adhésion au rôle éthérée de la parfaite amante : « Conservant, sans nous voir, le désir de nous plaire, / Nous avons su toujours nous aimer et nous taire » [I.4.365-66], rôle certes archaïque, mais qu'elle entend jouer dans sa rêverie éveillée :

Si Roxane le veut, sans doute il faut qu'il meure.

Il se perdra, te dis-je. Atalide, demeure :

Laisse, sans t'alarmer, ton amant sur sa foi. [I.4.401-03]

Mais ce « sans nous voir », ambigüité de la discrétion racinienne, implique soit un amour dit platonique – notre lecture –, soit une relation sentimentale et physique en passe d'être interdite, condamnée, en tout état de cause potentiellement irréalisable et duplique. D'où, l'intensité du désespoir éprouvé par Atalide – mais sublimé dans le sacrifice – quant

au projet d'union entre Roxane et Bajazet. Remettre son amant entre les bras de Roxane, serait alors une manière de « réaliser » son scénario primordial du sacrifice, et son amour par procuration :

Tout semblait avec nous être d'intelligence :  
 Roxane, se livrant tout entière à ma foi,  
 Du cœur de Bajazet se reposait sur moi,  
 M'abandonnait le soin de tout ce qui le touche,  
 Le voyait par mes yeux, lui parlait par ma bouche;  
 Et je croyais toucher au bienheureux moment  
 Où j'allais par ses mains, couronner mon amant. [I.4.346-52]

Autre substitution dans la tragédie, la première étant selon Roxane, Amurat-Bajazet, et la seconde Atalide-Roxane au bénéfice cette fois de la Sultane, mais aussi scénario gagnant car réussi pour la jeune fille Ottomane. Sans doute, afin de nuancer l'absolutisme du D écrasant l'ego dans le discours d'Atalide, Racine a-t-il introduit un soupçon de comportement qui ressortirait à son sentiment affiché de la normalité et de la vraisemblance psychologique et sentimentale :

Zaïre, il faut pourtant avouer ma faiblesse :  
 D'un mouvement jaloux je ne fus pas maîtresse. [I.4.377-78]

Sous les « injonctions » (pulsions) de son ego, peut-être frustré du plaisir anticipé d'une union physique – soumise ici à un syndrome inspiré de *L'imitation de Jésus* –, Atalide « se joue » aux commandes de l'action (« maîtresse d'elle-même comme de l'univers »), par un rappel psychologique des mécanismes de substitution et, aux vers précédents, ajoutera ce regret : « ... Ah! Si comme autrefois / Ma rivale eût voulu lui parler par ma voix! » [I.4.395-6]. Mais à cette dépendance dans le E se joute chez la princesse Ottomane une volonté d'agir pour modifier l'ordonnance du destin. Bajazet ne sachant pas feindre, en contrepoint de ce sultan potentiel, l'action déterminée (D) d'une femme motivée (E), le conduirait vers le salut :

Je l'ai pressé de feindre, et j'ai parlé pour lui.  
 Hélas! Tout est fini : Roxane méprisée  
 Bientôt de son erreur sera désabusée.  
 Car enfin Bajazet ne sait point se cacher ;  
 Je connais sa vertu prompte à s'effaroucher.  
 Il faut qu'à tout moment, tremblante et secourable,  
 Je donne à ses discours un sens plus favorable. [I.4.398-94]

Ce qui dénonce une troisième substitution : Atalide se substituant au discours de Bajazet auprès de Roxane.

Le deuxième acte s'ouvre sous le signe du fléau de justice incarné par Roxane dans l'affirmation du D et du scénario du ressentiment (E) : « Prince l'heure fatale est enfin arrivée » [II.1.421], la suite est heureusement plus discrète. Chapitré par Acomat et Atalide, Bajazet doit se concilier la bonne volonté de Roxane. Paradoxalement par rapport aux pratiques et mentalités d'alors, il refuse de se « sacrifier » en renonçant à Atalide pour épouser la Sultane. Il va bien tenter d'éluder l'épineuse question, mais Roxane ne lui en laisse pas le loisir et use de contrainte (D) :

Songez-vous que, sans moi, tout vous devient contraire? [...]  
 Que j'ai sur votre vie un empire suprême ;  
 Que vous ne respirez qu'autant que je vous aime? [II.1.505-10]

Ce n'est pas un discours amoureux, ce ne sont pas les recours aux stratégies de la séduction, ce sont les gratifications de la jouissance du Pouvoir, et le scénario de l'ingratitude éprouvée, du ressentiment par *stamps* accumulés, et enfin de la revanche, qui s'actualise de nouveau. Elle rappelle que Soliman, « ce monarque si fier », ayant jadis jeté les yeux sur Roxelane,

A son trône, à son lit daigna l'associer,  
 Sans qu'elle eût d'autres droits au rang d'impératrice,  
 Qu'un peu d'attraits peut-être, et beaucoup d'artifice. [II.1.468-70]

Le scénario primordial de Roxane fonctionne ainsi par analogie avec l'histoire de Roxelane, Sultane fondatrice, et devant les réticences et tergiversations de Bajazet – elle ignore encore qu'il aime Atalide –, la frustration scénarique s'exprime en clair :

Je ne te presse plus, ingrat, d'y consentir :  
 Rentre dans le néant dont je t'ai fait sortir. [...]  
 L'ingrat est-il touché de mes empressements ?  
 L'amour même entre-t-il dans ses raisonnements ? [...]

Il appert ici que le sentiment de l'amour n'est guère présent dans le discours de Roxane. Il s'agit surtout d'une transaction mercantilisante : ton « amour » contre ta vie. L'amour est à l'évidence absent entre les deux protagonistes. Dans ce scénario du ressentiment générateur des stratégies de la vengeance, condamné d'avance, Bajazet devra payer pour l'abaissement ressenti par la Sultane, favorite d'Amurat mais que son orgueil rend insatisfaite « *ungratified* ». Il est normal que les « appâts », orientaux ou non, en soient absents. La transaction devant suivre son cours, le transactionnel nous éclaire sur ses méandres. Le Prince étant condamné en D, une modeste tentative du E tente de le faire fléchir, quoique encore sous la menace de la transaction manquée :

Bajazet, écoutez, je sens que je vous aime :  
 Vous vous perdez. Gardez de me laisser sortir :  
 Le chemin est encore ouvert au repentir.  
 Ne désespérez point une amante en furie.  
 S'il m'échappait un mot, c'est fait de votre vie. [II.1.338-42]

Mais que de réticence, dans ce « je sens que je vous aime », pour un engagement ultime dans le mariage, en France – mais non en Turquie – draconien. La transaction a remplacé l'amour, judicieusement relégué au rang des accessoires par le scénario primordial. Dominée par sa haine scénarique, Roxane se voit comme « l'amante en furie », masque de récupération de la Sultane frustrée dans ses ambitions par Amurat, et qui se voit, ou se veut estimer, avilie, dans la mesure où elle prétend se rendre à ses désirs sans l'aimer, avec, peut-être, « beaucoup d'artifice ». Dès lors, aimer Bajazet ne reposerait plus que sur le nécessaire consensus initial de l'autre.

Lors d'une entrevue subséquente avec Atalide, Bajazet refuse de céder à ses instances et de se sauver en épousant Roxane. Celle-ci commence à soupçonner une entente entre Bajazet et Atalide, et lui tend un piège pour à jour percer ses sentiments. Mais entre-temps Roxane se sent piégée : Orcan, « Né sous le ciel brûlant des plus noirs Africains » [III.8.1104], lui apporte un ordre d'Amurat : « Quel est mon empereur? Bajazet ? Amurat ? / J'ai trahi l'un ; mais l'autre est peut-être un ingrat » [III.8.1115-16]. Tout en maintenant actif le scénario de l'ingratitude et du ressentiment, ancrée dans son rôle de fléau de Dieu, elle prépare celui de la vengeance anticipée : « Observons Bajazet : étonnons Atalide ; / Et couronnons l'amant, ou perdons le perfide » [III.8.1121-22]. Le remède (contre-injonction)

à son attentiste désarroi est de s'en remettre aux virtualités de son scénario primordial et d'en tirer selon les critères du D, les conséquences logiques (D) et gratifiante (E).

La suite de l'action est bien connue, Amurat victorieux à Constantinople, annonce son arrivée impériale, et exige la tête de Bajazet. Tout semble perdu pour les amants et conspirateurs. Cependant, une première gratification du scénario accompli exalte Roxane. La perte de connaissance d'Atalide a trahi son amour pour Bajazet. Sur cette seule réaction, due au « piège » qu'elle lui a tendu, une funeste jalousie s'empare de Roxane ; si Bajazet est Amurat, sa rivale est Atalide. Sous les injonctions de son scénario du ressentiment (E), sous couvert de justice (D), Roxane légalise sa vengeance et « résout », par sa « réalisation », ses conflits paralysants entre le E et le D.

Dans ma juste fureur observant le perfide,  
Je saurai le surprendre avec son Atalide ;  
Et, d'un même poignard les unissant tous deux,  
Les percer l'un et l'autre, et moi-même après eux.

Voilà, n'en doutons point, le parti qu'il faut prendre. [IV.4.1245-49]

La « juste fureur » du E est institutionnalisée, rationalisée, en D par « le parti qu'il faut prendre ». La violence de l'exécution rêvée est une image de la trahison des « ingrats » expiée, tandis que préside à l'autodestruction de ses projets, une autoconservation sacrifiée. Le D vient ici conforter la frustration scénarique et inspirer, allié aux pulsions (injonctions) générées par le E, la fureur de la vengeance. Atalide ayant reçu de son amant un message protestant de son amour et, piégée par Roxane, perdant connaissance, une esclave de la Sultane trouvant la lettre, la lui remet. Seconde gratification du fléau de justice pouvant satisfaire son scénario primordial du E sous les violents appâts d'un D presque impérial :

Ah! De la trahison me voilà instruite!  
Je reconnais l'appât dont ils m'avaient séduite!  
Ainsi donc mon amour était récompensé,  
Lâche, indigne du jour que je t'avais laissé!  
Ah! Je respire enfin ; et ma joie est extrême  
Que le traître, une fois, se soit trahi lui-même.  
Libre des soins cruels où j'allais m'engager,  
Ma tranquille fureur n'a plus qu'à se venger.

Qu'il meure : vengeons-nous. [ ... ] [IV.5.1269-77]

Celle qui se voulait voir esclave soumise aux volontés de l'autorité, peut enfin « respirer », libérée de ses chaînes scénariques, génératrices d'hésitation, du doute, de l'impossibilité de prendre et tenir une décision – stéréotype nullement féminin. Libérée de cette paralysie, elle dénonce ce qu'elle veut considérer comme la tromperie dont elle serait victime : « trahison, appât, séduite ». Puis reviennent les éléments du scénario dans l'exposition de l'ingratitude d'autrui à son égard : « récompensée, lâche, indigne ». Dans ce retour au scénario primordial en cours de « réalisation » – source de gratification anticipée en E – le D lui dicte la satisfaction (gratification presque totale) d'avoir eu raison, d'avoir percé les masques qui la retenaient dans l'indécision : « lâche, indigne, traître [...] respire enfin, joie extrême ». Le délectable plaisir de la vengeance anticipée se superpose aux injonctions du ressentiment, sous les pulsions du E. Rationalisée en D, sa soif de vengeance devient une « tranquille fureur » ; il n'est plus de contre-injonction possible. Cependant, l'expression de la violence dans cette rationnelle décision (D), laisse intacte l'emprise du ressentiment, tandis que perce encore le pouvoir de l'égo : « Tu pleures! Et l'ingrat, tout

prêt à te trahir, \ Prépare les discours dont il veut t'éblouir » [IV.5.1311-12]. Le sort de Bajazet étant désormais réglé, le scénario primordial exacerbé s'exprime par une série de *strokes* imaginés ; le plaisir de la vengeance pourpensée s'exerce désormais envers la seule Atalide :

Qu'il n'ait en expirant, que ses cris pour adieux. [...]

Prend soin d'elle : ma haine a besoin de sa vie.

Ah! Si pour son amant facile à s'attendrir,

La peur de son trépas la fit presque mourir,

Quel surcroît de vengeance et de douceur nouvelle

De le montrer bientôt pâle et mort devant elle,

De voir sur cet objet ses regards arrêtés. [IV.5.1320-28]

Sollicité par le E frustré, le D organise rationnellement une surenchère dans l'assouvissement de la vengeance scénarique, amère et délicate, dans la « douceur nouvelle » de la gratification attendue : « Me payer les plaisirs que je leur ai prêtés! ». Ce qui revient à dénoncer et résoudre les processus de substitution antérieure, dans le cadre de la vengeance, ou d'une revanche du ressentiment. Ainsi, cette transaction est-elle réussie lorsque se « réalise » une vengeance qui la paye de leurs plaisirs de substitution. Par la « réalisation » de son scénario primordial, Roxane serait paradoxalement « gagnante » (*winner*).

Nous abordons au dernier acte de cette tragédie. Il est assez bref et n'apporte rien au niveau transactionnel. Roxane y sera à son tour assassinée par Orcan sur l'ordre secret d'Amurat, avant d'avoir pu jouir du spectacle rêvé d'Atalide mourante, se suicidant de désespoir. Quant au fidèle Orcan, il sera tué par Osmin pour « [venger] la mort de Bajazet » [V.11.1692], et non celle de Roxane, Orcan n'ayant pas tué Bajazet. Quel sera le « bilan tragique » de l'action? Les « durs de durs » purs tel Amurat, les « ondoyants » mitigés dans le compromis (C) tels Acomat, les serviteurs de la soumission : Ozmin, Zatime et Zaïre, survivent sans changement de comportement scénarique. Orcan, dont l'inconditionnelle et terrifiante fidélité de janissaire – ici, peut-être une image récurrente du Rodomont de l'Arioste –, en dépit son « honnêteté », périt plutôt pour satisfaire aux craintes des publics septentrionaux, que pour venger Roxane, dont ils n'ont d'ailleurs plus que faire. Mais quelles ont été les clés des comportements scénariques des « disparus » ? On peut à présent constater que Roxane répondait en D au scénario comportemental du « sois forte » pour satisfaire à celui du « ressentiment » prémisses de la vengeance, avec, dans un premier temps, les oscillations du D et du E que nous avons notées. Politiquement, le E est cause de cet échec, mais sa réussite scénarique est absolue. Bajazet, incarnation d'une faiblesse contraire à la détermination d'Amurat, répond aux scénarios du « sois faible » et du « fais plaisir », lui aussi se perdra, cédant aux injonctions du E, sans avoir réalisé pleinement aucun de ses scénarios. Atalide ressortit curieusement au « sois parfaite » par sa volonté de domination indirecte (D) par substitutions, et son esprit de sacrifice qui expose un compromis (C) entre le D et son ego de martyre cachée. Incidemment, elle aura réalisé son scénario en culpabilisant pour l'exécution de Bajazet.

Court, le dernier acte est vite enlevé, lorsque s'éteignent les scénarios, sous couvert de férocité, dissimulation et desseins secrets, les stéréotypes reviennent au galop. Osmin fait, pour le public de la Cour parisienne, un récit à l'ethno-identitaire de la mort de Roxane :

... Oui, j'ai vu l'assassin

Retirer son poignard tout fumant de son sein.

Orcan, qui méditait ce cruel stratagème.



La servait à dessein de la perdre elle-même ;  
 Et le sultan l'avait chargé secrètement  
 De lui sacrifier l'amante après l'amant.  
 Lui-même, d'aussi loin qu'il nous a vus paraître :  
 « Adorez, a-t-il dit, l'ordre de votre maître ;  
 De son auguste seing reconnaissez les traits,  
 Perfides, et sortez de ce sacré palais ».  
 A ce discours, laissant la sultane expirante,  
 Il a marché vers nous ; et d'une main sanglante  
 Il nous a déployé l'ordre dont Amurat  
 Autorise ce monstre à ce double attentat.  
 Mais, seigneur, sans vouloir l'écouter davantage,  
 Transportés à la fois de douleur et de rage,  
 Nos bras impatients ont puni ce forfait,  
 Et vengé dans son sang la mort de Bajazet. [V.11.1675-92]

« Poignard fumant, cruel stratagème, desseins secrets, main sanglante, monstre (Noir au noir dessein), double attentat, douleur, rage, impatient, forfait, vengé dans son sang ». Ce réseau lexical de la violence n'est cependant pas spécifique de cette tragédie, et Corneille en a aussi fourni de nombreux exemples. A-t-on voulu percevoir et retrouver dans *Bajazet*, la représentation de stéréotypes préexistants, déjà bien ancrés dans la conscience collective ? Il semble bien que telle ait été l'invention racinienne.

Nous avons analysé les comportements de Roxane et d'Atalide, mais délibérément ignoré celui de Bajazet, comparse passif et maladroit de l'action dramatique. Il semble avoir été conçu comme un être faible soumis aux charmes de la Cour/sérait, résigné à son triste destin et vivant en secret un amour platonique. Il aura le tort politique de ne pas vouloir prendre la décision d'épouser Roxane, et d'accepter sa défaite anticipée en dépit du soutien inconditionnel du Grand vizir et du peuple. Personnage en fort contraste avec Atalide qui manifeste constance et fermeté par son esprit de sacrifice comme dans ses stratégies dominatrices de substitution amoureuse. Mais une justice immanente semble prévaloir puisque finalement Atalide, déjà coupable de dissimulation et tromperie envers Roxane, se convainc d'être la cause de l'exécution de Bajazet :

Oui c'est moi, cher amant, qui t'arrache la vie ;  
 Roxane, ou le sultan, ne te l'ont point ravie :  
 Moi seule, j'ai tissu le lien malheureux  
 Dont tu viens d'éprouver les détestables nœuds. [V.12.1729-30]

Faut-il voir dans cette culpabilisation, l'influence édifiante de l'église prêchant repentir et pénitence, jusqu'à instaurer un scénario de la « faute » inhérente à la femme ? En revanche, Bajazet et Roxane participent eux d'une même disposition comportementale : celui de l'indécision due à la non résolution conflictuelle entre le E et le D ; par faiblesse chez Bajazet, par excès de spéculation chez Roxane. Tels deux plateaux d'une balance à l'oscillant fléau, ces conflits entraînent la paralysie temporaire de leur action. Lorsque interviendront la « réalisation » de son scénario primordial chez Roxane, et l'abandon du jeu de la tromperie chez Bajazet, l'action dramatique pourra inéluctablement suivre son cours tragique. Mais ces comportements scénariques ne sont pas spécifiques des Turcs. Dans cette libération des coupables indécisions, par un détour tout racinien, Port-Royal se retrouverait indirectement impliqué dans les assassinats de Constantinople. Ainsi, contrairement à l'assertion de Racine sur cet empire Ottoman lointain, ses personnages

féminins ne sont pas plus oisifs, et le mépris de la vie n'est pas plus marqué qu'à la Cour de France. En revanche, Bajazet en serait l'image de l'héroïsme raté, du faux héros, donc perdant (*loser*), parangon de l'oisiveté et de l'indignité monarchique, Monsieur, frère du Roi se profilerait aisément derrière ce personnage.

Mais quelle a pu être la réception de cette tragédie auprès du public de la Cour en janvier 1672 ? Bien entendu les stéréotypes ont été perçus comme il se devait. Mais, cruauté, humeurs méridionales, excès dans la brutalité des mœurs, décisions implacables, sanguinaires évocations, n'étaient pas en soi plus « turc » que français. La guerre avec les Pays-Bas, offrait un terrain tout aussi sanguinaire. La construction du Palais de Versailles générait des hécatombes ouvrières, et les intrigues de la Cour elles comportaient au moins autant de secret que celles de la Grande Porte. Sous les Valois et les Bourbons, l'histoire de France offre un riche catalogue d'intrigues, tromperies, exécutions, assassinats et empoisonnements. En outre, la « férocité » attribuée aux janissaires, n'était pas moins répandue chez les flottes et armées de la Chrétienté mettant à sac et passant au « fil de l'épée » les places réticentes au nom de la « furie française » et de la « coléra española ». Péchés capitaux se muant en ethno-qualités dans les consciences nationales. On constate également que le propos racinien de la seconde *Préface* décrivant le sérail comme le lieu de la jalousie et de l'amour, dû à l'enfermement de femmes rivales et oisives, cultivant le seul art de plaire, ressortissant davantage aux activités d'un lupanar, n'a pas été suivi dans cette tragédie qui évoque surtout les intrigues des cours occidentales.

Dès lors, le réflexe analogique impliquerait-il une rêverie critique : Louis XIV serait-il analogiquement Amurat ? Ce dernier est-il condamnable ? Il fait exécuter un rival dangereux, et une compagne infidèle qui trahit son mandat. Sa justice est certes expéditive et le dessein de faire exécuter son propre frère semblerait peut-être excessif à nos yeux contemporains, mais qu'en était-il en 1672 ? On savait des dynasties entières décimées, un stéréotype bien établi dans le cadre des « affaires » orientales. Certes, les « affaires » françaises, n'offraient pas alors, dans le seul cadre dynastique, des hécatombes comparables : car effectivement, jusqu'en 1789, le mythe du sang (bleu) royal protégera en partie les familles possédantes contre semblables éliminations sélectives ou génocides.

Amurat est un vainqueur et un conquérant, Louis XIV prétendait l'être et, au vu des circonstances, la justice absolue du Sultan pouvait sembler connoter un modèle implicite, quoique difficilement réalisable. La réception de la pièce dépasse ainsi l'habillage ethnique de la représentation scénique, et vient recouper les stéréotypes déjà ancrés dans les mentalités par les campagnes de presse anti-espagnoles envers les « démons méridionaux », qui avaient sévis pendant près d'un siècle. La remarque de Corneille était-elle injustifiée, qui trouvait cette tragédie plus française que turque ? Certes non. En revanche, le jugement de Louis Racine appelant à l'universalité des sentiments humains (et inhumains, ajouterions-nous) se justifierait pleinement au regard de l'évolution de nos sociétés et des mentalités depuis le XVIIe siècle ?



## YAZIN DİLİNDE ZAMAN TASARIMI VE BUNUN SİNEMA DİLİNE UYARLANMASI

Yrd.Doç.Dr. Mustafa SÖZEN

### Özet

Bu çalışmanın amacı, aralarındaki ortak payda ve farklılıklar bağlamında, yazın dili ve sinema dilindeki zaman tasarım biçimlerini karşılaştırmak ve buradan yola çıkarak sinemasal anlatıda zaman inşasını örnek bir uygulama içinde irdelemektir. Çalışmanın metodolojik yaklaşımını ise Anlatıbilimsel (narratology) yöntemin zaman tasarımına ilişkin parametrelerin sinema diline uyarlanması oluşturmaktadır.

Anlatı inşasının her zaman için zamansal ilişkiler içinde kurulmak zorunda olmasından ötürü yazın, tiyatro ve sinemaya 'zaman sanatları' denildiği de olmaktadır. Zamansal tasarımı yönünden sinemanın diğer sanatlara olan temel farkı, filmsel anlatımda uzam ve zaman sınırlarının akıcı oluşudur. Sinemasal anlatının bir başka özelliği de olayları bir zaman sırasına göre görselleştirirken geçmişini hatta geleceği, sanki 'şimdiki zaman' içinde yaşanıyormuş yanılsaması içinde sunmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Yazın dili, Sinema dili, Anlatıbilim, Zaman felsefesi, Zaman tasarımı

### THE CONSTRUCTION OF TIME IN THE LITERACY AND IS ADAPTATION INTO FILM LANGUAGE

#### Abstract

The aim of this work is to compare the use of time in cinematic language and in literacy writing, difference and similarities, thus analysing the time use in cinema through a sample. The methodology of the work is consisted of adapting the time designing parameters of narratology methods into the film language.

Its usual that the arts like Cinema, Theatre and Literacy are called 'the arts of time'. The reason for this lays in the reality that their narrative structure is always constructed thru the factors related to time. The main difference of cinema and others from the perspective of time using is filmic narratives having flowing limits when it comes to dimation and time. One another difference of the cinematic narrative is its presenting the past even the future in an illusion of happens in present time while its visualising the things in a chronological order.

**Key Words.** Literacy, Cinema Language, Narratology, The Philosophy of Time, Designing the Time

## 1. Giriş

Sinema dilinin oluşumu incelendiğinde onun roman ve tiyatro anlatılarından geniş biçimde yararlandığı; romandan kurgu, tiyatrodan ise mizansen ve sahneleme tekniklerini aldığı kolayca görülebilir. Sinema ve roman, kurgusal nitelikler ve anlatı teknikleri bakımından farklı yapılara sahip olsalar da aralarındaki ortak payda önemli bir büyüklüğe sahiptir. Örneğin sinema, romandan eksiltme, kesim ve kurgu gibi anlatısının yapı taşlarını oluşturan özellikleri alarak, süreç içinde bu teknikleri geliştirmiş ve böylece de kendi dilini (gramerini) oluşturmuştur.

Öykü anlatan bütün formlar mutlak olarak zaman ilişkilerince belirlenir yani bir anlatı her zaman için zamansal ilişkiler içinde kurulmak zorundadır. Öykü anlatmanın zaman ile olan bu zorunlu ilişkisi nedeniyle, roman, tiyatro ve sinema'ya 'zaman sanatları' denildiği de olmaktadır.

Zaman tasarımı yönünden sinemanın diğer sanatlara olan temel farkı, filmsel anlatımda mekan ve zaman sınırlarının akıcı oluşudur. Sinemasal anlatıda zaman içinde özgürce dolaşılabilir; bazen aynı anda olan eşzamanlı olaylar, birbiri ardından, bazen de zamansal farklılığı olan olaylar, üst üste bindirilerek veya birbirinin yerini alarak aynı anda gösterilebilir; bazen de önceki olay sonra, sonraki olay da önce anlatılabilir; daha da önemlisi zaman, kısaltılabilir, uzatılabilir, hızlandırılabilir veya yavaşlatılabilir. Değişilmesi gereken bir başka özellik de, olayları bir zaman sırasına göre görselleştirirken geçmişti hatta geleceği, sanki şimdiki zamanda oluyormuş yanılması içinde sunmasıdır. Çünkü, izleyicinin duyduğu ses ile, gördüğü görüntünün temel özelliği, her ikisinin de 'aynı anda' ve 'orada' var olmasıdır.

Geleneksel anlatı sinemasında zaman homojen bir yapıdadır olayların kronolojik (sıradizimsel) ilerleyişi ve/veya gerileyişi izleyicinin kesin olarak takip edebileceği bir şekilde inşa edilmektedir. Bu anlatı yapısına II. Dünya Savaşı'ndan sonra karşı çıkışlar başlar ve çağdaş anlatı sineması adı verilen yeni bir sinema anlayışı doğar. Bu anlayış, kronolojik zamanı reddederek geçmiş-şimdi-gelecek zaman kiplerini birbirinin içine geçirerek veren yeni bir anlatı biçimi oluşturmuştur.

Yazınsal anlatılarda zamandizimini oluşturan temel unsurlar geçmiş, şimdi ve geleceğin nasıl kurgulandığı iken; filmsel anlatılar hep 'şimdiki an' üzerine kurulmaktadır, çünkü doğası gereği sinematografik öyküleme geçmiş-şimdi-gelecek gibi yazılı anlatının sahip olduğu zaman kiplerini tanımamaktadır (Chion,1987:205). Film anlatısının yalnızca 'şimdiki zaman' kipine sahip olması ona hem güç hem de zayıflık getirmektedir: gücüdür, çünkü şimdiki zaman sayesinde izleyicisinde özdeşleşme duygusu uyandırmakta ve bunun getirdikleriyle de diğer anlatı sanatlarına oranla 'mimesis-catharsis' olgusunu daha iyi yaratabilmektedir; zayıflığıdır çünkü sınırları daraltılmış bir anlatı olmanın ötesine gidememektedir.

## 2. Yazınsal Anlatıda Zaman Tasarımı

Öykü, ancak ve ancak olayların zaman sırasına göre dizimlenmesi ile oluşturulabildiğine göre; destandan romana kadar uzanan yazınsal anlatılardan hiçbiri 'zaman' gerçeğinden soyutlanarak 'inşa' edilemezler. Hemen belirtelim ki, yazınsal anlatı oldukça kapsayıcı bir kavramdır. Bu çalışmada ise daha dar anlamda yalnızca, 'roman' bağlamında kullanılmaktadır.

Öykü anlatmada yani bir başka deyişle 'öykülemeyi' (\*) oluşturmada zamansal boyut en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır; çünkü, olayların dizimlenmesinde seçilen biçim, anlatının zamansal kuruluşunu o da, anlatı inşasının ritm ve akışını belirlemekte;

ayrıca, karakterlerin gelişimi ve öykünün varacağı sonuç açısından belirleyici bir işlev yüklenmektedir.

Bazı kuramcılar roman'ı Cervantes'in 'Don Kişot' adlı eseri ile başlatırlar. Biz de bunu başlangıç noktası olarak alarak, 1950'lerde başlayan 'Yeni Roman' akımına kadar olan romanları 'Klasik Roman', Yeni Roman akımı içinde yer alanları da 'Modern Roman' olarak adlandıracamız. Klasik romanda zaman anlayışı, oldukça mekanik/belirgin düzlemlerde kurgulanır; öyküleme bir başka deyişle olayın örgülenmesi, geçmiş-şimdi-gelecek gibi zamanın üç hali ile kurmaca haline dönüştürülür. Geçmişte, belirli bir zamanda başlayan olay örgüsü (plot), şimdiki zamana doğru bir gelişim çizgisi içinde ilerler, genellikle olayların düğüm noktası olarak belirlenen şimdiki zaman, entrikanın çözümünü gelecek zamana bırakır. Klasik romanda, entrikanın gelişmesi veya roman örgüsü için çok gerekli olmadığı durumlarda, zamanın akışına müdahale edilmez. Zaman tasarımı, geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman olarak adeta kesin kategoriler halinde belirtilerek verilir. Birinden diğerine geçişin kuralları vardır, yazar, bir zamandan ötekine geçerken genellikle bunu okuyucuya açıklar (Tekin,2003:113-114). Örneğin Tuna Kiremitçi'nin 'Git Kendini Çok Sevdirmeden' adlı romanında kahramanın 17 ve 40 yaşlarındaki iki hali verilmektedir; paralel kurgu işlenişiyile yer yer şimdi ve geçmiş arasında simetrik bir anlatım kurulmuştur ve geçişlerin nasıl olduğunu okuyucu takip edebilmektedir.

Modern romanda ise bu anlayış büyük ölçüde değişmeye başlar. Nathalie Sarraute, Alain Robbe-Grillet, Claude Simon, Michel Butor ve Marguerite Duras gibi romancılar XIX yy'dan beri süregelen Klasik Roman anlatı tekniğine karşı bir tepki geliştirirler ve yeni bir anlatı tekniğini uygulamaya koyarlar. 'Yeni Roman' (\*\*) olarak adlandırılan bu akımda, zaman dilimleri klasik romanda olduğu gibi bağımsız kesitlerle değil, konunun seyrine göre değişken, dönüşümlü veya iç-içe geçmiş bir yapıda uygulanmaktadır. Bu uygulama, geçmiş ve geleceği 'şimdi'de buluşturarak an'ın işlevini yeniden belirlemektedir. Geçmiş, gelecek ve şimdinin bir arada kullanım tekniği 'bilinç akımı (stream of consicousness) olarak tanımlanmış ve Proust, Joyce, Faulkner, Woolf gibi pek çok yazar tarafından sık kullanılan bir teknik olmuştur. Bu tekniğin roman anlatısına girmesi ona yeni boyutlar getirmiş, zaman ve mekanın geleneksel statik algılanmasındaki değişimler gibi yeni yönelimler yaratmıştır.

Örneğin modern anlatı ustalarından biri olan Proust, romanlarında kronolojik sırayı reddederek otuz yıl arayla olup bitmiş olayları sanki aralarında birkaç saat varmış gibi anlatır. Bir başka usta olan Joyce ise bir dizi olay yerine, bir dizi düşünce, çağrışım ve iç monolog (interior monologue) aracılığıyla zaman unsurunu gözetmeyen anlatılar inşa eder.

Bir başka deyişle Klasik Roman ile Yeni Roman anlatılarının belirleyici parametresi bu inşa biçiminde yatmaktadır. Klasik Roman anlatısında anlatıcı, anlatısını 'olay' ağırlıklı kuruyor, zamana tasarrufta keyfi bir tutum takınmıyordu. Çünkü, zaman tasarımı kurgu sorunun taşıyıcı unsuruydu. Yeni Roman'da ise zaman, olayların sahihliğini sağlamak için arada bir hatırlatılan soyut bir değer gibiydi.

1950'li yıllarda Fransa'da, Yeni Roman estetiğinden etkilenen yeni bir sinema akımı oluşur. Yeni Dalga Sineması olarak adlandırılan bu akıma ait yönetmenlerin ortak paydası, öykünün bütünlüğünü ve doğrusal zaman anlayışını reddetmeleri, filmlerinde alışılmış olay örgüsü yerine, neden sonuç ilişkilerinin zayıf olduğu (zamansal açıdan), sürekliliğin olmadığı bir zaman örgülenmesi kurmalarıdır.

### 3. Sinemasal Anlatıda Zaman

Sinemasal anlatıların zaman tasarımı tıpkı romanda olduğu gibi iki farklı çerçevede ele almak gerekir: İlki sinema dilinin doğası gereği sahip olduğu zaman tasarımı, diğeri ise çağdaş anlatı sineması olarak tanımlanan sinemanın zaman tasarımıdır.

Sinemasal anlatılarda gerçek zamanda seçme yapmak, aksiyonun ileriye götürülmesi ve gelişimi için en önemli unsurdur. Dramatik süre her türlü sınırlamalardan uzak olarak inşa edilebilir. Bir kerteğe kadar zaman kısaltılabilir, uzatılabilir, hızlandırılabilir ya da yavaşlatılabilir. Dramatik kurgu zaman boyutunun geriye gitmeyeceği gerçeğini önemsemez.

Zaman tasarımının ana belirleyicilerden biri çekimlerin bağlanmasıdır. Bazen iki çekim zaman boşluklarıyla birleştirilir. Bu boşluk, zamanda atlama (temporal ellipsis) ya da zamanda kısaltma (time abridgement) diye adlandırılır (Burch,1994:119). Zamanda ileriye atlama (ellipsis) veya geriye dönüş (analepsis) türünün ilki, belirlenmiş bir zaman diliminin dışarıda bırakılmasıdır (definite ellipsis/analepsis), ikinci türü ise ‘süresi belirsiz atlama’dır (indefinite ellipsis/analepsis), süresi belirsiz atlama bir saati ya da yılları kapsayabilir.

Anlatısal yapıyı oluşturmak için değişik çekim süreleriyle yeni bir zaman duygusu yaratılabilir. Bu, zaman akışını ve perdedeki olayların hızını denetlemeye yarar. Konuyu ileriye doğru yöneltmek için zamanda kısaltma yapılmasıyla, aylar ya da yıllar süren bir zaman dilimi, mantıklı bir gösterim süresi içinde sunulabilir. Atlanılanlar (aylar ya da yıllar) bir çekimden diğerine ani bir kesme (cut), bindirme (overlapping), zincirleme (dissolve) ya da istenilen herhangi bir zaman dilimini bağlamada bir geçiş rolü oynayacak görüntü ya da ses ile ilgili efektlerle yapılacak ustaca bir değişimle ifade edilebilir (Jacobs,1994:37). An’lara indirgenerek yoğunlaştırılmış/sıkıştırılmış zaman tasarımına ‘Yurttaş Kane/Citizen Kane (1941)’ filmi örnek verilebilir. Yoğunlaştırılmış/sıkıştırılmış zamanı etkin bir görsel-işitsel şema içinde veren bu sahnede; Kane ile karısı masa başında gösterilir. Zaman geçer, kostümler değişir, yıllar sonra çiftin aralarının bozulduğu görülür. Ancak ilk çekimde birbirini seven çiftin konuşmalar, izleyen çekimin sonuna kadar devam eder. Yeni çekimde Kane’in karısı yüzünü, kocasının gazetesine rakip bir gazetenin arkasına sağlar (Lawson,1994:30).

Yönetmenin zamanı işlemedeki bir diğer özgürlüğü ise zamanda ‘uzatma’ yapabmesidir. Zamanda uzatma, genellikle perdedeki mekanın uzatılmasıyla sağlanır. Eğer bir aksiyonun değişik çekimleri değişik açılardan görüntülenirse, aksiyon gerçek yaşamdaki normal sürenin ötesine taşınır. ‘Potemkin Zırhlısı (1925)’ filminde çok bilinen merdiven sekansı buna iyi bir örnektir. Burada Kazakların gerçek yaşamda iki ya da üç dakika sürecek düzenli işleri, sahnedeki panik bölümlerinin dehşet ve gerilimini arttırmak amacıyla tekrarlarla ve diğer öğelere kesmeler yapılarak on dakikadan daha uzun bir süreye uzatılmıştır (Jacobs,1994:38). Aynı filmin farklı bir sahnesinde genç bir kadının ölürken bebek arabasına çarpması sonucu kendi bebeğini sokak merdivenlerinden yuvarlaması çok yakın çekimlerle anlatılmıştır. Annenin karnını tuttuğu bir sahneden hemen sonra, bebek arabasının tekerleğinin ilk basamakta gerilimli bir şekilde ileri geri yapması, annenin yüzü yine yakın çekim, yine tekerlek, annenin yavaşça düşüşü, tekerleğin oynaması, annenin düşmesi, tekerleğin yuvarlanması... Tüm bunlar gerçek zamanın şaşmasını, uzatılıp kısaltılmasını sağlayan teknikler olarak sinema dilinin zaman tasarımına ait basit uygulamalardır.

Zaman ölçüsünün daha kompleks bir kullanımı genellikle birbirinden farklı zaman dilimlerinde meydana gelen olayları birarada vererek gerçekte imkansız dramatik bir yakınlık içinde eş zamanda oluyormuş gibi gösterilerek başarılı. Klasik örnek Griffith’in ‘Hoşgörüsüzlük/Intolerance (1916)’ filmidir. Burada değişik tarihsel evrelere ait dört öykü sanki aynı anda oluyor gibi inşa edilmiştir. Denetim altına alınmış bir zaman içinde herbir öykünün süresi, öykülerin paralel ve karşıt kurgu yoluyla periyodik etkileşimleri; zaman faktörünün sadece dikkati herbir devrin önemli ve karakteristik bölümlerine çarpıcı bir

şekilde yöneltmek için değil, yapıyı canlandırıcı bir öge olarak da kullanılmıştır. Bu yöntemde zaman, dört öyküyü birleştirici ve filmin iç dinamizmini sağlayıcı bir işlev yüklenmiştir (Jacobs,1994:38).

Kameranın çekim hızını saniyede 24 kareden daha azaltarak ya da çoğaltarak; birer dakika, birer saat ya da birer gün arayla çekim yapılacak biçimde değiştirmek, sinemasal zamanın oluşturulmasına yeni olanaklar getirmektedir. Örneğin, bir gökdelenin temelden kırkınıcı katına kadar olan gelişimini bir kaç saniyede gösterebilir (slow-motion); diğer taraftan yüksek hızda yapılan bir çekimin, bir merminin uçuşunu yavaşlatarak bir cam tabakası içine yavaşça girerek parçalanmasını gösterebilir (fast-motion). Sinemada yavaşlatılmış hareket çoğunlukla rüya ve hayal efektleri yaratmak için kullanılır. Yavaşlatılmış harekette zaman bitmeyecekmiş gibi bir yanılsamayı getirir. Zaman 'donmuş kare' olarak bilinen bir yöntem aracılığıyla da uzatılabilir ya da durdurulabilir. Bu yöntem, çekim içinde tek bir karenin tekrar tekrar basılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Böylece fizksel zaman içinden çıkarılmış, aksiyonun durdurulmuş bir anını gösteren kare, zaman akışını hem uzatmakta hem de durdurmaktadır (Jacobs,1994:39). Donmuş kare ile yapılan zaman uzatımına iyi bir örnek Truffaut'un '400 Darbe/The 400 Blows (1959)' adlı filminin final sahnesinde vardır.

Sinemasal anlatıda geçmiş-şimdi-gelecek birarada verebilmekte, zaman geriye dönüşlerle durağanlaştırılabilmekte; anımsamalara tekrarlanabilmekte; gelecekle ilgili görüntülerle ileriye atlayabilmekte; aynı anda olan eşzamanlı olaylar birbiri ardından ya da farklı olaylar üstüste bindirilerek birbirinin yerini alarak aynı anda gösterilebilmektedir. (Demir (a),1994:8).

Sinemada geriye dönüşler bir anlatım aracı olarak çok sık kullanılır. Ancak bilinen yöntemlere göre başarılı. Bunlar, bir karakterin değişik zamanlardan söz etmesi ya düşünmesi görüntülerin bulanıklaştığı veya öntümüzde hızla dönmesiyle daha önceki bir döneme güvenli bir biçimde taşınmasıyla gerçekleşir. Alan Resnais, Ingmar Bergman, Federico Fellini gibi yönetmenlerin bazı filmlerinde geçmiş, şimdi ve gelecek zaman sıralaması, heterojen bir zaman tasarımı adına terk edilmiştir. Bu anlatılarda zaman çok boyutlu olarak düşünülmüş, zamansal ölçütler burada birbirine karıştırılmış ve süreklilik kazandırılmış biçimde kurgulanmıştır. Buna, Hiroshima Mon Amour (1959), Last Year at Marienbad (1961), 8½ (1963), Julet of the Sprits (1965), Persona (1967) Hour of the Wolf (1968) gibi filmler örnek olarak verilebilir (Jacobs,1994:40). Bu filmlerde duygular, anılar, düşler, hayaller, istekler ve gerçek zaman içindeki olaylar, kronolojik zamana önem verilmeden, birbirinin içine karışıp yoğunlaşmış olarak biçimlendirilmiştir.

#### 4. Roman Dili'nden Sinema Dili'ne Uyarlanan Zaman Tasarımı

Sinema ilk yıllarında gündelik ve sıradan olayları perdeye yansıtmış; George Melies'in çektiği konulu filmlerle birlikte sinemanın da bir öykü anlatabileceği ortaya çıkmış; Griffith'in çalışmalarıyla da bugünkü sinema dili oluşmuştur. Bu dil, binlerce yıllık tiyatro geleneği ve roman anlatısının kurmaca tasarımına dayanan anlatım biçimi üzerinde şekillenmiştir. Başlangıcından bu yana sinema, XIX. yüzyıl romanlarından çokça faydalanmış; bu romanların kabul görmüş ve anlatı kalıpları konvensiyonel sinema anlatısını derinden etkilemiştir.

İster roman ister sinema anlatılarında olsun öykü ile öyküleme arasındaki bağıntılar, süredizimsel açıdan üç değişik değişkene indirgenebilir. Bu değişkenler sıra (order), süre (duration) ve sıklık'tır (frequency). 'Sıra' değişkeni anlatının zaman kurgusunu belirler. Öykünün hangi zaman diliminde başladığı, ne zaman geriye döndüğü, ne zaman ileriye atladığı vb. unsurları verir. 'Süre' değişkeni öykülemenin ritmini ve hızını belirler. Bir



anlatıda, zaman aynı biçimde ve tekdüze geçmez; bazen bir paragrafta on yıl anlatılır, bazen de 150 sayfada iki gün anlatılır. Anlatıcı olayları özetleyebilir, anlatının ritmini/hızını düşürebilir ya da yükseltebilir. Yazar anlatısında ritmi gerçekleştirmek için, dört değişik yol kullanılır. Bunlar ‘duraklama (pause)’, ‘sahne (scene)’, ‘özetleme (summary)’ ve ‘eksilti (ellipsis)’dir. Son değişken olan ‘sıklık’ ise bir olayın bir öykü içinde kaç kere meydana geldiği ve kaç kere anlatıldığıyla ilgilidir. Tekil, tekrarlayan ve indirgeyen olmak üzere üç tipi vardır.

Tıpkı geleneksel roman dilinde olduğu gibi geleneksel sinema anlatısında da olaylar belli bir düzen içinde, belli bir sırada gerçekleşir. Geleneksel anlatı sinemasında zaman homojen bir yapıdadır ve olay dizimi ya kronolojik bir sırada ilerler ya da kronolojik sıralamada kırılma varsa bu izleyiciye belirtilir.

II. Dünya Savaşı’ndan sonra geleneksel sinema anlatısını, özellikle filmin zaman boyutundaki geleneksel biçimi değiştiren eğilimler ortaya çıktığını; 1950’lerde Yeni Dalga akımı olarak adlandırılan anlayış içinde üretilen filmler, Aristoteles kurallarına uymayan anlatılar olarak ortaya çıktığını; Ingmar Bergman, Federico Fellini, Alain Resnais, Jean-Luc Godard, Michelangelo Antonioni, Luis Bunuel gibi yönetmenler bu sinema anlayışının içinde yer aldığından daha önce söz etmiştik.

Bu akımdan bazı kişilerin sinemayla haşır neşir olmaları ve çıkış noktaları olarak sinemayı görmelerinden dolayı, özellikle zaman kavramı üzerine kafa yormuşlardır. Bunlar çağdaş romanda olduğu gibi mantık ve nedensellik süreçlerine karşı güvensizlik göstermektedirler. Bunlar olay örgüsü, zaman ve mekan çizgisinin mantıksal bir sıra izlemesi gerekmediğini belirterek geleneksel anlatı yapısına karşıt filmler yapmışlardır. Öykünün bütünlüğü, karakter betimlemesi, olay örgüsü, dramatik yapı ve doğrusal zaman gibi geleneksel roman öğelerine karşı çıkmışlar bilhassa geleneksel romanın zaman tasarımını göz ardı ederek yeni bir zaman boyutu yaratmışlardır. Bu anlatı biçiminde duygular, anılar, düşler, hayaller, istekler, gerçek zaman içindeki olaylar ileri ve geri gidip gelir; yani zaman, insanın öznel iç yaşantılarında olduğu gibi dinamik ve özgür bir akış içinde yeni baştan biçimlenmekte; önce ve sonra tümüyle birbirinin içine karıştırılarak dokunmaktadır. Filmlere bu nedenle ‘iç düşünme (reflexion)’ filmleri denildiği de olmaktadır.

Yeni Dalga akımı daha çok bilincin işleyişine dayalı anlatı biçimine dayanır. Bunda yeni roman anlayışının ağırlıklı bir yeri ve önemi vardır. Sinemada bilinç akımı tekniğinde görüntüleri üst üste çakıştırarak seyircinin bilinç akımına uğratılmasını ve varolanın altındaki araması sağlanır. Ayrıca bu akım, XX’yy okuyucusunun sinema seyircisi olduğu önermesinden yola çıkarak, edebiyat ve sinema arasındaki farkı en aza indirmeye çalışır. Sinemada anlatılanın her zaman için ‘görülen’den (şimdiki zamandan) ibaret olmasından yola çıkan yeni romancılar, nesnelere yükledikleri anlamı ve zamanı hep şimdiki zaman içine alma uğraşısıyla bu ayrışmayı elemine etme yoluna gitmişlerdir.

Michel Butor’a göre anlatıdaki şimdiki zaman, geçmişte sık sık gedikler açan, geçmişin özünü ve rengini değiştiren bir zaman olmalıdır. Gerçek, zamana göre değişen bir gerçektir, bu nedenle de sağlam veya süreklilik taşıyan yapısı asla olmayacaktır. Kişinin geçmişi ve geleceği, yine kişinin eylemiyle şimdide doldurulmayı bekleyen bir boşluktur. Robert Richardson’a göre de çağdaş sinema anlatısını belirleyen en önemli özellik, zaman tasarımındaki düz çizginin kırılmış olmasıdır. Kronolojik zaman ilerleyişi, çağdaş filmlerde pek de önemli bir yer kaplamaz. Bu filmlerde çok yoğun bir şekilde zamanda ileri ve geri atlamalar yapılır ve bu oldukça belirsizlikler içinde verilmektedir. Örneğin Alain Resnais’in ‘Geçen Yıl Marienbad’ da/Last Year at Marienbad (1961)’ filminde zaman oldukça kaygan

bir zeminde ilerler. Aynı amaçlı fakat farklı bir teknik Bernardo Bertolucci'nin *The Conformist* (1969)' filminde vardır. Burada, geriye dönüşlerin içinde geriye dönüşler yapılarak zaman dilimleri iç içe dokunacak şekilde kurgulanmıştır (Miller,1993:151).

### 5. Sonuç Yerine

Anlatı yapılarının 'zaman' gerçeğinden soyutlanarak 'inşa' edilmesi mümkün değildir. Anlatı, ister geleneksel, ister modern nitelikte olsun mutlaka bir öykü ve öyküleme çerçevesi içinde biçimlendirilir. Öyküleme, olayların anlatıcı tarafından kendine özgü bir kurgulama içinde sunulması demektir. Öykülemeyi oluşturan zaman tasarımı ise, anlatı inşasının en önemli yapısal öğelerinden biridir. Çünkü seçilecek zaman tasarımı, karakterlerin gelişimi ve öykünün varacağı sonucu belirleyen başat öğelerden biridir. Bir diğer önemi de anlatının ritm, hız ve akışını belirlemesidir.

Roman, temel karakteri itibarıyla 'geçmiş' i anlatır, yani romanı besleyen zaman dilimi geçmiş'tir. Sinema ise zaman bakımından geçmiş, şimdi ve geleceğe açık bir tür olmasına rağmen, onda geçerli olan zaman hep 'şimdi'dir. Her şey bu 'şimdi'nin içinde sunulmaktadır. Çünkü, sinema, romanın sahip olduğu zaman kiplerine sahip değildir. Romanda bir tümce zaman bildirmeksizin yazılamaz; ama zaman bildirmeksizin bir çekim ve dolayısıyla belki de tüm bir film yapılabilir. Zaman kiplerine sahip olmadığından dolayı filmik öykü sürekli bir şimdiki zaman yanılması içinde ilerler. Yani film izlendiğinde olan şey 'şimdi'deki anda olma duygusu içinde ilerlemektedir. Ayrıca, sinema kendine özgü bir zaman ve uzam tasarımı kurar. Gerçek zaman ve uzamda birbiriyle hiç ilişkisi olmayan nesnelere ve kişiler kurgu yoluyla bir araya getirilebilir. Zamansal ve uzamsal dizimselliğin yok olması anlatılarda herhangi bir boşluk doğurmamakta, yani filmsel anlatılarda zamanla özgürce oynayabilmektedir.

Geleneksel anlatı sinemasında zaman homojen bir yapıdadır ve kronolojik bir dizimsellik içinde ilerler. Bu anlatı yapısına II. Dünya Savaşı'ndan sonra karşı çıkışlar başlar ve çağdaş anlatı sineması adı verilen yeni bir sinema anlayışı doğar. Bunda Henri Bergson'un zaman felsefesi önemli bir yer tutar. Bergson'a göre gerçek süre insanın içsel hayatıdır, insan aynı anda hem geçmiş, hem şimdiyi hem de geleceği aynı anda yaşayabilir. Bu akım içinde yer alan yönetmenler kronolojik zaman dizimini önemsemeyip, filmlerinde geçmiş, şimdi ve gelecek zamanı birbirinin içine girmiş olarak kurgulamaktadırlar.

### Dipnotlar

(\*) Anlatı formları 'öykü' ve 'öyküleme' olmak üzere iki temel ögeden oluşur. 'Öykü' bir anlatıda anlatılan olayların tümüdür. 'öyküleme' ise bu olayların, anlatıcı tarafından anlatış biçimidir. Anlatıcı olayları olduğu gibi anlatmak zorunda değildir, okuyucuda/izleyicide yaratmak istediği etkiye göre çeşitli anlatsal seçimler yapabilir.

(\*\*) Geleneksel romandan köklü biçimde kopmayı amaçlayan bu akım 'Karşı Roman' olarak da tanımlanmaktadır. Tanımı Jean Paul Satre önermiştir.

### Kaynakça

BURCH Noel (1994), Zaman ve Mekan ile İlgili Bağlantılar, Filmde Zaman ve Mekan Üzerine, Eskişehir, Turkuaz Yayınları, s: 117-130

BÜKER Seçil (1991), Sinemada Anlam Yaratma, Ankara , İmge Kitabevi yayınları

CHION Michel ( 1987), Bir Senaryo Yazmak, İstanbul, Afa Yayınları,

DEMİR Yalçın (a) (1994), Filmde Zaman ve Mekan Üzerine, Eskişehir, Turkuaz Yayınları, s: 1-9

DEMİR Yalçın (b) (1994), Film Niçin Zaman ve Mekan Sanatıdır, Filmde Zaman ve Mekan Üzerine, Eskişehir, Turkuaz Yayınları, s: 11-17

- HAUSER Arnold ( 1984), *Sanatın Toplumsal Tarihi*, çev: Yıldız Gölönü, İstanbul, Remzi Kitabevi Yayınları
- JACOBS Lewis (1994), *Zaman ve Mekanın Anlatımı, Filmde Zaman ve Mekan Üzerine*, Eskişehir, Turkuaz Yayınları, s: 35-46)
- LAWSON John Howard (1994) *Zaman ve mekan, Filmde Zaman ve Mekan Üzerine*, Eskişehir, Turkuaz Yayınları, s: 19-34
- Mehmet TEKİN (2003), *Roman Sanatı*, İstanbul, Ötüken Neşriyat, 2003
- MILLER William (1993) *Senaryo Yazımı*, , Eskişehir, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- ONARAN Oğuz/BÜKER Seçil (1985), *Sinema Kuramları*, Ankara, Dost Yayınları

**THE ENIGMA ABOUT "THE OTHER":  
E.M. FORSTER'S *A PASSAGE TO INDIA***

Dr. Özlem GÖRÜMLÜ  
Dokuz Eylül University, Faculty of Education  
Department of English Language Education

**Özet**

E.M. Forster'ın *A Passage to India* adlı romanı iki kültür arasındaki yani Hintli, İngiliz-Hintli ve İngiliz kolonileşme bağlamı içerisindeki etkileşimi açıkça betimlemektedir. Forster *A Passage to India*'nın özünde yer alan emperyalist ideolojinin uzlaşmazlıklarını ve gerilimlerini politik ve sosyolojik bir örüntü içerisinde anlatır. Bu makale Hindistan gerçeğini bulma ışığında "sömürgeci" ve "sömürülen" arasında oluşan karmaşık ilişkinin üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca Albert Memmi'nin *The Colonizer and The Colonized* adlı kitabındaki savlar ve Edward Said'in *Orientalism* başlıklı eserindeki fikirlerinden de esinlenilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Emperyal İdeoloji, Sömürgeci, Sömürülen

**Abstract**

E.M. Forster in *A Passage to India* obviously delineates the interaction between severely differing cultural identities, the Indian and the Anglo-Indian or the British in a colonial context. Forster successfully portrays the tensions and contradictions of imperial ideology advanced through the cataclysmic series of events which lie at the heart of *A Passage to India*. This paper highlights the complicated relationship between the "colonizer" and the "colonized" by means of the quest for the reality of India. It also draws on both Albert Memmi's theories in his book *The Colonizer and The Colonized* and Edward Said's assessments in his book entitled *Orientalism*.

**Key Words:** Imperial Ideology, Colonizer, Colonized

*A Passage to India* begins with a description of the physical features of Chandrapore. "Edged rather than washed by the river Ganges, Chandrapore trails for a couple of miles along the bank." Its streets are "mean" and its temples "ineffective". Although a few fine houses exist, Chandrapore is neither large nor beautiful, and there are no paintings or carvings in the bazaars. "The very wood seems made of mud, the inhabitants of mud moving" and the town symbolizes "some low but indestructible form of life" (Forster, 1924:31).

This part of Chandrapore which has a muddled quality of different religious, ethnic, linguistic and regional groups is confused and formless in its architecture. Moreover, nothing is identifiable in the muddle of India. The bird that Adela and Ronny see at the Club cannot be labelled. "[T]hey would have liked to identify it, it would somehow have soled their hearts" (PI,101). India, however, denies them the satisfaction. Actually, the bird suggests that while the English insist on labelling things which are tools as a means of gaining and maintaining power, India is, in fact, a "hundred Indias" that reject labelling (PI 214).

Therefore, Chandrapore town, with its formless landscape and systematically organized "Civil Station" appears to foresee the chaos of the relationship between the English and the Indians, and among the Indians themselves. Themes of colonialism throughout *A Passage to India* imply that the position of the English as rulers changes the social dynamics between themselves and the Indians.

E.M. Forster highlights the question of whether it is possible for an Englishman and an Indian to ever be friends within the context of British colonialism in *A Passage to India*. Early in the novel, the Indians, Mahmoud Ali, Hamidullah and Aziz were discussing smoothing the way for good relationships and these Indian Muslims complained about the haughty attitude of the British officers due to their distrust in any personal or close social intercourse between the Indians and themselves. Albert Memmi, in his book *The Colonizer and the Colonized* gives the ambivalence that the colonialist experiences using the term "Nero Complex" (Memmi, 1991:53). The more the colonialist oppresses the colonized, the more he realizes the atrocity of the role he has chosen. His hatred of the usurper grows stronger and more bitter. He wants the colonized to disappear because their existence leads him to act the role of usurper. Yet, "the colonialist realizes that without the colonized, the colony would no longer have any meaning. This intolerable contradiction fills him with a rage, a loathing, always ready to be loosed on the colonized" (1991:66). At the Chandrapore Club, when Adela wishes to see "the real India" (PI,46) which, in fact, means that she, not only, wishes to learn about Indians, but also, wants to interact with them, Mrs. Callender says that the kindest thing one can do to a native is to let him die (PI,48). This statement shows the racism and the perpetual undercurrent of a colonialist superiority are felt by the British in India. This hatred also shows itself at the prosecution of Aziz. Even the photograph of a woman found at his house can confirm the British officials' suspicion that Aziz is an immoral man and must be guilty (PI,180).

According to Memmi, the key tools of colonialism are racism and terror. First, racism is ingrained in every colonial institution, and establishes the "subhumanity" of the colonized, fostering poor self-concepts in the colonized as well (1991:63). One of the major themes which predominates *A Passage to India* is the vast difference between the behaviours of the English colonial elite and the native population of India. It is clear that the British elite treat the Indians with disrespect. At the Bridge Party, Mrs. Turton detests the idea of even shaking hands with any of the Indians (PI,61). Also, she speaks in an imperative way.

While Ronny and his mother, Mrs. Moore talk about India and Adela's greatly exaggerated, but positive reactions to the country and its people, Adela can't understand why Ronny adopts a secular world-view in which Englishmen seem to pose as gods. Even though this supposed inferiority has no actual basis, he considers Indians "A side-issue?" (PI,68). This implies, however, that Forster does not question the right of the British Empire to rule India. He suggests that the British should become kinder and more sympathetic to the Indians with whom they live.

The second tool of colonialism is terror. Memmi states that "By using terror to quell any reactionary uprising, the colonizers reinforce fear and submission" (1991:63). The trial of Aziz is the climax of the crisis between the Indians and English people. Forster attacks the traditional justification of imperialism, that it is for the benefit of the natives to be under English domination. Aziz's assertion that there can be no self-respect without independence underlies Forster's understanding that Indians would prefer to be ruled badly by themselves than well by others (PI,266). John Beer, in *The Achievement of E.M. Forster*, explains that the trial of Aziz is a political allegory on this theme. "Adela's accusation against Aziz is also Britain's accusation against India, that it is poor, backward, dirty, disorganized, uncivilized, promiscuous, uncontrollable, violent – in short, that it needs imperialism. His innocence is equivalent to India's right to freedom, which is symbolized by Aziz's transformation from subservient and passive before the trial to independent and nationalistic after it" (Beer,1962:135). After his release, Aziz is more formidable and proudly announces that he has become anti-British (PI,265).

Still, individuality is a problematic issue in a colony and "The colonial situation manufactures colonialists, just as it manufactures the colonized" (Memmi,1991:56-57). Anglo-Indians force the newcomers to adopt the same ideologies. Ronny Haeslop, adopts the colonial bureaucratic system of values that dominate the English elite. He does not believe in the Indians' morality and consistently argues with his mother about her wish to have close personal relationships with them. However, Mrs. Moore notes that he never behaved so rudely in England, implying that his position in India has made Ronny suspicious of and feel malicious toward Indians (PI,53-54). This is a significant point because Forster criticizes the colonial system in India for its effects on both the native population and the elite and justifies Ronny as an individual English bureaucrat who soon adopts the norms that colonialism permeates on the newcomers.

Ronny, who accepts his role as the colonizer is aware of his illegitimate privilege. Memmi assigns the term "colonialist" to the colonizer who agrees to be a colonizer. "He will defend his role and must absolve himself by demonstrating the merits of his culture and the faults of the native's culture" (1991:52). Edward Said also notes the depiction of the colonized races as being "naturally subservient to a superior, advanced, developed, and morally mature Europe" (Eagleton,1990:72). Ronny, trying to convince Mrs. Moore of the British colonization in India announces that "[w]e're out here to do justice and keep the peace. Them's my sentiments. India isn't a drawing-room" (PI,69). With this statement, Ronny, once again, legitimizes the presence of the colonial system and its cultural domination in India.

In contrast with Ronny, who plays his role as the colonizer, Memmi writes that occasionally, there exists a "colonizer who refuses" (1991:19). The colonizer who refuses recognizes the colonial system as unjust, and may withdraw from the conditions of privilege and remain to fight for change. Yet, although he is benevolent, he is detached from the struggle of the colonized. He doesn't make an effort to change the language or

other tools of cultural domination. Unless he “*eliminates himself as a colonizer*” (1991:45) – that is, unless he returns to his mother country – he is politically ineffective; as long as he is in the colony, by virtue of his European ethnicity, he perpetuates the system.

Actually, in *A Passage to India* Mr. Fielding stands outside of the colonialist system. His ideas on issues of personal relations, cultural and racial attitudes differ from the other colonialists. On his first train journey, he meets two Englishmen; one, a very young man, “*fresh to the East like himself*” (PI,79) and the other a sun-dried Anglo-Indian, and he soon discovers that a gulf divides them. His desire to be friendly with Indians creates a barrier between himself and the Anglo-Indians. He subscribes to the “*give-and-take of private conversation*”:

*The world, he believed, is a globe of men who are trying to reach one another and can best do so by the help of good will plus culture and intelligence – a creed ill suited to Chandrapore, but he had come out too late to lose it. He had no racial feeling – not because he was superior to his brother civilians, but because he had matured in a different atmosphere, where the herd-instinct does not flourish* (PI,80).

Obviously, Fielding doesn't obey the social codes and fulfil the expectations of the colonial system in accordance with his position in the society. Although he knows that he will soon become an outcast among the English, he serves as Aziz's advocate in order to reveal the truth. So, he adheres first to ideas of justice and only secondarily to racial solidarity. Edward Said explains that white men believe that it is their “*human prerogative*” to “*manage*” and “*own*” the non-white world. It is here where the “*stretch*” of “*racism and inequality*” occurs (Said,1987:108). There is no doubt that Fielding neither believes in the theory of the “*white man's burden*” nor in the “*superiority of the white race*” (PI,80). Puzzling though the attitudes of Fielding toward these problematic issues of identity are, he can not completely abandon his self and national identity. He feels that he has made a sacrifice by choosing his friendship with Aziz and a sense of justice over his English identity. “*He regretted taking sides. To slink through India unlabelled was his aim. Henceforward he would be called 'anti-British', 'seditious' – terms that bored him, and diminished his utility*” (PI,183).

It is clear that Fielding can not get over his racial superiority complex. He feels the presence of the barrier between himself and his Indian friends. While Aziz condescends Adela for her small breasts and unattractive appearance, Fielding dislikes her because of her intellect. Besides, when Fielding explains why he does not want to have any children, he tells Aziz that “*This indifference is what the Oriental will never understand*” (PI,130). Thus, Forster clearly demonstrates the insufficiencies in both Aziz and Fielding to understand each other.

Indeed, Forster successfully conveys the difficulties of communication between people of different cultures. At last, when Fielding becomes fully identified with the Anglo-Indians and Aziz is no longer obsessed with revenge against the English, they are separated. Being unaware of the reasons for the estrangement, on his last ride with Fielding, Aziz is full of love and hatred, amity and hostility. Fielding mocks these nationalist claims that the ancient dignity of India will be enhanced by the trumpey of nationalism:

*India shall be a nation! No foreigners of any sort! Hindu and Moslem and Sikh and all shall be one!... India a nation! What an apotheosis!... ' Fielding mocked again. And Aziz in an awful rage... cried: 'Down with the English anyhow.... We may hate one another, but we hate you most. If I don't make you go, Ahmed will, Karim will, if it's fifty or five hundred years we shall get rid of you, yes, we shall drive every blasted Englishman into the*

sea, and then' – he rode against him furiously – 'and then' he concluded, half kissing him, 'you and I shall be friends' (PI,315- 6).

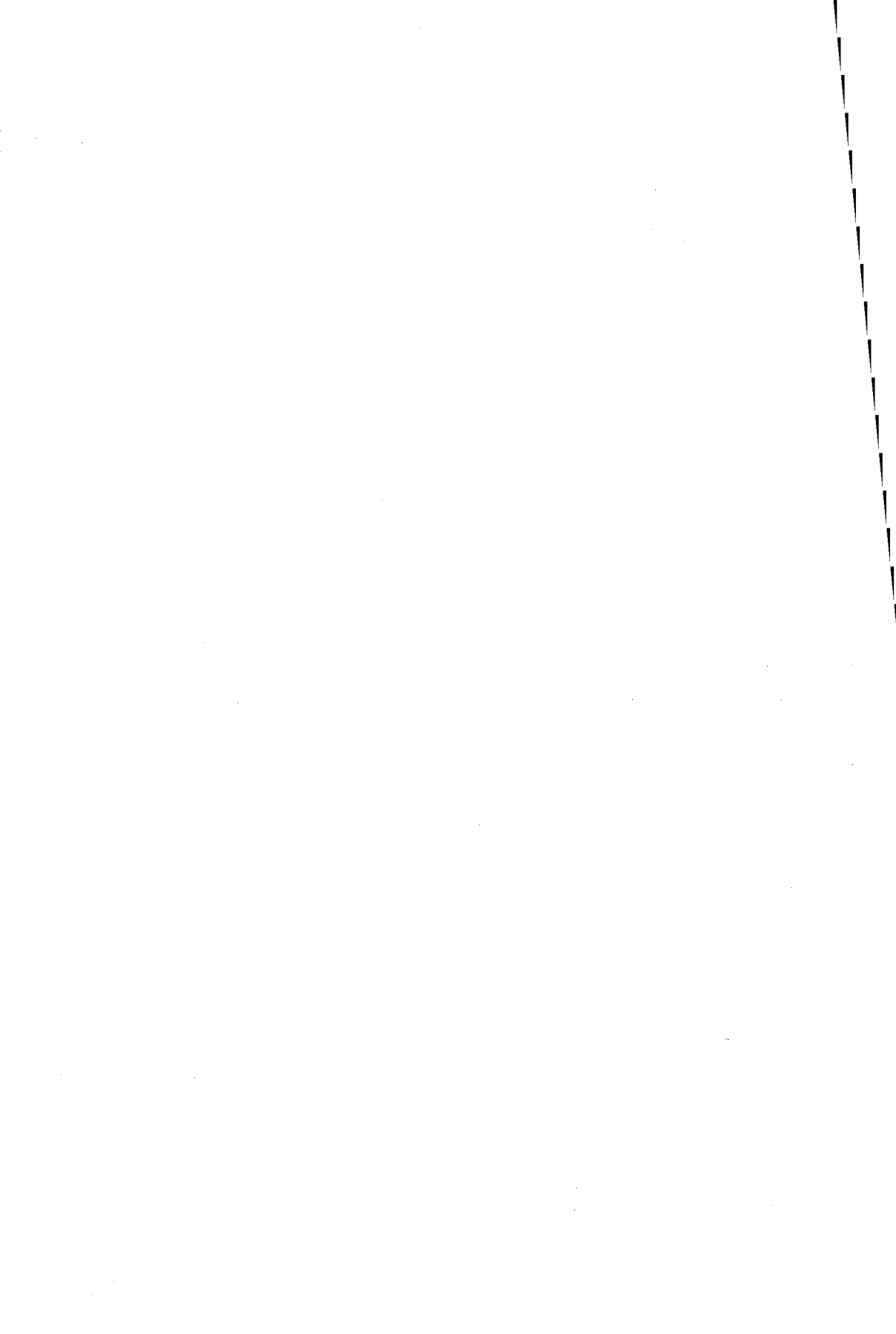
As this scene suggests, Fielding wants to convince Aziz that India will never become a united nation. Although Aziz expresses the sovereignty of India, realizing the limitations of his racial identity, Fielding suggests that if British rule over India were replaced by a different sovereign, it would be worse. However, Aziz strongly believes that it is British rule in India that prevents the two men from remaining friends.

Edward Said also asserts that it is a "disappointing conclusion" since "[w]e are left at the end with a sense of the pathetic distance still separating 'us' from an Orient destined to bear the mark of foreignness as a mask of its permanent estrangement from the west" (Childs,1999:383). Yet, by using the words "not now, not yet" (PI,316), Forster circumvents the dilemma of the desire to unite human beings against the difficulties based on the British imperialist colonizers' regime. To conclude, *A Passage to India* is clearly a novel that implies the idea that friendship can be achieved between the English and the Indians in a colonizer – colonized status quo. Due to the mere rigidity of the system, the courage of the colonized is destroyed, leading to deficiencies in self-assurance and pride. Thus, frustration prevents the colonizer and the colonized from having close personal relationships. Still, Forster believes that through repudiation of the barriers based on colonization, unity among people from different races is possible.

#### WORKS CITED

- BEER, J. B., (1962), *The Achievement of E. M. Forster*, London: Chatto and Windus.
- CHILDS, Peter, (1999), (ed.), *Post-Colonial Theory and English Literature*, Edinburgh: Edinburg University Press.
- EAGLETON, Terry, (1990), *Nationalism, Colonialism, and Literature*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- FORSTER, E.M., (1924), *A Passage to India*, San Diego: Harcourt.
- MEMMI, Albert, (1974), *The Colonizer and The Colonized*, London: Souvenir Press.
- SAID, Edward W., (1987), *Orientalism*, London: Penguin.





## HOLY DEATH OF A HARLOT: THE IMPOSED SALVATION IN HROTSVITHA'S *PAPHNUTIUS*

Arş.Gör. Pınar TAŞDELEN  
Hacettepe Üniversitesi  
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

### Özet

Ortaçağda feodal sistem ile birlikte Katolik Kilisesi'nin Hıristiyan ideolojisi insanların hayatlarında belirleyici olmuştur. Eril fiziksel güç övülürken, kadın vücudundun ve ahlakının zayıflığı küçümsenmiştir. İnsanoğlunun yaradılışında bile ikincil cinsiyet olan kadınların, erkeklerin kontrolü altında tutulmaları, bakire ve namuslu olmaları beklenmiştir. Aksi takdirde, kadınlar sonsuza dek lanetlenmişlerdir ve onlar için tek kurtuluş yolu vücutlarını ve ruhlarını günahlarından arındırmak için toplumdan dışlanma ve kapalı bir yaşam sürme olmuştur. Onuncu yüzyılda yaşamış bir rahibe olan Hrotsvitha, *Paphnutius* adlı oyununda sapkın bir kadının kurtuluşunu ele almakta ve onun dindar bir hıristiyana dönüştürülmesini dramatize etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Hrotsvitha'nın bir fahişenin kutsal bir figüre dönüşümünü, ortaçağ dinsel fikirlerine bağlı kalarak, ortaçağ aziz hikayelerinin tematik paralelliğinde sunmaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Hrotsvitha, *Paphnutius*, aziz hikayeleri, ortaçağ kadınları

### Abstract

The feudal system and the Christian ideology of the Catholic Church hand in hand determined the lives of people in the Middle Ages, and imposed particular roles on both sexes. While physical strength of men was praised, weakness of the female body and the female morals were belittled. Being the inferior sex, even in the creation of human beings, women were expected to be kept under male control, be virgins and chaste. Otherwise, they were condemned with eternal damnation, and the only means for their salvation was seclusion and living cloistered to cleanse their body and soul from the sins of the flesh. Hrotsvitha, a tenth century German nun, in her play *Paphnutius*, handles the idea of salvation for a corrupt woman, and dramatizes her conversion into an ideal devoted Christian. This paper aims to present Hrotsvitha's dramatization of the conversion of a harlot to a holy figure in relation with the medieval assumption of salvation, in thematic parallelism to medieval saint's legend.

**Key Words:** Hrotsvitha, *Paphnutius*, saint's legend, medieval woman

During the Middle Ages, the Catholic church was the dominant institution in all aspects of life. Its preaching was highly regarded as unquestionably true and sacred. This fact led to the adoption of each biblical narrative as a significant example of how to lead a faithful life in order to achieve salvation by abstaining from whatever related to the worldly life. The lives of medieval women, let alone the religious impositions, were more complicated by the feudal idea of male superiority because of their displaying physical strength which was needed in the continual battles and power struggles due to the requirements of the system. In addition to being belittled due to their physical and moral weaknesses compared to men, women were associated with Eve's role in the Original Sin and they were accused of being the figure responsible for the Fall of mankind. Therefore, it was religiously legalized to punish women in case of their disobedience. In relation to these facts, this paper aims to analyze the idea of salvation for medieval women, in other words how they were converted into devoted figures of ideal Christians with references to the medieval woman playwright Hrotsvitha's play *Paphnutius*.

In the Middle Ages, the Church praised the celibacy of men of religion in addition to its condemning the pleasure of sexuality even in marriage. Virginity of women was associated with their spiritual purity which would lead them to salvation. Medieval women who wanted to escape from marriage and male abuses chose virginity by rejecting the sexual roles imposed on them. However, virginity was a state of vulnerability for women as their bodies could be susceptible to violence of rape. Hence, virginity was a state of both protection and vulnerability for women. This paradox could both elevate and destroy women as only when they died the virgins became martyrs (Carlson, 1999; 12), reached eternal salvation (Kay, 2000; 11), and therefore were raised to the status of men who were superior to women.

As Kay asserts, in relation to the idea that the dead virgins were resurrected, violence against them was presented as something admirable (2000; 14). In the lives of the female martyrs, the torture done to them was eroticized and they were presented as heavenly brides. Their physical sufferings for the celebration of their purity were praised. The female sufferers were convinced through religious impositions that they resembled Christ in purity, and would be resurrected on condition that they died. Hence, violence against women was legitimized through religious attribution by elevating women's status and by giving voice to them only through death (Kay, 2000; 14-17)

Virgin Mary became the main role model for women whose submission to divine will and patience were expected to exemplify women's relationships with their male superiors. Moreover, her motherhood was also expected to be a model for all women. However, her chaste and submissive life to the divine will was confronted with the recently emerging attitude to the life in the fourteenth century. After the Black Death (1348) which caused the death of a great portion of the population, people realized that they could experience death any time, and therefore, they tended to take more pleasure from life as long as they could live. This perception of life led to the increase of prostitution and many unmarried women from urban labouring class who did not live with their families engaged in prostitution to support themselves financially. Prostitutes were seen as shameful creatures as they devoted their lives to the lust of flesh which was a primary sin (Shahar, 1991; 206-208).

In the Middle Ages, great importance was attributed to chastity, and the female honour was equated to that of the man who owned and controlled the woman. If a woman was defiled sexually either through rape or by voluntarily getting involved in adultery, she was

believed to disgrace the family honour. The only way to clean the family honour was the killing of the woman who brought shame on the family (Krug, 2002; 93).

Women could bring shame on their family names if they were raped, committed adultery or prostituted. Prostitution was believed to be an inevitable evil in an inevitably imperfect world. Indeed, there were female saints of the Church who were famous prostitutes. Therefore, the Church accepted prostitution as an inevitable social fact and encouraged the prostitutes to repent (Otis, 1985; 12-13). When the medieval Church realized that they could not completely erase the elements of pagan culture that preceded it, it tried to assimilate the ones which it could not erase. Hence, pagan gods and goddesses, including immoral goddess figures, were represented as saintly figures. In other words, when the Church recognized the impossibility of preventing prostitution, it was modified by being attributed a religious aspect through the transformation of immoral women into sacred figures. The lives of the once prostituted women who later on turned out to be saintly figures were narrated, and at the end of these tales women were portrayed as the victims of torture and they were killed violently as they refused to give up their religious beliefs (Roberts, 1998; 58).

Hrotsvitha, one of the earliest medieval European playwrights, focuses on female characters in her plays and presents the situations that test their devotion to Christian virtues. As a canoness living in a convent in Gandersheim, she did not take the vow of chastity and enjoyed greater freedom than nuns ("Hrotsvit"). She was of aristocratic birth, and educated in scholastic philosophy, mathematics, music, astronomy, scriptures, and the Latin writings of Virgil, Ovid, Terence, and others. "Yet within the confines of the religious life, Hroswitha explored a literary path rarely followed by women at the time. Calling herself *Clamor Validus Gandersheimis*, 'the strong voice of Gandersheim,' she began to compose a series of saints' lives and holy legends in verse." ("Hroswitha of Gandersheim")

In the traditional contextualization of the saints' lives, "[p]agan suitors and tyrants attempt to compel martyrs to the assent and compliance which they freely give to their true lord and bridegroom in heaven." (Wogan-Browne, 1996; xii) The martyrs are tortured successively, however they welcome it without being harmed physically. Therefore, they become the role models to medieval people for becoming good Christians with their exemplary lives (Wogan-Browne 1996; xii-xiii). As Wogan-Browne points out:

[t]he ranks of women saints were chiefly filled by the early and often legendary or semi-legendary female martyrs of the universal church. These figures were regularly celebrated in the Latin liturgy, and the rewritings of their lives form the largest category of female saintly biography represented in post-Conquest Britain. The virgin martyr is so dominant a figure of female sanctity that lives of other women were written as far as possible in conformity with the conventions of this type of legend. For instance, if a woman saint had been married, her marriage was presented as chaste, if not actually virginal. Chaste spiritual marriage itself was a contemporary ideal in this period, and was propagated by the church. (1996; xvi)

Hrotsvitha's *Paphnutius* is a dramatization of a saint's legend through the use of the same thematic structure. Similar to the contextualization in a saint's legend, in *Paphnutius* a monk converts the harlot Thais into a devoted Christian who already believes that God's justice rewards and punishes each action. She wonders whether she can be cleansed or not after committing many sins, specifically the sin of lust. However, Paphnutius convinces her that God forgives the repentant tears if they are followed by good deeds. He locks her up in a cell and she stays there for three years until she dies there and goes to heaven.

In *Paphnutius*, Thais, who is neither a virgin nor a married woman, but a prostitute having extramarital affairs, was celebrated as a saintly figure after her repentance for her sin of lust. Her being neither a virgin nor a wife does not hinder her being accepted as a saintly figure, because she is repentant of her sin. In addition to her repentance, she adopts a secluded and cloistered life in a small cell which lacks humanly comfort, and is full of devotion to God.

Although the church preached the necessity of female virginity for salvation, in *Paphnutius* there is praise to a prostitute who repents for it afterwards. Hence, it suggests that virginity is not the only means for salvation, however if it is lost, a woman can only achieve salvation after experiencing either physical or psychological suffering, or both. Thais is neither tortured nor urged to accept devotion to God by being subjected to psychological violence. She is not a pagan figure, either. Therefore, her blessing stems from another Christian ideal which is heartfelt repentance.

Thais doubles her sin when she practices harlotry in addition to her tempting men even with her existence as a woman. As Paphnutius says to Disciples:

Paphnutius: And no wonder, because she [Thais] is not satisfied to go to destruction with a few, but she is ready to ensnare all men by the enticements of her beauty and to drag them to ruin with her. (*Paphnutius* 15)

Consequently, she is to be excluded from society in order to prevent men from committing sin. Paphnutius adopts the role of the survivor of this condemned soul, and he helps her to realize her sin and promises redemption through repentance.

In the beginning of the play, there is the dialogue of Paphnutius and Disciples who talk about people rebelling against God in return for His mercy on them. Paphnutius emphasizes the medieval assumptions on human beings such as the inseparability of the soul and the body (*Paphnutius* 13) in addition to his assertion of medieval representation of women as a temptress. Paphnutius owns it as his mission to convert Thais by saying:

Paphnutius: What if I approach her in the disguise of a lover; might she by chance turn from her wayward life? (*Paphnutius* 15).

Although experiencing wayward life, it is interesting to find out that Thais has religious knowledge to some extent which is revealed throughout the dialogue between her and Paphnutius. Their utterances are in fact parallel to the preaching of the church:

Thais: There is another place so hidden, so secret that it is known to no one but me and God.

Paphnutius: What God?

Thais: The true God.

Paphnutius: Do you believe that He knows everything?

Thais: I know nothing is hidden from Him.

Paphnutius: Do you believe that He is unmindful of the deeds of the wicked or He does not guard His justice?

Thais: I believe that He weighs the merits of every man in the balance of His justice and that every man will be rewarded or punished according to his deeds. (*Paphnutius* 17).

Paphnutius tries to convince Thais that no material gain is needed for eternal salvation, and during her 'penance' she is to stay in a monastery in seclusion and in enclosure. His description of Thais to the abbess is also significant as he associates her with a lamb which represents Christ in Christian symbolism. Paphnutius defines Thais as "a half-dead kid, recently snatched from the fangs of the wolves, whom I wish to be cherished in your pity

and healed by your care until she has cast aside the rough goat skin and put on the soft fleece of the lamb." (21)

Thais with Paphnutius's encouragement and with the help of Christ rejects the vanities which she followed, "and she embraces chastity". (21) She is "cloistered in a narrow cell where she can more freely mediate on her own sins." (21) Her transfer from the brothel to the monastery is sanctified and she is rewarded with the news of her forthcoming holy death in Paul's dream. Paul says to Paphnutius:

In a vision, I saw a magnificent coach in heaven spread with a snow-white coverlet; near it stood four shining virgins as if guarding it, and while I was gazing at the wondrous brightness" (25).

He says to himself that this glory is to belong to his father or the Lord. However, a Divine Voice says "This glory ... must be kept for Thais, the harlot." (25) Although she is blessed after her repentance, it is remarkable that she is still recognized with her preceding immorality. This title is a reminder of her sinful past which she has overcome through devotion, nevertheless can only be erased after her death when she becomes a martyr of the Christian faith. With her conversion to a faithful woman, she becomes a role model for all women conducting immoral activities, for whom salvation is possible only if they ask forgiveness. Even for enforcing the idea of salvation after repentance, paradise is assured to be the reward of her death, as Paphnutius tells her that she "will be in paradise." (26), and

... the breath of life return to her reawakened body. This same Thais may rise again in a perfect body as she was, and be at home among the snow-white lambs and be led into the joys of Eternity." (27)

Hrotsvitha's play is emplotted in accordance with the Christian idea of salvation which is possible only after repentance for sin. It presents an easier and visual means for understanding Christian ideology on the salvation of the soul despite the corrupt body. People who watched the play, through the representation of it on the stage, could identify themselves with the characters in the play easier. As Halsall points out:

If they were ever acted in her own time at Gandersheim by members of the community, we need not assume that the performances were ludicrously artless. We have only to read contemporary descriptions of the celebrations of great feasts in monasteries in the so-called "dark ages," or to observe how strong is the element of significant and controlled "action" in the ceremonial of the Catholic Church as it exists to-day, to imagine that people accustomed to take part in these dramatic services would have little difficulty in giving an impressive performance of a religious play. ("The Plays of Roswitha")

Hrotsvitha's receiving a religious education and hence her having knowledge of Christian scripture provides her with the ability to transform the preaching of the church into the action of the play. As Bellinger points out, in the Middle Ages priests and nuns were familiar with classic plays which they later on imitated in medieval Latin. Hrotsvitha was a notable playwright in tenth century Germany with her plays, especially those named as comedies, which draw many elements from Terence. However, as a medieval playwright she illustrated the teachings of Christianity in her plays like "[t]hose who made the new plays ... began just where the Dionysiac revelers and the Hopi Indians began: with the attempt to represent an event in the life of the god whom they worshiped." ("A Thousand Years of Quiescence")

In *Paphnutius*, a play written by a nun who is also imposed the Christian ideals, Hrotsvitha dramatizes Christian ideals of chastity, virginity and redemption through the embodiment of all those values in Thais, although the title of the play excludes her name,

but instead entitles her redeemer. Thais, with her immoral past and pure perpetuity, is merely presented as a means to convey the idea of salvation for the repentant. She is devoid of her identity as a woman, and she is embodied an imposed identity as a good Christian which is celebrated as a Christian virtue. Her imposed self makes her a sexless figure representing all sincere believers.

## WORKS-CITED

### Primary Source

HROSTVITHA, *Paphnutius*. Ed. John Gassner. (1987): *Medieval and Tudor Drama*, New York: Applause.

### Secondary Sources

- , "Hroswitha of Gandersheim c.935-c. 1002." *Enotes*. 08.03.2007. <http://www.enotes.com/classical-medieval-criticism/hroswitha-gandersheim/introduction?print=1>
- BELLINGER, Fletcher. "A Thousand Years of Quiescence and The Beginnings of Sacred Drama." 05.03.2007. <http://www.theatrehistory.com/medieval/bellinger001.html>
- CARLSON, Cindy L. and Angela Jane Weisl, eds. (1999): *Constructions of Widowhood and Virginity in the Middle Ages*, New York, St. Martin's Press.
- CHURCHILL, Laurie. "Hrotsvit." 02.07.2000. 07.03.2007. <http://go.owu.edu/~o5medww/hrotsvit/index.htm>
- HALSALL, Paul. "The Plays of Roswitha: A Note on the Acting of the Plays." October 1999. 05.03.2007. [http://www.fordham.edu/halsall/basis/roswitha-perform\\_note.html](http://www.fordham.edu/halsall/basis/roswitha-perform_note.html)
- KAY, Sarah, (2000): "The Sublime Body of the Martyr : Violence in Early Romance Saints' Lives." Richard Kaeuper, ed. *Violence in Medieval Society*, Woodbridge, The Boydell Press. 3-20.
- KRUG, Etienne G. et al., (2002): *World Report on Violence and Health*, Geneva, World Health Organization.
- OTIS, Leah L., (1985): *Prostitution in Medieval Society: The History of an Urban Institution in Languedoc*, Chicago, The University of Chicago Press.
- ROBERTS, Nickie, (1998): *Batı Tarihinde Fahişeler*, Çev. Gülten Şen. İstanbul, Sabah Kitapları.
- SHAHAR, Shulamith, (1991): *The Fourth Estate: A History of Women in the Middle Ages*, Trans. Chaya Galai, London, Routledge.
- WOGAN-BROWNE, Jocelyn and Glyn S. Burgess, (1996): *Virgin Lives and Holy Deaths: Two Exemplary Biographies for Anglo-Norman Women*, J.M. Dent, Everyman.

## ÖMER SEYFETTİN'İN ESTETİĞİ: 2) ESTETİK OBJE/SANAT ESERİ

Recep DUYMAZ  
Trakya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

### Özet

Estetik dört unsurdan oluşan bir felsefe disiplindir. Bu unsurları, estetik süje/sanatkâr, estetik obje/sanat eseri, estetik değer/sanat eserinin güzelliği ve estetik yargı/sanat eserinin yargılanması şeklinde sıralayabiliriz. Bir sanatkâr, bir düşünce akımı, bir millet veya dinin estetiği demek, bu dört unsura dair metinlere dayalı görüşleri demektir. Ömer Seyfettin, başta hikâye olmak üzere çeşitli edebiyat türlerinde yazılar yazmış ve eserler vermiştir. Bunların arasında deneme ve eleştirme türlerinde de çok sayıda yazı yazmıştır. Bu yazılarında sanatın, daha dar anlamda söyleyecek olursak, edebiyatın daha çok kuramsal yönleri üzerinde durmuştur. Sanatın ve edebiyatın kuramsal yönleri üzerinde dururken estetiğin, yapı unsurları dediğimiz sanatkâr, sanat eseri, sanat eserinin güzelliği ve nihayet sanat eserinin yargılanması konularında da yer yer görüşler ortaya koymuştur. Bu görüşleri belirli bir yöntemle bir araya getirdiğimizde yazarımızın estetik bütünlüğün unsurlarına dair düşünceleri ortaya çıkmaktadır. Ömer Seyfettin, eserlerini edebiyat tarihimizin daha çok Millî edebiyat döneminde (1911 – 1923) vermiştir. Onun, sanatkâr, sanat eseri, sanat eserinin güzelliği ve sanat eserinin yargılanmasına dair görüşlerinin saptanması, hem onu, hem dönemini daha yakından tanımamıza kuşkusuz yardımcı olacaktır. Bu çalışmamızda Ömer Seyfettin'in estetik bütünlüğün ikinci unsuru olan sanat eserine dair görüşlerini metinlere dayalı olarak ortaya koymaya çalışacağız.

**Anahtar kelimeler:** Estetik, Ömer Seyfettin, sanatkâr, sanat eseri, sanat eserinin özellikleri.

## AESTHETICS OF ÖMER SEYFETTİN: 2) AESTHETIC OBJECT / ARTWORK

### Abstract

Aesthetics is a philosophy discipline consisting of four elements. We can list these elements as aesthetic subject/artist, aesthetic object/artwork, aesthetic value/beauty of artwork, and aesthetic judgment/judgment of artwork. Aesthetic of an artist, an idea, a nation or a religion means their thoughts on texts based on these four elements. Ömer Seyfettin has written articles in various forms of literature, mainly stories. He has also written many essays and critiques. He has mainly emphasized theoretical ways of art, literature in a limited sense. When stressing theoretical ways of art and literature, he has also expressed his ideas about the aesthetics, structure elements like artist, artwork, the beauty of artwork, and finally judgment of artwork. When we put together these opinions with a certain method, the thoughts of the writer about aesthetic integrity elements are exposed. Ömer Seyfettin has mostly written his works in the national literature period (1911 – 1923) of our literature history. By determining his thoughts on artist, artwork, the beauty of artwork and judgment of artwork, we can know him and his period more closely. In this study, we will try to put forward Ömer Seyfettin's thoughts on artworks, second element of aesthetic integrity, based on texts.

**Keywords:** Aesthetics, Ömer Seyfettin, artist, artwork, properties of artwork.



## Giriş

Estetik, dört unsurdan oluşan bir felsefe disiplini. Bu unsurları, estetik stije/sanatkâr, estetik obje/sanat eseri, estetik değer/sanat eserinin güzelliği ve estetik yargı/sanat eserinin yargılanması, değerlendirilmesi şeklinde sıralayabiliriz. Bir sanatkâr, bir düşünür, bir düşünce akımı, bir din veya milletin estetiği demek, bu dört unsura dair metinlere dayalı görüşleri ve düşünceleri demektir. Bazı sanatkârlar, hem sanat eseri vermiş, hem de estetiğin çeşitli meselelerine dair kuramsal görüşler ortaya koymuşlardır. Ömer Seyfettin bu tür sanatkârlarımızdan birisidir.

## Ömer Seyfettin'in Estetiği

Ömer Seyfettin (1884 – 1920), Türk edebiyatı tarihinde her şeyden önce hikâyeleriyle öne çıkmış bir şahsiyettir. Bununla beraber o, hikâyelerinin yanında makale, deneme, eleştirme, fıkra, anı ve tiyatro türlerinde de eserler vermiştir<sup>1</sup>. Bir kitabı dolduracak kadar şiirleri de vardır<sup>2</sup>. Hikâye, tiyatro ve şiirleriyle edebiyat eserleri yazarken, aynı zamanda makale, deneme ve eleştirmeleriyle fikir, daha doğrusu edebiyat ve sanat kuramına dair görüşler de ortaya koymuştur. Bu demektir ki Ömer Seyfettin, hem bir edebiyatçı, hem bir edebiyat ve sanat kuramcısıdır.

Onun edebiyat ve sanat kuramlarına dair görüşlerini öncelikle deneme, eleştirme, makale ve fıkralarında görüyoruz. Ömer Seyfettin, bu türlerdeki yazılarında güzel sanat dallarından biri olan edebiyatın başta “dil” olmak üzere pek çok problemini ele almış, onları edebiyatımızın tarihini, kendisinin yaşadığı dönemi, o dönemdeki eğilimleri ve o eğilimlerin yakın gelecekte alabilecekleri muhtemel şekilleri göz önünde bulundurarak kendi görüş açısından değerlendirmiştir.

Ömer Seyfettin, kuramsal yazılarını daha çok, *Genç Kalemler* dergisinin çıkmaya başladığı 1911 ile ölüm tarihi olan 1920 yılları arasında yazmıştır<sup>3</sup>. Bu yıllar, Türk siyaset tarihinin en çalkantılı ve bunalımlı yıllarıdır. Balkan Savaşı, Birinci Dünya Savaşı, Mütareke ve nihayet Türk milletinin ölüm – kalım savaşı diyebileceğimiz Millî Mücadele'nin başlaması, bu çalkantılı ve acılı dönemin başlıca olaylarıdır. Toplumumuzu derinden sarsan, birçok kurumu ve düşünceyi altüst eden bu sancılı dönemin olayları arasında yazdığı edebiyat ve estetiğe dair kuramsal yazılarında bir felsefe disiplini ve mantıksal bütünlük yoktur. Ele aldığı konular, onlar üzerinde ortaya koyduğu düşünceler, biraz da yaşadığı dönemin, yaşanan olayların ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçların yönlendirmesiyle ele aldığı konular ve düşüncelerdir. Onun edebiyat ve estetik kuramlarına dair yazılarında bir felsefe disiplini ve mantıksal bütünlük belki yoktur; fakat az yukarıda söylediğim sebeplerden gelme bir hayata bağlılık, yaşanan gerçeklere uygunluk ve bütün bunların sonunda, kanaatime göre, tam bir doğruluk, çağına ve çevresine uygunluk vardır.

<sup>1</sup> Ömer Seyfettin'in makaleleri topluca basılmıştır: *Makaleler-1, Makaleler- 2*, Hazırlayan: Hülya Argunşah, Dergâh Yayınları, İstanbul 2001.

<sup>2</sup> Fevziye Abdullah Tansel, *Ömer Seyfettin'in Şiirleri*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara 1972, ix+86 s.

<sup>3</sup> Türk edebiyatı tarihinde Millî edebiyat adıyla anılan hareketi başlatan yayın organlarından biri olan *Genç Kalemler* dergini çeşitli bakımlardan inceleyen çalışmalar yapılmıştır: Masami Arai, *Jön Türk Dönemi Türk Milliyetçiliği*, Çev. Tansel Demirel, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994, s. 49 – 79; Hüseyin Çelik, *Genç Kalemler Üzerinde Bir Araştırma*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Yayınları, Van 1995; Yusuf Ziya Öksüz, *Türkçe'nin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1995, s. 77 – 153; Mustafa Yeşiladağ, *Genç Kalemler Dergisi'nin İncelenmesi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne 1995; 333+IV+VIII s; Dergi günümüz alfabesiyle de basılmıştır: *Genç Kalemler Dergisi*, Hazırlayanlar: İsmail Parlatur – Nurullah Çetin, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1999, XVII+577 s.

Ömer Seyfettin, pek çok yazısında sanatkâr, sanat eseri, sanat eserinin güzelliği ve sanat eserinin yargılanması gibi estetiğin temel problemlerine değinmekle beraber, bu estetik fenomenleri, ayrı ayrı başlıklar halinde ele alıp topluca anlatmamıştır. Düşüncelerini değişik yazılarına türlü vesilelerle dağınık olarak serpiştirmiştir. Biz, estetik bütünlüğün bu unsurlarıyla ilgili olanları, zamandizinsel olarak toplayıp bir araya getirdiğimizde onun, estetiğin bu unsurlarına dair görüşlerini ortaya koyabiliriz.

### **Estetik Obje/Sanat Eseri**

Estetiğin dört unsuru içeren bir felsefe disiplini olduğunu söylemiştik. Bu disiplinin ikinci unsuru sanat eseridir<sup>4</sup>. Sanat eseri, estetiğin çekirdek problemidir. Sanat eserinin ne olduğu, nasıl ve niçin vücuda getirildiği, hepsinden önemlisi sanat eserinin insanı neden etkilediği gibi sorular üzerinde estetik kitaplarında ve sanat tarihlerinde bitmek tükenmek bilmeyen tartışmalar yapılmıştır. Batı'da Rönesans'tan beri bu konular üzerinde oluşan teorik birikim karşısında dörpmemek elde değildir.

Bir millî edebiyat dönemi edebiyatçı-düşünürü olan Ömer Seyfettin, deneme, eleştirme ve makalelerinde estetiğin çekirdek problemi olan sanat eserinin ne olduğu, nasıl ve niçin ortaya konulduğuna dair düşüncelerini de yazmıştır. O, bir sanat eserini, örneğin bir hikâyeyi, bir romanı veya bir şiiri bir nesne gibi karşısına alıp ontolojik olarak incelemek yerine, daha çok sanatçı ve realiteyle ilgisi yönünden ele almış ve onun vücuda getirilişi üzerinde durmuştur.

Bu noktada Ömer Seyfettin'in sanat eserini algılayışı ve anlatışındaki özgünlüğü yakalamak için sanat eserinin ne olduğuna dair en eski ve yaygın kuramın özünü hatırlatmamız uygun olur.

Sanat eserinin ne olduğu sorusuna yanıt veren kuramlardan en eski ve yaygın olanı, "yansıtma kuramı"dır. Yansıtma kuramına göre sanat eseri, bir taklitten ibarettir. Sanat eseri, doğayı, insanı ve toplumu taklit ederek yansıtır. Bu kuramın kökü, eski çağların ünlü filozofu Eflâton'a kadar uzanır. Eflâton'un *Devlet* adlı kitabında Sokrates, sanat üzerine konuşurken şöyle der:

"İstersen bir ayna al eline, dört bir yana tut. Bir anda yaptın gitti güneşi, yıldızları, dünyayı, kendini, evin bütün eşyalarını, bitkileri, bütün canlı varlıkları.

- Evet, görünürde varlıkları yaratmış olurum, ama hiç gerçekliği olmaz bunların.

- İyi ya tam üstüne bastın işte düşüncemin; çünkü bu türlü varlık yaratan ustalar arasına ressamı da koyabiliriz, değil mi?

- Koyabiliriz tabii.

- Yaptığı şeyin gerçekliği yoktur diyeceksin, ama ressamın yaptığı sedir de bir çeşit sedir değil midir?

- Evet, görünüşte bir sedir onunki de.

- Ya dülgerin yaptığı? Biraz önce demiştin ki dülger sedir ideasının, yani bizce aslını, özünü yapmaz, bir çeşidini yapar.

- Demiştim, evet.

- Sedirin aslını yapmadığına göre, gerçeğini değil, gerçeğine benzeyen bir örneğini yapmış olur. Dülgerin, yahut başka bir ustanın yaptığı şey tam anlamıyla gerçektir diyen de aldanır bir bakıma.

<sup>4</sup> Ömer Seyfettin'in estetiğin birinci unsuruna dair görüşlerini, daha önceki bir çalışmamızda ortaya koymuştuk: Recep Duymaz, "Ömer Seyfettin'in Estetiği: 1) Estetik Süje/Sanatkâr", 1. Dünden Bugüne Ömer Seyfettin Sempozyumu, 09 - 11 Mart 2007, Gönen.

- Öyleyse dülgerin yaptığı işin, asıl gerçeğin yanında sönük kalacağına hiç de şaşmamalı.

- Hayır.

- Peki, şimdi bu ve buna benzer işleri örnek alarak benzetmenin ne olduğunu düşünelim mi?

- Düşünelim. Üç türlü sedir olmadı mı şimdi? Biri asıl sedir ki onu yalnız Tanrı yapabilir diyebiliriz, kim yapabilir onu Tanrı'dan başka?

- Yalnız o yapabilir bence de.

- Sonra dülgerin yaptığı sedir.

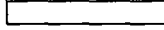
- Evet.

- Üçüncüsü de ressamunki olsun.

- Olsun.

- Demek ki üç türlü sedirin üç de ustası var: Ressam, dülger, Tanrı"<sup>5</sup>.

Sokrates, sanat eserinin ne olduğuna dair düşüncelerini ressamın yaptığı sedir örneğiyle açıklayarak geliştirir. Onu gerçeklik dereceleri gittikçe azalan üç sedir şekliyle somutlaştırarak kısaca şöyle açıklayabiliriz:



1) Sedir ideası 2) Sedir ideasının yansı 3) Sedir ideasının yansıtılması

Asıl sedir tılnası/taklidi sının yansıtılması/taklidinin taklidi

(Tanrı'nın (Dülgerin yaptığı (Ressamın yaptığı sedir)

Yarattığı sedir) sedir)

1. Asıl sedir/sedir ideası: Eflâton'un felsefesi, hocası Sokrates'in düşüncelerine dayanır. Eflâton, çevremizdeki insan, nesne ve olayların sürekli değişmekte olduğunu görüyordu. İnsan doğuyor, büyüyor, olgunlaşıyor, sonunda ölüp ortadan kayboluyor. Nesnelere de öyledir. Örneğin her gün kullanmakta olduğumuz bir masa, önce yapılıyor, kullanılıyor, zamanla eskiyor ve işe yaramaz hale gelince ortadan kaldırılıyor. Eflâton'a, sürekli değişen ve sonunda yok olup giden bu geçici nesnelere bilgisi yetmiyordu; o, bu değişen nesnelere dışında, her zaman var olan, değişmeyen, kesin, yaygın ve "gerçek" olan varlıkların bilgisine susamıştı, sürekli onu arıyordu. Bu aramaları, Eflâton'u ikiciliğe (düalizme) götürdü. Ona göre nesnelere iki türlü varlık şekilleri vardır. Bunlardan birincisi "idea"lardır. İdealar, eşyanın asılları, özleridir. Onların yaratıcısı Tanrı'dır. İkincisi, Tanrı'nın, kendi katında bulunan bu idealara göre daha sonra kâinata "halk" ettiği nesnelere. Çevremizde gördüğümüz her eşyanın, insan, hayvan, ağacın... birer "ideası" vardır. Buna göre asıl sedir, Tanrı'nın yarattığı ve insana öğrettiği "sedir ideası"dır. Kullanmakta olduğumuz veya çevremizde görmekte olduğumuz sedirler zamanla eskiyip değişse ve yok olsalar da insanların zihinlerindeki sedir "idea"sı hep vardır.

2. Dülgerin yaptığı sedir: Dülger, insanın idealinde, tasavvurunda soyut olarak varolan sedir "idea"sının benzerini, türlü malzemeler kullanarak taklit eder ve onu nesne halinde görünür kılar. Dülger, kafasındaki sedir "idea"sını ağaç, mimar hayalindeki evi taş, çömlekçi de düşündeki çömleği çamur kullanarak vücuda getirir.

<sup>5</sup> Eflâton, *Devlet*, Çev. Sabahattin Eyüboğlu- M. Ali Cimcoz, Remzi Kitabevi, İstanbul 1980, s. 282,283.

3. Sanatçının yaptığı sedir: Sanatçı, dülgerin yaptığı sedirin resmini türlü boyalar kullanarak bir kâğıt veya bez parçası üzerinde taklit eder; yansıtır. Ressam, bu yansıtmayı renkler, şair kelimeler, heykeltıraş taşlar ve müzisyen de notalar kullanarak yapar...

Buna göre yukarıda da söylediğimiz gibi gerçeklik dereceleri gittikçe azalan üç türlü sedir meydana gelir. Birincisi sedir ideasıdır ki yaratıcısı Tanrı'dır. Asıl sedir odur. İkincisi, onun kopyası olan dülgerin yaptığı sedir. Üçüncüsü ise dülgerinkini kopya eden ressamın yaptığı sedir. O halde sanatçının yaptığı sedir, kopyanın kopyası, taklidin taklidi, dolayısıyla gerçeklik derecesi en az olan sedirdir. Bu kurama göre sanat eseri, bizi gerçekliklerden gittikçe uzaklaştıran bir nesnedir.

Bu noktadan başlayarak yansıtma kuramı üzerinde uzun tartışmalar yapılmış, sanat eserini insan, aile, toplum veya doğanın bir yansıması, bir aynası olduğunu kabul eden bu görüş, Batı'da Rönesans, özellikle Sanayi Devrimi'nden sonra biraz da bu tartışmalar nedeniyle köklü değişikliklere uğramış ve daha birçok edebiyat kuramına kaynaklık ederek günümüze kadar gelmiştir<sup>6</sup>.

Bu hatırlatmadan sonra Ömer Seyfettin'in bir estetik obje olan sanat eserine dair düşüncelerine geçebiliriz. Onun konumuzla alakalı yazılarında sanat eseriyle ilgili olarak yansıtma kuramının "yansıtma", "taklit" ve "ayna" gibi terimlerine açıkça rastlamıyoruz. Ona göre sanat eserinin başlıca özelliklerini şöylece sıralayabiliriz:

#### 1 - Özgün olmak

Ömer Seyfettin'e göre sanat eserinin birinci özelliği özgün olmaktır.

Özgün olmak, yalnız kendine özgü nitelikleri olan, orijinal nesne, ürün veya eser demektir. Özgünlük, uzun bir bedensel ve zihinsel çabanın sonunda elde edilen yeni bir buluş ve benzerlerinden farklı oluşur. Özgün bir eserde taklit, uyarılma ve benzetmeye yer yoktur.

Ömer Seyfettin'e göre hikâye, roman, şiir veya bir tiyatro eserinin özgünlüğü, "dil"inden başlar. Sanatkâr, eserini yazarken kuşkusuz mensup olduğu halkın dilini kullanır; ancak genel dilden seçtiği kelime, deyim, tekerleme, mecaz ve alışılmamış bağdaşmalarla kendine özgü dilini, "üslup"unu oluşturur. Bunun zihinsel bir çaba gerektirdiği açıktır: "Kimseyi taklit etmeyiniz, evvela estetik olmaya çalışınız, dikkatli ve müşkülpesent olunuz, kaleminizin ucunda zarif bir üslup sizi bekler". Ömer Seyfettin, sanat eserini vücuda getirirken özgünlüğe o kadar önem verir ki bunu engelleyebilecek "taklit"ten korkutucu bir nesne gibi sakınmak gerektiğini düşünür: "Taklitten korkunuz, siz siz olmaya gayret ediniz. Çalışılmadan yazılmış eserleri, zaman çürüterek tahkir eder, mahveder, unutturur. Taklit olunmuş eserler, asılları yanında pek sefil ve sayan-ı merhamet kalır. Yazılmış bir şeyi değiştirip, süsleyip yahut bozup tekrar yazmak, sanatın pek amiyane bir adılığıdır. Mutlaka yazılmamış şeyleri arayınız"<sup>7</sup>.

Özgünlük, güzel sanat dallarından biri olan edebiyatta, sanat eserinin "dil"inden başlayıp içeriğine doğru ilerleyen bir niteliğidir. Buna göre eser, hem "dil"i, hem "içerik"i bakımından özgün olmalıdır. Birçok sanat eseri aynı konuyu ele alabilir. Örneğin doğa, sağlık, gençlik, güzellik, arkadaşlık, ölüm, eğitim vb... genel konulardır. Bunlar birçok hikâye, roman, şiir ve tiyatro eserine konu olabilir. Sanat eserinin özgünlüğü, bu genel konularda kendine özgü bir öz, bir bakış, bir değerlendirme ve bütün bunların sonunda farklı bir "içerik" getirebilmesidir. Söz gelişi ölüm, az yukarıda belirttiğimiz gibi genel bir

<sup>6</sup> Yansıtma kuramına dair geniş bilgi için bkz. Berna Moran, "Yansıtma Kuramı", *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*, Cem Yayınevi, İstanbul 1994, s. 15 - 88.

<sup>7</sup> Ömer Seyfettin, "Okumak", *Makaleler -1*, Haz. Hülya Argunşah, Dergâh Yayınları, İstanbul 2001, s. 58.

konudur. Bu genel konuyu, Mevlana, Yunus Emre, Yahya Kemal ve Âşık Veysel şiirlerinde konu edinmişlerdir; ancak her birinin hem dili, burada “üslup”u, hem “içerik”i birbirinden farklıdır, özgündür. Sadece Mevlana’nın farklılığına dikkat çekmekle yetinelim. Mevlana, ölümü bir “şeb-i arus” olarak görür. Ölümüne bu açıdan bakış ve onu böyle anlatış, sadece Mevlana’ya özgü bir farklılıktır ve onun şiirini sanat eseri kılan özellik, bu özgünlüktür. Aynı şekilde diğer şairlerimizin eserlerinde de kişisel ve özgünlük vardır.

2 - “Yeni lisan”la yazılmış olmak

Ömer Seyfettin’e göre sanat eserinin ikinci özelliği “yeni lisan”la yazılmış olmaktır.

Söylemeye gerek olmamakla beraber yanlış anlamayı önlemek için yine de belirtelim. Buradaki sanat eserinden kasıt, güzel sanat dallarından biri olan edebiyat dalındaki hikâye, roman, şiir ve tiyatro gibi dildeki kelimelerle vücuda getirilen eserlerdir.

Ömer Seyfettin, 1911 – 1912 yıllarında “yeni lisan” başlıklı altı yazı yazmıştır. Bu yazılarındaki düşüncelerinin özü, Türklere yeni bir lisan getirmektir. Hemen belirtmeliyiz ki buradaki yenilikten kasıt, Türklerin aralarındaki iletişimi sağlayacak yeni bir dil oluşturmayı istemek değil, zaten var olan, ancak özellikle 16. yüzyıldan itibaren Arapça ve Farsça’nın hem kelime, hem kural baskısına maruz kalarak yazı dilindeki hâkimiyetini kaybeden Türkçe’ye yeni bir açıdan bakmayı ve onu yeni bir tarzda kullanmayı istemektir. Ona göre yeni lisanın esası, İstanbul halkının konuştuğu dili, yazı ve edebiyat dili durumuna getirmektir. Bunun yolu da, Türkçe’yi hem sözlü hem yazılı anlatımda kelime, tamlama ve cümle düzeyinde kendi kurallarına uygun olarak kullanmaktır. Bunun yanında dilbilgisi, sözlüğü, edebiyatı ve bediîyatı/estetikle bağımsız bir dil olarak gelişmesini sağlamaktır.

Ömer Seyfettin’e göre her dilin kendisine özgü güzellikleri vardır. Bu güzellikler “ses”lerden başlayıp hece, kelime, tamlama ve cümlelerin kuruluşlarına kadar gittikçe genişleyen bütün dil birliklerinde görülür. Herkes kendi anadilindeki ses, hece, kelime ve tamlamaları en düzgün bir şekilde çıkarabilir ve söyleyebilir. Örneğin Araplar, eski alfabemizdeki ayın harfinin sesini, Farslar, sağır kef harfinin sesini kolay, düzgün ve güzel bir şekilde çıkarabilir ve söyleyebilirler. Bu harflerin buldukları kelime ve terkipleri kulaklarına hoş gelecek ahenkli bir şekilde telaffuz edebilirler; fakat aynı harfleri ve onların buldukları kendi dillerindeki kelime ve terkipleri, bir Türk’ün aynı güzellikte çıkarması ve telaffuz etmesi mümkün değildir.

Türk halkı, ancak kendi ana dilindeki ses, hece, kelime ve tamlamaları, hançeresine ve ses yoluna uygun geldikleri için kolay, düzgün ve güzel bir şekilde çıkarıp söyleyebilir ve yazabilir. Başka dillerden örneğin Arapça veya Farsça’dan dilimize geçmiş kelimelerin bazı harflerini ve o harflerin buldukları kelimeleri ise, aynı kolaylıkla çıkarıp düzgün ve güzel bir şekilde söyleyip yazamaz. Onları mutlaka kullanacaksa hançeresine ve kendi ses uyumları kurallarına uydurarak kullanır:

Kelimenin kendi dilindeki şekli Kelimenin Türkçe’deki şekli

Kerâste Kereste

Nerdübân Merdiven

Kûşe Köşe

Vapör Vapur

Galebek Kalabalık

(...)(...)

Türkçe asıllı kelimelerin hem söylenişleri, hem yazılışları bize güzel gelir. Başka dillerden bir ihtiyaç sonucu dilimize geçmiş ve ünlü uyumu kurallarına uymuş yukarıda

ikinci sütundaki kelimeler de böyledir; yeni lisan anlayışına göre bu kelimeler de artık Türkçe'dir ve güzeldir.

Ömer Seyfettin'i "yeni lisan" düşüncesini ortaya çıkarmaya ve dilimizi bu açıdan ele almaya zorlayan asıl sebep, on dokuzuncu yüzyıl boyunca gelişen ve yirminci yüzyılın başlarında gittikçe kuvvetlenen "milliyet duygusu"dur. Bu duyguya göre dil, bir milletin temelidir. Bu temeli hem kuvvetlendirmek, hem güzelleştirmek gerekir. Yeni lisan hareketi bu görevi yerine getirecektir. Onun, yeni lisanla yazılmış olmayı, sanat eserinin bir özelliği olacak kadar önemsesinin temelinde bu düşünce vardır.

### 3 – Muhayyel olmak

Sanat eserinin üçüncü özelliği muhayyel olmaktır.

Hikâye, roman ve tiyatro gibi bir olayın anlatılmasına dayalı türler, Tanzimat döneminde, XIX. yüzyılın ikinci yarısında, edebiyatımıza girmeye başlamış yeni edebiyat türleridir. Bunların ortak özelliği, bir vak'a/olay anlatmalarındır. Edebiyat metinlerinde anlatılan olaylar, "şahıs kadrosu" dediğimiz birtakım kahramanların arasında cereyan edip, zaman, mekân, dil ve üslup gibi unsurlarla kaynaşarak bir bütünlük arzeder. Hemen belirtmeliyiz ki bu edebiyat türlerinde anlatılan olay, kişi, zaman ve mekânların ortak özelliği "muhayyel"/"itbarî" olmalarıdır.

Günlük hayatta gördüğümüz veya yaşadığımız olaylar ile anı/hatıra ve bir sosyal bilim dalı olan tarihte anlatılan olayların ortak özelliği ise, zaman, mekân ve belgeye dayalı "gerçek" olaylar olmalarıdır. Sanat eserini anlamaya başlamanın ilk adımı, bu farkı anlamaya başlamaktır.

İlk yerli hikâye ve romanlar yazılıp gazetelerde tefrika edilmeye başladığı yıllarda okuyucular, bunlarda anlatılan olay, kişi, zaman ve mekânları, çevrelerindeki günlük hayatta her gün gördükleri gerçek olay, kişi, zaman ve mekânlar sanmışlardır. Daha da ileri giderek yazar veya gazetenin idarehanesine gidip anlatılan olaya müdahale bile etmeye kalkışmışlardır!.. Ömer Seyfettin buna Ahmet Midhat Efendi'nin okuyucularını örnek gösterir:

"Ahmet Midhat Efendi bir vakitler yazdığı romanları, gazetesinde tefrika ederken karileri matbaaya kadar gelirler, "O ihtiyar falan Paşa değil mi?", "Genç falanın oğlu değil mi?", "Ben Dürdane Hanım'ı tanıyorum. Bebek'teki saraylı hanım değil mi?" ve ilh... gibi şeyler sorarlarmış!. Halk o zaman edebiyatında "roman" nev'inin ne olduğunu bilmediği için hayali şahısları, hakikî adamlar sanırmış! Artık bugün "elhamdülillah" romanı "sahih vakıa" zanneden bir devirde değiliz! Fakat "asrî edebiyat"ın nevililerini idrak etmeyenler daha pek çok! Nasıl sokakta "asrî hayat"ı idrak etmeyen köylülere rast gelirsek fikir âleminde de zihninin hacmi gayet dar aşınalarla karşılaşırız. Tramvayda, tünelde, vapurda, biletini pazarlıkla almak isteyen köylü, tramvayı gideceği komşusunun sokağına saptırmak için ısrar eden ihtiyar hanım şüphesiz asrî hayatın bedihiyatını anlayamamıştır. Yine fikir âleminde de bunlara benzer tuhafıklar gördüm. Bolayır'da medfun Süleyman Paşa'yı, Fatih'in damadı sanan müverrih gördüm. "Nouvelle" ile "hikâye" arasındaki farkı bilmeyen romancı gördüm. "Devlet" ile "hükümet" in hudutlarını tayin edemeyen ulûm-ı siyasiye doktoru gördüm. "Vezni" ile "nazım"dan ayıramayan edipler gördüm. "Lisan" ile "beyan"ın ayrı ayrı şeyler olduğunu bilmeyen şairler gördüm"<sup>8</sup>

Ömer Seyfettin, bu cahilliğin, Bolayır'da medfun Süleyman Paşa'yı Fatih Sultan Mehmet'in damadı sanan tarihçi, "Nouvelle" ile "hikâye" arasındaki farkı bilmeyen romancı, "devlet" ile "hükümet" in sınırlarını belirleyemeyen siyaset doktoru, "vezin" ile

<sup>8</sup> Ömer Seyfettin, "Sanatı İdrak", *Makaleler-2*, Haz. Hülya Argunşah, Dergâh Yayınları, İstanbul 2001, s. 73.

“nazm”ı ayıramayan edebiyatçı, “lisan” ile “beyan”ın ayrı ayrı şeyler olduğunu bilmeyen şairler gördüğünü söyleyerek edebiyatın yanında, tarih ve siyaset disiplinlerini de kapsayacak kadar yaygınlaştığını söyler. Yine de Ahmet Midhat Efendi’nin romanını “sahih vakıa” sanan devri nasıl geçtiyse, sanat ve bilim dünyamızın bu masumluğunun da memleketimizde klasik öğrenim veren liseler ile darülfünunumuz/üniversitemiz sayesinde gülünç bir rüya gibi geçip gideceğini düşünür.

Bununla beraber kendisinin hikâyeler yazdığı devirde “şakayı tahkir, mizahi ciddi, masalı tarih, fanteziyi ilim, sanan” insanların hala bulunduğunu söyler. Bunu da millî edebiyatımızın yeni başladığına yorar. Ona göre bizim “Millî, yani hakikî” edebiyatımız yeni başladığından halkımıza henüz “edebî terbiye” verilememiştir.

Ömer Seyfettin, Ahmet Midhat Efendi’ninkine benzer bir olayın kendi başına da geldiğini yazar. “Çakmak” adlı mizah hikâyesinin sonunda hâkim, mahkeme masraflarını, mahkemeye başvuran davacıardan, davayı kazanan tarafın ödemesine karar verir! Hikâyenin *Vakit* gazetesinde çıktığı günün akşamı evine gelen bir okuyucusu, hikâyedeki hâkimin bu kararından dolayı yazarı ayıplar! Bu sefer Ömer Seyfettin, edebiyat eseri ile hukuk maddelerinin ayrılığını ona anlatmak zorunda kalır:

“- Ne yaptın sen Ömer?, dedi.

- Ne yaptım, diye şaşaladım. İhtimal sarardım.

- Mahkeme masrafını beraat kazanan mı veriyor?

- Yok...

- Ya kim verir?

- Tabii kaybeden verir...

dedim... Bunu bildiğim halde niçin hâkime davayı kazandıktan mahkeme masrafı istediğimi sordu.

Güldüm. Omzunu okşadım. Karşıma oturttum. Zavallı mizah sanatının mantığını, ruhiyatını bilmiyordu. Suyu arşınla ölçmeye kalkan bir adam kadar heyecanı gülünçtü. Haberi yoktu ki mizah hakikati “tepetaklak” getirmektir. Bunu anlattım”<sup>9</sup>.

Sanat eserinin nasıl bir eser olduğuna dair bu açıklamaları, görüldüğü gibi yeni bir felsefe veya estetik anlayıştan değil, daha çok gündelik olay, düşünce ve tartışmalardan yola çıkarak ortaya koyduğu görüşlerdir. Ömer Seyfettin, somut olay ve eserlere dayalı bu tartışmalarla edebiyat tarihimizde modern anlamda sanatın, bu arada sanat eserinin doğru algılanmasında yardımcı olduğu kuşkusuzdur.

#### 4 – Sâri olmak

Sanat eserinin dördüncü özelliği sâri olmaktır.

Sanat eserinin, konumuz kapsamında söyleyecek olursak, edebiyat eserinin bir özelliği de sâri olmaktır. Sâri olmak, sirayet etmek, başkalarına geçmek, yayılmak, bulaşmak demektir. Her sanat eseri, bir duygu, düşünce veya hayali içerir. Sanat eseri bu içeriğini, dalına göre kelime, renk veya notalarla anlatır, dışa vurur. Başarılı bir sanat eserindeki bu içerik, ona muhatap olan okuyucu, seyirci veya dinleyiciye de geçer, onu duygulandırır, heyecanlandırır, hatta harekete bile geçirir. Ona bir “estetik zevk” yaşatır. Bu özelliğinden ötürü insan, onunla tekrar muhatap olmak ister. Türkü, şarkı ve bazı beğenilen şiirleri ezberlememizin estetik sebebi budur.

Ömer Seyfettin bazı kimselerin öğrenim, düşünme ve zekâ noksanlığı gibi sebeplerle bu “asrî/çağdaş edebiyat” anlayışına erişemediklerini, bu sebeple edebiyat eserini “yalnız

<sup>9</sup> Ömer Seyfettin, a., e., s. 74.

şekilden, kelime oyunundan ibaret" sandıklarını söyler. Onlar "Kişi kişiyi kendi gibi bilir" atasözüne uyarak başkaların da edebiyatı, kendileri gibi anladıklarını sanırlar. Halbuki bu sanı, onların sadece kendilerine aittir. Ömer Seyfettin onların ortaya koydukları kendi eserlerini örnek olarak gösterir: "Buna en birinci şahit işte ortaya koydukları eserler... Baş yok, nihayet yok! Bir sürü laf! Ne ağlatır, ne güldürür, ne düşündürür, ne şevke getiri, ne hüzün verir! Sonra derler ki:

- Halk okumuyor...

Halk nasıl okusun bu yaveleri? Halk bir eserde ihtiras, heyecan, hareket, faikiyet, nihayet hiç olmazsa kendi hayatına müterafik tafsilat, hatırat falan arar"<sup>10</sup>.

Gerçek bir sanat eseri, sahip olduğu güzelliklerle okuyucu, dinleyici veya seyircisini önce kendisine doğru çeker; onu oluşturduğu psikolojik havaya sokar; sonra da tıpkı hipnotize edilmiş bir insan durumuna getirip içerdiği "ileti"yi farkında olmadan onun ruhuna geçirir. Giderek onu değiştirir.

Mevlana'ya göre de sanat eseri bir "telkin ağı"dır. "İnsanlar, okumaktan çok eğlenmeye, müziğe, oyuna, sanatlara ve şiire eğilimli"dir. "Halk senin olduğun yere gelmiyorsa sen onun olduğu yere gideceksin. O senin dilinden anlamıyorsa, sen onun dilinden anlayacak, maksadını onun diliyle anlatacaksın (...) Anadolu'da herkesin hayatında geniş yer tutan musiki, oyun ve şiir dünyasının anlatılacak hakikate mecraya yapılması şart haline gelmişti(r)" (...) Ben şiir söylemiyorum, benim konuşmam böyledir". Sezai Karakoç, Mevlana'nın bu cümlelerini yorumlarken "... yüce görev, vasıtasıyla kaynaşmış görevliyi, sürekli olarak kendi havasında tutuyordu" der<sup>11</sup>.

Ömer Seyfettin'e göre sanat eserinin "sâri olmasını sağlayan ilk vasıtası dili"dir. Millî edebiyat şairlerini anlattığı yazısında, ancak millî sanat eserlerinin sâri olabileceğini yazar ve millîliği de şöyle açıklar:

"Edebiyatta milliyet mevzuda değildir. Mesela Pierre Loti'nin *Aziyade*'si ile *Désenchanteés*'si münhasıran bizim hayatımızdan bahsettiği halde yine millî sayılmaz. Bu güzel eserler ancak Fransızlara göre millîdir. Çünkü lisanları, tarzları Fransızca'dır; görüş Fransız görüşüdür. Buluş Fransız buluşudur. Tıpkı bunun gibi Turan'dan, murandan, Ergenekon'dan bahseden bir sanat eseri de - eğer lisan, eda, alet unsurları, tahassüs tarzları Türkçe değilse - millî addedilemez.

Millî demek halkça demektir! Bir şair halkın lisanını, halkın vezinlerini kullanarak en uzak, en romantik bir âlemden, mesela Çin'den bahsetse yine eserler millîdir. Sanatkâr mevzu hususunda hürdür. Bütün cihan, bütün hissiyat onun sanatına vatandır. Bir şair eski Firavunların, eski Mısır'ın hayatını tasvir eden bir haile yazsa eğer lisanı, aleti, edası, görüşü, duyusu Türkçe ise eserine kimse "millî değildir!" diyemez. Fakat yine bir sanatkâr çıkıp Acem aruzuyla, halkın anlamadığı iskolastik ilmî lisanla mesela Fatih'in İstanbul'a girişine dair bir şehname düzse, bu eser şüphesiz millî değildir. Çünkü millet, yani halk ondan bir şey anlamaz. Onu anlayan yalnız münevverlerden mürekkep bir zümredir. Halbuki bir zümrenin zevki bir milletin zevki değildir. Bir zümrenin lisanı bir milletin lisanı değildir. Dahi bir şair milletin dehasından aldığı büyük tahassüslere mihrak olarak heyecanını milletin anladığı tabii lisanla eda ederse millî olabilir. Mesela bizim sevgili Hamit'imizi, bütün Türk dünyasından vazgeçtik, şu İstanbul'da kaç kişi anlar? Nihayet şairler, edipler, muharrirler zümresi... Bunlar bir milletin içinde kaç kişidir? Şimdi bir de

<sup>10</sup> Ömer Seyfettin, *Makaleler - 2*, s. 187.

<sup>11</sup> Sezai Karakoç, *Mevlana*, Diriliş Yayınları, İstanbul 1996, s. 32.



D'Annunzio'yu düşünelim. Bu dâhi son derece millîdir. Latince'yi değil, milletinin lisani olan saf İtalyanca'yı kullanır. Heyecanını halkın müşterek kelimeleriyle eda eder. Bir şiiri koca orduları sarsar. Bir mısraı koca bir milleti düşünmeden taşınmadan harbe sürükler. Bir cümlesi en müthiş bozgunları durdurtur. Çünkü onun beyanı şahsî dehasının ise, lisani doğrudan doğruya hitap ettiği milletindir<sup>12</sup>

#### 5 – Estetik zevk vermek

Sanat eserinin beşinci özelliği estetik zevk vermektir.

Sanat eseri, kendisiyle ilgi içine giren herkese, estetik zevk verir, vermelidir. Estetik zevkin nasıl bir zevk olduğu estetik disiplini ile psikoloji biliminde uzun uzun anlatılırsa da biz burada konunun özüne dokunmakla yetineceğiz.

Estetik zevkin ilk özelliği, insanın ruhuna hitap etmesidir. Susayan bir kimseye, içtiği su; acıkan bir kimseye yediği yemek; üşüyen bir kimseye girdiği sıcak bir oda... bir zevk verir. Bu zevklerin ortak özelliği, insanın biyolojik varlığına hitap etmeleri ve onun bir ihtiyacını karşılamalarıdır. Estetik zevk ise, insanın ruhuna hitap eden ve onun psikolojik, daha doğrusu güzellik ihtiyacını karşılayan zevktir. Bir kimsenin estetik tavrı almasının, yani estetik bir objeye ilgi içine girmesinin amacı, estetik zevk duymak ihtiyacıdır. “Sözgelişi güzel bulduğumuz bir doğa parçası, ya da okuduğumuz bir şiir, inlediğimiz bir müzik yapıtı bizde böyle bir hoşlanma, ya da haz uyandırır. Estetik hoşlanma, ya da estetik haz, estetik tavrın organik bir parçasını oluşturur. Bir yerde estetik tavrın, ya da estetik yaşantının estetik hoşlanma, ya da estetik haz amacını güttüğünü de söyleyebiliriz”. (...) “... estetik haz duyu temeline dayanır, ama duyu alanına bağlı, onunla sınırlı değildir. Duyu alanını aşar, insan kişiliğinin bütünlüğüne yönelir. Duyusal hoşlanmaya gelince, o, varlığımızda anlık bir olay olup, kişiliğimize hiçbir etkide bulunmaz. Kokladığımız bir koku, kişiliğimizde hiçbir etkilene, hiçbir sarsılma meydana getirmez. Oysa estetik hazda kişiliğimizde bir değişme, bir sarsılma meydana gelir. Bunun için estetik haz bizi değiştiren, bize mutluluk veren bir hazdır”.

Estetik zevkin, insanı değiştiren, ona mutluluk veren bir “haz” olması, ilk çağlardan beri üzerinde durulan bir özelliğidir. İlk çağların ünlü filozofu Aristo (M. Ö. 384 – 322), trajedinin ereğinin, ‘*katharsis ton pathē ma ton* ( ruhun tutkularından arınması) olduğunu söylemişti. İsmail Tunalı, bizim bugün buna bütün güzel sanat dallarını ekleyebileceğimizi söyledikten sonra, bu estetik terimini şöyle açıklar: “Gerçekten de estetik haz, bizi, gündelik yaşamın tutkularından, gündelik kuşku ve kaygılardan kurtarır. Bir konser salonundan çıkarken, konsere giderkenki insan olmadığımızı yaşantılarımızdan biliriz. Kendimizi gündelik kaygıların, korkuların boyutlarının dışına çıkmış, evrenselleşmiş, mutluluk kazanmış bir insan olarak duyarız. Kişiliğimizde bu değişikliği yapan, bizi gündelik yaşamın dışına çıkaran, bize mutluluk veren, sanat yapıtlarıyla bu ilgi içinde duyduğumuz estetik hazdır<sup>13</sup>”.

Hikâye, roman şiir, tiyatro, resim ve müzik... gibi sanat eserlerinde kuşkusuz insanlar, olaylar ve bunların geçtiği mekânlar güzel bir üslupla anlatılır. Bir kimse bir hikâyeyi okur, resmi seyrederek veya bir türküyü dinlerken, o sanat eserinde kendi içinde de durgun olarak bulunan bir “duygu”nun ifade edildiğini, sanatın imkânlarıyla dışa vurulduğunu fark eder ve o andan itibaren bulunduğu reel dünyadan, o sanat eserinin oluşturduğu irreal dünyaya hayalen yönelir, hatta geçer. Orası artık güzelliğin ve hazzın hüküm sürdüğü özgür bir

<sup>12</sup> Ömer Seyfettin, *Makaleler – 2*, s. 194,195.

<sup>13</sup> İsmail Tunalı, *Estetik*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1989, s. 45.

alandır. İşte bu geçiş, insana bir hoş, haz ve zevk duygusu yaşatır. Estetik disiplinde buna estetik haz diyoruz.

Ömer Seyfettin de sanat eserinin estetik haz verme özelliği üzerinde ısrarla durur. Ona göre sanat eseri bu özelliğini en çok dili ve ahengiyle gösterir:

“Edebiyatımız için sağlam ve hakikî zemin konuşulan İstanbul Türkçe’si ile millî aruzumuz olan hece vezinleridir. “Efâil ve tefâil” bizim sevkitebiimizde yoktur. Aruz kaidelerini bilmeyen bir adam aruzla yazılmış bir şiiri okurken güçlük çeker ve zevkine varmaz. Fakat hece vezniyle yazılmış bir şiiri herkes okur ve zevkine varır; nitekim eski destanlarımız ve koşmalarımızdaki o samimi ahengi, duyguları hangimiz duymayız?”<sup>14</sup>

Ömer Seyfettin’in sanat eserine dair buraya kadar anlattığımız bu görüşleri, daha ziyade ilk yazılarından itibaren karşımıza çıkmaya başlayan düşüncelerinden ibarettir. Yazılarının devamında ve daha ayrıntılı bir incelemede bunların yanında sanat eserine dair daha birçok düşüncesinin ve onda görmeyi arzu ettiği özelliklerin bulunduğunu söylemeliyiz. Bu çalışmamızda maddeleştirmedikimiz, ancak başarılı bir sanattan bahsederken çeşitli vesilelerle onda şekil bakımından yeni olmak, konusuna yerelliği/milliliği geçirmek ve toplumsal veya bireysel bir “içerik”i daima öncelemek gibi özelliklerin de bulunduğunu söylediğini bunlara eklemeliyiz.

### Sonuç

Ömer Seyfettin her şeyden önce Türk edebiyatı tarihine hikâyeleriyle geçmiştir. Hikâyelerinin büyük bir bölümünü Millî edebiyat döneminde yazmıştır. Onun hikâyelerinin yanında deneme, eleştirme ve makale türlerinde de yazıları vardır. Bu yazılarında başta dil olmak üzere edebiyatımızın çeşitli kuramsal konularını ele almış ve onları çağdaş bir anlayışla işlemiştir. Sanatkâr, sanat eseri, sanat eserinin güzelliği ve sanat eserinin yargılanması gibi estetik disiplinine ait kavramlar da onun ilgilendiği kuramsal konulardır. Bu çalışmamızda estetik bütünlüğün ikinci unsuru olan sanat eseriyle ilgili düşüncelerini kendi yazılarına dayalı olarak saptamaya çalıştık. Ona göre sanat eseri şu özellikleri taşır/taşımalıdır:

- 1) Özgün olmak,
- 2) Yeni lisanla yazılmış olmak,
- 3) Muhayyel olmak,
- 4) Sâri olmak,
- 5) Estetik zevk vermek.

Bunların yanında şekil bakımından yeni olmak, konusuna yerelliği/milliliği katmak ve toplumsal veya bireysel bir içeriği öncelemek de onun bir sanat eserinde görmek istediği özelliklerdir. Onun sanat eserinde aradığı bu özellikler, estetik disiplinde çoğu sanatkârda/düşünürde gördüğümüz gibi bir felsefe temeline dayanmaktan çok, dönemin ihtiyaçlarına cevap veren eserlere ve onlar üzerinde çıkan tartışmalarda ortaya koyduğu düşüncelere dayalıdır. Bunun doğal bir sonucu olarak o, sanatkâr ve sanat eserine dönemin hakim düşünce akımı olan “Türk milliyetçiliği açısı”ndan bakmış ve düşüncelerini daha çok bu akım içinde yer alan eserlere dayandırmıştır.

<sup>14</sup> Ömer Seyfettin, *Makaleler* – 1, s. 275.

**Kaynaklar**

- Arai, Masamı, *Jön Türk Dönemi Türk Milliyetçiliği*, Çav. Tansel Demirel, İletişim Yayınları, İstanbul 1994.
- Çelik, Hüseyin, *Genç Kalemler Üzerinde Bir Araştırma*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Van, 1995.
- Duymaz, Recep, “Ömer Seyfettin’in Estetiği: 1) Estetik Süne/Sanatkâr”, 1. Dünden Bugüne Ömer Seyfettin Sempozyumu, 09 – 11Mart 2007, Gönen.
- Eflatun, *Devlet*, Çav. Sabahattin Eyüboğlu – M. Ali Cimcoz, Remzi Kitabevi, İstanbul 1980.
- Karakoç, Sezai, *Mevlana*, Diriliş Yayınları, İstanbul 1996.
- Moran, Berna, *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, Cem Yayınevi, İstanbul 1994.
- Öksüz, Yusuf Ziya, *Türkçe'nin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1995.
- Ömer Seyfettin, *Makaleler*, 1-2, Haz. Hülya Argunşah, Dergâh Yayınları, İstanbul 2001.
- Parlatır, İsmail – Çetin, Nurullah, *Genç Kalemler Dergisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1999.
- Tansel, Fevziye Abdullah, *Ömer Seyfettin'in Şiirleri*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara 1972.
- Tunalı, İsmail, *Estetik*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1989.
- Yeşildağ, Mustafa, *Genç Kalemler Dergisi'nin İncelenmesi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne 1995.

## MYTHMAKING: SUBVERSION OF PHALLOGOCENTRIC FEMININE IDENTITY IN TIMBERLAKE WERTENBAKER'S *THE LOVE OF THE NIGHTINGALE*

Arş.Gör. Seda İLTER  
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

*"You only have to look at the Medusa straight on to see her.  
And she 's not deadly. She 's beautiful and she 's laughing."*  
(qtd. in RICHTER, 1989: 1097)

### Abstract

In the 20<sup>th</sup> century, with the emergence of postmodern trends both in literary and cultural arena, mythmaking has gained a new dimension. This dimension is closely related to the theory of deconstruction in which the myths are reinvented as means of subverting the constructed notions of identity. This study proposes to focus on the use of mythmaking in Wertebaker's play *The Love of the Nightingale* so as to undermine and reconstruct female identities which have been constructed according to the patriarchal perspective. In this study, the rewriting of myth is termed as a feminist approach since Wertebaker has demythologized particular notions of gender and try to break the socially constructed female roles and bodies, as well as create new identities through mythmaking. Wertebaker has rewritten a mythical story to provide an alternative worldview to the phallogocentric myths that polarize the perception of female experience and binarily oppose superior maleness to inferior femaleness. The proposed work will analyze how Wertebaker employs myth and transform it into new skins so as to dismantle and reinvent sexual identities, and to create new voices for the feminine who has been made the "Other" by the phallogocentric world.

**Key Words:** deconstruction, mythmaking, feminist approach, phallogocentric.

### MİT-YARATIMI: TİMBERLAKE WERTENBAKER'İN *THE LOVE OF THE NIGHTINGALE* OYUNUNDA FALLOGOSANTRİK KADIN KİMLİĞİNİN YIKILMASI

### Özet

Yirminci yüzyılda, hem edebiyat hem de kültürel arenada post modern akımların ortaya çıkışıyla mit yaratımı yeni bir boyut kazanmıştır. Bu boyut mitlerin oluşmuş kimlik olgularını yıkmak amaçlı yeniden yazıldığı yapı-çözümçülük teorisi ile yakından ilişkilidir. Bu çalışma Wertebaker'in *The Love of the Nightingale* oyununda ataerkil düzen tarafından oluşturulmuş kadın kimliğini yıkmak ve yeni kimlikler yaratmak amaçlı kullanılan mit yaratımını/ mitin yeniden yazılmasını inceleyecektir. Bu çalışmada, mitin yeniden yazılması feminist bir yaklaşımla incelenecektir çünkü Wertebaker mitleri yeniden yazarak ataerkil sosyal yapının oluşturduğu cinsiyet olgusunu, kadın rollerini irdelemiş ve eleştirmiş, aynı zamanda da mitler aracılığı ile kadın kimliğini yeniden yaratmayı hedeflemiştir. Wertebaker oyununda kadınsallığı ve kadın kimliğini küçümseyen fallogosantrik mitlere yeni bir bakış açısı kazandırmak için mitik bir hikayeyi yeniden yazmış ve yorumlamıştır. Bu çalışma Wertebaker'in bu oyununda miti nasıl kullandığını, yeni cinsel kimlikler yaratmak için onu nasıl değiştirip yeni olgular ortaya çıkardığını ve fallogosantrik dünya tarafından 'öteki' addedilen kadına nasıl yeni sesler kazandırdığını incelemeyi amaçlar.

**Anahtar Kelimeler:** yapıbozum, mit-yaratımı, feminist yaklaşım, fallogosantrik.

Throughout history women have been doomed to remain in the invisible sphere which is ruled and inhibited by the patriarchy. Women have been silenced in mythology, in arts, in literature, in science, and generally in life. As a man-made sign, women have served as the alternative or the other to the man. Having been conditioned to think according to the structures of binary oppositions, human beings have always considered the woman as the negative of man. With the rise of feminist movement and deconstruction theories mainly in the twentieth century, the absence of women and their obliged silence in the canon have begun to be questioned through the rewriting of the patriarchal works. A great variety of authors have applied feminist approaches along with the deconstructive theories to male-authored images of women in the canon of Classics, and they have rewritten these texts to undermine the phallogocentric feminine identity and also to reveal the real feminine body, writing, identity, and voice. Myths, in this sense, serve as the records and representations of phallogocentrism which have been widely censured and subverted. Mythic rewriting by the feminist writers aims to counter the patriarchal system of thought and presentation of women. Moreover, feminist mythmaking reconsiders and reshapes the sexual identity and puts forth an entirely different structure of gender identities opposing to a binarily oppositional, patriarchal and hierarchical structure. Timberlake Wertenbaker, a twentieth century playwright, rewrites the mythical story of Philomele and Procne in her play *The Love of the Nightingale* to provide an alternative worldview to the phallogocentric myths that polarize the perception of female images. Within this respect, this paper aims to analyze Wertenbaker's rewriting of the myth to subvert the androcentric construction of feminine identity and to provide the 'lost' voice for them mainly focusing on the notions of language and silence, and the female figures in the play.

Jacques Derrida, the founder of *deconstruction*, believes that Western system of thought is based on the fallacious Greek term of *logos* whose meaning may vary from truth and meaning to speech. Derrida opposes this illusionary foundation because the logocentric Western philosophical tradition glorifies the speech-thought/*logos* as a superior entity from which all meaning is thought to be originated. Derrida also puts forth the term *phallogocentrism* in order to underline the undeniable link between the *phallus* and the *logos*. The Western thought is based on the dualities or binary oppositions in which one term is privileged over the other. In this sense, the phallus and the logos are the central terms as it is man that rules and constitutes the origin and the norms. Hence, woman is constructed as the other, "she is the sacrificial victim of a system within which she exists only as a void" (SELLERS, 2001: 23). Like Derrida, Hélène Cixous opposes the phallogocentric system of thought since she claims that such a structure divides up the world according to sexual difference which is completely illogical and unthinkable. Another French feminist critic, Luce Irigaray rejects the Western conceptualization of femininity based on the logocentric binary oppositions which "have systematically relegated woman to a negative, non-subject, non-speaking position" (ASTON, 1995: 50).

Derrida, in this respect, suggests the revolutionary idea that women should write to violate the logocentric system because feminine writing "entails the possibility of a plurality which deconstructs our conceptual system" (SELLERS, 2001: 25). Likewise, Cixous through her idea of *écriture féminine* emphasized the significance of feminist rewriting of myths for she alleges that myth-making and myth-breaking are significant in the process of obtaining the lost or stolen voice of women as the ancient myths form the basis of phallogocentric structure of thought. Thereupon, it is through writing according to Cixous that women can obtain their identity, history, and voice, as Sellers states:

Cixous sees writing as an arena in which an alternative might be produced, since the multiple and heterogeneous possibilities writing generated exceed phallogocentrism's rule. Despite the obstacles to telling the truth and the ever-present dangers of co-optation, Cixous delineates writing as a potentially boundless space in which the dominion of relational hierarchy and mono-meaning can be overturned. (2001: 55)

Rewriting of myths, then, is a means to subvert the negative prescriptions and attributes of the patriarchal ideology. Roland Barthes approves of the feminist rewriting of myths to construct their own writing and identity. Moreover, Barthes claims that deconstruction of myths is not enough to acquire the lost voice, a peculiar mythology of their own must be created by the women, as he says, "our best weapon against myth is to mythify in turn" (qtd. in SELLERS, 2001: 32). In this sense, by demythologizing the male-authored myths they do not merely transgress the phallogocentric conceptualization of gender, but they also gain the room and voice of their own. As Elizabeth Cook discloses in her article titled *Iphigenia's Wedding*:

Clytemnestra replied, 'She is too young. She is not ready. She prefers climbing trees with boys to the company of men.' / This was not true. Iphigenia preferred to climb trees on her own. (qtd. in ZAJKO and LEONARD, 2006: 402)

The women in the ancient myths are presented as the evil, monster, seducer, and as the possessions of men. Medusa, a beautiful woman raped and then punished by being transformed into a monster; Cassandra, the foreseer that cannot make herself heard or believed like Philomele whose tongue was cut by her brother-in-law to silence her. These female archetypes and many others, who have been determined by the male gaze, in Cixous's terms, gain new bodies and voice through the rewriting of these logocentric myths, and from then on they can relay their message about the inadequacy and delinquency of the logocentric discourse.

Believing in the constructive power of myths, Timberlake Wertenbaker situates some of her plays in a mythological setting with the aim of reworking the mythical stories through a deconstructive and feminist approach. Wertenbaker believes that "theatre should not be used to flatter, but to reveal, which is to disturb" (qtd. in STEPHONSON and LANGRIDGE, 1997:142). Wertenbaker explores and treats various issues in her plays yet the consistent central theme is the "problematization of the global politics of identity" as she "examines the multiple and conflicting subjectivities of the world and brings to life the various 'others' created by hierarchies of gender, race, and nation" (ASTON and REINELT, 2000: 134). Dealing with the 'others' in her plays Wertenbaker mainly focuses on the lives of women who have lost their voice, *raison d'être* and who struggle to express themselves. Thereupon, Wertenbaker "gives her characters the opportunity to try out new identities, to resist ideologies imposed on them as they grew up, and to create subjectivity for themselves" (V. JANIK and D. JANIK, 2002: 363). Her outstanding play *The Love of the Nightingale* is a feminist play which undermines the mythical story of Sophocles' lost tragedy *Tereus* from the point of view of Philomele who is brutally silenced by her brother-in-law Tereus. The play is mainly concerned with the violent silencing of women by the patriarchal order and the submissive feminine roles attributed to the women.

Wertenbaker re-reads and rewrites the Philomele myth through a female gaze in which she focuses on the themes of silencing of women by the patriarchy, the unavoidable relationship between silence and violence, and the power of language. Wertenbaker argues that whether due to gender, ethnic or racial discriminations the loss of language/voice will culminate in brutality and violence. Particularly in this play what the playwright tries to

rework and underline through the mythical story is that if the voices remain unheard and lost, and the questions remain unasked then the future only leads to darkness. In this respect, the play is about “the violence that erupts in societies when they have been silenced for too long” (qtd. in ASTON and REINELT, 2000: 136).

Philomele, the young idealistic and anti-patriarchal protagonist of *The Love of the Nightingale*, is distinguished by her discourse. Philomele’s discourse is entirely different from that of the other female characters since her words are boldly chosen for such a patriarchal society and she utters words full of sexual connotations which seem to be awkward for a princess to say. In the beginning of the play, her conversation with Procne lays bare her non-conformist attitude towards the patriarchy:

Philomele: It’s the truth: he’s so handsome I want to wrap my legs around him.

Procne: That’s not how it’s done.

Philomele: How can I know if no one will tell me? Look at the sweat shinning down his body. My feet will curl around the muscles of his back. [...] Oh, yes, I feel such things, Procne, such things. Tigers, rivers, serpents, here, in my stomach, a little below. [...] I want to run my hands down bronzed skin. Ah, I can feel the tiger again. (WERTENBAKER, 1989: 2, 3)

Even though Philomele’s words seem to be carelessly and unconsciously uttered, Wertenbaker deliberately attributes such kind of a discourse to the character. Hence, Philomele is presented as a character that is completely aware of the power and significance of language, and her feminine voice as well. For instance, while watching the play about Phaedra and Hippolytus, in which Phaedra falls deeply in love with her stepson Hippolytus, she discusses the play with Tereus, and she underlines the power of language:

Philomele: This is horrible. It’s not Phaedra’s fault she loves him.

Tereus: She could keep silent about it.

Philomele: When you love you want to imprison the one you love in your words, in your tenderness. (WERTENBAKER, 1989: 11)

By presenting Philomele as such a free-minded and self-determined character, Wertenbaker deconstructs the weak and evil image of Philomele in the male-authored text. Furthermore, Tereus’s oppressive attitude towards women is definitely evident in this scene. Throughout the play, he repetitively alludes to the patriarchal model of silent women whose voiceless and ghost-like ‘bodies’ are easy to manipulate. Following the ideas of Cixous and Barthes, Wertenbaker demythifies the androcentric text and creates a feminine mythopoeia through which feminine voice is revealed.

Philomele, after being raped by Tereus, raises her voice more loudly and tries to resist the manly power of Tereus. However, she is accused of her righteous screams and blaming words; thus, her tongue is brutally cut by Tereus. Moreover, Tereus puts the blame for this violence on Philomele’s behavior as she did not keep quiet. In this sense, it is voice, language, speech that is stolen violently from Philomele. Nevertheless, Philomele divulges the violence not through the patriarchal language but through her own language by means of the dolls during the Bacchus fest. Both through the re-presentation of the myth from Philomele’s perspective and through her ability to display the patriarchal violence exposed on her without language, the playwright emphasizes that women have language of their own different from the phallogocentric language of men. As Vicki and Del Ivan Janik state, “Philomele’s ability to communicate the violence done to her without language suggests that women can find a means of communicating their experiences through forms of representation other than the language of patriarchy” (2002: 361).

Procne, on the other hand, is not physically silenced yet she is psychologically muted since she has lost her words and her identity when she is married to Tereus and moved from Athens to Thrace. She is dislocated from the culture and the language into which she was born. Thus, although she can speak, she has lost the language of her own as she laments:

Procne: Where have all the words gone? [...] There were so many. Everything that was had a word and every word was something. None of these meanings half in the shade, unclear. [...] The words are the same, but point to different things. We aspire to clarity in sound, you like the silences in between. [...] Who shares those games with her? Or is she silent too? (WERTENBAKER, 1989: 6, 7)

The language that Procne has learned is the language of her fatherland; therefore, what she is exposed to within the hands of Tereus is the loss of her origin and her language. Procne, though in a different way from that of her sister, is also made silent by the patriarchal order which insidiously steals her language. Therefore, both Philomele and Procne are made the silent obedient members of the patriarchal system in the male-authored myth. However, Timberlake Wertenbaker, who "clearly believes that language provides a means for women to transcend the limits of their existence and define their own identity", make her characters gain their feminine voice and power. (V. JANIK and D. JANIK, 2002: 361) Procne has regained her identity when she recognizes the truth about the rape and murders her own son as a punishment for Tereus since she reacts, raises her voice, and questions Tereus rather than keeping silent in the face of the rape. Philomele, on the other hand, has never been actually silenced because though her tongue is cut, Philomele achieves speaking through her own language. At the end of the play, Philomele is symbolically transformed into a nightingale which has a beautiful loud voice singing songs of love. Procne is transmuted to a swallow, a rather silent bird signifying malevolent fortune; in this aspect, her silence may be thought to symbolize Procne's grief. Tereus, on the other hand, is meaningfully changed into a hoopoe, a bird symbolizing war and death, since it may signify the suppressive deadening attitude of the patriarchy.

Besides focusing on the silenced women fighting for their voice, Wertenbaker reveals the other side of the coin by presenting obediently silent women of patriarchy. The queen and Niobe, the two other important women characters in the play, are functional in presenting the patriarchal oppression. Unlike Philomele, the queen and Niobe do not question the loss of their voice; on the contrary, they have bowed to the patriarchal oppression and become silenced. The queen, for instance, submits to King Pandion's decisions on every issue, even when the issue is her daughter's future she cannot object her husband's order:

King Pandion: She's yours, Tereus. Procne-

Procne: But, Father-

King Pandion: Your husband.

Procne: Mother-

Queen: What can I say? (WERTENBAKER, 1989: 5)

Furthermore, the queen is not named, whereas the king is presented with his title and name. The queen is only called by her title which is attributed to her due to her relation to the man she serves. In this respect, stressing the gender hierarchy through the character of queen Wertenbaker criticizes the derogatory attitude towards women in the androcentric societies and male-authored texts.

On the other hand, Niobe, Philomele's attendant, believes in the powerlessness of women in the patriarchal world and as a tool of this system she submits to the idea that



women should keep silent and be obedient to the male dominion. Niobe's patriarchalized view is overtly presented through her words when she ignores Philomele's screams of help while she is being raped:

Philomele: Niobe! [...]

Niobe: So it's happened. I've seen it coming for weeks. I could have warned her, but what's the point? [...] She should have consented. Easier that way. [...] You bend your head. It's still sweet. You bend it even more. Power is something you can't resist. [...] She'll accept it in the end. Have to. We do. (WERTENBAKER, 1989: 30)

Wertenbaker tries to emphasize the fact that the patriarchal system transmutes women into voiceless and soulless slaves to such an extent that these women turn out to be the most fervent defenders of the patriarchy. This tragic situation is depicted through the character of Niobe in the play. In the scene where Niobe asserts that Philomele should beg for Tereus's interest and submit to his power, Philomele realizes that Niobe is a submissive woman that becomes more despotic than her male proprietors:

Niobe: We must eat. Smile. Beg.

Philomele: Beg? Was it my fault?

Niobe: I don't ask questions. Get some coins if you can.

Philomele: Goddesses, where were you?

Niobe: Stop worrying about the gods and think of us. Don't make him angry. He might still be interested. That would be excellent.

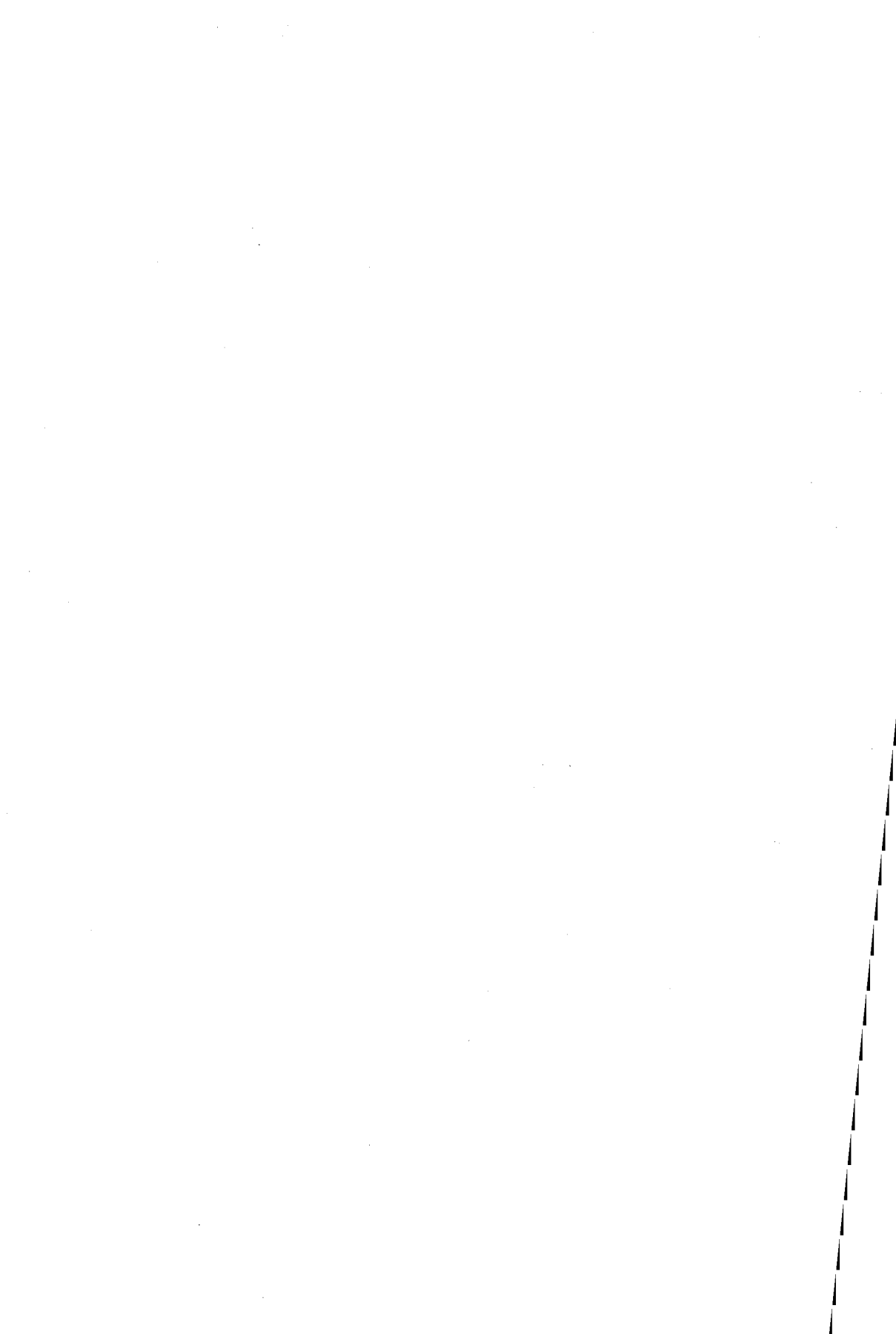
Philomele: You. You are worse than him. (WERTENBAKER, 1989:33)

Wertenbaker, while demythifying the myth, negates and inveighs the phallogocentric images of women presented through Niobe and the queen by portraying the insubordinate feminine identities of Philomele and Procne.

To conclude, Timberlake Wertenbaker in *The Love of the Nightingale* rewrites the male-authored myth of Philomele through a female gaze. Wertenbaker focuses mainly on the silencing of women and on the different aspects of feminine stance in the face of submissive roles exposed onto them by the patriarchal oppression. Through the character of ardent Philomele and Tereus's brutal rape and mutilation of her tongue, Wertenbaker refers to the tragic fact that women, who have voice of their own, are silenced either in ancient or in modern societies. Censuring this oppressive attitude of the phallogocentric system, the playwright tries to subvert the male gaze and reverse this situation not merely by re-making the myth but by re-presenting Philomele and Procne as women of power. In contrast with these women characters, Wertenbaker tries to depict another harsh reality through the characters of the queen and Niobe which is the submissive women serving subordinately to the patriarchal order. Niobe represents the triumph of patriarchy over women since she subserviently defends the idea that women should keep quiet and bow to the dominion of men. Within this aspect, Wertenbaker re-creates the myth and transforms it into new skins in order to deconstruct the phallogocentric silent feminine identity and to reveal the voice of their own that will not be the voice of the 'Other' anymore.

**BIBLIOGRAPHY**

- ASTON, Elaine. (1995): *An Introduction to Feminism and Theatre*, London, Routledge.
- ASTON, Elaine and Janelle REINELT, eds. (2000): *The Cambridge Companion to Modern British Women Playwrights*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- JANIK, Vicki K. and Del Ivan JANIK, eds. (2002): *British Women Writers*, Westport, Greenwood Press.
- RICHTER, David, ed. (1989): *The Critical Tradition Classic Texts and Contemporary Trends*, Boston, Bedford Books.
- SELLERS, Susan. (2001): *Myth and Fairy Tale in Contemporary Women's Fiction*, London, Palgrave.
- STEPHENSON, Heidi and Natasha LANGRIDGE. (1997): *Rage and Reason- Women Playwrights on Playwriting*, London, Methuen.
- WERTENBAKER, Timberlake. (1989): *The Love of the Nightingale*, London, Faber&Faber.
- ZAJKO, Vanda and Miriam LEONARD, eds. (2006): *Laughing With Medusa Classical Myth and Feminist Thought*, Oxford, Oxford Univ. Press.



## AMERİKAN KADIN ROMANI VE POLİTİK BİR BAŞKALDIRI

Öğr.Gör. Sema Zafer SÜMER  
S.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi  
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

### Özet

Ataerkil toplum, asırlardan beri hüküm süren ve kadının yaratıcılık alanını daraltan kültürel, dini, politik ve ekonomik bir güçtür. "Kişisel olan politiktir" feminist söyleminden yola çıkarak Amerikan kadın roman yazarları (Kate Chopin, Toni Morrison, Margaret Atwood, Alice Walker, Marge Piercy, Ursula K. LeGuin) var olan düzene kafa tutar ve kendilerini tanımlama sürecinde tutku ve sanatsal yaratıcılıklarının bütünlüğünü ortaya koyarlar. Ayrıca bu çalışma erkek egemen söyleme olan tepkilerin ortaya konulma biçimleri ve politik mesajları içermektedir. Çalışmanın amacı kadın romanının biçem ve temaları olarak bazı belirgin özellikleri olduğunu göstermektir.

**Anahtar Kelimeler:** Amerikan kadın romanı, politik başkaldırı, ataerkil toplum, biçem ve temalar.

### AMERICAN FEMALE NOVELISTS AND THEIR POLITICAL REBELLION

#### Abstract

Patriarchy has, for centuries, been the prevalent social, political, economic and religious power that has oppressively put handcuffs on the domains of female creativity. Considering the feminist view "personal is politic", the female American novelists (Kate Chopin, Toni Morrison, Margaret Atwood, Alice Walker, Marge Piercy, Ursula K. LeGuin) rebel against patriarchal restrictions to represent a combination of sexual passion and artistic creativity that empowered women in the process of taking their own place in American society. This paper also comprises a study of the relationship of gender roles to political attitudes, beliefs and behavior. This study also aims at displaying some of the specific stylistic features and thematic structures of female novelists.

**Key Words:** American female novelist, political rebellion, patriarchy, stylistic features, thematic structures.

## GİRİŞ

Bir yazın türü olan romanı, insanın kendi hayallerine ve yaşama deneyimlerine tuttuğu bir ayna olarak kabul edersek, bu aynada roman yazarının yalnız kendisini değil, içine doğduğu, yaşadığı toplumun ve değerlerin de yansımalarını görmenin mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü yazar, eserini yaratırken öncelikle kendi insanlık durumundan, kişisel deneyimlerinden ve kendine, topluma, doğaya bakışından beslenir. Yazarın ve eserinin, onu kuşatan maddi ve ideolojik koşullar tarafından belirlendiği genellikle kabul gören bir önermedir (BERKTAY, 1998:8). Tabi ki yazar, yaratım sürecinde mutlaka gerçekliği birebir kopya etmek zorunda değildir. Plato'nun mağara örneğinde olduğu gibi, gördüğümüz “şey” gerçeğin kendisini sunmaz bize, ama gerçeklikten beslenir ve çeşitli metaforlar aracılığıyla bunlara işaret eder. Başka bir ifadeyle; “imgeler” gerçeklik değildir, fakat gerçekliğe giden yolumuzdur (SORLIN, 1991:6). Zaten gerçeklik de doğal değildir; kültürel ve yapılandırılmıştır; toplumun siyasal, ekonomik, kuramsal ve ideolojik pratikleri tarafından kurulmuştur (ECO, 1992:39). Sözgelimi, erkekler erkek egemen bir dil ve eylemler bütünü içinde yaşayınca doğal olarak erkek egemen dil oyunları ile hareket ederler. İşte bu nedenle, istedikleri kadar gelişmiş ya da entelektüel olsunlar erkekler gerek onları belirleyen toplum ve gerekse düşünsel yapı ve psikolojilerinden dolayı az da olsa kadına olumsuz bir gözle bakan geleneksel anlayışın izlerini taşırlar. Yaşamlarının çeşitli alanlarında bu yetişme biçimi yüzünden ister istemez kadını toplumsal ve psikolojik baskılarıyla kuşatırlar.

### Toplumsal Kimlik ve Kadın

Erkek-egemen sözcüğü bilindiği gibi erkeğin çıkar ve ilgi alanlarının, kadının çıkar ve ilgi alanlarından öncelikli sayıldığı toplumlara ve o toplumlardaki güç ilişkilerine verilen addır. Erkek-egemenlik bir güç ilişkisidir ve gücünü cinsler arası biyolojik farklılıklara verilen sosyo-kültürel anlamlardan alır. Bu görüş çerçevesinde üstün olan cins erkektir. Bu nedenle kadın, erkek norm alınarak ona göre ve göreceli olarak tanımlanır. Olumlu, yani “pozitif” değerlerin tümü erkekte olduğu için onun tam karşısı ve zıddı olması gereken kadın olumsuzluğa yani “negatif” değerlerin tümüne sahiptir. Pozitif olan erkek düzendir, normdur, merkezdir, yani insanlıktır (KARACA, 2006: 413). Yunan mitolojisinde heykeltraş Pygmalion misali, erkek kadının yaratıcısı olarak kabul edilirken kadınlara da Arakne gibi çektikleri acıları ilmek ilmek kumaşlara dokumak kalır.

Sheila Rowbotham, *Kadın Bilinci Erkek Dünyası* adlı kitabının *Canlı Taşbebek* başlıklı bölümünde erkeklerin kadınları evcilleştirmek, bastırmak, kimlik edinme çabasını budamak için onları nasıl bebek yerine koyduklarını Cliff Richard'ın *Living Doll* adlı şarkısından yola çıkarak anlatır. Erkekler bebekleri yaratırken kız çocuklar, bebekleri ile özdeşleşir. Bebekler ile oynayan küçük kızlar; kadınları çocuklaştıran anlayışın ve dilin mistifikasyonu ile büyüdüklerinde de, bir bebek imitasyonuna dönüşmüş, prototip bir nesneye indirgenmiş olur (ROWBOTHAM, 1987:39-45).

Estetiğin sadece nesnesi konumuna indirgenen kadının sinsice insan kimliği, benliği parçalanır. Çünkü egemen kültürde kadınlara etkin ve özerk bir özne olma hakkı tanınmaz. Bu kültürde kadının simgeleyen, temsil eden olması çok güç görür. Çünkü kadın kendisi bir simgedir. Simgeleme, nesnelere adlandırma, tanımlama gücü geleneksel olarak erkeğin elinde olunca, kadın da simgelenen bir nesneye dönüşür. Egemen kültürün özündeki bu edilgen simge ve etkin simgeleyen ayrımı eşitsizliğin, baskının ve iktidarın önemli bir ideolojik göstergesidir. Sanatçıyı etkin ve erkek özne, kadını ise onun edilgen yaratısı ve yapıtı olarak gören binlerce yıllık gelenek, özne-nesne ikileminin başka bir ifadesi olan doğa-kültür ayrımına dayandırılır. Bu geleneğe göre kadın, üreme ile olan ilişkisi nedeniyle

doğaya daha yakın; erkek ise kültürün ürünü ve onun yaratıcısıdır. İşbölümü bu şekilde belirlenince, erkek ölümsüz simgeler yaratırken kadına da yalnızca ölümlü bedenler yaratmak düşer (BERKTAY, 1998:9-10).

Kadının gerçek dünyadan sonsuza dek dışlanmak istendiği bu sistem içinde kadın yazar da, kadınca işlerin ve olguların dünyasını anlatmak adına zor bir yolcuğa çıkar. Kimse onlardan, susturulmuşluklarının, ömür boyu boyun eğmelerinin, bastırılmışlıklarının nedenlerini ortaya koymalarını beklemez ve özne-ben olmaya çalışırken ne gibi bedeller ödediklerini sormaz. Zaten, kadınca eserler ortaya koymanın bedeli de ciddiye alınmamak, küçümsenmek ve toplumdaki soyutlanmak olmuştur ne yazık ki.

Bu çalışmaya konu olan Amerikalı kadın yazarlar, feminizmin yapı taşlarından biri olan “kişisel olan politiktir” söyleminden yola çıkarak yani kişisel olanı kaydederek, kendi tarihini yazma çabası içine girmişlerdir. Bu da kadını ve diğer azınlıkları dışlayan resmi tarihe kafa tutmaktır. Kişisel olanı kaydetmek, ataerkil toplumsal düzenle çatışmayı kaydetmek demektir. Yani hakim düzene kafa tutmaktır. Kişisel olanı kaydetmek, toplumun birey üzerinde kurduğu yaptırım ve denetim gücünü sorgulamak toplumun kadına biçtiği deli gömleğinin dikişlerini zorlamak, yaşamını kendi belirlediği kurallara göre düzenlemek demektir ki, bu da toplum kurallarına çok temel bir düzeyde saldırmaktır. Kişisel olanı ötesine uzandığında ise böyle bir saldırı politik bir başkaldırının ta kendisidir.

Bu çalışmanın adında geçen politik sözcüğü ile anlatılmak istenilen, yalnızca profesyonel politikacıların ürettikleri “siyaset” kavramı değil; toplumda her bireyin en küçük davranışına, günlük seçimlerine, verdiği kararlara kadar her türlü iç ve dış etkinliğin değerlendirilmesidir. Politik roman yalnızca parti politikasından, devlet mekanizmasının işlemlerinden söz eden roman değildir. Morris Speare, *The Political Novel* adlı eserinde politik romanı şöyle tanımlar: “Duygulardan çok fikirlere dayanan romana politik roman denir. Politik roman yasama mekanizmasıyla veya toplumsal davranış biçimleriyle ilgilenir, bir yasanın iyi kötü yönleriyle değil. Politik roman yazarının asıl hedefi propaganda, toplumsal reform veya hükümeti oluşturan güçlerdir (SPEARE, 1924: 190). Speare’ın da altını çizdiği gibi, politik roman ekonomiden, toplumsal başkaldırdan ve ütopyalardan söz eder. Aslında her türlü sanat politiktir, çünkü bir seçimi ve değer yargılarını yansıtır. Bu çalışmada ele alınacak Amerikan kadın roman yazarlarının politik başkaldırısı asırlardır nesnellığı yücelten otoriter yaklaşımlara ve erkek egemen ideolojilerin sürdürdüğü hiyerarşik yapısı katı toplumsal sistemlere yöneliktir.

İncelenecek romanlarda kadınlar güç dengelerinin kendi çıkarlarını yıpratdığı ideolojik sistemlerde çabalamakta veya var olma savaşı vermektedirler. İçinde buldukları ekonomik, politik ve toplumsal sistemler kendilerinden yana değildir. Bu sistemlerdeki statüleri azınlık grubu statüsüdür. Sayıca toplumun yüzde ellisini oluşturmak azınlık grubu statüsünü değiştirmemektedir. Çünkü çoğunluk grubu sistemleri kendi çıkarları için kullanmakta ve azınlık grupları bu sistemlerden dışlanmaktadır. Bu durumda kadın yazarların dünyayı ve yaşamı, erkeklerden farklı şekilde algılamaları doğaldır, ama bu farklılık biyolojik bir ayrımdan kaynaklanmaz. Kadınların, toplumda uğradıkları aynı türden baskıların yarattığı bir sonuçtur (MORAN, 1991: 234).

#### **Amerikan Kadın Romanının Farklı Biçim Özellikleri**

Dil aracılığıyla içinde yaşadığımız kültür, asal gerçeği eril olana endeksli olarak kurmaktadır ve erilik gerçekliğin de taşıyıcısıdır. Dolayısıyla dışı olan kendine ait olmayan bir gerçeklik düzleminde temsil edilmektedir (CAPLAN, 1998: 58). Kültürün erkek egemen baskınlığına eril dil yapısına karşı koyabilmek için kadınlar kendi dil uzamlarına ulaşmak zorundadırlar. Kadınların özel alanda, evin içindeki dört duvar

arasında, kendileri ve birbirleriyle bırakıldıkları dünyanın, özel bir dili vardır. Bu dil, binlerce erkek egemen iktidarın dışında kalan ve bazen yalnızca kadınların anlayabildiği beden hareketleri, sözcükler ya da uyaklı dizelerle zenginleştirilmiş bir örüntüdür (HUMM, 2002: 143-144). Bunun bilincinde olan ve kadının baskı altında yaşadığını savunan kadın yazarlar ürettikleri farklı biçem ve temalarla kadın romanının bazı belirgin özelliklerini göstermeyi amaçlamaktadırlar. Biçem özellikleri özyaşam öyküsünün kullanımının sıklığı ve birçok bakış açısının aynı romanda birlikte kullanılmasıdır. Genel temalar ve anlatı örüntüleri ise otoriteye başkaldırma, kaçış ve ölüm, fantezi, kapalı yer korkusu ve çıldırmadır. Bu biçem özellikleri ve temaların kullanımı ile kadın yazarlar erkek egemen söyleme olan tepkilerini açıkça ortaya koymakta ve böylece okura politik mesajlar vermektedirler.

### Özyaşam Öyküsü

Kadınlar için özyaşam öyküsü yazımı, kendilerini tanımlamanın ve kendi deneyimlerine ve emellerine yabancı ya da düşman olduğunu düşündükleri bir dünyaya kendilerini sunmanın bir yoludur. Onlar yaşamlarını, bireysel bir dâhinin sürekli gelişen bir başarı öyküsü olarak yazmazlar, aynı şekilde kendi çağları adına da konuşmazlar. Çünkü toplumla olan ilişkileri onları böyle iddialarda bulunmaktan alıkoyar. Aksine, öykülerine, yaşadıkları güvensizlikleri, başarısızlıklarını ve özel yaşamlarının ayrıntılarını yansıtır. Özyaşam öyküsü, onlar için alternatif “benlik” imgeleri yaratmanın, başka biçimlerde ifade edilemeyi ifade etmek için gerekli “ses” i bulmanın bir yoludur (BERKTAY, 2003: 170). Bu yüzden pek çok kadın yazarın romanı birinci şahısla yazılmıştır. Bu biçem farklılığı gerçekten önemlidir. Çünkü üçüncü şahıs anlatım kullanan bir romanda yazar her kişiliğin beynine ve yüreğine girer, olup biten her şeyi görür, sanki Tanrı gibidir, kimsenin ondan gizli saklısı yoktur. Üçüncü şahıs kullanan kişi güçlüdür, hiçbir engel tanımaz. Brodzhı ve Schenk’in işaret ettiği gibi, eril özyaşam öyküsü erkeklilik ve insanlığı özdeşleştirerek hem yazar hem de okur olarak eril benliğin temsil niteliğini kutsar. Dolayısıyla, ilk ön kabulü özyaşam öyküsü yazarının, gerçekliği yansıtma yetisi, onun evrenselliği, onun temsil niteliği, onun topluluğun sözcüsü olma rolü olur. Bir tür olarak yaşam öyküsünün ortaya çıkmasının kökeninde işte bu radikal bireycilik vardır (BRODZKI&SCHENK, 1988: 2). Kadın yazarlar bu nedenle birinci şahıs anlatımı tercih etmektedirler. Çünkü üçüncü şahıs anlatımının getirdiği bu otorite tehlikesini erkek söylemin bir parçası olaraklandırmaktadırlar. Oysa salt kendinden söz etmek kişiyi o denli yargılayıcı yapmamaktadır. Okur da öne sürülenleri anlatıcının süzgecinden geçtiğinin bilincinde olarak onları yerli yerine oturtmaktadır. Örneğin, siyah kadın yazar, Zora N. Hurston ünlü özyaşam öyküsü *Dust Tracks On a Road*’da kendi istediği gibi bir öz imge yaratıp dünyaya onu sunar. Kendisini irksal adaletsizliğin kurbanı olarak betimlemeyi reddeder. Bir yandan kendisini siyah topluluktan ayrı tutmazken diğer yanda yaşamının ayrıntıları ile bilinçli olarak bireysel benzersizlik oluşturur. Aynı özelliği Maya Angelou’nun özyaşam öyküsü, *I Know Why the Caged Bird Sings*’de görmek mümkündür. Burada yazar Angelou, kendisini, benliğini birlikte oluşturduğu insanlardan hiçbir zaman ayrı tutmayan Maya adlı bir karakterin öyküsünü anlatır. Alışlagelmişin dışına çıkarak yazar kendisini bireysel biçimde ifade etme başarısına ulaşır.

Bir insanın kendisinden söz etmesi otoriter yaklaşıma en uzak biçemdir. Yazar böylece yalnızca kendi kişiliğinin deneyimlerini, öğrendiklerini sunar; bunlardan genelleme ve çıkarım yapmak, okura bırakılır. Örneğin, Alice Walker’ın romanı *The Color Purple*’da Celie ve Nettie yazdıkları mektuplarla gelişip olgunlaşırlar. Celie Tanrı’ya değil de kız kardeşine yazmaya başlar ve sonunda mektuplara imza atmaya cesaret eder. Margaret

Atwood'un romanı *The Handmaids's Tale*'nde ise öyküyü anlatan isimsiz kadın korkunç totaliter bir topluma başkaldırmakta, kurduğu öyküyle benliğini, kişi olduğunu, özgür seçimini vurgulamaktadır. Kim Chernin'in *In My Mother's House*'da yazar kendi yaşam öyküsünü kendi ağzından anlatmaktadır. Dört kuşak kadının, yani yazarın anneannesi, annesi, kendisi ve kızının kişisel tarihi Amerikan Tarihinin de yaklaşık 85-90 yılını ortaya koyar. Dorothy Allison'un *Bastard Out Of Carolina* adlı romanı da birinci tekil şahısla yazılmış olup kadınların dünyası öyküyü anlatan küçük kızın gözünden anlatılmıştır. Resmi kayıtlara göre evlilik dışı (gayrimeşru) olan Ruth Anne kimliğini ortaya koymak adına kendi öyküsünü kurgular. Yaşadığı dünya o denli zalim ve sarsıcıdır ki toplumun onu bir piç olarak damgalaması başına gelenlerin ancak küçük bir bölümüdür.

### **Kadın Karakterin Birden Fazla Kişiliğe Bölünmesi ve Parçalanmış Bir Bakış Açısı**

Romanın veya kadın karakterin birden fazla kişiliğe bölünmesi, politik dünyadaki kaosu, karmaşıklığı ve kişileri ezen bir düzeni gösterir. Kadın kişiliğinin birden fazla kişiliğe bölünmesi aynı zamanda modern kültürün kadına hastalıklı bakış açısını yansıtır. Parçalanmış bir bakış açısında kadınların yüzyüze geldiği geleneksel toplumsal baskıların emrettikleriyle kendi amaçları arasındaki çatışma yankılanır. Örneğin, *The Color Purple* biçem olarak kopuk kopuk, parça parça bir kitaptır. Öykü Celie ve Nettie'nin yazdığı mektuplar aracılığıyla anlatılır. Dolayısıyla bakış açısı da tek değildir. Marge Piercy'nin *Woman On The Edge Of Time*'da birkaç bakış açısı birden bulunmaktadır. Bunlardan biri ezilmiş Connie'nin bakış açısı, diğeri kusursuz düş ülkesini Connie'ye gezdiren Luciente'nin bakış açısıdır. Fakat kitabın en çarpıcı bakış açısını sunan kitabın en sonuna eklenen hastane raporlarıdır. Okur, tıbbi terimlerle dolu, mekanik bir anlatımla Connie'nin bir insan değil, bir deney faresi gibi anlatıldığı doktor raporlarıyla karşılaşınca sarsılır ve bir yabancılaşma yaşar. Biçemdeki bu dramatik parçalanma Connie'nin yaşamındaki uzlaşmaz parçaların yankılanması gibidir sanki. Okuru böyle beklenmedik bir biçimde olaya yabancılaştırarak yazar son sözün kurumlarda olduğunu, asıl kazananın Connie değil, onu baskı altında ezen tıp kurumunun olduğunu vurgulamaktadır.

Örnekleme çalıştığım bu romanlarda modern dünya, kişilerin toplumsal-politik yaşamlarıyla özel-cinsel yaşamlarını birbirlerinden ayırmaktadır. Bu parçalanma kadın karakterlere mutsuzluk, hastalık ve ölüm getirmektedir. Dolayısıyla kadın roman yazarlarında çok sık rastlanan ve politik açılımları olan temaların ortak yönü kadının toplum içindeki konumunun gelişmeye olanak tanımaması, kendiyile ilgili kararlar verememesi, baskı altında tutulması, aşağılanması, ve çıkış yollarının kapalı olmasıdır. Yani hemen hepsi olumsuz ve karamsar önerilerdir.

### **Otoriteye Başkaldırma**

Bu romanların hemen hepsinde otoriteye başkaldırma ve otoriteyle çatışma teması görülmektedir. Örneğin, Kate Chopin'in *The Awakening* adlı romanında Edna kendine biçilen iyi eş, iyi anne rolüne başkaldırır. Bu rol Edna'yı bunalır, onun sanatçı kişiliğini köreltir, kadınlığını öldürür. Ancak 19. yüzyıl toplumunun acımasız katı kuralları içinde Edna'nın başkaldırması kendinden başka kimseyi yaralamaz. Alice Walker'ın *The Color Purple*'da ise Celie kişiliğini ördükçe kendini hiçe sayan Albert'a karşı çıkmayı başarır. Celie 1970'lerin kadınıdır. Edna gibi yok olup gitmez. Olumlu biten, umut dolu bir başkaldırma onunki. Margaret Atwood'un *The Handmaid's Tale*'de damızlık kız, Gilead komutanlarının sonsuz gücüne, herkesi denetim altında tutan "Gözler" in yaygın etkinliğine ve korkunç otoriter faşist rejime başkaldırır ve kaçır. Ölümünden beter tehlikeleri göze alarak sistemle çatışır. Kadını yalnızca bir döl yolu ve döl yatağı olarak gören askeri yönetim sistemine karşı çıkar.



### **Kaçış, Canına Kıyım ve Ölümle Biten Sonlar**

Kaçış, canına kıyım ve ölümle biten sonlar kadın yazarların sıkça başvurduğu diğer temalardandır. *The Awakening*'de Edna intihar eder, çünkü kendi seçimiyle ataerkil düzenin seçimi arasındaki kutuplaşma onun gibilere yaşam şansı vermez. Sylvia Plath'ın *The Bell Jar*'da Esther bileklerini kesip kendini öldürmek ister fakat kurtarılır. Ancak arkadaşı Joan kendini asarak canına kıyar. *Woman On The Edge Of Time*'de Connie tümü erkek olan doktorlara ve kadınları kıyım uğratan sisteme ve kuruma tepkisini göstermek için doktorları zehirler ve öldürür. Böylece kendi yaşamı da sona erer.

### **Ütopya ve Distopyalar**

Bu çalışmada sunulan temalar içinde belki de en politik olanlar kusursuz dünyaları anlatan ütopyalar ya da karabasan gibi berbat dünyaları anlatan distopyalardır. Bu düş dünyaları geleceğe yönelik ideal bir tasarım yaparken bugünden yola çıkar. Geleceğin toplumunda birey ile toplumun ne şekilde konumlandırılacağı, politik birliğin ne şekilde düzenleneceği belirlenirken, yazar kendi döneminin siyasal mekanizmalarından, toplumsal ve ekonomik ilişkilerinden etkilenir. Ursula K. LeGuin'in *The Dispossessed* adlı romanında kahramanımız Shevek tam bir ütopya ülkesi görünümünde olan Urras'a varmadan bu gezegenin özellikle cinslerin eşitsizliği konusundaki düşünceleriyle karşılaşır. Urras gezegeninde, kapitalist ekonomi geçerlidir ve sömürü ilişkisi üzerine kurulmuş katı bir ataerkil düşünce sisteminin etkisinde yapılanmaktadır. Kadınlar, açık bir toplumsal cinsiyet ayrışmasıyla kendilerine yakıştıran özellikler ile değerlendirilmekte, bundan herhangi bir sapma gösteren kadınlar daha az kadın olarak görülmekte ve onaylanmamaktadırlar. Kadınlar kamusal yaşamın tamamen dışında tutulmakta, yükseköğrenim görmelerine izin verilmemektedir.

Marge Piercy'nin *Woman On The Edge of Time* adlı romanında baş kişi olan Connie gerçek dünyada bir akıl hastanesindedir ama yarattığı bir düş ülkesi olan Matapoisset'e gidip gelmektedir. Burası kadın ve erkeğin eşit olduğu, ezici güç kavgalarının olmadığı bir ütopyadır. Akıl hastanesi ise tam bir kapitalist tüketim toplumdur. Hastaların bakımının ekonomik olması, kar-zarar dengesinin hastane lehine olması planlanmıştır. Zorluk çıkarıp baş eğmeyen hastalar beyinlerine elektrot yerleştirilerek sindirilir ve ekonomik hale getirilir. Oysa düş ülkesi Matapoisset'de hiçbir birey sistemin kurbanı değildir; baskı altında tutulmaz; ezilip yok edilmez. Connie bu iki zıt sistemi kıyaslar ve güç ilişkilerinin gerçek dünyada bireyi nasıl ezdiğini fark eder.

*The Handmaid's Tale* adlı romanda ise Atwood korkunç bir distopya yaratır. Çevre kirliliği ve nükleer sızıntıların mahvettiği bir dünyada kadın tüm gücünü kaybedip köle olmuştur. Hatta köle bile değildir, bir bebek üretme makinesi, kuluçka makinesi, bir nesnedir. Tamamen erkeklerin idaresinde olan totaliter dünya düzeninde kadına üç rol biçilmiştir: Üreme organları işlemiyorsa ya kolonilere gönderilecektir; yani çöpe atılacaktır, ya da fahişelerin yaşadığı Jezebel'in yerine gönderilecektir. Bu rolleri seçme hakkı kadına değil, yönetime verilmiştir. En ufak bir karşı çıkma işkence ve ölümle sonuçlanır.

### **Kapalı Yer Korkusu**

Kapalı uzamlara tepki duyma, dar yerlerde endişeye kapılma kadın yazarların çok sık kullandığı bir başka temadır. Kapalı uzamlara mahkûm edilen, kapatılan kişiler kadındır ve onu orada tutan erkek egemen toplumun simgesi olan güçler ve kişilerdir. Baskı altında olmayı anımsattığı için kapalı yerler kadına bunalma duygusu verir. Sylvia Plath'ın *The Bell Jar* romanının adı bile ürkütücüdür. Cam fanus, Esther ve diğer kadınların altında hapis olduğu ters çevrilmiş bir kavanozdur. Cam olduğu için çevreden yalıtılmamış duygusu verir ama aslında fanus kapalıdır. Akıl hastanesinin pencerelerindeki demirler

Esther'e bu gerçeği acı biçimde hatırlatır. Marge Piercy ise *Woman on the Edge of the Time*'de akıl hastanesinin iç içe kilitli kapıları ile içerideki kadınların çaresizlik duygularını pekiştirir.

### **Delirme, Çıldırma ve Şizofreni**

Bu tür romanlarda karşılaştığımız bir diğer tema ise, delirme, çıldırma ve şizofreni gibi ruhsal bozukluklardır. Aklını yitirme baskı altında tutulan kadın için bazen bir kaçış veya çaredir. *The Bluest Eye* adlı romanında Toni Morrison babası Cholly tarafından ırzına geçilen ve hamile bırakılan Pecola'nın dramını dile getirir. Bebeği ölünce deliren Pecola için delilik sığındığı sakin bir liman gibidir, çünkü günlük yaşamla ve başına gelen felaketlerle yüzleşebilecek gücü kalmamıştır. Öz babası tarafından hiçliğe taşınan bu yarı çocuk-yarı kadın dünyadan kaçamaz ama deliliğe sığınır. *The Bell Jar*'da Esther anlamsız ve amaçsız yaşamı yüzünden akıl hastanesine düşer. *Woman on the Edge of Time* çıldırmayı ve kurum olarak akıl hastanelerini anlatan romandır. Connie erkek egemen toplumun tamamen güçsüzleştiği bir kadındır. Bu toplumda güç denilen hiçbir şeye sahip değildir; kadındır, çirkindir, Meksika kökenlidir, çok fakirdir, katoliktir, eğitimsizdir, kendisine destek verecek bir erkekte yoksundur. Yani kapitalist tüketim toplumunda yaşamaya çalışan, başka gidecek yeri olmayan gerçek bir "öteki"dir. Bu düzen ona çıldırmaktan başka bir seçenek bırakmamaktadır. *The Awakening*'de ise Edna'nın kocası, aile doktoruna, karısının çıldırmasıyla şüphelendiğini söyler. Oysa Edna yalnızca aşkıdır. Böyle bir toplumda, bir erkek için, karısının bir başkasına olan aşkını kabullenmektense, çıldırmasını kabullenmesi daha kolaydır. Çünkü aşk seçenektir, çıldırma ise kader. Seçenek kadına güç verme demektir, kader ise güçsüzlüktür.

### **SONUÇ**

Sözü edilen romanlardaki kadınlar genelde kişiliklerinin tüm parçalarını keşfetmek, daha doğrusu hazır satılan kişilikler kendilerine uymadığı için onları reddetmekle meşguldürler. Bu kadın kahramanlar kişiliklerinin tüm boyutlarını yavaş yavaş keşfeden, arzularının ne kadar çeşitli olduğunu fark eden ve yaşanan kaos ve parçalanma içinde kişinin olmanın zorluklarını iliklerine kadar duyumsayan karakterlerdir.

Bu kadınların hepsi savaşçıdır. Ama ölümleri yenilgi ya da kaçış; delilikleri zayıflık değildir. Söz konusu edilen romanlarda denize, ormana, doğaya kaçış, kapatılmaların, içe dönmelerin ağırlığını bir parça azaltmak, yükleri bırakmak, nefes almak içindir adeta; orada ezilmiş, yıpratılmış eski benler ölür. Deli benler özgürlüğüne kavuşur. Ormanların yerini bazen sokaklar alır, tüm duvarlar üstlerine geldiğinde sokaklara atar kendilerini kadınlar. Bu kaçmalar, uçmalar ve yüzmelerin nedeni zihinlerin ve bedenlerin kapatılmış olmasının yarattığı saplantıdır. Kadın güçsüzleştiğinde, derdini kimselerin anlamadığını gördükçe, çıkışları bulamadıkça daha çok kapatır kendini, üstüne kilitler kapıları; sessiz çığlıkları, yataklar, duvarlar, fanuslar dinler.

Dolayısıyla ele alınan romanlardaki politik mücadele yalnızca gözle görülen kilit, zincir, duvar ve dikenli tellere karşı değil, görünmeyen demirler, zincirler ve kelepçelere karşı da verilmektedir. Bu görünmeyen kısıtlamaları, zincirleri, telleri yıkmak çok daha zordur. İşte bu nedenle bu kadın yazarlar öncelikle gerçek kadın kimliğinin bulunması ve tanımlanmasının üzerinde önemle dururlar. Çünkü "ben varım" diyebilmek için "ben" in kimliğinin çok iyi bilinmesi gerekecektir (KARACA, 2006: 403).

Öyleyse, diğer cinse hükmetmek ve ondan üstün olduğunu ispat etmek adına değil; farkındalıklarını ve deneyimlerini ifade etmek, fark edilmek, kabul edilmek adına kadınlar kendi dilleriyle, kendi bedenleriyle yazmak zorundalar. Bütün yeni toplumsal hareketlerin politik deneyimini kavramsallaştırmak adına önemli açılımları olan Hannah Arendt'in da

vurguladığı gibi dünyanın sırf insanlar tarafından yaratıldığı için insani sayılmayacağını, sırf içinde insan sesi yankılandığı için de insani olmadığını, yalnızca söylemin nesnesi olduğu zaman insanlaştığını unutmamak gerek. Çünkü kamusal ve politik özneler olarak paylaştığımız ortak dünya, yalnızca etkileşimlerimizde sergilediğimiz farklılıkların sonucu olarak vardır. Buna bağlı olarak ortaklığa ancak ve ancak daha fazla farklılık yaratarak ve farklılığı vurgulayarak ulaşabiliriz (BERKTAY, 2003: 180).

### KAYNAKÇA

- ALLISON, Dorothy (1993): *Bastard Out Of Carolina*, New York, Penguin Books;
- ANGELOU, Maya (1999): *I Know Why The Caged Bird Sings*, New York, Oxford University Press.
- ATWOOD, Margaret (1992): *Damızlık Kızın Öyküsü*, Çev. Sevinç-Özcan KABAKÇIOĞLU, İstanbul, Afa Yayınevi;
- BERKTAY, Fatmagül (1998): *Kadın Olmak, Yaşamak, Yazmak*, İstanbul, Pencere Yayınları;
- BERKTAY, Fatmagül (2003): *Tarihin Cinsiyeti*, İstanbul Metis Yayınları;
- BRODZKI, B.&SCHENK, C. (1988): *Life/Lines-Theorizing Women's Autobiography*, Carnell, University Press;
- CAPLAN, Cora (1998): *Language and Gender*, London&New York, Routledge;
- CHERNİN, Kim (1994): *In My Mother's House*, New York, Harper Collins;
- CHOPIN, Kate (1976): *The Awakening*, New York, W.W. Norton and Co Inc.
- ECO, Umberto (1992): *Açık Yapıt*, Çev. Y. Şahan, İstanbul, Kabalcı Yayınları;
- HOWE, Irwing (1957): *Politics and the Novel*, New York, Horison Press Inc.
- HUMM, Maggie (2002): *Feminist Edebiyat Eleştirisi*, Haz: Gönül Bakay, İstanbul, Sal Yayınları;
- KARACA, Nesrin (2006): *Edebiyatımızın Kadın Kalemleri*, Ankara, Vadi Yayınları,
- LEGUIN, Ursula K. (1999): *Mülksüzler*, Çev. L. Mollamustafaoglu, İstanbul, Metis Yayınları;
- MORAN, Berna (1991): *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul, Cem Yayınevi,
- MORRISON, Toni (1993): *The Bluest Eye*, London, Chatto and Windows;
- PIERCY, Marge (1983): *Women on the Edge of Time*, London, Penguin;
- ROWBOTHAM, Sheila (1987): *Kadın Bilinci Erkek Dünyası*, Çev. Ş. Alpagut, İstanbul, Payel Yayınları,
- SHOWALTER, Elaine (1985): *The New Feminist Criticism*, New York.
- SORLİN, Piere (1991): *European Cinemas European Societies 1939-1990*, London, Routledge;
- SPEARE, Moris Edmond (1924): *The Political Novel: Its Development in England and America*, New York, Oxford University Press;
- WALKER, Alice (1982): *The Color Purple*, New York, Simon and Schuster Inc.

# FRIEDRICH DÜRENMATT'IN DIE "PANNE"(KAZA) BAŞLIKLİ RADYO OYUNU İLE AYNI BAŞLIĞI TAŞIYAN ÖYKÜ METNİNDEKİ GROTESK ÖGELERİN AÇILIMLARI

Dr. Sevil ONARAN  
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

## Zusammenfassung

Für den Schriftsteller Dürrenmatt stellt die Bühne kein Feld für Theorien, Weltanschauungen und Aussagen dar, sondern ist ein Instrument, mit dessen Möglichkeiten er experimentieren kann um das Chaotische, die labyrinthische Wirklichkeit zu erfassen. Doch da diese Wirklichkeit wegen ihrer unüberschaubaren Strukturen jedem Ordnungssystem sich entzieht, vermag auch die Kunst als Gleichnis keine eindeutige Aussagen über diese Welt zu machen. Die einzige Möglichkeit ist diese Welt durch Gegenwelten, die das Groteske im Paradoxalen beinhalten, zu veranschaulichen, die Konflikte sichtbar zu machen. Die Analyse führt zu den Strukturen, welche Dürrenmatt in seinen Werken etabliert hat um die Gegenwart darzustellen.

**Schlüsselwörter:** das Groteske, paradox, labyrinthische Struktur.

## Özet

Yazar Friedrich Dürrenmatt için sahne kuramların, çeşitli dünya görüşlerinin, söylemlerin yansıtılacağı bir alan değildir. Yazara göre sahne bir araç olarak kaotik olanın, labirentimsi gerçekliğin yansıtılabilmesi için olanaklarının sonuna kadar kullanılması gereken bir "sanatsal" alandır. Ancak karmaşık yapısı nedeniyle gerçek dünyada bir bütün olarak algılanması olanaksız olduğundan sanatçıya benzer bir sorun yaratır. Tek çözüm bu karmaşık dış gerçekliğin paradoks olanı da içeren grotesk yapılarla "karşıt dünyalar yaratarak" görünebilir kılmak. çelişkileri sanatsal dille somutlaştırmaktır. Bu çalışmada Dürrenmatt'ın dış gerçekliği sergilemek için kullandığı yapıları "Kaza" adlı öyküsünde ve aynı adlı radyo oyununda nasıl yerleştirdiği ile ilgilidir.

**Anahtar sözcükler:** grotesk, paradoks, labirent yapı

## GİRİŞ

“Hâlâ anlatılabilecek öyküler var mıdır? Yazarların anlatabileceği öyküler?” 1955 yılında kaleme aldığı “Kaza” (Die Panne) öyküsüne Dürrenmatt okuyucusuna bu soruyu sorarak başlar. Böyle bir soru sormasının nedenini tam iki yıl sonra, radyo oyununa dönüştürdüğü aynı isimli “Kaza” oyunu için 1957 yılında Kör Savaş Gazileri ödülünü aldığı sırada verir: “Mesleğimle uğraştıkça daha doğrusu mesleğimle ilgilendikçe konularımı günlük yaşamdan, kurmacaların ötesinde, bugünün dünyasında aramam gerektiğini gittikçe daha iyi anlıyorum. (...) Dükler ve generaller değil tam tersine günümüzün asıl temsilcileri iş adamları, küçük esnaf, sanayiciler, bankacılar, yazarlardır- daha da açık söylemek gerekirse- biz hepimiziz ve katlanmak, üstesinden gelmek zorunda olduğumuz durum/olgu günlük yaşantımızın ta kendisi.” (Dürrenmatt, 1995:179) Bu sözlerle 1955’de yazdığı öyküsünün ve de hemen arkasından kaleme aldığı aynı isimli radyo oyunu ile 1979’da yayınlanan tiyatro oyununun yazma nedenlerini verir. Burada söz konusu olan “çelişkilerin dünyasını”, “hırsın mentalitesini” içeren, “ekonomik kalkınma” içerisinde olan “modern dünyayı” her şeyden de önemlisi “tek başına bireyin bu dünyanın altından nasıl kalkacağını ya da nasıl batacağı”nı göstermektedir. (Dürrenmatt,1985:179)

Bu çalışmada çağdaş yazının en önemli öğelerinden biri olan *grotesk*, anlatım ve biçimlendirme açısından “Kaza” adlı öyküden ve aynı ismi taşıyan radyo oyunundan örneklenerek incelenecektir.

### 1. GROTESKİN GENEL TANIMI

İsim ya da bir sıfat olarak günlük hayatta alışılmamış, garip, tuhaf , biraz da tedirgin edici durumlar/olgular için kullanılan grotesk terimi alışlagelmiş deneyimlerden farklı bir deneyimin söz konusu olduğunu anlatır. Durum ya da olayların alışık olunan biçimden farklı bir yön çizmesi groteskle karşılaşan insanın kafasındaki kategorilerle uyuşmadığı için bocalamasına neden olur. Yaşanılanın sindirilmesi/anlaşılması esnasında hem gülme isteği hem de tedirgin edici duyguları beraberinde getiren grotesk durum/görüntü insanı hissettiklerini ifade etme aşamasında bir çıkmaza sürükler. Genelde grotesk terimi bu yüzden günlük yaşamda bocalamanın, “ne diyeceğini bilememenin” bir ifadesi olarak kullanılır

Sözlüklerde anlamı görünürde birbirleriyle çelişen korkunç, garip ve itici olanla gülünç olanı birbirine bağlayan, deforme edilmiş bir gerçeklik anlayışının ortaya konması şeklinde tanımlanan grotesk, edebiyat kuramlarında kabaca yabancılaşmış bir dünyayı sanatsal düzlemde anlatmak/yansıtmak için birbirleriyle uyuşmaz görünen tüm karşıtlıkların bir araya getirildiği, mantıksal süreçlerin askıya alındığı/sorgulandığı, özel bir anlatım tekniği olarak betimlenir.(Weimar, 1997:746) Bir çok kuramcıya göre “groteskin” özünde ikili doğası (oyunsu olanın, korkutucu olanla, tanıdık ve bildik olanın tekinsiz olanla gibi), groteskin tam anlamıyla tanımının yapılmasını zorlaştırır. Mayer’e göre grotesk iç dünya ile dış dünyanın, olağanüstü olanla mantıksal olanın arasındaki çatışmasından, aralarındaki gerilimden doğar, “groteskin” ortaya çıkması için gerçek referanslara, normların olduğu bir alana ihtiyaç duyulur her zaman. (Mayer,2005:6) Buradan groteskin olduğu yerde çarpıtma, abartma, kırılma, mantıksızlık, çelişki/paradoks da olsa gerçeklikle her zaman bir bağı olduğu sonucu çıkmaktadır. Groteskle ilgili önemli kuramsal çalışmalardan birinin sahibi Bakhtin, yaşamın çelişkili ve çift taraflı bütünlüğünü sergileyen “grotesk imgenin” iki uçluluğunun ya da başka bir deyişle karşıtlıklarının çatışmasının, tek yanlı ciddiyeti, sabit düşüncüyü, tek anlamlılığını ortadan kaldırdığını ileri sürer.(Bakhtin, 2001:83). Yine aynı yazara göre “grotesk” farklı unsurların kombinasyonlarına ve uzlaşmalarına izin verdiği için, sanatçının, sabitleşmiş hakikatlerden, klişelerden, yazına hakim olan konvansiyonlardan

sıyırılmasına olanak verdiği gibi, “dünyaya yeni bir bakışla bakma, var olan her şeyin göreceli doğasını fark etme (...)” olanağı da tanıır.(Bakhtin, 2005:62) “Groteskin” bu özgürleştirirci yanını kısa sürede fark eden romantikler örneğin tüm yazının geleneksel biçimlerini bir anlamda dinamitleyecek “grotesk”i bu nedenle “fantazinin otantik bir dili” olarak görmüş ve metinlerinde sık sık kullanmışlardır.

50’li yıllarda “grotesk’in güzel sanatlarda ve yazındaki yerini, özelliklerini odak alan çalışmasında ise Kayser estetik bir kategori olarak gördüğü groteskin “iç yüzü öğrenilemeyen, açıklanamayanın alanı” olduğunu söyler.(Kayser,1960:37) Bir yapı olarak betimlediği “grotesk”, yazara göre içinde “hayaletimsi” bir id’in kol gezdiği (spuckhaftes Es) “yabancılaşmış” dünyadır. Yabancılaşma ile kastettiği bilinen, bize tanıdık gelen dünyadan farklı bir dünya değildir aslında. Referanslarını bizim dünyamızdan alır. Ancak öyle yabancılaşmıştır ki yönümüzü bulmaya yarayan tüm kategoriler devre dışı kalır. Bu açıdan grotesk biçimlendirilmesi “anlamsız/absürd” olanla bir oyundur, dünyadaki demonik olanı yakalamak ve hapsedmek için bir denemedir; somut hale getirmenin bir yoludur. (Kayser,1960:137) Bizim dünyamızdan alınan gerçek unsurları içinde barındıran groteskin en önemli özelliği onu oluşturan elemanların bir araya gelişleriyle ortaya çıkan şeyin tuhafılığı, komikliği, korkutuculuğu, yabancılığıdır. “Tanrının, aklın ve düzenleyici kuralların terk ettiği bu grotesk dünya mantıksal yoruma direnir.” Birbirleriyle uyumsuz görünen karşıtların kendilerine özgü bir dünya yarattıkları yerde ortaya çıkan grotesk “tam bu çatışmanın orta yerinde, henüz kazananın ya da yitirenin olmadığı/belli olmadığı noktada görülür.”(Yanikkaya,2003:25) Groteskte bir nesne, bir kişi, bir olgu ya da durum aynı anda hem korkutucu hem de gülüç olarak algılanır. Ancak groteskin neden olduğu gülme rahatlatıcı bir gülme değildir, sıkışmışlığın gülmesidir.

Sonuç olarak grotesk, yabancılaşmayı ana izleği yapan çağdaş yazının, dış gerçekliği sanat düzlemine taşımak için kullandığı sanatsal biçimlendirme araçlarından biridir; iki kutupluluğu, belirsizliği, çelişkiyi ve çatışmayı içerdiği için artık teke tek yansıtılamayacak dış gerçekliği farklı boyutlarda gösterebilmek için, sanatçının özgürce kullandığı bir çözümdür.

## 2. DÜRRENMATT’IN GROTESK ANLAYIŞI

Dürrenmatt’ın tiyatro ile ilgili yazılarına, söyleşilerine bakıldığında groteski hem bir parçası olduğu “modern” dünyayı hem de komedyalarını betimlemek için kullanıldığı görülür. Dünyamız atom bombasına yöneldiği gibi groteske de yöneldiği için yazar için grotesk “ yalnızca duyumsal bir anlatım, duyumsal bir çelişki, biçimsizliğin biçimi, yüzü olmayan dünyanın yüzü” değildir. Bu kavram aynı zamanda artık tragedya yazılamayan çağın trajedilerini, iç çelişkilerini aktarmak için tıpkı komedyada da olduğu gibi en uygun yollardan biridir. (Dürrenmatt,1985:62)

*Tiyatro üzerine notlar* başlıklı yazısında romantiklerin insanda dehşet veya tuhaf /garip duygular uyandıran, içinden hayaletlerin çıktığı groteski değil, mesafe koymak adına kullanılan groteski yeğlediğini söyler. (Dürrenmatt,1985:24) Kayserin tanımıyla *fantastik groteski*’le değil *satirik grotesk*’le ilgilenmektedir yazar: Bir zamanlar Aristophanes ve Swift’in grotesk oldukları gibi, hem doğruyu söylemek, hem de özgürce sözünü esirgmeden konuşmak zorunluluğundan, “hem de hem soyut ve somutu bir arada yansıtmak, hem bir eleştiri hem de bir sanat eseri yaratabilmek, belli eğilimleri hem göstermek hem de bir sanatçı kimliğiyle ortaya çıkabilmek arzusundan” groteske yönelmiştir. Ona göre grotesk, çağdaş sanatı belirleyen “patlayıcı maddenin” dozunu ayarlamak için bir olanaktır. (Dürrenmatt,1980:218)

Alıntıdan da görülebileceği gibi Dürrenmatt'ta "grotesk," nesnel gerçeklikle ve toplum eleştirisiyle ilişkilendirilir. Komedyaya ile ilgili kuramsal görüşlerini ele aldığı *Tiyatronun Sorunlarında ve Komedyaya ile ilgili Notlarında* bugünün sanatının bir görevi varsa ve de alıcısına ulaşmak istiyorsa yeni yollar araması gerektiğini söyler. Kendisine göre "kaotik bir durum" sergileyen dünyayı, "kendi medeniyetinin barbarlığına mahkûm olmuş insanı" eleştirel bir tutumla işleme fırsatını tiyatrodan bir tek komedyaya tanımaktadır. Yüzyılımızın "nemelazımcılığında" suçlunun da suçsuzun da olmadığı bir ortamda, "suçu, felâketi, ölçüyü, anlaşılabilir olmayı ve sorumluluğu" öngören tragedya'nın bir gücü kalmamıştır. (Dürrenmatt,1985:62) Somutlaştırmayı gerçekleştirebilmek için gereksinim duyulan mesafe "Hieronymus Bosch'un apokaliptik resimleri nasıl grotesk ise günümüz dünyası da artık grotesk" olduğu için" nesnesinin yabacılaştırılmasından geçmektedir. Grotesk bu açıdan:

"(...) gerçeği açık seçik dile getirmenin bir yoludur. Sonuna değin stilize edilmiş bir biçimlendirme, bir olguyu birden görselleştirebilmedir. Bu nedenle güdümlü yazın ya da röportaja dönüşmeden güncel sorunları yani bugünü dile getirebilir. (...) Grotesk doğru olabilmek için en önemli fırsatlardan biri. Bu sanatın nesneliliğin acımasızlığına sahip olduğu yadsınamaz, ancak (grotesk) nihilistlerin bir sanatından çok ahlakçıların bir sanatıdır....."(Dürrenmatt, 1985:24)

Bugünün dış gerçekliği, sanatsal anlatımında, dünyayı yansıtmış gibi görünen, gerçekte "çatışmalardan yola çıkılarak" grotesk ve parodi gibi sanatsal ifade biçimlerinin yardımıyla, çarpıtarak, abartarak, deforme edilerek, uyumsuzlukları biraraya getirerek (Dürrenmatt,1985: 138) biçimlendirilmiş kurmaca modellere izin vermektedir; sanatta görülebilir olan anlaşılabilir olandır çünkü. Bu açıdan "karşıt dünya" adını verdiği komedilerini, "çehresi olmayan bir dünyanın yüzü(nü)" grotesk yoluyla gösteren, "buluştan yola çıkılarak" yapılan biçim denemeleri olarak değerlendirir. Zorlu bir çağın sanatında değişik oyun biçimlerine yer olduğu kadar tüm olanakları kullanarak yeni şeyler üretmek için yapılan sanatsal deneylere de yer vardır, onlar da meşrudur. (Melchinger,1968:7-8)

Yazarın gerçeklere ve mantığa/akla aykırı, çelişkilerle dolu mizah yanı ağır basan öykülerini "grotesk" buluşlarından yola çıkarak anlatılmasının bir nedeni de uzak bakış açısını elde etmek içindir. Dürrenmatt var olan çatışmaların/çelişkilerin bir problem olarak tanımlanma işinin (ve buna bağlı olarak çözüm önerilerinin) düşünürlerle ait olduğunu söylerken yazar olarak kendi görevini insanı çatışma ve çıkmazlarının içinde görünür kılmak, belgelemekle sınırlar. Yazdıklarında "açıklama yumurtalarını" bu nedenle aramak boşunadır. (Dürrenmatt,1985:138) Metinlerine bakıldığında yazarın bir çözüm önerisinde bulunmadığı gibi, seyircinin, "kendi uzak bakış" açısını paylaşacak bir düşünce sürecine girmesi için, "her defasında tanyıp anlamdırma sürecini yeni bir şaşımacaıyla" sürekli bozduğu görülür. (Şener,2005:57) Seyirciye uyguladığı bu "ikilemlerle yüzleştirme yöntemiyle" amacı, eğlenceli olduğu kadar özde ağır gerçeklerle seyircinin yüz yüze gelmesini sağlamaktır; gerçek hayatta yaşananlar gibi sahnede ya da metinlerde aktarılanlar da kurmaca bir paradoks/ ikilem olarak bırakılırlar; uyuşmazlığın neden olduğu huzursuzluğun, gerilimin devamı söz konusudur. Dolayısıyla "sahnede olan bitenden öğrenilecek yeni bir şey yoktur; herkesin bildiği, ama dışı vuramadığı şeyler gösterilmiştir (...) Eskisi gibi yaşamamanın tek biçimi, bireyin (...) kendi gerçekliğini kurmasıdır."(Kurultay,1991:25)

Yazarın kullandığı grotesk motifler ya da grotesk durumlar, özünde çelişkiyi/ çatışmayı barındıran "buluşlarla" (Einfall) aktarıldığını söylemiştik. Yazara göre kendi imgelemine bir ürünü olan, komedyalarının da özünü oluşturan "buluşun" yardımıyla tiyatro izleyicisi kolayca saldırlabilecek, baştan çıkarılabilecek ve kandırılacak bir kitleye

dönüştürülebilir. Goteskin de yardımıyla gerçekle mantıkla bağdaşmaz görünümlü tuhaf, tuhaf olduğu kadar gülünç ama aynı zamanda korkutucu olanı da içeren komedyaya, böylelikle “izleyicinin hep yakalanacağı” bir tuzak, “bir kapan” a dönüşür. (Dürrenmatt, 1985:64) İstmeden de olsa dinlemek, duymak, görmek istemediklerini görmek zorunda bırakıldığı bir gösteridir yazara göre güldüren ama aynı zamanda acıtan komedyaya. Gerçeklerin açığa çıkarıldığı bir alandır. İster *Yaşlı Bayanın Ziyareti* oyunundaki gibi para ve güç ilişkisinin açınılandığı bir oyun olsun, ister *Fizikçilerdeki* Möbius aracılığıyla bilim insanının sorumluluğu sorgulansın, ya da *Büyük Romulus*'da oyunun odak noktasını teşkil eden kahramanlık, özveri, cesaret, vatan gibi değişmez manevi değerler eleştirel bir gözle ele alınsın, yazar yazdıklarını, Heidsieck'in deyişiyle “insanlığın kendi geliştirdiği zihniyeti, insanlar tarafından “uygulanan insanlık dışı yöntemleri” açığa çıkarmak için kullanır. (Heidsieck, 1969:17) Dürrenmatt'ın kurmacalarının ahlaki boyutu her zaman vardır. Bu nedenle oyunlarının özünü, kendisi zarar görmediyse de “çöküşü”, “insanı tehdit eden şeyler”i içerir, eserlerinde seyircisinin /okuyucusunun yaşadığı “dünyayı” bulmasını amaçlar. Oyunlarında herkesin bildiği, bir şekilde bulaştığı olayları/durumları/konuları farklı açılardan “rahatsız edecek” şekilde ele alır, rahatsız edici olduğunun farkındadır ama “görevi uyardır”tır. Üst metinde çarpıtılarak verilen dış gerçekçilik “absurdla oynanan bir oyun” gibi görünse de alt metinlerinde herkesin bildiği sorunlar ve durumlar ahlaki bir boyutla ele alındığından oyunları gerçekçidir. Sanatı kendisi için bir “teselli kaynağı” da olsa, amacı insanları “teselli” etmek değil “mizahın ve keskin aklın bir ürünü olan komedyaya” yoluyla gerçekleri açığa çıkarmak yaraya “tuz” basmaktır. (Dürrenmatt,1985:25)

Dürrenmatt'ın bütün eserlerinde grotesk paradoksla bağlantılı olarak ortaya çıkar. Profitlich, Dürrenmatt'ın paradokslarıyla amacının, akılcı düşüncenin ve eylemin güvenilirliğinin geçersiz olduğu bir dünyayı göstermek değil, aksine ampirik olasılık kurallarıyla çalışan aklın bir çok noktada, sayısız durumlarda bir işe yaramadığını ipatlamak olduğunu söylemektedir. Buna göre paradoks durum, aklın üstünlüğünün tartışılmadığı ve başarıyla uygulandığı başarılı kullanımı nedeniyle sürekli olarak uygulanır ve teyit edilen/onaylanan bir ortamda kullanılan “sonuna değin stilize edilmiş istisnai bir durum” anlamını taşımaktadır. (Profitlich,1973:15) Metinlerinin dünyasında akıl ve mantık prensip olarak feshedilmez fakat bazı noktalarda kesintiye uğrar, ve bu kesinti beklenmeyen, korkulanın açığa çıkmasını neden olur. Bir çok araştırmacıya göre Dürrenmatt metinlerinin asıl çekiciliği buradan gelmektedir. Grotesk ve paradoksun hüküm sürdüğü bu dünya ara bir dünyadır, herşeyin tepe taklak olduğu anları içerir. Dürrenmatt, bu eşikleri/ dönüşümleri oyunlarında açık açık sergiler, örneğin bilinçli bir şekilde imparatorluğunu yıkıma sürükleyen, bu uğurda hem ailesini hem de kendisini harcamaya hazır imparator Romulus'un Roma imparatorluğunu yok etme hesapları, can düşmanı Odaker'in de çok cana mal olmuş krallığını yok etmek için Romulus'la anlaşma yapmak istediği anda bozulur. Sonuçta hesapta hiç olmayan “emekliliği” bir kahraman gibi sahnedan ayrılmasını engelediği gibi, yaptıklarının da insanlık dışı bir kıyımdan başka bir şey olmadığı sonucuna varmasına neden olur, durumu groteskdir. Aynı şekilde yanlış ellere geçerse dünyanın mahvına neden olacak bilimsel bulgularını herkesten saklamak için tımarhaneye kaçan Möbius'un yanlışlıkla deli bir doktorun yönettiği hastahaneye kaçması ve yeni mekânına girdiği an aslında önlemek istediği süreçleri başlatması, durumu düzeltmek için giriştiği tüm eylemler groteskdir. Kendi çelişkileri ile ortamın uyumsuzluğu groteski iyice ortaya çıkarır. Yapılan tüm hesapların her an, her yerde yerle bir edecek “kazaların” dünyası böylelikle grotesk yapılar halinde gözler önüne serilir. *Yemindeki* eski emniyet amirinin söylediği gibi “dünyanın içinde sadece mantıkla yaşanacağına inanmak



büyük bir gaflettir” (...) Kusur işlemeyelim, mantıktan ayrılmayalım, doğru düşünelim diye kendimizi sıksak da, gerçek ne yazık ki gene bütün çıplaklığıyla karşımızdadır.” (Dürrenmatt,2003:128) Hiçbir şeyin istenildiği gibi açık ve net olmadığı grotesk yoluyla böylece gösterilmiş olur.

Dürrenmatt’ın asıl ilgilendiği “katıksız mantığın paradoksal sonuçları” olduğu için, oyunlarındaki paradoks yapı, “mantıksal düşünüşün, kendi kendisinin bile iç çelişkilerini ortaya koyabilen en keskin ve katıksız uygulaması”olarak görülmelidir. Dürrenmatt’ın komedyalarındaki komik/gülünçlük eylemlerin/olayların çelişkilerinden doğar İçerisinde grotesk öğeler taşıyan paradokslar yazara akla hayale sığmayanı “sonuna değin düşünme” olanağını verir, gerçeklik tıpkı bir denklem gibi açılanır. (Profitlich,1973:26) Gerçekliğin paradokslu olanda ortaya çıktığına inanan yazara göre groteski de barındıran paradokslu olanın karşısındaki seyirci/okuyucu gerçek hayatta olduğu gibi gerçeklikle yüz yüze gelmiş demektir yani toplumsal gerçeklikle.(Kuruyazıcı,1991:16) Dolayısıyla başta da vurgulandığı gibi yazarın gösterdikleri groteskle biçimlenmiş, içinde paradoksu taşıyan yapay bir dünyadır ancak dış gerçekliğin yansıtılabilmesi için yazarın başka bir yolu yoktur.

Grotesk elemanlar, Dürrenmatt’ın metinlerde farklı şekillerde ortaya çıkar. Genel olarak referanslarını dünyadan aldığı grotesk, Kayser’in de belirttiği gibi Dürrenmatt metinlerinde dış gerçekliğin deforme edilmiş, yabancılaştırarak sunulmuş biçimleriyle çıkar alımlayanın karşısına. Groteskin kullanıldığı yerlerde oranlar gibi statik de ortadan kalkar, protagonistler kimliklerini kaybeder, tarihsel düzen iptal edildiği gibi bireylerin tarihsel süreçlerdeki anlamı, rolü sorgulanır. Gerçek fenomenler ve toplumsal düzenler, yapılar örneğin “Kaza” öyküsünde de gösterileceği gibi deforme edilir ve bozulur. Daha öncede belirtildiği gibi aslında birbiriyle bağdaşmayan alanlar birbirleriyle bağlantılandırılır. İnsani olan, hayvani olanla kaynaştırılır tıpkı organik olanla mekanik olanın birleştirilmesi gibi . Tüm bu sayılanlar yadırgatıcı bir sentezle sunulur okuyucuya/seyirciye. Uyanıklık rüya ile, yaşam hayallerle birleştirilir, hayat ölümlle karışır öyle ki tüm bunları alımlayan kişi sonunda neyin gerçek neyin uydurma olduğuna karar veremez, ikilem içinde kalır. Bu yeniden kurulmuş dünyada alışılmış bağlantılar ve ilişkiler groteskin diliyle yeni biçim ve görüntüleriyle ortaya çıkarlar, yaşamda görülmeyen bir bütünlük içinde. Yazar groteskin yaratıcılık açısından ona sağladığı tüm özgürlüklerden yararlanır, tıpkı diğer oyunlarında ve düzyazılarında olduğu gibi ortaya serilenler gülünç denilecek bir dille/sahnelerle gösterilir, ancak Dürrenmatt’ın kullandığı groteskin en önemli özelliği hem korkutucu olanı hem de gülünç olanı içermesidir; Kayser’in deyişiyle demonik ve korkutucu olan gülmececin gücüyle etkisiz hale getirilirken açılan sorunlar, çelişkiler hiç de yabana atılamayacak sorunlu doğalarıyla görünürler. Dürrenmatt’ın “Kaza” adlı öyküsünde ve de aynı isimle basılan radyo oyunu’nun grotesk bileşenleri özellikle mekân ve figür bağlamında ortaya çıktığı için ayrı ayrı ele alınmaları olasıdır.

### 2.1. KULİS GÖREVİNİ GÖREN MEKÂNLAR

*Tiyatronun Sorunları*’nda öykülerin anlatıldığı mekânların önemini vurgularken her şeyin anlatılmaması gerektiğini, aksine bir anlam içermesinin yeterli olduğunu söyleyen Dürrenmatt, “Kaza” adlı öyküsünde iki türlü mekân kullanır.(Dürrenmatt,1985:44) Dış ve iç mekân olarak adlandırabileceğimiz bu yerler olayların gelişiminde ve grotesk atmosferinin yaratılışında önemlidir. Arabası bozulan Traps kendini İsviçre Alplerinin eteğinde yer alan bir köyde bulur. Küçük, kırmızı çatılı evlerin, özenle düzenlenmiş bahçelerin, yemyeşil, ağaçlıklı, gerisinde üstü kar kaplı dağların olduğu, “kırsal kesime

özgü sesizliğin huzur veren"<sup>1</sup> atmosferiyle , "kozmetik uyumun" "yüce bir coşkuyla sergilendiği"(48)(13) bir yerdir burası. Ancak bu idilik doğa görüntüsüyle- çünkü beklenen bu doğaya uygun bir evdir- asıl olayların geçtiği hakim bakımsız evi tam bir zıtlık oluşturur. Metinde salon "biblolarla, vazolarla tika basa dolu bir yer" olarak tasvir edilir: "her şeyin eski moda ama sağlam" olduğu, büyük eşyalarla döşenmiş, duvarlarda dev gravürlerin asılı olduğu, alçak tavanı alçı süslemelerle bezenmiş içinde kuyruklu piyanosuyla eski bir yerdir burası.(77)(17) "Alçak, kocaman", ama rahat, gibi görünen koltukların üstünde "Ne mutlu, adaletten şaşmayan"veya "Vijdanı rahat olan, rahat uyur" gibi sofaca özdeyişlerin işlendiği örtüler vardır.(77)

Evin tüm iç görüntüsü 19.yüzyıldan kalmış bir mekân görüntüsündedir. İçeri giren insana zamanın o mekânda durduğu hissine kapılmasına neden olan bu evin duvarları sanki İsviçre tarihine kısa bir bakış gibi algılanabilecek kahramanlıkların anlatıldığı tablolarla süslüdür: "Kent manzaraları, Rutli Andı, Laupen Savaşı, İsviçreli Vatikan Muhafızlarının Sonu, Yedi Yiğitler" gibi. Dışardan bakıldığında demode hatta gültünc denebilecek bu mekânın havası, olaylar geliştikçe daha da ağırlaşır. Groteskin en önemli özelliklerinden biri olan uyumsuz olanın beraberliği böylece kulis görevini gören bu mekânda yavaş yavaş hissettirilir. Olay ve olayın geçtiği mekânın uyumsuzluğu akşam yemeği başladıktan sonra bazı önemli sahnelerde de tekrarlanır. Örneğin Traps davetlilerden birinin eski bir cellat olduğunu öğrendiği ve dehşette kapıldığı sırada "yıldızlar suda yansıyor (...) köyden akordeon ve şarkı sesleri geliyor(dur)"(55) (27) Sorgulanması sırasında Traps'ın hiç de iyi niyetlerle hareket etmediği sonucu çıkarken dışarıdan "erkeklerin söyledikleri neşeli şarkılar" duyulur, tam ölüm cezasına çarptırıldığı söylendiğinde de gökte hilal biçiminde bir ay ve ağaçlarda hafif bir hışırtı dışında tüm doğada sessizlik hüküm sürüyordu.(79)(46)

## 2.2. YEMEK VE OYUN

Öykünün ve radyo oyununun hemen başında ev sahibi hakim, tekstil pazarlamacısını sadece erkeklerin katılacağı "oyunlu" bir akşam yemeğine davet eder.(38) (14) Ancak akşam ilerledikçe söz konusu "akşam yemeğinin" basit bir yemekten çok yaşlı adamların düzenlediği bir çilingir sofrası olduğu ortaya çıkacaktır. Sunulan yiyecekler ve içeceklerin bolluğu ve şaşası nedeniyle daha çok anakronik bir ziyafete benzeyen yemek ev sahibi tarafından "geçen yüzyıla ait bir menü" olarak tanımlanır. Bu neredeyse fazla alçak gönüllülükle yapılan tanımlama yemek ilerledikçe ortaya çıkan manzaralar nedeniyle "zarif bir yemekten" çok ortaçağ şövalyelerinin yemek ziyafetini andırıyordu. Kaplumbağ çorbasından, salyangoza kadar bir çok çeşidin bir araya geldiği sofrada çorbalar höpürdete höpürdete içilirken, etler ellerle yenmekte, salonu ağız şapırtılarının gürültüleri doldurmaktadır. (60)(19) Tabiri caizse herkesin deliler gibi tıkındığı bir ortamdır sergilenen; sofrada adabı diye bir şey kalmamıştır. Bu abartma içeceklerde de görülür. Sekiz değişik nadide şarabın sunulduğu şenlikli bir sofradır burası. Şarabın su gibi aktığı yemekte büyük bir iştahla yemek yiyenlerin bir süre sonra sarhoşların çıkardığı gürültülere benzer seslerle konuşmaları, ortalığı birbirine katması kaçınılmaz olacaktır. Yemeğin hemen arkasından 1893 yılında kalma konyak ise iplerin artık tamamen kopmuşu ana denk düşer. Yemek sırasında sunulan yiyecek ve içeceklerin oynanan "adalet"oyunuyla pek ilgili yokmuş gibi görünse de sanık "Traps'ın sorgulanması, ona yönelik yapılan suçlamalar, yargılanması ve sonunda açıklanan idam kararı da bu yemek sürecinde açıklandığı için

<sup>1</sup> Friedrich Dürrenmatt, Köpek.Tünel.Arıza.Öyküler, Çeviren:Faruk Ersöz.(İstanbul:İş Bankası Yayınları2005) ve Friedrich Dürrenmatt, Die Panne. Hörspiel und Komödie.(Zürich:Diogenes Verlag 1985) (Bundan böyle bu öyküye atıfta bulunulduğunda metnin içinde sayfa numarası verilmeye yetinilecektir.İkinci parantezler radyo oyunu metnine ait olacaktır.)

oyunan oyun ile yemeğin arasında paralellikler kurmak olanağı vardır. Sunulan yemek ve şarabın geliş sırasıyla uygulanan mahkeme prosedürü aslında birbirleriyle uyumsuz, asla biraraya gelmeyecek iki düzlemin metinlerde çakıştırıldığını gösteriyor. Normalde bir arada huzur, neşe içinde geçmesi beklenen bir yemeğe, ciddi, ciddi olduğu kadar katı bir yargılama sürecinin eşlik etmesi ve bundan doğan karmaşa metinde sergilenenlerin grotesk bir yapıya oturtulduğunu göstermektedir. Yemeklerin ve içeceklerin dava seyrini belirlemesi ayrıca yadırgatıcı bir etmen olarak işlev görür. Piliçlerin servisi sırasında Traps sorgulanırken, peynir ve eski bir şarabın sunulması sırasında Traps'ın bilinçli ve isteyerek şefini öldürdüğü "delili" elde edilir. Hakimın savcıdan iddianamesini sunması istenildiği anda da çok nadide bir şarap, Chateau Pavie 1921 bardaklara doldurulur, bu arada çeşit çeşit peynirlerin olduğu peynir tabağı da elden ele dolaşmaktadır. Savcının ceza isteminde bulunmak için yapacağı konuşmaya pasta ve konyak servisi eşlik eder.(78)(46) İdama mahkum ettiklerinde de şampanya patlatılır. (86) Her iki metin içindeki ufak sahneler de bu "absürd" ortama katkıda bulunur. Örneğin savcının konuşması sırasında sırf "dürüst" olmak adına kendine vereceği küçük açıklamalarda bulunan Traps'ı uyarmaya çalışan avukat, "davayı" kaybetmekte olduklarını anlayınca Traps'ın eline tekrar tuttuşturduğu peyniri "başka çaremiz kalmadı" diyerek çift anlama gelecek bir harekette bulunur.

Metinlerde "mahkeme" ile "akşam yemeğinin" birbirleriyle iç içe, karışık bir biçimde verilmesi "yürütülen davanın" başta zararsız bir aktivite gibi algılanmasına neden olsa da yemekler geldikçe, içilen şaraplarında eşliğinde oluşan neşeli atmosferin oynusu ortamında dile getirilen "bireysel" suçların ağırlığının neden olacakları yavaş yavaş okuyucuya/dinleyiciye hissettirmeye başlanır. Gece ilerledikçe şaka ile ciddiyet, hayal ile yaşam arasında gidip gelen oyun her an gerçeğe dönüşebileceğinin sinyallerini vermektedir sürekli. Traps'ın bir ara sık sık söylediği "tıpkı gerçek gibi" sözleri bu açıdan uyarıcı niteliktedir. Davanın çıkış noktasını oluşturan "aranan ceset"(52) dışında, oyunun sonunun gerçek bir intiharla bitmesi öyküde sergilenen tüm sürecin gerçeğe bir anda nasıl dönüştüğünün bir kanıtıdır.

Ancak sergilenen tüm dava prosedürü de grotesktir. Kapıldıkları tüm hezeyanlara rağmen oyunun başında beri sergiledikleri profesyonelce tutum sayesinde işlerinde epey iyi oldukları izlenimini veren bir zamanların adalet temsilcileri aslında bu "dava" oyununu sağlıklı kalmak için "bir terapi" "bir gençlik pınarı" gibi görmeleri ve de ellerine düşen insanları bu uğurda harcamaları (56) sergilenen olayın ne kadar çarpıtıldığının, anlamların ne kadar ters yüz edildiğinin bir göstergesidir. Traps onlar için bir piyondan başka bir şey değildir. Sorgulama esnasında ortaya çıkan "zina", yükselme hırsından dolayı "oyunan çeşitli ayak oyunları", uzaktan, istemeden de olsa bir kişinin "ölümüne katkıda bulunma" gibi ahlaki suçların yargılanması/sorgulanması olası iken niyetleri hiç bir zaman ciddi olmayan bu dört adam tüm söylenenleri, kutsal sayılan tüm değerleri ayak altına alarak oyun düzleminde her şeyi iyice çarpıtırlar. Öyküde ve radyo oyununda groteskin doruk noktasını ise Traps'ın sözde suçu ispat edildiğinde oluşturur. Ana figürün yaptıklarının estetik açıdan değerlendirildiği bu "mahkeme" de tekstil temsilcisi işlediği suçun "güzelliği" nedeniyle tebrik edilir (66), (79) "cinayetten övgü ile bahsedilir"(66), savcı Traps'la sarmaş dolaş kardeşlik andı içerken, "sevimli canı"lerinin onlara bahsettiği bu büyük mutluluktan ne kadar duyuldukları (66-67) dile getirilir, sonunda "hayranlık, şaşkınlık ve saygıyla karşılanması" gereken ve "Alfredo Traps'ın yüzyılın en olağanüstülerinden biri olarak sayılmayı hak eden bir suç karşılığında" idam cezası ile ödüllendirilmeyi hak eder.(79)

Öte yandan sorgulama esnasında sürekli tedirgin olan, suçsuzluğunu sürekli itiraz ederek göstermeye çalışan Trabs'da bütün bu konuşmalardan sonra aniden herşeyi başka gözlerle görmeye başlaması da oyuna farklı bir boyut katar; Kendisinin katil olduğuna o da inanmıştır ama (80) böylesi "anlayışlı dostlar arasında" kendisini de daha iyi tanımaya başlamıştır.(73) İçinde "yüksek meselelere, adalete, suç ve cezaya ilişkin bir önsezi kabarıyor" (77), kendisini anlayan insanlar arasında doğru ve kendi olmanın, (...) takdir edilmenin, yüceltilmenin, sevilmenin, anlaşılmanın" tadına varıyordu.(79)(50) Bu adaletin garip özellikler taşıdığını biliyordu ancak " adaletin berrak ışınlarıyla" bu dört adam iç dünyasına ışık tutmuş" nasıl yaşadığını anlamasına yardımcı olmuşlardır.(85) Onlara minettardır. Ancak savcının ileri sürdüğü tüm suçlamalara daha gerçekçi bir bakışla yorum getirmeye çalışan avukatının söylediklerine de -Trabs'ın işlediği "büyük" suçun bir çağ hastalığı olduğunu diğerlerini ikna etmeye çalışmaktadır -şiddetle karşı çıkar. (83)(47) Elinden oyuncağı alınmaya çalışan bir çocuk gibi tepki verir. O tam tersine bu oyun sayesinde "ilk kez yaşamın üstünde olan adalet, suç ve ceza kavramlarının ne için gerekli olduğunu kavramaya başlamıştır, Trabs kendi suçunu grotesk bir şekilde yaşamı "taçlandırır"(84) bir "yeniden doğuş"olarak algılamaktadır artık. Başta tedirgin edici, insanlık dışı olarak değerlendirdiği, arada bir de gerçek üstü havası nedeniyle masala benzettiği oyun Trabs için artık kendi gerçekliği olmuştur. Genel olarak metnin son bölümlerini oluşturan bu konuşmalar dış gerçeklikte gerçek ile oyunu birbirinden ayıramayan Trabs'ın bu "grotesk" ortamda tamamen yönünü şaşırıldığını resmîdir.

### 2.3. GROTESK GURUP: YAŞLILAR

Dürrenmatt'ın anlattığı "Kaza" öyküsünün en önemli öğelerinden olan "dört yaşlı", yazarın "indirgenmiş figür" dediği guruba girer. Metnin genelinde psikolojik derinlikten muaf tutulmuş bu figürler belli başlı özellikleri dışında derinlemesine işlenmemişlerdir. Özel hayatlarıyla ilgili dul olmaları ve de bir zamanlar adalet mekanizmasında önemli bir rol oynadıkları bilgisinden başka okurlara fazla bir bilgi aktarılmaz. Arada bir soyadlarıyla seslenilse de genelde "savcı", "hakim" veya "avukat" şeklinde geçerler oyun boyunca. Bir tek cellat "Pilet'e adı ve sanıyla seslenilir ki o da metinde çok az varlık gösterir. Birbirlerinden kolayca ayırt edilebilecek özellikleri dış görünüşleri ile sağlanır: savcı uzun boylu, sıksa, aslan yelesi gibi saçları olan bir adamdır. Her zaman gözünde bir monokl taşımaktadır : avukat ise savcının tam tersine iri yarı, şişmanlıktan neredeyse çatlayacak, gözünde kelebek gözlüğüyle dolaşan kırmızı burunlu bir adamdır, 82 yaşındadır; evin sahibi hakim ise ufak tefek, gözlüklü, kelleşmeye yüz tutmuş kafasıyla aralarında en yaşlısıdır. Üçünün de görünüşü berbattır. Düzgün görüntüsüyle diğerlerinden ayrılan Pilet/cellat son derece temiz, ütülü takımıyla, siyaha boyanmış gür bryıklarıyla diğerleriyle tam bir tezat oluşturur. Ayrıca aralarında en genci de odur. Henüz 77 yaşındadır. Tıpkı hakimin anakronik evi gibi "misafirler ve ev sahibi de "çok yaşlı", "pis" ve "bakımsızdırlar".(40-41) Üstlerine giydiklerine bakılırsa da sanki yaşlılara özgü "bunama hastalığına yakalanmış" gibi görünüyordular: Öyküde avukat Kummer'in takımının altından geceliği gözükmekte, bütün cepleri bir sürü kağıtla tika basa doludur; savcı yeleşini yanlış iliklemiş, ayağında farklı renkte iki çorapla oturuyordur veranda da.(41) Bu görüntü başta onların Commedia dell'arte' den fırlamış yaşlı, komik adamlar olduğu gibi bir izlenim yaratsa da asıl oyunları başladığında sergiledikleri davranışlar grotesk birer figür olarak tasarlandıklarını gösterir. Olaylar geliştikçe hem görüntü hem de davranış açısından bir takım hayvani özellikler sergilerler: Öyküde Trabs dördünü ilk kez gördüğünde veranda da tünemiş "dev kargalara" benzetir.(40), yemek faslı sırasında kurbağlar gibi "vraklarlar"(50), hoşlarına bir şey gittiğinde "meleme" sesi çıkarırlar, kuş

gibi “cıvıldaıyıp”, kargalar gibi “gaklarlar”(45). Yemek yerken savcı “gagaya benzer” ağızıyla yiyordur yemekleri.(60) Organik ile organik olmayan özellikler de sergilerler ziyafet boyunca; örneğin avukatın düşünmeye başladığında bir makina gibi çalışan beyni vardır (58), savcı ise salonda sağı solu dökülmüş, barok döneminden kalma bir heykel gibi duruyordur ortada.(.) Ancak görüntülerinden çok insana yadırgatıcı gelen yaşlarından beklenmeyecek çeviklikleri ve oyudan aldıkları zevktir: Traps’ı da hayrete düşüren bir hızla hiç bir yorgunluk belirtisi göstermeden sandalyelere tırmanmakta, piyanonun içine atlamakta, dans ederek odalarda dolaşmaktadır. Üstelik yedikleri yemeğin, içtikleri şarabın da cabası. En etkileyici özellikleri de yılların eskitemediği, içkinin bile bulandıramadığı keskin zekâlarıdır. Gerçeği istedikleri gibi eğip bükebileceklerinin bilincinde ağlarına düşen Traps’ı daha sorgulamamın başında, “cinayetten” yargılabileceklerini görmüşlerdir: “ister suçlu ister suçsuz, iş tekniğe bakmaktadır” sadece.(44) İnsanın her zaman itiraf edeceği bir şeyleri vardır mutlaka.(59)(23) Traps’ı suçlu gösterecek itirafları dinlerken de garip, korkutucu tepkiler verirler; “kalpleri hızla çarpar”, şefinin karısıyla zina yaptığını itiraf ettiğinde zevkten “ciyaklarlar”, onun aslında kötü niyetlerle davrandığını anladıklarında ise türkütücü, anlaşılmaz bir sevinç gösterisine girişirler:

“Savcı:’Dolo malo, dolo malo’ diye haykırıyor, kükrercesine Yunanca, Latince dizeler söylüyor, Schiller’den, Goethe’den ezbere bölümler okuyordu. Ufak tefek yargıç ise bu arada mumları üfleyip söndürmüş, yalnız bir tanesini yanık bırakmıştı, şimdi bir yandan da yüksek sesle mızıldayarak ve fısıldayarak mumun alevi önüne tuttuğu elleriyle duvara çok acayip karaltılar, keçiler, yarasalar, cinler ve şeytanlar yansıtıyordu. Öte yandan Pilet’de masaya vurarak tempo tutuyor, masada kadehler, tabaklar, tepsiler dans ediyordu.”(63)

Bir zamanlar adaleti temsil eden bu yaşlılarda normalde beklenecek adalet duygusundan, durumu soğukkanlılıkla irdeleyecek tutum ve davranıştan eser yoktur. Bir tek “cellat” Pilet hem görünüşü hem de davranışları açısından biraz daha ağırbaşlı duruyordur. Traps’ın avukatıyla bahçede bir ara sigara içmek için çıktığında kim olduğunun öğrendiği andan beri en çok çekindiği insan olan Pilet oyun boyunca çok az konuşur, belki de bu dört adam arasında işini hala ciddiye alan, en az taşkınlık yapan tek insandır. Oyunun genelinde diğerlerine karşı bir denge gibi kullanılan bu figür grotesk değil ama gülünçtür. Özellikle idam cezası verildikten sonra Traps’ı odasına götürme görevini üstlenen ama merdivende görevini tamamlayamadan sızıp kalan Pilet suçluyu idam sehpasına götüren bir cellatan çok “emekli” bir cellat portresi çizer.(86) Radyo oyununda ise hali pek kalmasa da hakimnin evinin her yerine dağılmış işkence aletlerini Traps’a anlatmaya çalışırken takındığı ciddiyet yüzünden karşısındakinin gerçekten idama gidiyormuş gibi bir korkuya kapılmasına neden olur. Özellikle Traps’ı “ıdamlıklara ayrılan” odada duran giyotinin bıçağını “sadece göstermek için” ayarlayınca gerçekten kafasının gideceğini düşünen Traps’ın yüreğine indirir. Ancak o da sadece bir ritüeli yerine getirmektedir, başka bir fonksiyonu yoktur. (54-55) Dördünün de işin tamamen eğlencesinde oldukları, sabah Traps’a geçen gecenin anısına hazırladıkları ölüm kararı vermek için girdiklerinde savcının gösterdiği tepkiyle de belli olur: “Alfredo, benim sevgili Alfredom! Tanrı aşkına neler kurdun öyle kendi kendine. En güzel gecemizi zehir ettin bize.” (88)

Genel olarak her iki metinde de adalet çift yönlü olarak açılabilir: bir yandan bir oyun sergilenirken öte yandan gerçek bir sorgulama ile gizli kalan ve dünyadaki mahkemelerde işleme asla konulmayan, avukatın vurguladığı gibi “çağm birer hastalığı” olarak betimlenen “bireysel suçlar” açığa çıkarılır. Oyun düzleminde açılan bu suçların bir cezası yoktur, estetik açıdan ele alınıp değerlendirilirler. Ancak bireylerin vicdanında yerleri vardır ki o

vijdan da öyküde çağın getirdikleri nedeniyle örselenmiş, sakattır. Öyküdeki Traps sonunda intihar eder. Sarhoşluktan mı yoksa işlediği suçlardan mı belli değildir onu bu eyleme sürükleyen. Radyo oyununda ise akşamdan kalma haliyle yine rakiplerini nasıl alt edeceğini düşünerek yola koyulan ana figür yaşadıklarından hiç bir şey anlamadan, olayları sadece bir oyun olarak algılayıp yoluna gider.

#### 2.4. İRONİK BİR FİGÜR: TRAPS

Tamamen grotesk özelliklerle bezenmiş “dört yaşlının” karşısında yer alan, hem öykünün hem de radyo oyununu baş kahramanı olan Alfredo Traps, metinde dengeyi sağlamak için grotesk bir figürden ziyade ironik bir kahraman olarak yansıtılır. Genellikle bir şey söyleyip başka bir şeyi kastetme anlamında kullanılan ironi, Traps figüründe “haklı ya da haksız takdir edilmeyi bekleyen” kişinin sözde ciddiyet maskesi altında ona hak vererek, onaylayarak hatta övülerek alayla alınması, zayıf yönlerinin ortaya serilmesi”, özelliklerini açığa çıkarmak için kullanılır. (Wilpert,1979:377)

Dürrenmatt’ın açıktan açığa alay etmek, gülünç duruma düşürmekten çok mesafeli ve nesnel bir dille aktardığı Traps, yaşantısı, zevkleri ve işi açısından her haliyle sıradan bir vatandaşa görüntüsü verir. Kırklarında, evli, dört çocuklu (radyo oyununda beş çocuğu vardır) tekstil temsilciliğinde başarılı (başbayılığı vardır), arada bir kaçamak yapmayı seven bir adamdır. Özellikle yeni aldığı Studebaker arabasıyla ve üyesi olduğu erkekler kulübü “Schlaraffia” pek bir övünmektedir. Her iki metinde gerek konuşmalarıyla gerekse davranışlarıyla Traps’ın kendisidir kendini gülünç duruma sokan. “Schlaraffia” daki takma adı sorulduğunda gereksiz bir alçak gönüllülikle “Marki de Kazanova” cevabını verir. Takma adından özel yaşamı ile ilişkin sonuçların çıkarılıp çıkarılmayacağı sorusuna da “raslantı sonucu olur, yoksa peşinden koştüğümünden değil” gibi bir cevap verir.(48) Patronunun karısıyla olan ilişkisi ortaya çıktığında ise övünerek kadını nasıl elde ettiğini anlatır.(61) Ancak bu gezici satıcının kadınlarla olan gerçek ilişkisi öykünün başında yazar tarafından ironik bir ifadeyle çoktan sunulmuştur okuyucuya:

Henüz trenle eve dönmesi mümkündü, ancak herhangi bir serüven yaşamak umudu çekici geldi, köylerde kimi zaman (...) gezginci tekstilcileri değerini anlayan kızlar çıkıyordu.”(37)

Dürüstlük adına hiç tanımadığı bu yaşlı adamlara mesleğinden bahsederken de aynı böbürlenmeyi sürdürür. Mesleğinde nasıl yükseldiğini, ne paralar kazandığını, hatta bir spor arabasının bile olduğunu anlatarak, karşısındaki ondan daha eğitilmiş, ekonomik açıdan iyi durumda olan 4’lü karşısında yine gülünç duruma düşer. Hele anlamını bile bilmediği ama “kendi gözlemlerinden bildiği kadarıyla güzel kadınların gecelikleri için en iç gıcıklayıcı malzeme” dediği, satmaktan övünç duyduğu ve yanlış telafuz ettiği Hephaiston’un aslında Hephaistos olduğunu ve Yunan mitolojisinde ne anlama geldiğini ona açıklayan hakimnin hafif alaycı tavrını bile anlayamayacak kadar cahildir. (48)

Eğitimsizliğinin yanı sıra zekâ kapasitesinin de pek yüksek olmadığı yazar tarafından metnin arasına burasına serpiştirilen mesafeli cümlelerle ve de kendi kendisini ele verdiği ifadelerinde ortaya çıkar: uzun ve sıkıcı konuşmalara kendini hazırlamalıdır” çünkü üniversite bitirmiş biri ne anlardı hayattan”, iş dünyasının yasaları onlara göre değildir (39), “sanattan ya da ona benzer konuşmalardan laf açılırsa da, pot kıtabilirdi ama “ekmek kavgası onun bu tür işlerle uğraşmasını” engellemektedir. Elbette Readers Digest okumaktadır ama bilgisi de sınırsız değildir.(80)

Ancak Traps’ın en başat özelliği gelişen olaylar karşısındaki sergilediği saflığı ve sınırlı düşünme yetisidir. Bütün gece dört yaşlının tam olarak ne yapmak istediklerini anlamaması, onların oyununa gelmesi, hatta kendini böyleleri bir cinayeti planlayabildiği ve

uygulayabildiği için “yücelmiş hissetmesi”(79) hiç bir şeyin farkına varmadığını göstermektedir. Traps’ın işlediği bu sözde suç aslında içten içe yokluğunu hissettiği, trajik büyüklüğe duyulan özleminin görünür kılınmış halidir. “Yüzyılımızın nemelâzımcılığında” suçlunun da suçsuzun da olmadığı bir ortamda onu diğerlerinden ayıracak olan “cinayeti” kişisel bir başarı olarak algılaması da bu yüzdendir. Ancak avukatına göre, Traps da diğer bütün insanlar gibi katıksız, övünç duyabileceği bir suça, kararlılıkla bir eylemde bulunmaya (...) yeterli değildir. Elbette o “olanakları dahilinde her türlü suça bulaşmıştır” ancak bunlar bireysel suçlardır; Traps “yaşanılan çağın, Batının, uygarlığın bir kurbanıdır sadece” (81) Sonuçta yaşanan “bir kargaşa bir yabanılaşmadır”, “ahlak ve adap diye bir şey kalmadığından.”(82) Oyunlarında “oyuna gelen” Traps, “zihinsel bir arıza” geçirmiştir sadece. (83) Emekli bir hakimin evinde oynanan oyun bir dava/mahkeme oyunudur ve profesyoneller tarafından oynanmaktadır. Dışarıdan gelen Traps “öteki” sanık rolü oynamayı kabul eder. Ancak beklemediği oyunsu bir hava içinde geçen yemeğin gerçekten de bir mahkeme gibi işleridir. Sorgulama sırasında üstünde durmadığı, önemsiz ayrıntılar gibi gördüğü günlük yaşamın cilveleri diye geçiştirdiği durumların insanca bir boyuttan, gerçek adalet duygusu açısından ele alındığında aslında görüldükleri gibi zararsız olmadığı gerçeğiyle yüzleşmek zorunda kalır. Kazayla gittiği bu evde kazara ortaya çıkan suçlarıyla yüzleşmesi zorunludur artık.

### 3. SONUÇ

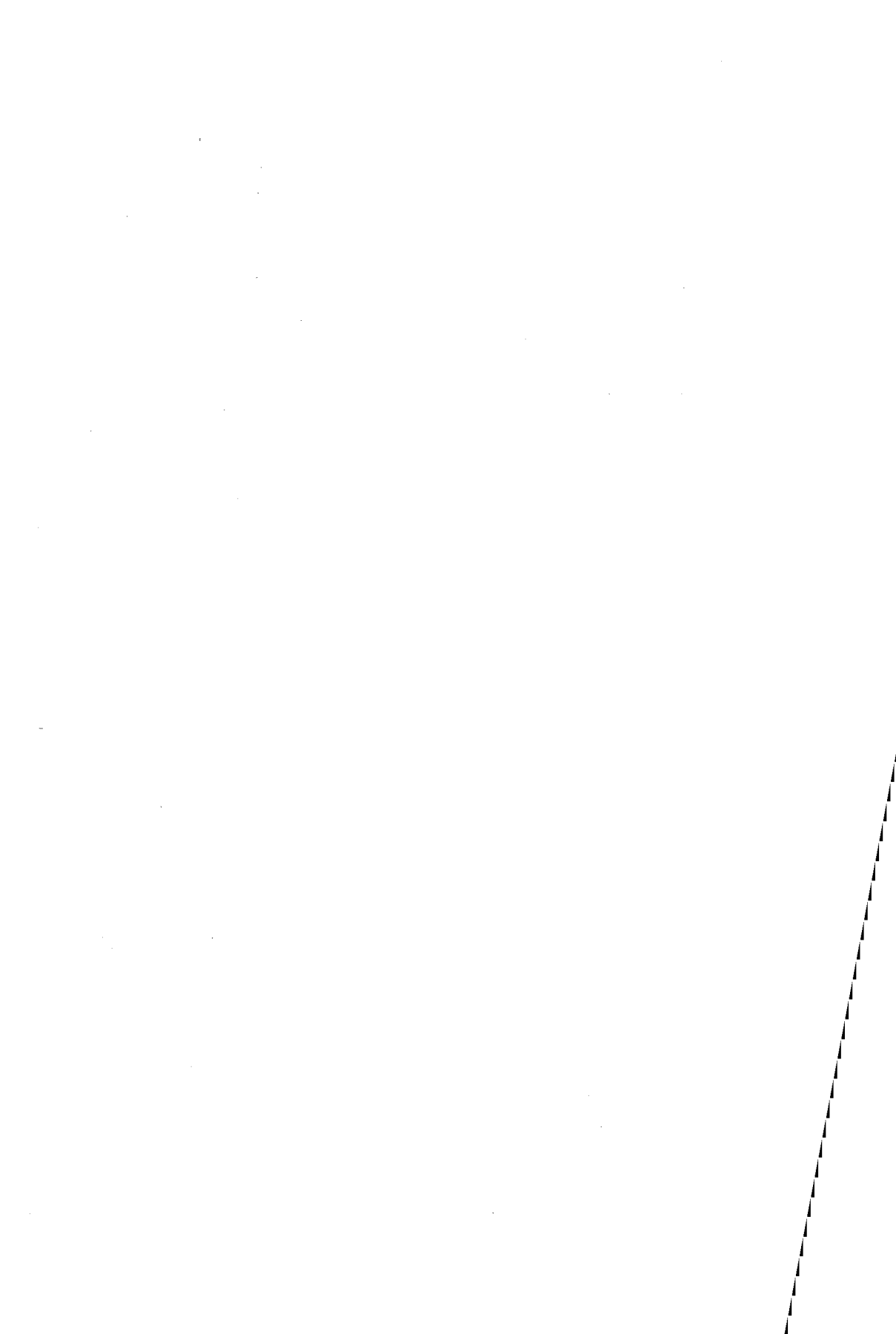
Konuşmalarında ve kuramsal yazılarında kendisini her fırsatta “dünya üzerine kafa yoran” biri olarak tanımlayan Dürrenmatt için önemli olan evrensel bir sorun olarak gördüğü dünyanın durumu ve de insanın maruz kaldığı çatışmalar/çıkılmazlar ve çelişkilerin gösterilmesidir.

Sanatsal düzlemde kurguladığı “aynalarından” yansıyan “dünya” Marx’ın deyişiyle “katı olan her şeyin buharlaşıp gittiği”, “beyaz ırkın son dansını yaptıği” sürekli devinen, değişen bir dünyanın modelleridir. Uzak bakış açısı sağlamak adına grotesk yapılardan yararlanılan yazar, var olan çatışmaları metinlerinde en az iki farklı düzleme yerleştirerek ama birbiri içine geçirerek açar; oyun düzlemi ile dış gerçeklikte kabul edilenler harmanlanarak verilir. Tüm metinlerinde insanlığı ilgilendiren ve insanlığa dokunan adalet, inanç gibi konuları işlemeye özen gösteren ve “buluşlarının” odağına yerleştiren Dürrenmatt, “Kaza” adlı öyküsünde/radyo oyununda ufak çapta bir araba arızası nedeniyle gittiği köyde kazara “oyunbaz” dört yaşlı adamın eline düşen tekstilci Traps’ın başına gelenleri anlatır. Okuyucuya/dinleyiciye aktarılanlar, yazarın deyişiyle “dört buruşuk yüzde sırtan, çok yaşlı bir savcının monoklünde, şişman bir avukatın kelebek gözlüğünde yansıyan, sarhoş, dili dolaşan bir yargıçım kıkır kıkır gülerken dişsiz ağzından çıkan, cellatlığı bırakmış bir dazlağın kafasında ansızın kıpkırmızı parlayan (...) gülünç, kaçıkça, emekliye ayrılmış bir adalet” dir. (85) Bu modası geçmiş adalet bazen “kazayla” da olsa ortaya çıkabilmekte ve gerçek suçları sergileyebilmektedir. Ancak modern dünyanın tüm bireyleri gibi trajik büyüklükten yoksun olan Traps’da “her şeyin sürüklendiği”, “bir yerlere takılıp kaldığı”, “kimsenin bir katılımı olmadan” katıldığı”, parçası olduğu dünyanın bir kurbanıdır sadece.

**KAYNAKÇA**

- Bahtin, Mihail, (2005): Rabelais ve Dünyası. İstanbul: Ayrıntı
- Bahtin, Mihail, (2001): Karnaval dan Romana. İstanbul: Ayrıntı
- Dürrenmatt, Friedrich, (1985): Theater.Essays und Reden. Zurich: Diogenes
- Dürrenmatt, Friedrich, (1980): Werkausgabe in Dreissig Baenden.Bd.Nr 3. Zurich: Diogenes
- Dürrenmatt, Friedrich, (1885): Die Panne. Hörspiel und Komödie. Zurich: Diogenes
- Dürrenmatt, Friedrich, (2005): Köpek.Tünel.Arıza. Öyküler, İstanbul: İş Bankası
- Dürrenmatt, Friedrich, (2003): Yemin, İstanbul: İş Bankası
- Heidsieck, Adam, (1969): Das Grotleske und das Absurde im Modernen Drama. Stuttgart: Kohlhammer
- Kayser, Wolfgang, (1960): Das Grotleske im Malerei und Dichtung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Knopf, Jan, (1980): Brecht Handbuch. Theater eine Aesthetik der Widersprüche. Stuttgart: Metzler
- Kurultay, Turgay (1991): “ Dürrenmatt'ta Kurmaca ve Dış Gerçeklik”. Gösteri. Sanat Edebiyat Dergisi. Dürrenmatt Özel Sayısı, 23-25
- Kuruyazıcı, Nilüfer (1991): “Dürrenmatt'ın Sanat Anlayışı”. Gösteri. Sanat Edebiyat Dergisi. Dürrenmatt Özel Sayısı, İstanbul.Hürriyet, (12-16)
- Mayer, Petra (2005): “Meister Floh” Ein grotesk maerchenhafte Satire. <[http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/hoffmann/floh-grotleske-satire\\_mayer.pfd](http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/hoffmann/floh-grotleske-satire_mayer.pfd)>
- Melchinger, Siegfried (1968):”Wie schreibt man böse wenn man gut lebt? Gespraech mit Dürrenmatt”, Nr. 9, Theater Heute, Friedrich Berlin Verlag (7-8)
- Profitlich, Ulrich, (1973): Friedrich Dürrenmatt. Komödienbegriff und Komödienstruktur: Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer
- Şener, Sevdâ, (2005): İzleri kaldı. Tiyatro Eleştirileri, İstanbul: Dünya Kitaplar
- Weimar, Klaus (Hg)(1997):Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte Bd.I Berlin, New York:Grutyer
- Wilpert; Gero (1979): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Alfred Kröner
- Yanıkaya, Zerin (2003): “Tiyatroda Grotlesk ve Bir Örnek Olarak Fernanda Arrabal Tiyatrosu (Yayınlanmamış Doktora Tezi), T.C. Ankara Üniversitesi, Sosyalbilimler Enstitüsü, Ankara





## HISTOIRES DES FEMMES ET DEVOILEMENT DE L'ECRIURE\*

Seza YILANCIOĞLU\*\*  
Université Galatasaray

### Özet

“Frankofon” yazının önde gelen yazarlarından Assia Djebar, 2005 yılında Fransız Akademisine seçilen ilk Cezayir asıllı yazardır. “Kuzey Afrika” yazınında, birinci tekil şahıs “ben”i benimseyen ilk kadın romancıdır. Tarihçi, romancı, öykücü ve film yapımcısı olan Djebar yapıtlarında tarih ile yazını buluşturur. Cezayir toplumunun, halkının kaderi, tüm yapıtlarının odak noktasıdır ve ülkesinin geçmişinde yaşanan olaylarla Cezayir’in bugünkü durumunu aydınlatmaya çalışır eserlerinde. Ötekinin dili “Fransızca” Assia Djebar için sınımlanacak bir liman olur.

Bu çalışmada, yazarın *Loim de Médine* adlı yapıtında ilk müslüman kadınların İslamiyetin doğduğu topraklardaki durumu vurgulanır. Yazarın, islamiyetin sözcüsü Muhammed Peygamber’e en yakın kadınlar : kızı Fatima ve zevcesi Ayşe arasındaki hikayelerden yola çıkarak İslam dünyasındaki “çok eşliliği” ve kadının sosyal durumunu dile getirir.

**Anahtar sözcükler:** İslam, kadın, çok eşlilik, evlilik, Medine, Muhammed Peygamber, Doğu/Batı, kadının özgürleşmesi

### Resume

Assia Djebar, femme de double culture, auteur francophone d’origine algérienne et membre de l’Académie Française, est la première écrivaine qui adopte le “je” dans la littérature maghrébine. Djebar, historienne, romancière et cinéaste, focalise sur la nation algérienne dans son écriture ainsi que sur l’écran.

Dans l’article présent, les conditions de la femme musulmane est étudiée au miroir des femmes très proches du Prophète Mohammed, dites “les premières musulmanes” : Aïcha, son épouse et Fatima , sa fille. L’écrivain met l’accent sur la polygamie, la situation de la femme musulmane sur la terre sacrée dans son roman intitulé *Loim de Médine*.

**Mots clés:** Islam, femme, épouse., polygamie, mariage, Médine (ville sainte), Prophète, Orient/Occident, émancipation des femmes

---

\* Cette recherche fut effectuée avec le soutien de la commission des recherches scientifiques de l’Université Galatasaray.

\*\* Maître de conférences au département de langue et littérature françaises de l’Université Galatasaray.

Fatma Zohra Imalayène est née à Cherchell et prend pour nom de plume Assia Djebar, c'est-à-dire "Consolation et Intransigence". Djebar, "l'intransigeant", est l'un des 99 noms du Prophète.

Assia Djebar, femme de double culture, auteur francophone, d'origine algérienne et membre de l'Académie française, est la première écrivaine qui utilise le "je" dans la littérature maghrébine. Elle est historienne, romancière, novelliste, cinéaste, dans son écriture, et sur l'écran, elle se focalise sur la nation algérienne. En conjuguant l'approche historique et l'expression littéraire, Djebar présente une nouvelle vision du passé de son pays pour mieux comprendre sa réalité présente. A ce stade la recherche historique se réfère au projet autobiographique. Cette démarche sert à découvrir et à améliorer la compréhension de l'évolution de son pays et contribue au discernement de son histoire en tant que femme.

### **Rencontre de l'histoire avec l'écriture**

Cette quête identitaire est un compte rendu courageux et douloureux des invasions successives, des oppressions, des trahisons et des tentatives pour supprimer l'identité qui définit la réalité de l'Algérie et la condition des femmes.

Cette expérience personnelle et cette recherche intellectuelle comprennent de nombreuses valeurs positives dans la mesure où son pays et les femmes n'apparaissent plus seulement comme victimes, mais aussi comme actrices historiques et éléments actifs de résistance et de changement.

En associant sa formation d'historienne à sa pratique d'écrivaine, comme a souligné Hafid Gafaïti qu'Assia Djebar transcende l'écriture comme un "ascétisme" enraciné dans une réalité apte à effectuer des transformations personnelles aussi bien que collectives.<sup>1</sup> En suivant les luttes encore actuelles et les contradictions de la politique comme des identités culturelles algériennes, l'oeuvre de Djebar devient elle-même le coeur de l'Histoire.

"L'histoire découverte par les lecteurs d'Assia Djebar est celle, référentielle, écrite par des historiens sur les superstructures, les grands moments de l'évolution d'un peuple, d'une nation, sur l'invasion coloniale, la guerre de libération, et sur tout ce qui concerne la collectivité. Le texte de fiction pourrait devenir à son tour source littéraire de l'histoire"<sup>2</sup> comme a bien souligné Beida Chikhi.

Chez Assia Djebar, l'écriture est l'exploration du monde, d'une vie autre, et aussi une arme de contestation et un refus de l'autorité aveugle de la tradition.

L'écriture en langue française devient, pour Assia Djebar, "son seul territoire", "son unique manteau". Elle considère l'écriture dans cette langue comme une sorte de voile, surtout pour les premiers romans, fictions qui évitent l'autobiographie, et ne hantaient vraiment que des lieux d'enfance. Assia Djebar marque ainsi sa position pour la langue française :

" Avec ou malgré la langue dite "étrangère" j'avais à poser, sur mon pays, toutes les questions, décidais-je! Sur son histoire, sur son identité, sur ses plaies, sur ses tabous, sur ses richesses cachées et sur la dépossession coloniale de tout un siècle"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Hafid GAFÀITI, *La Diasporisation de la littérature postcoloniale : Assia Djebar, Rachid Mimouni*, L'Harmattan, coll. Critique littéraire, Paris, 2005, p.168.

<sup>2</sup> Beida Chikhi, *Littérature Algérienne, Désir d'histoire et esthétique*, L'Harmattan, Paris, 1997, p. 158

<sup>3</sup> [www.academie-francaise.fr/immortels/base/academiciens/fiche.asp?param=709-8k](http://www.academie-francaise.fr/immortels/base/academiciens/fiche.asp?param=709-8k) -

### **Femmes algériennes et “Femmes d’Alger dans leur appartement”**

La romancière, après avoir publié ses premiers ouvrages entre les années 1957 et 1967, laisse une période de silence romanesque s’installer jusqu’à l’année 1980 la date de la sortie de son livre : “*Femmes d’Alger dans leur appartement*”. Pendant ce temps, l’auteur prend du temps pour voyager dans son pays, pour rencontrer des indigènes et effectuer des entretiens avec des femmes de son village, du clan de sa mère, dans le but de mieux découvrir son Algérie. De cette période résulte la réalisation du film “*La Nouba des femmes du Mont Chenoua*” tourné en région rurale algérienne, dans la ville de Cherchell.

Les villages et les montagnes environnant la terre natale de Djébar et de sa tribu matrilinéaire est devenue aussi terre d’insurrection et la résistance maquisarde pendant la guerre d’Indépendance du 20ème siècle.

“Nouba des femmes” veut dire histoire quotidienne des femmes. Mais la Nouba est aussi une sorte de symphonie, en musique classique dite “andalouse” avec des mouvements rythmiques déterminés.<sup>4</sup>

Le thème de son ouvrage intitulé “*Femmes d’Alger dans leur appartement*” publié en 1980, repose sur le statut culturel historisant des femmes dans l’Islam. La situation d’hier et d’aujourd’hui des femmes de l’Algérie traditionnelle est mise en question à partir de deux tableaux de peintres français : Delacroix et Picasso. Le recueil est composé de six nouvelles dont les deux premières construisent la rubrique “Hier”, et les quatre dernières, “Aujourd’hui”. Les six sont encadrées par deux autres textes : à l’ouverture “La nuit du récit de Fatima” et en dernière position celui intitulé “regard interdit, son coupé”.

Ce récit se déroule en trois sections : la lecture contrastée par Assia Djébar des deux tableaux : Delacroix (section 1), Picasso (section 3) et entre les deux la situation des femmes dans l’Islam. Assia Djébar questionne encore une fois le destin de son pays natal, son Algérie, à travers les tableaux de ces peintres. La toile de Delacroix (1834) est le produit d’un travail de deux années sur les notes et graphismes pris à Alger durant les journées de juin 1832. Celui de Picasso, à partir de 1953, élabore des variations sur le tableau de Delacroix et donne en 1955 une interprétation des “femmes d’Alger” alors que commence la guerre de libération de l’Algérie. Les oeuvres de deux artistes sont différentes, tout comme celui de l’écrivaine, dont la geste mise en abîme se situe entre les deux regards occidentaux.

Vingt ans après la publication du recueil des nouvelles, Assia Djébar prend la plume pour dévoiler les premières femmes sacralisées dans l’Islam. Puisque nous sommes dans cette ville mystique, la ville de Mevlana, mon propos se développera autour des voix féminines de “*Loin Médine*” d’Assia Djébar. C’est un ouvrage d’une grande qualité littéraire. La rédaction correspond au stade de la maturité de l’écrivaine.

### **Les premières femmes sacralisées dans l’Islam et “Loin de Médine”**

“*Loin de Médine*” retrace les premiers temps de l’Islam, réintroduisant autour de Mohammed, de multiples destinées de femmes dont la présence est attestée. L’on voit apparaître d’abord les épouses du Prophète (huit co-épouses et une concubine) ainsi que les groupes de sa parantèle, puis les alliées (les compagnones, les migrantes, les musulmanes, les croyantes, les médinoises) les ralliées (les mecquoises), les ennemies (les femmes rebelles). Figures à la fois vivantes et allégoriques, elles sont les composantes d’une narration du merveilleux. Il s’agit de dire des choses admirables, des choses du divin, des

<sup>4</sup> Mireille Calle-Gruber, *Au théâtre, au cinématextes* réunis et présentés par Mireille Calle-Gruber et Hélène Cixous, l’Harmattan, Paris, 2001, pp.97-123.

choses irréprochables contemplées de loin, mais aussi des choses suprenantes survenues au quotidien.

“*Loïn de Médine*”, c’est le récit de la vie de Mohammed à Médine quand il dit non.

Le passage est étroitement lié avec la question de la foi hors du dogme, avec les interrogations sur le rapport père/fille et la douleur de la polygamie

Pour savourer l’expression poétique d’Assia Djebar, il faut examiner la scène où Mohammed a dit, “non”. La séance s’annonce au titre de “celui qui dit non à Médine”<sup>5</sup>. “Le père” et “la fille aimée” forment un duo indissociable. La composition textuelle exhause, déjà, ce que la tradition a nié : l’héritage du Prophète par filiation féminine.

Le récit se déroule en trois reprises : c’est une relation elliptique, débutée par la fin : “le père a dit non”.

“Ma fille est une partie de moi-même! Ce qui lui fait mal me fait mal!

Ce qui la bouleverse me bouleverse”<sup>6</sup>.

Puis vient la narration dilatoire, elle prend par la chronologie, par le menu, par des digressions les querelles de Fatima et d’Ali. On apprend bientôt l’affaire : “Entre l’an 8 et l’an 10 de l’Hégir, Ali désire avoir une seconde épouse”<sup>7</sup>

C’est en ce point que le récit opère la jonction du séculier et du mystique, articulant le texte profane et le texte sacré :

“Pense-t-elle (Fatima) à cet instant : que puis-je?. N’est-ce pas la loi naturelle des hommes?. N’est-ce pas la fatalité?. Sa fatalité à elle, une femme? [...] N’est-ce pas là la loi islamique [...]”<sup>8</sup>

A tourner et à retrouver les textes, l’histoire finit par retourner l’obligation divine à des raisons humaines. Multiplier le nombre d’épouses est une tactique de minorité dans un Islam naissant et menacé. La stratégie de la polygamie n’est pas éternelle mais circonstancielle, et donc modifiable. Il n’est point “fatalité de femme”.

Le verdict sacré devient un discours éclairé, saisissable, questionnable : les paroles d’une “foi interrogative”. Et le texte de revenir sur ses propres traces :

“je ne permettrai pas ce mariage, du moins tant qu’Ali n’aura pas divorcé de ma fille! Alors seulement il pourra épouser leur fille!...Car ma fille est une partie de moi-même. Ce qui lui fait mal me fait mal! Ce qui la bouleverse me bouleverse”<sup>9</sup>.

Le prophète chez Assia Djebar, figure le partage incontournable. Elle rappelle que la parole du Messenger comporte son propre retournement, capable de se contre-dire, dire “non” à une partie de moi-même”, à un certain Islam qui prend vie même hors du dogme.

La scène de la mort de Mohammed est une sublimation ultime ; son état de messenger demeure dans l’entre-deux-mondes. C’est avec cette particularité que le Messenger devient le message et qu’il incombera à d’autres (Aïcha notamment) de transmettre. Il ne s’appartient plus ; ne revient ni à lui ni à elles (les co-épouses).

“Il v a nous revenir, mais il ne nous choisira plus” dit Aïcha. C’est avec l’emploi du mot “choisir” que la polygamie et ses deuils sont imposés. Ainsi à sa façon, Aïcha dit le douloureux partage : de l’amour conjugal avec de l’amour divin.

<sup>5</sup> Assia Djebar, *Loïn de Médine*, Coll. Livre de poche, Paris, , pp.68-88

<sup>6</sup> Ibid., op.cit. p.70

<sup>7</sup> *Loïn de Médine*, p..73.

<sup>8</sup> ibid, op.cit. p. 75.

<sup>9</sup> ibid, op.cit. p.73

Le thème de la polygamie et des états affectifs constituent un leitmotiv de tonalité mineure ou majeure, selon qu'il porte les signes de la douleur personnelle ou qu'il se trouve sublimé par la perspective d'une transmission de la parole sacrée.

Aïcha présente, dans le récit d'Assia Djebar, une sorte de figure paradigmatique. Entrée en scène au moment où survient l'«Exceptionnel» c'est à dire «L'ordre de l'Emigration»<sup>10</sup>, le récit la nomme, : Aïcha «la préservée», «l'épouse préférée», «La Mère des Croyants».

Par le jeu des événements et des lois islamiques, le sordide compte des nuits et des partages est conservé par Aïcha. Sawda, épousée avant elle, répudiée par Mohammed, puis pardonnée.

«Je suis prête à donner ma part de nuits à Aïcha! Je veux rester l'épouse de Mohammed mais pour l'islam, non pour mon plaisir de femme»<sup>11</sup>

Ce comportement laisse Aïcha dans une situation d'exceptionnelle monogamie :

«En fait, pendant près d'un an, Aïcha sera seule épouse : la demande de Sawda ainsi exaucée, Aïcha se retrouve deux fois épouse du Prophète»<sup>12</sup> Comme a relevé Mireille Calle-Gruber dans son article <La merveille au quotidien>, un état de monogamie se trouve avéré et le doute vient entamer les principes établis de polyconjugalité<sup>13</sup>.

«Autour de Aïcha, Oum Keltoum, fille du prophète, modeste et en retrait vient d'épouser Othmann, veuf de l'éblouissante Regayya: Sa soeur, la fascinante Zeinab, depuis quelques années vit seule, refusant tout autre époux que le sien, resté à la Mecque, lui qui finira par la rejoindre et se convertir. Fatima surtout, de sept à huit ans plus âgée qu'Aïcha, est épouse unique de Ali, cousin de son père»<sup>14</sup>

Là où la chronique historique s'arrête, la fiction prend le relais. Une sorte d'effraction dans le discours du dogme est ainsi opérée : où l'on entrevoit une autre forme de couple ; où les principes se modulent, et les récits opposent à la loi son pragmatisme sociétal.

La puissance des relectures d'Assia Djebar, quant à la matière coranique, tient à ce fil arabe qu'elle sait nouer entre les analogiques facultés du Messager et des femmes à ses côtés : se laisser habiter par la merveille. C'est cela que le dispositif narratif de «*Loin de Médine*» s'emploie à faire entendre. L'esprit de l'islam, c'est le récit des femmes qui en est dépositaire.

La puissance du livre d'Assia Djebar vient de ce grand écart entre le biais de l'essai théorique et celui de la réflexion théologique : tout au long du roman, dans l'intervalle des scènes narratives, on sent que souffle l'esprit de merveille<sup>15</sup> -Poésie - de l'islam. Lorsque Aïcha se trouve, à son tour, confrontée à la douloureuse expérience du partage :

«A cet instant, c'en est fini, pour Aïcha, de ses privilèges d'épouse unique [...] Aïcha va devoir se confronter à la polygamie et à son envers de cactus»<sup>16</sup>

Le prophète, chez Assia Djebar, figure l'incontournable partage (conjonction et division) l'immortel mortel, l'humain hanté de divin, «le Message hanté» et le simple mortel». Mohammed, Nabî et Rusul.

Ecrire que Mohammed «à Médine, a dit «non» « n'est ni spontané ni circonstanciel. C'est dans la cité de l'islam, <un certain Islam qui s'institutionnalise et se réécrit en dogme, que le Messager oppose refus, C'est ainsi un motif traversant le livre>»<sup>17</sup>.

<sup>10</sup> *Loin de Médine*, ibid. pp. 264-265

<sup>11</sup> ibid. p. 271

<sup>12</sup> ibid. p. 271

<sup>13</sup> Mireille Calle-Gruber, <La merveille au quotidien> in *Assia Djebar ou la résistance*, Maisonneuve-Larose, Paris, 2001. p.162

<sup>14</sup> *Loin de Médine*, ibid. p32.

<sup>15</sup> Cité in <La merveille au quotidien>, ibid. p. 163.

<sup>16</sup> *Loin de Médine*, p. 274

<sup>17</sup> <La merveille au quotidien>, ibid. p.170.

Il aura faut établir le relais des voix, la masculine et la féminine, la paternelle et la filiale, -celle de Mohammed prenant la défense de Fatima : celle de Fatima, porte-voix amplifiant le refus du Prophète et porte-parole "pour tous" -, pour que la narration désigne Fatima directe héritière spirituelle du Messenger, pour que puisse s'inscrire la part de vertige et de trouble dans la parole sacrée.

Pour la première fois, une lecture fait apparaître l'inquiétude du Prophète à l'égard du possible trouble de la foi chez Fatima -chez une femme. Trouble humain, trouble mystique de Fatima sont prétextes à rappeler que la même quiétude est demandée de la femme comme de l'homme.

Le mérite de "*Loin de Medine*" est de parvenir à ressusciter la vivante dualité de l'islam. C'est-à-dire cette oscillation entre le céleste et le terrestre, par l'articulation forte de la foi. Certes, mais aussi l'articulation faible du trouble, de l'interrogation du juste milieu.

Dans "*Loin de Medine*", les récits s'écrivent depuis les regards au féminin pluriel, c'est à dire, depuis la dépossession et l'exil.

Assia Djebar, héritière par son père de la langue française et de l'écriture en langue exogène revendique le droit pour toutes les filles d'hériter de leur père qui est toujours à leurs yeux l'instituteur qui les institue légataires. Elle rend ainsi à Fatima l'héritage qui lui fut volé et qui eût changé la face de l'islam.

"*Loin de Médine*" s'efforce de progresser l'émancipation des êtres, et d'abord des femmes, s'affirme indissociablement de la tradition en ses ancrages.

"*Loin de Medine*" est une oeuvre impressionnante qui fait revivre les récits des femmes de l'islam. C'est un récit qui rappelle tout ce qui a été gommé, oublié, perdu, l'existence du côté féminin, la moitié du monde, et tout simplement des femmes dans les sociétés islamiques.

## BIBLIOGRAPHIE

CHIKI Beida, *Littérature Algérienne, Désir d'histoire et esthétique*, L'Harmattan, Paris, 1997.

CALLE-GRUBER Mireille, *Au théâtre, au cinéma, un livre*, textes réunis et présentés par Mireille Calle-Gruber et Hélène Cixous, l'Harmattan, Paris, 2001, pp.97-123.

CALLE-GRUBER Mireille, *Assia Djebar ou la résistance de l'écriture Regards d'un écrivain d'Algérie*, Maisonneuve-Larose, Paris, 2001.

CALLE-GRUBER Mireille sous la direction, *Assia Djebar Nomade entre les murs...*, Académie Royale de Belgique, Maisonneuve-Larose, Paris, 2005.

CALLE-GRUBER Mireille, *Assia Djebar*, adpf, ministre des affaires étrangères, Paris, 2006.

CLERC Jeanne-Marie, *Assia Djebar, Ecrire, Transgression, Résister*, l'Harmattan, Paris, 1997.

DJEBAR Assia, *Femmes d'Alger dans leur appartement*, coll. Livre de poche, Paris, 2002.

DJEBAR Assia, *Loin de Médine*, coll. Livre de poche, Paris, 1991.

GAFAITI Hafid, *La Diasporisation de la littérature postcoloniale : Assia Djebar, Rachid Mimouni*, L'Harmattan, coll. Critique littéraire, Paris, 2005.

GAFAITI Hafid, *Les femmes dans le roman algérien*, l'Harmattan, Paris, 1996.

YILANCIOĞLU Seza, "*Langue et Identité*" in *Frankofoni*, numéro 17, revue annuelle du département de langue et littérature françaises de l'Université Hacettepe, Ankara, 2005, pp. 529-543.

[www.academie-francaise.fr/immortels/base/academiciens/fiche.asp?param=709-8k](http://www.academie-francaise.fr/immortels/base/academiciens/fiche.asp?param=709-8k)

# ANONİM HALK ŞİİRİNDE DUALARIN KULLANIMI VE DUALARIN KONULARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Sinan Gönen  
Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

## Özet

Dualar; insanların kendileri, başkaları ve diğer canlı-cansız varlıklar için bir dilekte bulunmak ya da hoşnutluklarını göstermek için söyledikleri olumlu içerikli sözlerdir. Halk edebiyatının kalıplaşmış ifadeler bölümünde ele alınıp incelenen dualar; tek başlarına kullanılan sözler olduğu gibi, halk edebiyatının bütün türleri içerisinde de kullanılmıştır. Bu bildiri de duaların anonim halk şiiri içerisinde kullanılış şekilleri değerlendirilecektir.

Dualar çok çeşitli durumların öncesinde ya da sonrasında söylenebilmektedir. Ayrıca, burada dualar konuları açısından da bir sınıflamaya tabi tutulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Dua, anonim halk şiiri, tip, varyant.

## USING PRAYERS IN ANONYMOUS FOLK POEMS AND EVALUATION OF PRAYERS IN TERMS OF THEIR SUBJECTS

### Abstract

Prayers are positive expressions which people say to make a wish for themselves, for other people and other living-non living creatures or to show their satisfaction. The prayers that are discussed and examined in stereotyped expression part of folk literature are used alone as well as used in all kinds of folk literature. In this study, the usage of prayers in anonymous folk poems will be evaluated.

Prayers can be said before or after various situations. In addition to this, prayers will be classified here in terms of their subjects.

**Key words:** Prayer, anonymous folk poems, type, variant.



Bugün daha çok dua, dua etmek, duada bulunmak, duaya durmak, vb. söyleyişlerle iyi dilekte bulunmak için kullandığımız dua terimi, tarih içerisinde alkış terimiyle de ifade edilmiştir. Alkış terimine ilk olarak *Dîvân ü Lûgati't- Türk*'te rastlanılmıştır. Orada alkış terimi açıklanırken karşılığında *alkış, övmek* açıklaması yapılmıştır (Atalay, 1943: 21).

Aynı dönemin eserlerinden olan *Kutadgu Bilig*'te ise alkış terimi, *alkış* anlamıyla açıklanmıştır (Arat, 1979: 18).

*Kutadgu Bilig*'te ayrıca dua terimi de geçmekte, *Allah'a yalvarma* ve *niyaz* anlamlarına gelmektedir (Arat, 1979: 135).

Alkış ve dua tanımlarına bir göz atacak olursak Türk Dil Kurumunun *Türkçe Sözlük*'ünde alkış:

“Bir şeyin beğenildiğini, onaylandığını anlatmak için el çırpma, alkışlama.” şeklinde tanımlanır (C. 1, 1988: 53).

*Derleme Sözlüğü*'nde alkış Afyon, İzmir, Tokat, Sivas ve Mersin'de “Hayır, dua, iyi dilek” anlamına gelirken, alkış etmek (vermek) ise Konya, Tokat, Gümüşhane, Kahramanmaraş, Sivas, Yozgat'ta “dua etmek, iyi dileklerde bulunmak” anlamlarında kullanıldığı görülmektedir (C. 1, 1993: 223).

*Tarama Sözlüğü*'nde ise alkış, “medih, sitayiş, dua” anlamlarında kullanılırken, ayrıca alkış etmek (alkış etmek, alkış eylemek, alkış kılmak)'in de “alkışlamak, övmek; tazim etmek, dua etmek” anlamlarında kullanıldığını görüyoruz (C1, 1963: 106-107).

Türk Dil Kurumunun *Türkçe Sözlük*'ünde dua şöylece tanımlanır: “1. Tanrı'ya yalvarma, yakarış, 2. İbadet veya yakarma amacıyla okunan dinî değeri olan metin.” (C.1: 408)

*Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'nde dua şöyle açıklanmıştır:

“Kulun bütün benliğiyle yüce yaratana yönelerek ondan istek ve dilekte bulunması anlamında dinî terim ve bu amaçla icra edilen bir ibadet şekli. ...Ayrıca Allah'a sunulacak talepleri sözlü veya yazılı olarak dile getiren metinlere de dua denilir.” (Cilacı, 1994: 529).

En kapsamlı dua tanımlarından birinde ise dua, “İptidâi cemiyetlerde inanç, sihir, büyü ve fallardan unsurlar alarak beslenen dualar, sağlık ve hastalık hallerinde, mahsulün bereketli olmasında, yağmurun yağmasında, tehlike ve felâketin mal ve mülke gelmemesinde, doğumdan ölüme kadar ki bazı merasimlerde iyi ve doğru olduğuna inanılan müsbet dileklerin ruhî ve fikrî ifadesini dilde kazanır.” şeklinde açıklanmaktadır (Elçin, 1993: 662).

Bugün artık alkış terimi anlam daralmasına uğramış, dua terimi kullanılır olmuştur. Ayrıca duanın yanında niyazda bulunmak, niyaz etmek de sık kullanılan ifadeler arasındadır. Yukarıdaki tanımlardan hareketle şunu diyebiliriz: Dualar; insanların kendileri, başkaları ve diğer canlı-cansız varlıklar için bir dilekte bulunmak ya da hoşnutluklarını göstermek için söyledikleri olumlu içerikli sözlerdir.

Duayı bir din ile sınırlandırmak yanlış olacaktır. Dua bütün inanç sistemlerinde vardır ve insan ile Tanrı ya da insan ile tapınılan varlık arasındaki iletişim aracıdır.

Edebiyatımızda baktığımızda, divan edebiyatında ve tekke edebiyatında duaların önemli bir yerinin olduğunu görüyoruz. Özellikle münâcaatlar müstakil dua konulu şiirlerdir.

Anonim halk edebiyatının kalıplaşmış ifadeler başlığı altında değerlendirilen dualar, beddualarla birlikte anılmışlardır. Aslında beddualar da duaların karşıtı olarak, anlam açısından olumsuzluğu üzerinde taşıyan kalıplaşmış sözlerdir.

Diğer kalıplaşmış sözlerle birlikte düşünüldüğünde duaların, kalıplaşmış olma özelliklerinin tam olarak sınırlarının çizilemediği görülecektir. Bunu, sözün özünün kalıplaşmış olmasıyla açıklayabiliriz. Zira kalıplaşmış dua metni ağızdan ağıza ya da

yöreden yöreye göre değişiklik göstermektedir. Aynı durum diğer kalıplaşmış sözler için de geçerlidir; ama dualarda çözülmenin daha fazla olduğu açıkça görülebilmektedir. Yani dualar ağızlarda çok sık kullanılan sözler olduğu için kalıplaşma sürecini tamamlamada zorluk çeken bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duaların kullanılmasına bir göz attığımızda ise her durum, her türlü varlık ve her yaştaki kişi için Yaradan'a yakarış şeklinde dualar kullanılmıştır. İnsanı etkileyen her türlü durum için dua söylenmiştir.

Duaların insanlar tarafından kullanılma sebeplerine baktığımızda da insanlar durup dururken duada bulunmamışlardır. Genellikle dua etmeye birtakım sebepler insanları itmiştir. Bu sebepler genel olarak şöylece sıralanabilir:

- a. Aciz kalınan her türlü durumda Yaratıcıdan yardım dilemek için,
- b. Karşımızdaki kişinin güzel bir hareketinin sonrasında teşekkür mahiyetinde o kişi için iyilik temenni etmek için,
- c. Kötü bir durum içerisinde; olayın, insanın ya da varlığın düzelmesi, ideal ölçülere ulaşması için,
- ç. Sağlık konusunda derman dilemek için,
- d. Yağmurun yağmadığı durumlarda yağmur istemek için,
- e. Çocuğun olması, iyi yetişmesi ve iyiliklerle karşılaşması için,
- f. Gelecekte insanın her türlü iyiliklerle ve güzelliklerle karşılaşması için,
- g. Dünya işleri ve uğraşları için,
- ğ. Ahiret hayatı için,
- h. Törenlere ve özel günlere özgü dua etmek,
- ı. Bazen de insanlar şaşırtıcı durumlar karşısında da dua etmişlerdir.

Diğer halk anlatmalarında ve kalıplaşmış ifadelerde karşımıza çıkan tip-varyant ilişkisi dualarda da var mıdır? Bugüne kadar dua metinlerine bu açıdan yaklaşılmamıştır. Buradan hareketle aşağıdaki örnekler ne diyeceğiz?

1. Elin, ayağın dert görmesin. (Kazal, 2005: 20; Şahin, 2006: 51)
  - 1a. Elin, kolun dert görmesin. (Işık, 1997: 81; Şimşek, 1996: 143)
  - 1b. Elin, kolun zeval görmesin. (Işık, 1997: 81)
  - 1c. Ellerin dert görmesin, kismetle dolsun. (Şimşek, 1996: 143)
  - 1ç. Ellerin dert görmesin. (Kazal, 2005: 20)
  - 1d. Ellerin, kolların dert görmesin. (Tınaz, 2005: 74)
  - 1e. İki elin dert görmesin. (Işık, 1997: 82)

Yukarıdaki örnekler aynı konuda benzer şekillerde söylenmiş dua metinleri mi diyeceğiz? Yoksa bunlara bir asıl metnin, yani tipin yanında benzerleri yani varyantları mı diyeceğiz?

Buradan çıkacak sonuç dualarda da tip-varyant araştırmasının yapılacağı yönünde olmalıdır. Zira burada da metinler bölümünde öylece inceleme yapılmıştır.

Burada dualar şekil açısından değerlendirilmemekle birlikte, bir konuyu daha açmak gerekecektir. O da, diğer türler içerisinde yer alan duaların adlandırma sorunu ve duaların biçimsel olarak değerlendirilmesi sorunudur. Örneğin aşağıda yer alacak metinler dua olarak adlandırılmıştır:

1. Allah'ım birsin  
Hak muazzamsın  
Müşkülüm çoktur  
Yardımcım sensin

2. Kafan gövdenden çıka  
Ayağa da dik dur  
Ellerin dert görmeye  
Gözlerin de nur (Akalm, 1990: 53)

Yukarıdaki örnekler alındığı kaynaktan ilki mâni ve ikincisi ise ninni biçimindeki dualar şeklinde verilmektedir. Bu metinler dua metni midir, yoksa ilki mâni, ikincisi ninni de, dua onun içerisinde mi geçmektedir? Bizce ikincisi doğrudur.

Tekerleme biçiminde söylenmiş duaların olduğunu da burada hatırlatmak gerekecektir. Ayrıca, duaların çoğunluğu nesir şeklinde olup nazım şeklinde olanlarında diğer türlerde olduğu gibi kendilerine özgü belirli şekilleri yoktur.

Dua metinleri sözlü kaynaklarda insanların hafızalarında yaşarken, yazılı kaynaklara istenilen düzeyde müstakil olarak girememiştir. Diğer anlatıların içerisinde o anlatıyı anlatan kaynak kişi tarafından eklenmiş ya da o anlatı oluşurken dua metnini bünyesine katarak oluşmuştur.

Ayrıca, halk anlatmalarının hemen hepsinin bir amacı vardır. Bu amaç türden türe göre değişebilmektedir. Halk anlatıları neticede sözlü kültürde yaşayan ve yaşamış olan ürünler olduğu için içerisinde atasözü, dua, beddua, deyim gibi günlük konuşma dilinde sıkça yer verilen kalıplaşmış sözler barındırabilmektedir.

\*\*\*

Dua metinlerine çeşitli açılardan baktığımızda çok değişik bulgular kaşımıza çıkacaktır. Örneğin psikolojik yönüne baktığımızda; duanın kişinin iç dünyasının sesini dinleyerek istekleri doğrultusunda iç dökümünün somut ürünleri olduğu görülecektir. Beddualarda görülen olumsuzluk, duanın içeriğinde olmadığı için, dualar aynı zamanda insanın gerçek yönünü ortaya çıkaran vasıtalarındadır.

Duanın sosyolojik yönünde ise toplumsal birlikteliği zinde tutan, karşılıklı saygı ve sevgiyi güçlendiren bir araç olduğu görülecektir. “Allah kimseciklerin başına vermesin.”, “Cümlemizin başına gelmeye” örneklerinde görüldüğü gibi kişi, kendini toplumun ferdi kabul ederek birliktelik adına isteklerde bulunmaktadır.

Dualarda ayrıca empati yapılması da ayrı bir güzelliştir. Örneğin, başında Afrika kıtasında ya da dünyanın herhangi bir yerinde açlıkla baş başa kalmış insanlar gördüğümüzde, insanî yönümüz ön plana çıkarak, “Allah açlıkla terbiye etmesin”, “Allah korusun”, “Allah fakirin yardımcısı olsun” gibi dualar hemen dilimizden dökülür. Ya da ekonomik sıkıntı içine girenleri gördüğümüzde, “Allah el kapısına kimseyi düşürmesin”, “Allah muhtaç etmesin.” vb. gibi dualar dillendirilir.

Bazen bu durum daha da ileri gider: “Gadan, belân bana gele”, “Gadanı alam”, “Kaşına gözüne kurban olayım”, “Ömrümden ala, ömrüne koya”, “Günahların benim olsun” vb. dualarda görüleceği gibi.

Duaların insanları telkin edici, rahatlatıcı bir yönü de vardır. Örneğin bir cenaze merasiminde, cenaze yakınlarına, “Allah gani gani rahmet eylesin, geride kalanlara ömür versin”, “Allah kalanlara sağlık versin”, “Başınız sağ olsun”, vb. dualar söylenilir. Hem ölen kişi için iyi dilekte bulunduğu, hem de geri de kalanlar için söylenen duaların bir teselli aracı olarak kullanıldığı görülecektir.

Dualar ayrıca insanlara gelecek için ümit veren, onların hayattan kopmamalarını sağlayan ürünlerdir. “Allah ümidini artırsın”, “Allah hayırlı nasipler versin”, “Olur, gider inşallah”, vb. dualar bu içerikteki metinlerdir.

Dualar içerisinde atasözlerinde olduğu gibi insanları ikaz eden, onlara yol gösteren metinler de vardır. Örneğin cömertliği özendiren, “Cömert-ol, Allah versin”; doğruluğu özendiren, “Allah doğru yoldan şaşırtmasın”, yine yardım yapmayı özendiren, “Hayır yapmanın mekânı cennet olsun”, vb. dualar bu tür metinlerdir.

Dualar içerisinde beddua çağrışımı ya da zıt kavramlar kullanılarak iyi dilekte bulunduğu da gözden kaçmayan unsurlardandır. Örneğin, “Kaderin benim gibi olmasın”

ifadesi kötülükten iyiliğe açılan bir dua metnidir. Ya da “Gözün kör olsun” olarak bilinen beddua, “Gözü kör olmaya” şeklinde dua olarak karşımıza çıkarken, “Kem göze gelesin” bedduası, “Kem göze gelmeyesin” şeklinde yine dua olarak karşımıza çıkmıştır. Burada şu noktayı da vurgulamak gerekecektir. Bedduayı çağrıştıran metinlerin şaşkınlık karşısında ya da sevinçli olma hâllerinde söylenmiş olmasıdır. Bunun temelinde zıtlık kullanarak akıllarda pekiştirmeyi sağlamak yatmaktadır.

Duanın söyleniş biçimine baktığımızda genellikle “benden sana, benden bize, benden size” şeklinde birinci tekil ağızdan çıkmış olmasıdır. Bunun yanında “bizden size ya da bizden bize” şeklinde birinci çoğul ağızdan söylendiği de görülecektir. “Allah devlete, millete zeval vermesin”, “İyilikler seninle olsun”, “Biz eksilttik, Allah yetirsin”, “Anne baba olasınız” vb.

Nadir de olsa dua metinleri incelendiğinde kişinin kendi adına açıktan dua ettiği görülmüştür. İncelediğimiz 308 metin içerisinde bir adedi bu şekilde karşımıza çıkmıştır: “Cenazemin cemaati bol olsun.” Aslında bu da bize kişinin kendi adına yaptığı duaları dillendirmediğini, yani sesli olarak dışa vurmadığını göstermektedir. O hâlde iki türlü dua yapıldığı görülmektedir. Birincisi kişinin kendisi için ve genellikle içinden, dışarıya vurmadan yaptığı dua; ikincisi ise kişinin ya da kişilerin kendileri, diğeri ya da diğerleri için yaptığı dualardır. Bugün kalıplaşmış ifade olarak karşımıza çıkan metinlerin çoğunluğu ikinci grupta yer alan dualardır.

\*\*\*

Burada anonim halk şiiri türlerinden türkü, mâni, ninni ve ağıtlarda geçen dua metinlerini irdeleyerek, Anadolu'nun değişik yörelerinden derlenmiş dua metinleri konuları açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Metinler incelendiğinde iki farklı durumla karşılaşmıştır. Bu durumlardan birincisi dua metinlerinin mâni, türkü, ağıt ve ninnilerin mısraları arasında genellikle bir ya da iki mısra da karşımıza çıkması. İkincisi ise anonim halk şiiri türleri içerisinde, türün bütünüyle dua içerikli olması. Ayrıca dua teriminin de geçtiği, “Dua edin komşular”, “Dua edin gavuşah” gibi mısraların da olduğu görülecektir. Bunun yanında, dua deyince insanların aklına ilk gelen ellerin gökyüzüne doğru kaldırılıp açılmasıdır. Bu husus bir mânimizde de şöyle ifade edilmektedir:

*Asıldır elekler*

*Yeşil başlı melehler*

*El galdır dua edek*

*Kabul olsun dilekler (Şehidoğlu, 1965: 22)*

Genellikle mâni ve koşma türlerinin şekil özelliklerine bağlı olarak oluşturulan türküler, birçok konu üzerinde ezgiye bağlı olarak oluşturulmuştur. Türkülerden tespit ettiğimiz dua içerikli metinleri aşağıya alıyoruz. Burada nakaratlı ve nakaratsız olarak karşımıza çıkan türkülerden örnekler yer aldığı gibi atışmalı türkülerden de örneğe yer verilmiştir. Aşağıdaki “Gönül sabret de hamdeyle, şükreyle”, “Yine muhannete muhtaç eyleme” ve “Yandım Allah yandım yandırma beni, Dalgın uykulardan kaldırma beni” mısraları nakarat mısralardır.

İnsanı derinden etkileyen bütün konuların türküleşerek dillerde yaşadığı söyleyebiliriz. Aşağıda bir türkümüzün son dörtlüğüne baktığımızda nasıl duada bulunuluyor:

*Çocuksuz evler olmasın,*

*Hudayı-sille vurmasın,*

*Mevlama recam budur ki,*

*Analar acı görmesin. (Öztürk 1998: 108)*

Yine bir başka türkümüzde bir başka dua metni yer almakta;

*Ben bir yauru şahin idim, uçtum yuvadan;*

*Aranızda hor göründüm, çıktım aradan;*

***Kısmetimi versin Mevlam, bizi yaradan.*** (Öztürk, 1998: 28)

Aşağıdaki örnek türkü dörtlüğümüzün üçüncü mısrası yine dua içeriklidir:

*Ölüm olsa ah ayrılık olmasa.*

*Benim halim sana malum ya rabbi,*

***Hasretime sen kavuştur ya Rabbi,***

*Seni saran dünyasına doymasa.* (Öztürk, 1998: 29)

Aşağıdaki üçlük bir türkümüzün ilk hanesidir. Burada da bir yakarış söz konusudur:

*Atımı ba(ğ)ladım ben bir mantara,*

*Okkası ağır geliyor kantara,*

***Mevlam bizi bu yerlerden kurtara.*** (Öztürk, 1998: 30)

Aşağıdaki örnek metin yine türkümüzün son hanesidir. Örneğimizde de sevgiliye karşı yapılan bir dua ile karşılaşyoruz:

*Beni a(ğ)latma ki sen de gülesin,*

***Maksudına muradına eresin,***

*Beni her gördükçe dayma bilesin.* (Öztürk, 1998: 41)

Turnalar üzerine kurulu aşağıdaki türkü metnimizde de “Cümlemizin işin Mevlam kayıra” şeklinde bir dua ile karşılaşyoruz:

*İnme turnam inme sen bu pınara,*

*Avcı tuzak kurmuş, var yolun ara,*

***Cümlemizin işin Mevlam kayıra.*** (Öztürk, 1998: 50)

Aşağıdaki örnek türkümüz tamamıyla dua üzerine kuruludur. Bu nedenle türkü metnimizin tamamını aşağıya alıyoruz:

*Kırmız gülü budarlar,*

*Altına meclis kurarlar,*

*Güzel oğlanı sararlar.*

***Gönül sabret de hamdeyle, Şükreyle***

*Kırmızı gülün dalı var,*

*Büyün benim efkârım var,*

*Her gün a(ğ)lasam yeri var.*

*Gönül sabret de hamdeyle, Şükreyle.*

(Öztürk, 1998: 67)

*Kırmız gülü budağı,*

*Geçmedi gönül fırakı,*

*Emebilsem bal dudağı.*

***Gönül sabret de hamdeyle,***

Aşağıda bir başka türkünden seçilmiş dörtlükte de çok daha değişik bir dua ile karşılaşyoruz:

*Feleğin biz'attığı bir ince oktur*

***Dilerim Mevladan ihsanı çoktur***

***Kardaşı kardaşa muhtaç eyleme***

*Sağ gözün sol göze faydası yoktur* (Esen, 1986: 178)

Aşağıdaki türkü metni örneğimizde de nazarla ilgili bir dua ile karşılaşyoruz:

*Top top olmuş suya giden güzeller*

*Acep sarpa düşer m'ola yolunuz*

***Kadir Mevlam nazarlardan saklasın***

*Anan zalım suya savmış yalnız.* (Esen, 1986: 156)

Türkülerin en fazla yoğunlaştığı konu olan seveda ile ilgili aşağıdaki örneğimizde de güzel bir dua vardır:

*Şu dağın ardında bir kuzu meler  
Kuzunun feryadı bağrımı deler  
Anasız kuzu da böyle mi meler*

*Şu dağın ardında kar beyaz beyaz*

**Kadir Mevlam bir güzel de bana yaz.** (Esen, 1986: 181)

Aşağıda bir türkümüzün ilk hanesi yer alıyor. Burada da son iki mısra dua olarak karşımıza çıkmaktadır:

*Yağmur yağar taşlara  
Serpilir ağaçlara*

**Mevlam sabırlar versin**

**Of çeken sarhoşlara** (Esen, 1986: 113)

Aşağıdaki türkümüz tamamıyla Yaradan'dan istekler üzerine kurulmuştur. Bütünüyle dua içeriklidir:

**Kadir Mevlam senden bir dileğim var  
Beni muhannete muhtaç eyleme  
Yedi deryalara gark eyle beni  
Yine muhannete muhtaç eyleme**

*Muhannetin sözü pareli oktur  
Lutfuna kerem et, ihsanı çoktur  
Sağ elin sol ele faydası yoktur  
Yine muhannete muhtaç eyleme*

*Muhannetin suyu dolayı akar  
Değdiği yerleri od olur yakar  
Eyilik etmeden başına kakar  
Yine muhannete muhtaç eyleme*

*Ben dertliyim Hak ayırsın işimi  
Kaygılara saldım garip başımı  
Varsın kurtlar, kuşlar yesin leşimi  
Yine muhannete muhtaç eyleme*  
(Öztelli, 1983: 82-83)

En bilinen türkülerimizden olan *Ayaş Yolları* da dua içerikli nakaratlara sahiptir. Aşağıya bu türkümüzün bir bölümünü alıyoruz:

*Ayaş yollarını aştım da geldim  
Boyunu boyuma ölçtüm de geldim  
Güzeller içinden seçtim de geldim  
Yandım Allah yandım, yandırma beni  
Dalgın uykulardan kaldırma beni* (Öztelli, 1983: 251)

Bir başka türkümüzün aşağıdaki dörtlüğü de dua içeriklidir:

*Kebabı közde gördüm  
Sürmeyi gözde gördüm  
Şükür olsun Allah'a  
Seni bu güz de gördüm* (Öztelli, 1983: 342)

Türküler içerisinde yer bulan kına türkülerinde de dua içerikli metinlere rastlanmıştır. Aşağıya bu içerikteki atışmalı bir türkümüzden iki hane alıyoruz:

Kız:  
*Annem hamam vardın mı  
Yunduğum yeri gördün mü  
Şimdi kıymetimi bildin mi  
Ney ney neyleyim aman*

Ana:  
*Nasihat kulağına girsin  
Her huyların burada kalsın  
Allah beyine ömürler versin  
Ney ney neyleyim aman*  
(Öztelli, 1983: 344-345)

Birçok konuda söylenen ve konularına göre sınıflamaya tabi tutulan, genellikle dört mısra ve yedi heceden oluşan mâniler, anonim halk şiirini oluşturan bir diğer türdür. Mânilerde asıl söylenilmek istenilen son iki mısra içerisine gizlenir. İlk iki mısra doldurma mısradır. Aşağıda tespit ettiğimiz mânilerde de dua içerikli mısraların son iki mısradaki yer aldığı görülecektir.

*Arpa biçtim az kaldı  
Kamış biçtim saz kaldı  
Dua edin komşular  
Kavuşmaya az kaldı (Kara, 1993: 29)*

*Ay doğar bedir Allah  
Bu sevda nedir Allah  
Ya benim muradım ver  
Ya da sabır Allah (Kara, 1993: 33)*

*Bahçede hurma dalı  
Dibinde yeşil halı  
Ya Muhammed ya Ali  
Kavuştur iki yâri (Kara, 1993: 40)*

*Bahçeye kurdum testi  
Her gelen vurdu geçti  
Ver Allah'ım muradımı  
Benim de vaktim geçti (Kara, 1993: 42)*

*Cami bacası ayaz  
Bir makas buldum beyaz  
Kurban olduğum Allah  
Güzeli güzele yaz (Kara, 1993: 49)*

*Caminin üstü mimber  
Hazreti Badi Gamber  
Ver benim muradımı  
Yüzü nurlu peygamber (Kara, 1993: 50)*

*Cevizin dalları kısa  
Meylim düştü bir kıza  
Meylimin düştüğü kıza  
Allah alınma yazı (Kara, 1993: 51)*

*Çarşıdan aldım bakır  
Yârin gözleri çakır  
O çakır gözlerine  
Kurban olsun bu fakir (Kara, 1993: 52)*

*Çerçevem yanı kırık  
Gezerim boynu buruk  
Mevlam kimseye vermeye  
Benim kimin ayrılık (Kara, 1993: 54)*

*Çıktım tevrüz başına  
Bağırdım Hak aşkına  
Ya Rabbi sen kavuştun  
Hıdırellez aşkına (Kara, 1993: 55)*

*Fincan fincan içinde  
Fincan zarfın içinde  
Şükür ettim Mevlaya  
Yârim köyün içinde (Kara, 1993: 75)*

*Odaya serdim halı  
Boyu reyhan dalı  
Gören maşallah desin  
Kimin var böyle yâri (Kara, 1993: 125)*

*Yeşil hindim yol açtı  
İnce bele dolıştı  
İnşallah kavuşuruz  
Bugün fal yol açtı (Kara, 1993: 154)*

*Teşi başı yumuşak  
Benim yârim bir uşah  
Uşah olsun sağ olsun  
Dua edin gavuşah (Şehidoğlu, 1965: 79)*

*Yârim atın baş ola  
Eğerin gümüş ola  
Her nerde gezersen  
Hızır yoldaşın ola (Şehidoğlu, 1965: 80)*

*Armudun kökü suda  
İster kes ister buda  
Ver benim muradımı  
Kurban olduğum Hüda (Elçin, 1990b: 33)*

*Ateş düştü kamaşa  
Neylesin su yanmışa  
Mevlam sabırlar versin  
Yârinden ayrılmışa (Elçin, 1990b: 15)*

*Ay gördüm Allah  
Amentü billah  
Aylar mübarek  
Elhamdülillah (Elçin, 1990b: 40)*

*Çeşme başı kurt izi  
Düşman ayırdı bizi  
Sevdayı veren Tanrı  
Bir gün kavuştur bizi (Elçin, 1990b: 68)*

Çocukları uyutmak için kendine özgü ezgisi eşliğinde genellikle anneler tarafından söylenen anonim halk şiri türlerinden biri de ninnilerdir. Ninnilerde genellikle çocuğa ait konular işlenmiştir. Ninniler içerikleri itibarıyla iyi dilekler ifade eden bir tür olmasından dualara çok uzak bir tür değildir. İncelediğimiz ninni metinleri içerisinde de dua içerikli mısralar yer almış ve çocuğa dair istekler sıralanmıştır. Aşağıdaki örnekler de bu durumu gözler önüne sermektedir:

*Ninni deyip uyuttum  
Allah dedim büyüttüm  
Ninni dedim beledim  
Al boyutların doladım  
Allah'tan ömür diledim  
(Çelebioğlu, 1995: 109)*

*Şimdi yavrum uyur, ninni,  
Uyur da büyür, ninni,  
Sen rahatlık ver Allah'ım, ninni,  
Yavrumu uykuya doyur ninni.  
(Çelebioğlu, 1995: 112)*

*Hu, hu, hu Allah'ım  
Sen uykular ver Allah'ım  
Bir tanecik evladım ninni  
Uyusun da büyüsün ninni!  
(Çelebioğlu, 1995: 127)*

*Ninni diyeyim uyusun,  
Allah diye büyüsün,  
Allah'ım izin ver de,  
Çayır çimen yürüsün.  
Ninni de kuzuma ninni!  
(Çelebioğlu, 1995: 134)*

*Koydum güğümü suya  
Aka aka su dolsun  
Tutuldum sevdalara  
Allah yardımcın olsun (Elçin, 1990b: 134)*

*Sandık üstünde sandık  
Kitlemeden usandık  
Şükür olsun Allah'a  
Eşref yerden kız aldık (Elçin, 1990b: 152)*

*Beşiği de hurma dalından  
Döşemesi sırma telinden  
Allah kurtarsın beni  
Senin muzmuz elinden!  
(Çelebioğlu, 1995: 292)*

*Ovada çiftliğin işlesin,  
Çörde davarım kışlasın,  
Allah hanene bağışlasın!  
Ninni yavrum ninni  
Ninni kuzum ninni!  
(Çelebioğlu, 1995: 176)*

*Oğlum elin altın ola,  
Kollarında martin ola,  
Sana Hak'tan yardım ola!  
Uyu oğul uyu,  
Büyü oğul büyü!  
(Çelebioğlu, 1995: 176)*



Anonim halk şiirinin bir diğer türü de ağıtlardır. Ağıtlar diğer türlerde olduğu gibi konu serbestliğine sahip degillerdir. Zira ağıtlar ölüm çevresinde oluşan ve genellikle üzüntüleri dile getiren düzenli-düzensiz kurulmuş ezgisiyle beraber var olan türkülerdir. Ağıtların düzenli olanları türkülerde olduğu gibi koşma ve mâni türünün şekil özelliklerine göre oluşmuştur. Ferdî ağıtlar olduğu gibi ağıt söyleme geleneği içerisinde ağıt yakan ağıtçılar da mevcuttur.

Ağıtları incelediğimizde duadan ziyade beddua ile karşılaştığımızı söylemeliyiz. Ama dua içerikli metinler de yok değildir. Ağıtlar genellikle belirli kişiler için yakılmıştır. Aşağıda çeşitli ağıtların yakılma sebepleri ile ilgili örneklerimiz yer alacaktır.

Aşağıdaki örnek dörtlük genç yaşta ölen emmi oğlusunun çocuklarına tüzülen kuzeni tarafından söylenen Emmioğlu Ağıdı'ndan alınmıştır:

*Şurda da bak bir dağ gurulmuş  
Bizde de o yâr varılmış*

**Gadanızı allım eller**

*Sahapsızlık ne zorumuş* (Şimşek, 1993: 163)

Eşi ağır hasta iken onu evde bırakıp yaylaya çıkan bir hanımın eşinin ölümü üzerine söylediği 11 dörtlük ağıdın ilk dörtlüğünü aşağıya alıyoruz:

*Biz de gederik buradan  
Bir duman çıkar dereden  
Sürmeli eşim ağır hasda*

**Yardımcı olsun Yaradan** (Şimşek, 1993: 78)

Bir genç kız bahçe kapısını açık bıraktığı için inekler bahçeye girerek oradaki bütün yiyecekleri yer. Babaannesi bu durum karşısında torununa şöyle beddua eder:

“Allah, gençliğinin hayrını görmeyesin, neden gapıyı açık bıraktın?”

Nişanlı olan genç kız bir zaman sonra ölü, bunun üzerine nişanlısı delikanlının söylediği ağıtta yer alan dua içerikli son dörtlüğü aşağıya alıyoruz:

*Gediyorsan uğur ola  
Senin baban gadan ala  
Ölüm de Allah'ın emri  
Cennetin de mekân ola.*

(Şimşek, 1993: 165)

Kadirli bir genç, Erzurum'da askerken vurulur. Bunun üzerine sevdiği kızın söylediği ağıdın ikinci dörtlüğünde de dua içerikli sabır dilenmektedir:

*Düşümde gördüm hodüğün  
Çalmıyordu davul düğün  
Yaradan sabırlar versin*

*Merhamin sormıya geldim* (Şimşek, 1993: 217)

Birkaç leylekten birinin yavrusunu karakuş yakalamış. Uçma zamanı gelince diğerleri uçmuş; kanadı kırık kuş uçamamış. Silifke köylerinden derlenen ağıt leyleğin ağzından söylenmiştir:

Bu ağıdın üçüncü dörtlüğü dua içeriklidir:

*Bizim yuvamızın dört yanı asma  
Kadir Mevlam bizden imdadı kesme  
Anam gitti diye ağlayıp küsme  
Kanadı bitmedik yavrum kal indi.*

(Elçin, 1990a: 58)

Orta Anadolu'dan derlenmiş bir ağıtta da yine dua içerikli bir haneye rastlıyoruz:

*El yazıya el yazıya  
Duman çökmüş çöl yazıya  
**Kurban olan kurban olan**  
Beşikteki yatan kuzuya.... Vay.*

(Elçin, 1990a: 128)

Rize'den derlenen Aspet ağının son dörtlüğü de dua içeriklidir:

*Beyaz ati nalladım  
Soğuksu'ya yolladım  
Gidiyorum konşilar  
**Allah'a ısmarladık.***

(Elçin, 1990a: 132)

Aşağıdaki yer alan Haçın ağından alınmış dörtlükte de ahiretle ilgili bir duaya rastlıyoruz:

*Kardaşımın adı Mehmed  
Şu gavura edin minnet  
Ben Allah'a güvenirim  
**İnşallah mekânın cennet.*** (Esen, 1982: 89)

Aşağıdaki örneğimiz Hasan'ın Ağıdından alınmıştır. Burada da farklı bir dua ile karşılaşmaktadırlar:

*Dışarı çıktı mı  
Kayıslar olmuş çağla  
Dini bir uğruna gitti  
**Allah işini onara.*** (Esen, 1982: 95)

\*\*\*

Kalıplaşmış ifadeler, adında da geçtiği üzere kalıplaşabilmeleri için uzun yıllara hatta yüzyıllara ihtiyaç duyarlar. Kalıplaşma sürecinde söz, bünyesinde yer alan kelimelerle donarken, sözün yayılım alanı da genişlemektedir. Ayrıca kalıplaşmış sözler bünyelerinde taşıdıkları kelimeleri, dilde yaşama sürelerince taşırlar. Kelime dilde ne zaman düşmeye başlamış ise kalıplaşmış ifade de o kelimenin yerini yeni kelime almaya başlamış demektir. Aslında kalıplaşma dilde kelimelerin yaşama süreleriyle ilgilidir. Bu durum kalıplaşmış ifadelerden dualar için de geçerlidir.

Yaşanılan kültür ortamı, dua kullanımını ve duaya iştirak etmeyi insanlara itici bir güçle teşvik etmektedir. Dolayısıyla, Türk halk edebiyatının bütün türlerini düşündüğümüzde, öncelikle dualar günlük dilde en fazla kullanılan kalıplaşmış ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber kalıplaşmış olmaları atasözü ve deyimlerde görüldüğü gibi çok katı bir şekilde görülmemektedir.

Türk halk edebiyatının hemen bütün türlerinde duaya rastlamak mümkündür. Bunu, duaların günlük dilde çok sık kullanılması ve dolayısıyla sözlü ve yazılı kültür ürünlerinde genişçe yer edinmesiyle açıklayabiliriz.

Halk edebiyatının diğer türlerinde uygulanan tip ve varyant araştırması dualar içinde yapılabilir ve yapılmalıdır. Ayrıca, dualara sadece metin boyutundan öte diğer bilim dallarınca da yaklaşılması gerekmekte ve duanın sadece biçimsel yönüyle değil, bütün yönleriyle içerik araştırması da yapılması yararlı olacaktır.

## METİNLER

Dualarla ilgili olarak yapılan çalışmalarda dualar içerikleri açısından ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Akalin, 1990-Kaya, 2001). Burada ayrıntılı bir değerlendirmeden ziyade, genel bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıntılı bir değerlendirme yapıldığında hayatta insanı az çok ilgilendiren her konu ile ilgili dua metni karşımıza çıkacaktır. Aşağıda yer alacak 308 dua metni 21 ana başlık altında değerlendirilmiştir.

### 1. ESİRGENME VE KORUNMAYLA İLGİLİ DUALAR

- Allah aziz etsin, rezil etmesin. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah korktuğundan kurtarsın. (Işık, 1997: 81)  
 Allah muhafaza etsin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah seni kötülerin şerrinden korusun. (Şimşek, 1996: 143)  
 Allah ocaktan irak etsin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah ümidini artırsın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah'a emanet. (Kazal, 2005: 23)  
 Şeytanın şerrinden korusun. (Tınaz, 2005: 74)  
 Tanrı kahpe avrat, puşt oğlan şerrinden esirgesin. (Işık, 1997: 82)

### 2. EVLİLİKLE İLGİLİ DUA METİNLERİ

- Allah bir yastıkta kocatsın. (Şahin, 2006: 51; Şimşek, 1996: 142, Tınaz, 2005: 73)  
 Allah iki yastıkta kocatsın. (Işıklı, 1997: 95)  
 Bir yastıkta kocayın. (Kazal, 2005: 20)  
 Allah hayırlı geçinceme versin. (Şahin, 2006: 50)  
 Allah mesut etsin. (Kazal, 2005: 20)  
 Allah mesut, bahtiyar etsin. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah sana sarı saçlı, uzun ömürlü kızlar versin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Anne baba olasınız. (Kazal, 2005: 23)  
 Beyaz gelinlik içinde gelin ol inşaallah. (Tınaz, 2005: 73)  
 Telli duvaklı gelin olası. (Kazal, 2005: 25)

### 3. ÖLÜMLE İLGİLİ DUA METİNLERİ

- Allah başımızdan eksik etmesin. (Şahin, 2006: 51; Şimşek, 1996: 142)  
 Allah gani gani rahmet eylesin, geride kalanlara ömür versin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah gençlikte ölüm, kocalıkta zulüm vermeye. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah iki iyiliğin birini versin. (Şimşek, 1996: 142; Işık, 1997: 81)  
 Allah kalanlara sağlık versin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah ölümü gecinden versin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah ömrünü uzatsın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah sonunu hayır getirsin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah sular kadar ömür versin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah uzun ömürler versin. (Şimşek, 1996: 142; Tınaz, 2005: 73)  
 Başımız sağ olsun. (Işıklı, 1997: 95)  
 Cenazemin cemaati bol olsun. (Şimşek, 1996: 143)  
 Dünya durdukça durasın. (Kazal, 2005: 20)  
 İki gün yatak, üçüncü gün toprak. (Şimşek, 1996: 144)  
 Ölemede canını görmeyem. (Kazal, 2005: 20)  
 Ölümüm memleketimde olsun. (Şimşek, 1996: 144)  
 Ölümün kolay olsun. (Şimşek, 1996: 144)  
 Ölünce Fatıha okuyanın çok olsun. (Şimşek, 1996: 144)  
 Ölünün canına değsin. (Kazal, 2005: 20)

Ömrümden ala, ömrüne koya. (Kazal, 2005: 20)

Ömrün uzun olsun. (Kazal, 2005: 25)

Ömrün uzun, düğünün güzün olsun. (Şimşek, 1996: 144)

Suyun savatın bol olsun. (Işık, 1997: 82)

#### **4. BAHT VE TALİHLE İLGİLİ DUA METİNLERİ**

Ağa olasın, paşa olasın. (Kazal, 2005: 21)

Allah bahtını açık etsin. (Tınaz, 2005: 73)

Allah gönlün muradını versin. (Işıklı, 1997: 95)

Allah gönlündeki muradı vere. (Kazal, 2005: 21)

Allah gönlüne göre versin. (Işık, 1997: 81; Kazal, 2005: 20; Şahin, 2006: 51; Şimşek, 1996: 143; Tınaz, 2005: 73)

Allah gönlünü güzel ede. (Kazal, 2005: 21)

Allah ne muradın varsa versin. (Kazal, 2005: 20; Tınaz, 2005: 73)

Allah hayırlı kader versin. (Kazal, 2005: 22)

Allah hayırlı nasip versin. (Işıklı, 1997: 95)

Allah helal süt emmiş birini nasip etsin. (Işıklı, 1997: 95)

Allah iyilerle karşılaştırsın. (Kazal, 2005: 22)

Allah rast getire. (Kazal, 2005: 20)

Allah yol, iz açıklığı versin. (Işık, 1997: 81)

Allah doğru yoldan şaşırtmasın. (Tınaz, 2005: 73)

Allah yolundan şaşırtmasın. (Tınaz, 2005: 73)

Allah yolunu yolağını açık tutsun. (Işık, 1997: 81)

Allah yüzü gülenlerden etsin. (Tınaz, 2005: 73)

Allah yüzünü güldürsün. (Kazal, 2005: 23)

Allah yüzünü kara çıkarmaya. (Kazal, 2005: 23)

Ay gibi bahtın açık ola. (Kazal, 2005: 23)

Ayağın taş, elin kuş ola. (Kazal, 2005: 23)

Bahtın açık, tahtın yüce olsun. (Kazal, 2005: 23)

Bahtlı tahtlı olasın. (Kazal, 2005: 23)

Beylere, ağalara bey olasın. (Kazal, 2005: 23)

Büyük adam olasın. (Kazal, 2005: 23)

Gün göresin devran süresin. (Kazal, 2005: 24)

Önün açık olsun. (Kazal, 2005: 25)

Yolun açık olsun. (Kazal, 2005: 21; Şimşek, 1996: 144)

Yüksek yerlere gelesin. (Tınaz, 2005: 74)

#### **5. BEREKETLE İLGİLİ DUA METİNLERİ**

Afiyet şeker olsun. (Şimşek, 1996: 143)

Ağalara, beylere nasip olasın. (Kazal, 2005: 21)

Ağız tadıyla yeme nasip olsun. (Kazal, 2005: 19)

Allah ağız tadıyla yemek nasip etsin. (Şahin, 2006: 50)

Allah ağzının tadını kaçırmamasın. (Şahin, 2006: 50)

Allah ağzının tadını bozmasın. (Kazal, 2005: 19)

Allah bin bereket versin. (Işıklı, 1997: 95)

Allah kesene Halil İbrahim bereketi versin. (Işıklı, 1997: 95)

Kesene bereket. (Kazal, 2005: 24)

Kesene Halil İbrahim bereketi versin (Işık, 1997: 82).

Allah bir tuttuğunu bin etsin (Işık, 1997: 81)

- Allah birine bin vere. (Kazal, 2005: 20)  
 Allah birini bin etsin. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah daha çok şeyler versin. (Işık, 1997: 95)  
 Allah kısmetini açsın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah kısmetini kesmesin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah nasibini artırsın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah rızıkla terbiye etmesin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah rızıkını artırsın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah tuttuğunu altın etsin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah tuttuğunu bin etsin. (Işık, 1997: 81)  
 Allah tuttuğunu kolay getirsin. (Işık, 1997: 81)  
 Az kazanasın, çok yiyessin. (Kazal, 2005: 23)  
 Baş ucun pınar, ayak ucun göl olsun. (Şahin, 2006: 51)  
 Başın pınar, ayağın göl olsun. (Işık, 1997: 81)  
 Bereketli olsun. (Şahin, 2006: 51; Tınaz, 2005: 73)  
 Bir dediğin iki olmasın. (Kazal, 2005: 23)  
 Bir elin yağda, bir elin balda olsun. (Kazal, 2005: 23)  
 Biri bin olasıca. (Işık, 1997: 81)  
 Biz eksilttik, Allah çoğaltsın. (Kazal, 2005: 23)  
 Biz eksilttik, Allah yetirsin. (Işık, 1997: 81)  
 Cömert ol, Allah versin. (Şimşek, 1996: 143)  
 Dünyadan gelsin geçsin, yokluk görmesin. (Işık, 1997: 81)  
 Elin darda, başın sıkıntıda kalmasın. (Kazal, 2005: 20)  
 Elini atasın, altın tutasın. (Kazal, 2005: 24)  
 Evine buğday yağsın. (Işık, 1997: 82)  
 Geçse de yoksulluk görme. (Işık, 1997: 82)  
 Her yaptığın sarı altın olsun. (Işık, 1997: 82)  
 Kısmetin bol olur inşallah. (Tınaz, 2005: 74)  
 Nasibin bol olsun. (Kazal, 2005: 24)  
 Nasibin pak olsun. (Kazal, 2005: 25)  
 Rızıkın bol olsun. (Kazal, 2005: 25)  
 Taş diye tuttuğun altın olsun. (Şahin, 2006: 51)  
 Taşın, toprağın altın olsun. (Kazal, 2005: 21)  
 Toprak diye avuçladığın altın ola. (Kazal, 2005: 21)  
 Toprak diye avuçladığın altın olsun. (Işık, 1997: 83)  
 Tuttuğun altın mekânın cennet olsun. (Şimşek, 1996: 144)  
 Tuttuğun altın olsun. (Işık, 1997: 83; Kazal, 2005: 25; Tınaz, 2005: 74)  
 Tuttuğun toprak altın ola. (Kazal, 2005: 21)  
 Tuttuğun toprak altın olsun. (Işık, 1997: 83)  
 Taş üstünde ekmek bitsinde ye. (Işık, 1997: 82)  
 Yere düşsün bir avuç altın olası kalksın. (Işık, 1997: 83)
- 6. DERT, ACI VE KEDERLE İLGİLİ DUALAR**
- Ah çekmeyesin. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah acil şifalar versin. (Kazal, 2005: 21; Tınaz, 2005: 73)  
 Allah başka dert vermesin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah dert verip derman aratmasın. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah doktora, ilaca muhtaç etmesin. (Kazal, 2005: 21)

- Allah el ayağa düşürmesin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah elden, ayaktan düşürmesin. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah kazadan beladan esirgesin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah kazadan beladan korusun. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah kazadan beladan saklasın. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah kazasız belasız gidip gelmek nasip etsin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah kimseciklerin başına vermesin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah kimseyi elden ayağa düşürmesin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah kimseyi kimseye düşürmesin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah kimseyi kimseye muhtaç etmesin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah sağlık sıhhat versin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah selamet versin. (Şahin, 2006: 51; Şimşek, 1996: 142)  
 Allah süründürmesin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah'ım elden ayaktan düşürmesin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Elin ayağın dert görmesin. (Kazal, 2005: 20; Şahin, 2006: 51)  
 Elin kolun dert görmesin. (Işık, 1997: 81; Şimşek, 1996: 143)  
 Elin kolun zeval görmesin. (Işık, 1997: 81)  
 Elin, ayağın dert görmesin. (Kazal, 2005: 24)  
 Ellerin dert görmesin, kısmetle dolsun. (Şimşek, 1996: 143)  
 Ellerin dert görmesin. (Kazal, 2005: 20)  
 Ellerin kolların dert görmesin. (Tınaz, 2005: 74)  
 İki elin dert görmesin. (Işık, 1997: 82)  
 Soluduğun hava canına şifa olsun. (Kazal, 2005: 25)

### 7. DOĞUM VE ÇOCUKLARLA İLGİLİ DUALAR

- Adıyla büyüsün. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah analı, babalı büyüsün. (Kazal, 2005: 21; Tınaz, 2005: 73)  
 Allah anamızı, babamızı başımızdan eksik etmesin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah anasız, babasız bırakmasın. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah çocuğuna çoluğuna bağışlasın. (Işık, 1997: 81)  
 Allah çocuklarına bağışlasın. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah çocuklarının acısını göstermesin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah evlat eline düşürmesin. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah hayırlı evlatlar versin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah seni çiline çocuğuna bağışlasın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah sevdiğine bağışlasın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah sevdiklerine bağışlasın. (Şimşek, 1996: 143)  
 Çocuklarının gününü göresin. (Şimşek, 1996: 143)  
 Çocuklarının gününü gösterebilirsin. (Şimşek, 1996: 143)  
 Kız olsun, hayırlı olsun. (Şimşek, 1996: 144)  
 Oğul uşağı çok olasıca. (Işık, 1997: 82)  
 Oğullu, kızlı, evli eşikli olasın. (Kazal, 2005: 25)  
 Zürriyetin pak olsun. (Kazal, 2005: 25)

### 8. YİYECEKLER ÇEVRESİNDE OLUŞAN DUALAR

- Allah açıklıkla terbiye etmesin. (Şahin, 2006: 51)  
 Aşın bal olsun. (Kazal, 2005: 23)  
 Geçmişlerinin canına değsin. (Kazal, 2005: 24)  
 İçtiğin zenzem olsun. (Şimşek, 1996: 144)

Su gibi aziz ol. (Işık, 1997: 82)  
 Su gibi aziz olasın. (Kazal, 2005: 25; Tınaz, 2005: 74)  
 Su gibi git, su gibi gel. (Şimşek, 1996: 144)  
 Su verenlerin çok olsun. (Kazal, 2005: 25)  
 Ziyade olsun, Allah yerini doldursun. (Kazal, 2005: 25)

### **9. AKIL İLE İLGİLİ DUALAR**

Aklınla çok yaşa. (Şimşek, 1996: 143)  
 Allah akıl fikir versin. (Işık, 1997: 81; Şahin, 2006: 51; Şimşek, 1996: 142)  
 Allah akıl vere. (Kazal, 2005: 19)  
 Allah akıl versin. (Şimşek, 1996: 143)  
 Allah aklını almasın. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah fikir firaset versin. (Işık, 1997: 81)  
 Allah zihin açıklığı versin. (Kazal, 2005: 20; Şimşek, 1996: 142)  
 Çocuklarımıza zihin açıklığı nasip etsin. (Tınaz, 2005: 73)

### **10. ÇEŞİTLİ YARDIMLARLA VE SADAKA İLE İLGİLİ DUALAR**

Allah hayrını kabul etsin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah kabul etsin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah razı olsun. (Işık, 1997: 81; Kazal, 2005: 20; Şahin, 2006: 51; Tınaz, 2005: 73)  
 Ayağına sağlık. (Şahin, 2006: 51)  
 Eline koluna sağlık. (Şahin, 2006: 51; Şimşek, 1996: 143)  
 Diline sağlık. (Şahin, 2006: 51)  
 Eline, ayağına sağlık. (Kazal, 2005: 20)  
 Ettiğin hayır, ölmüşlerinin önüne gele. (Kazal, 2005: 24)  
 Hayır kapın, kapanmasın. (Kazal, 2005: 24)  
 Hayır yapanın mekânı cennet olsun. (Şimşek, 1996: 143)  
 Yediğün, içtiğün canına değsin. (Kazal, 2005: 25)

### **11. DOSTLUK VE KARDEŞLİKLE İLGİLİ DUALAR**

Allah ayırmasın. (Kazal, 2005: 21; Şahin, 2006: 51)  
 Allah kardeş acısı göstermesin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah kavuştursun. (Kazal, 2005: 22; Tınaz, 2005: 73)

### **12. DEVLET, BİRLİK İLE İLGİLİ DUALAR**

Allah devlete millete zeval vermesin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah devletimize, milletimize hiç zeval vermesin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah dirlik düzenlik versin. (Şahin, 2006: 50)  
 Vatan, millet hayrını görstün. (Kazal, 2005: 25)

### **13. EKONOMİK DURUMLA İLGİLİ DUALAR**

Allah el kapisına kimseyi düşürmesin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Allah fakirin yardımcısı olsun. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah hayırlı pazarlar versin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah işini gücünü rast getirsin. (Tınaz, 2005: 73)  
 Allah işini rast getire. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah işini rast getirsin. (Işık, 1997: 81)  
 Allah muhanete muhtaç etmesin. (Tınaz, 2005: 73)

İşin rast gele. (Kazal, 2005: 20)

Kolay gele, tez bite. (Kazal, 2005: 24)

### **14. BİLİMLE İLGİLİ DUALAR**

Allah ilmını çoğaltsın. (Kazal, 2005: 22)

**15. AHİRETLE İLGİLİ DUALAR**

- Allah çektiklerini günahlarına keffaret etsin. (Kazal, 2005: 21)  
 Allah iman versin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah imandan ayırmasın. (Şimşek, 1996: 143)  
 Allah imansız huzura almasın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah inananlardan etsin. (Şimşek, 1996: 143)  
 Allah günahlarımızı affetsin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah günahlarımı affetsin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah her iki cihanda yüzünü ak, alınımı açık etsin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah katında hoşnut olasın. (Işık, 1997: 81)  
 Allah merhamet etsin. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah nurunu artırsın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah tahsiratımı affetsin. (Işıklı, 1997: 95)  
 Allah yerini cennet etsin. (Kazal, 2005: 23)  
 Kabrin cennet bahçelerinden bir bahçe olsun. (Işıklı, 1997: 95)  
 Kabrin nurla dolsun. (Işık, 1997: 82)  
 Kabrine nurlar dolsun. (Işık, 1997: 82)  
 Kabrine nurlar insin. (Işık, 1997: 82)  
 Mekânı cennet olsun. (Tınaz, 2005: 74; Işıklı, 1997: 95)  
 Yattığı yer cennet mekân olsun. (Işık, 1997: 83)  
 Yattığı yer nur dolsun. (Şimşek, 1996: 144)  
 Nur içinde yatsın. (Işık, 1997: 82; Tınaz, 2005: 74)  
 Anamın ruhu şad olsun. (Şimşek, 1996: 143)  
 Anan, atan nurda yatsın. (Işık, 1997: 81)  
 Arkandan okuyanın çok olsun. (Kazal, 2005: 23)  
 Cehennem azabı görme. (Işık, 1997: 81)  
 Günahların benim olsun. (Şimşek, 1996: 143)  
 İki cihanda aziz olasın. (Işık, 1997: 82)

**16. NAZAR, KURBAN VE KAZA İLE İLGİLİ DUALAR**

- Ağzından yel alsın. (Şimşek, 1996: 143)  
 Allah görünmez kazadan saklasın. (Kazal, 2005: 22)  
 Allah nazardan esirgesin. (Şimşek, 1996: 142)  
 Ayağın taşa gelmesin. (Kazal, 2005: 23)  
 Ayağına değen taşlar, sana çayır çimen olsun. (Kazal, 2005: 23)  
 Ayağına taş değmesin. (Kazal, 2005: 20; Şimşek, 1996: 143)  
 Başın dişin acımasın. (Işık, 1997: 81)  
 Cana geleceğine mala gelsin. (Şimşek, 1996: 143; Tınaz, 2005: 73)  
 Gadan, belan bana gele. (Kazal, 2005: 20)  
 Gadamı alam. (Kazal, 2005: 20)  
 Kaşına gözüne kurban olayım. (Şimşek, 1996: 144)  
 Seni verene kurban olayım. (Şimşek, 1996: 144)

**17. SABIRLA İLGİLİ DUALAR**

- Allah sabır versin. (Şahin, 2006: 51)  
 Allah sabırlandırsın. (Kazal, 2005: 22)

**18. HIZIR'LA İLGİLİ DUALAR**

- Hızır İlyas yoldaşın ola. (Kazal, 2005: 20)  
 Hızır yardımcın olsun. (Işık, 1997: 82)



Hızır yoldaşın olsun. (Işık, 1997: 82)

Sofrana Hızır uğrasın. (Şimşek, 1996: 144)

### **19. ÖZEL GÜNLERLE İLGİLİ DUALAR**

Bayramın mübarek olsun. (Şimşek, 1996: 143)

Berhudar olasın, el öpenlerin çok olsun. (Kazal, 2005: 23)

El öpenlerin çok olsun. (Işık, 1997: 81; Tınaz, 2005: 73)

Çok bayramlar göresin. (Kazal, 2005: 23)

Çok seneler geçiresin. (Kazal, 2005: 23)

Çok yaşa. (Işıklı, 1997: 95; Kazal, 2005: 23)

Nice bayramlar göresin. (Tınaz, 2005: 74)

### **20. OLUMSUZ GİBİ GÖRÜNEN DUA METİNLERİ**

Allah canını almasın. (Şimşek, 1996: 142)

Bacası tütessesice. (Şimşek, 1996: 143)

Ocağı yanasıca. (Şimşek, 1996: 144)

Odu, ocağı tütessesice. (Şahin, 2006: 51)

Gözü kör olmaya. (Şimşek, 1996: 143)

Kem göze gelmeyesin. (Kazal, 2005: 24)

Rahmeti bol olasıca. (Işık, 1997: 82)

### **21. SOSYAL HAYATLA İLGİLİ DİĞER DUA METİNLERİ**

Allah düşmanıma bile vermesin. (Tınaz, 2005: 73)

Allah eksikliğini göstermesin. (Şahin, 2006: 51)

Allah sana da versin. (Şimşek, 1996: 142)

Allah utandırmasın. (Şahin, 2006: 50)

Allah yar ve yardımcın olsun. (Kazal, 2005: 22)

Allah yardımcımız olsun. (Tınaz, 2005: 73)

Allah'ım iyi komşu nasip etsin. (Şimşek, 1996: 143)

Allah'ın izni ile olur inşaallah. (Şimşek, 1996: 142)

Düşmanın kardaşın ola. (Kazal, 2005: 23)

Evin şen, canın sağ olsun. (Kazal, 2005: 24)

Eviden misafir eksik olmasın. (Şimşek, 1996: 143)

Eviden, barkından hayır göresin. (Kazal, 2005: 24)

Gül yüzün hiç solmasın. (Tınaz, 2005: 74)

Güle güle git, güle güle gel! (Şahin, 2006: 51)

Güle kalasıca. (Işık, 1997: 82)

Hacı karısı olasın. (Işık, 1997: 82)

Hayırlı uğurlu olsun. (Kazal, 2005: 24)

Huyun, suyun temiz olsun. (Kazal, 2005: 24)

İyi günlerde kullan. (Kazal, 2005: 24)

İyilikler seninle olsun. (Kazal, 2005: 24)

Kaderin benim gibi olmasın. (Şimşek, 1996: 144)

Malın çok namın büyük olsun. (Kazal, 2005: 24)

Maşallah, berekallah. (Kazal, 2005: 24)

Maşallah, nazar değmez inşaallah. (Kazal, 2005: 24)

Maşallah. (Kazal, 2005: 24)

Mübarek olsun. (Kazal, 2005: 24)

Oğul ile oba, kızı ile komşu olasıca. (Işık, 1997: 82)

Sağ ol. (Şahin, 2006: 51)

- Sahibi hayrını görstün. (Kazal, 2005: 25)  
 Sana zarar verenler, dönüp sana musahhar olalar. (Kazal, 2005: 25)  
 Sizler sağ olun. (Işıklı, 1997: 95)  
 Tamaha kapılmayasın. (Şimşek, 1996: 144)  
 Uğurlar ola. (Şahin, 2006: 51)  
 Var ol. (Şahin, 2006: 51)  
 Yat baş ucunda, kalk baş ucunda bul. (Işık, 1997: 83)  
 Yüzün ak olsun. (Kazal, 2005: 25)

### KAYNAKLAR

- Akalın, L. Sami (1990), **Türk Dilek Sözcülerinden Alkışlar Kargışlar**, Ankara.  
 Arat, Reşit Rahmeti (hızl. Kemal Eraslan-Osman F. Sertkaya-Nuri Yüce) (1979), **Kutadgu Bilig III / İndeks**, İstanbul.  
 Atalay, Besim (1943), **Divanü Lûgat-it-Türk Dizini**, Ankara.  
 Cilacı, Osman (1994), "Dua Maddesi", **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi C. 9**, İstanbul, 529.  
 Çelebioğlu, Amil (1995), **Türk Ninniler Hazinesi**, İstanbul.  
**Derleme Sözlüğü C. 1** (TDK) (1993), Ankara.  
 Elçin, Şükrü (1990a), **Türkiye Türkçesinde Ağıtlar**, Ankara.  
 Elçin, Şükrü (1990b), **Türkiye Türkçesinde Mâniler**, Ankara.  
 Elçin, Şükrü (1993), **Türk Halk Edebiyatına Giriş**, Ankara.  
 Esen, Ahmet Şükrü (hızl. Pertev Naili Boratav-Fuat Özdemir) (1986), **Anadolu Türküleri**, Ankara.  
 Esen, Ahmet Şükrü (hızl. Pertev Naili Boratav-Rémy Dor) (1982), **Anadolu Ağıtları**, Ankara.  
 Işık, Derya (1997), **Konya ve Çevresi Folklorundan Örnekler**, Konya (yayımlanmış bitirme tezi).  
 Işıklı, Hülya (1997), **Aydın (Karacasu) Folklorundan Örnekler**, Konya (yayımlanmış bitirme tezi).  
 Kara, Ruhi (1993), **Erzincan Manileri**, Ankara.  
 Kaya, Doğan (2001), **Folklorumuzda Beddua Söyleme Geleneği ve Türk Halk Şiirinde Beddualar**, Ankara.  
 Kazal, Sevim (2005), **Malatya ve Bingöl'den Derlenen Folklorik Ürünler**, Konya (yayımlanmış bitirme tezi).  
 Kúnos, Ignác (hızl. Ali Osman Öztürk) (1998), **Türk Halk Türküleri**, İstanbul.  
 Öztelli, Cahit (1983), **Halk Türküleri / Evlerinin Önü**, İstanbul.  
 Öztürk, Ali Osman ( ),  
 Şahin, Sadık (2006), **Manavgat ve Çevre Köyleri Halk Edebiyatı Ürünleri Üzerine Bir Araştırma**, Konya (yayımlanmış bitirme tezi).  
 Şehidoğlu, Süreyya (1965), **Erzurum Manileri**, İstanbul.  
 Şimşek, Betül (1996), **Amasya Folklorundan Örnekler**, Konya (yayımlanmış bitirme tezi).  
 Şimşek, Esmâ (1993), **Kadirli ve Osmaniye Ağıtları**, Antakya.  
**Tarama Sözlüğü I** (1963), Ankara.  
 Tınaz, Emine (2005), **Gökdere Köyünde (Hatay-Erzin)Yapılan Derlemeler**, Konya (yayımlanmış bitirme tezi).  
**Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük C. 1** (1988), Ankara.



## THE QUESTION OF REALISM IN POSTMODERNISM: *THE FRENCH LIEUTENANT'S WOMAN*

Res. Assist. ŞULE OKUROĞLU  
Middle East Technical University

### Abstract

Due to the application of sophisticated technology, and some other circumstances, both the identity and the position of man became highly ambiguous. Consequently, the idea of stability, continuity and reality were all revised in order to shape a new consciousness that suited the atmosphere of the period. Thus, the conventional understanding of "reality", which is based upon the logic of order, linearity, unity and coherence, is deconstructed by the writers of the 70s. Above all, in the field of literature and literary theory, the idea of skepticism is furthered by two important names; Saussure and Derrida. For Saussure, it is impossible to form a stable link between language and the real world due to the arbitrary characteristic of the sign; and for Derrida there is only différance, the fusion of delay and being different, and no transcendental signified operating as the meaning creating centre. The writers have explicitly displayed disbelief in the traditional realist fiction, which is based on the mimetic principle of art, as contemporary reality does not conform to the cause and effect principle. This paper seeks to analyze how postmodernism rejects the traditional perception of reality by giving references to John Fowles' *French Lieutenant's Woman*.

**Key Words:** Post-Modernism, Metafiction, Self-Reflexivity, , Post-structuralism, *The French Lieutenant's Woman*, John Fowles

### Özet

Gelişen teknolojinin çeşitli alanlarda uygulanması insanın evrendeki yerini büyük ölçüde değiştirdi. Sonuç olarak dönemin özelliklerine göre değişen yeni farkındalık devamlılı, gerçeklik gibi kavramlar ele alınarak tekrar tanımlanmaya çalışıldı. Bu sebeple, mantıksal düzen, uyum ve ahenk temelli geleneksel gerçeklik anlayışı 70lerin yazarları tarafından yıkıldı. Bunların da userinde, iki önemli isim Saussure ve Derrida edebiyat ve edebiyet kuramı alanında şüphecilik daha ileri bir seviyede incelenmeye başlandı. Saussure dil ve gerçeklik arasında doğal bir bağlantının olmadığını, Derrida ise mananın sürekli farklılık ve ertelenmeye dayandığını ve tek bir anlamın olmadığını ortaya koydu. Neden sonuç ilişkisi üzerine kurulan geleneksel gerçeklik anlayışı dönemin yazarları tarafından açıkça red edildi. Bu sunum post-modernizmin gelenekçi gerçeklik anlayışını John Fowles'in *Fransız Teğmenin Kadını* başlıklı romanında incelemeyi amaçlar.

**Anahtar Kelimeler:** Post-Modernizm, Üst-Kurgu, Kendini Yansıtma, Yapısalcılık, Yapısalcılık-Sonrası, Tipografya. Fransız Teğmenin Kadını, John Fowles

With the emergence of postmodernist theories, a more comprehensive cultural and social interest in the problem of reality and how man constructs his experience of the world have dominated the idea of fiction. Increased social, political and cultural self-consciousness influenced the novel writing and parallel to this; contemporary novelists have become more conscious of the theoretical issues engaged in forming fictions. Particularly around the 1960s, writers like John Barth, Raymond Federman, Jeanette Winterson, William Gass and John Fowles have explicitly displayed disbelief in the traditional realist fiction, which is based on the mimetic principle of art, as contemporary reality does not conform to the cause and effect principle. In his most well-known novel, *The French Lieutenant's Woman*, John Fowles creates a text which is formally self-reflexive and fabulative in mode; challenges traditional realist conventions and themes, and celebrates language games as an alternative to the creation of mimetic illusions.

For Hutcheon "one of the best metafictional examples of extended thematized allegory of the shared creative process involved in writing and reading is to be found in Fowles's novel *The French Lieutenant's Woman*" (HUTCHEON, 1985: 57). Metafiction is a kind of "fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality" (WAUGH, 1984: 2). Through reflecting its own process of construction, *The French Lieutenant's Woman* not only asks questions about its own present condition but also about the experiences of man in the postmodern world.

According to postmodernism "history and reality is no longer possible, since both have become 'textualized' in the world of images and simulations" (SELDEN, 1997: 200). In *The French Lieutenant's Woman*, Fowles consciously creates an 1867 novel in 1967. By giving references to the 20<sup>th</sup> century in a 19<sup>th</sup> century context, Fowles creates a double narrative perspective and problematizes the notion of mimesis. The technique of fusing modern fictional modes with the old fictional forms by using parodic devices points to the fictiveness of the novel and presents a fictionalized version of history as an alternative world "to the world we live in" (OPPERMANN, 1995: 315). Hutcheon uses the term "historiographic metafiction" to define this type of metafiction which uses and abuses realist conventions and which discusses history as a discursive practice subject to the same processes as fiction. In chapter 35, the textual narrator employs a range of discourses related to the theme of sexuality, aesthetics, theology, science and history, then provides an authorial intrusion which overtly discusses the difference between Victorian and modern understanding of these subjects. A realist writer "normally wants the reader to become lost in the story, to believe in the characters, and turn the pages in suspense to find out what is going to happen"; moreover, "all this as if the novel's content were real, not imaginary" (WHITTAKER, 1985: 6). In *The French Lieutenant's Woman*, the reader is invited to verify the truths of the narrative and to compare and contrast the realistic "Victorian norms and styles of narrative with a self-conscious, postmodernist narrative technique" (SALAMI, 1992: 18). So, this new reality is the reader's new illusion, which is the reality of the creative process.

One of the most significant features of classic realism is the hierarchy of discourses. In a realist novel "this hierarchy operates through the authoritative exposition of discourses either by means of dialogue and the constant authorial comments on it, or through the third-person narrative that gives more privilege to one discourse than another" (SALAMI, 1992 : 20). However, *The French Lieutenant's Woman* demonstrates multiplicity of discourses. Characters in the novel present various structural perspectives. Mrs. Poultney portrays the

Victorian sense of love and marriage, Mr. Freeman presents the norms of industrialism and capitalism, Ernestina is the representation of typical Victorian girl. Contrary to these characters Sarah and Charles represent existential freedom who struggle against 19<sup>th</sup> century norms to free themselves from restrictions. In the novel, different narrative levels undermine any authoritative single discourse and articulate a modern critique of the hierarchy of discourses. Fowles deploys 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century epigraphs and footnotes which give special thematic and narratological prominence and which create the illusion of historical authenticity, particularly in chapter 35 on two pages each of which contains a lengthy footnote analyzing the ways in which the Victorians and their 18<sup>th</sup> century predecessors had practiced birth control. These fictional fragments overtly and self-consciously break the narrative linearity and attract attention to the fictionality of reality.

A realist novel is perceived as the experiences of the one who writes it; consequently the author is accepted as the source of the meaning; in other words, the representation of the presence or the ordering principle. In postmodern texts, in complete contrast to a conventional narrator the “scriptor is born simultaneously with the text, is in no way equipped with a being preceding or exceeding the writing” (BARTHES: 1977; 143). The personal form of the author or subjective human source of the meaning was totally and explicitly discarded by Roland Barthes when he proclaimed “The Death of the Author” by his rejection of the author as the unique creator of presence, logos or meaning. When the play of signifiers begins, the ontological status of the author loses its presence so “our subject slips away... all identity is lost”; so, “I” refers to a linguistic sign that is absence and “the author enters into his own death (BARTHES, 1977: 118-9). In *The French Lieutenant’s Woman*, the textual narrator does not perform the conventional narrator role as a meaning creating father to his work, and does not sacrifice the formal qualities of the text in order to narrate a complete story.

Like many Victorian novels, *The French Lieutenant’s Woman* is constructed by an omniscient narrator who communicates the background story. This omniscient narrator creates the illusion of reality as far as chapter 13, where all rules of verisimilitude are shattered. In this chapter, the narrator undermines the rules of mimetic narration by revealing himself as an anti-mimetic and self-conscious modern narrator. The narrator becomes like a character in the text: he overlaps first-person with third person narration. But as a third-person narrator, he misleads the reader, particularly in the construction of his characters” (SALAMI, 1992:116). The referential narration that the reader takes for granted at the beginning of the novel is sharply undercut. Toward the end of the novel, the modern narrator explicitly declares that he will not keep up the pretence of a Victorian narrator any longer. The narrator deliberately lays bare the process of creation and breaks the illusion of conventions. He tosses a coin and continues to struggle with the ending of the story: “what the devil I am going to do with you? I have already thought of ending Charles’s career here and now... But the conventions of Victorian fiction allow, allowed no place for the open, the inconclusive ending” (348).

The modern narrator’s intrusions into the Victorian story are the most powerful self-reflexive devices of the novel. Through these intrusions *The French Lieutenant’s Woman* deconstructs the narrative space between the author and the reader; and both consciously and reflexively makes his readers take part in the writing process. Until chapter 12, the third person narrator creates the illusion of telling the truth about the world. However the novel demonstrates a self-conscious violation of this realist notion, particularly in chapter 13: “I do not know... These characters I create never existed outside my own mind... We wish to

create worlds as real as, but other than the world that is (85). This quotation shows how Fowles' modern narrator subverts the illusion of reality by claiming that he does not know either his characters or his narrative. The narrator deliberately "[breaks] the illusion" and the novels' characters "still exist, and in a reality no less, or no more, real than the one [he has] just broken" (97):

This story I am telling is all imagination... If I have pretended until now to know my characters' minds and innermost thoughts, it is because I am writing in a convention universally accepted at the time of my story: that the novelist stands next to God. He may not know all, yet he tries to pretend that he does (85).

In chapter 25, for example, after using an abundance of exclamation marks, the narrator distorts the illusion with a humorous tone: "I am overdoing the exclamation marks", then continues with his Victorian story (181). In another example, the narrator states that the two previous chapters "did not really" happen (295). Fowles's textual narrator "visits the Victorian period with an ironic I-eye. This form of narration is a critique, a self-representation of nineteenth century fiction" (SALAMI, 1992: 115).

The narrator enters into his text twice. In the first one he enters Charles's railway compartment as a passenger and appears as "a massively bearded...a man of forty or so" (346). The latter takes place in Chapter 61. He puts a watch fifteen minutes back to gain time for the alternative endings. This self-conscious first-person narrator explains the textual multiplicity by saying that "I live in the age of Alain Robbe-Grillet and Roland Barthes" and "this story I am telling is all imagination" (85). *The French Lieutenant's Woman* self-reflexively suggests that the mixture of history and fiction might be an indication of the postmodernist violation of conventional authority, "what has changed is that we are no longer the gods of the Victorian image, omniscient and decreeing; but in the new teleological image, with freedom our first principle, not authority" (86).

This self-conscious narrator avoids the authority of Victorian fiction and overtly allows freedom to his characters; since "there is only one good definition of God: the freedom that allows other freedoms to exist" (86). For Fowles, existentialism is not a philosophy but a way of looking at, and utilizing, other philosophies. Since there is no godlike narrator who dominates the novel; characters are given existential freedom within the text. In realism, the plot structure is arranged according to the principle of particularity, which is the "acted out experiences of a particular character with a particular background" by referring to the real "time process" that has "effects upon characterization" (WATT, 1974 22-30). The self-conscious narrator of *The French Lieutenant's Woman* "insists that [characters] are free to decide their lives and to construct their own subjectivities", as the godlike third-person narrator fails to offer freedom to his characters and he wants to continue in the first-person manner (SALAMI, 1992:117). One of the thematized concerns of the novel is openly theorized through these words: "A world is an organism not a machine. We also know that a genuinely created world must be independent of its creator; a planned world... is a dead world. It is only when our characters and events begin to disobey us they begin to live" (86).

The textual narrator challenges the Victorian notion by asserting that "a novelist has only to pull the right strings and his puppets behave in a lifelike manner" (85). The narrator self-consciously and overtly denies the idea of domination over the characters by saying, "I do not [fully] control these creatures... more than you control your children, colleagues, friends or even yourself" (87). Especially in Chapter 13, the narrator self-reflexively discusses the freedom of the characters with a prominent example: "when Charles left

Sarah... I ordered him to walk straight back to Lyme Regis. But he did not. He... turned and went down to the Dairy” and stresses that this idea has “come clearly from Charles, not myself” (86).

In postmodernism, character is an instrument of verbal organization and of a verbal energy. Sarah is the genuine advocate of existentialism in the novel who constructs her own role as an outcast. She herself refuses to be a conventional figure and challenges any kind of limitations in order to exist fully. Although Ernestina describes Sarah as “poor tragedy”, “the French Lieutenant’s woman” (12); she herself prefers to be, “the French Lieutenant’s Whore” (153) because it makes her free from all Victorian conventions. Sarah leads Charles to believe an identity the reader and Charles both later discover to be fictional. Sarah operates as a signifier without a signified which contributes much to the multiplicity of the meanings. The narrator ends Chapter 12 with the question, “who is Sarah? Out of what question does she come”(84). Sarah’s self-conscious reply, “I am not to be understood”, explains her unconventional identity (386). In Chapter 13, in his immediate reply, the textual narrator says “I do not know” (85) and accepts that she “lives outside of [his] control (87); thus, he refuses to treat her in a conventional authoritative manner, HE SAYS “I no more intend to find out what was going on in her mind” (243).

“Sarah is the centre of attraction because of the multiplicity of texts she creates in order to maintain her elusiveness” (SALAMI, 1992: 127). Her fictional name Ruffwood, her secret letter to Charles telling him to come to Exeter, her story about her being the French Lieutenant’s woman are all indications of her structural freedom. After the seduction scene Charles discovers that Sarah’s identity as the fallen woman is a fiction, and he wants to possess Sarah sexually. But Sarah refuses Charles’s proposal and chooses to be free: “I wish to be what I am, not what a husband, however kind, however indulgent, must expect me to become in marriage” (450). Sarah’s role as a signifier makes her unknown for Charles. To Charles Sarah is “the one Eve personified all mystery and love and profundity, and the other a half-scheming, half-crazed governess from an obscure seaside town. He even saw himself coming upon her... and seeing nothing in her” (367). On the structural level she acts like the “narrator’s persona who intervenes in the narrative and gives freedom to all characters” (Hutcheon 70). In the guise of the rejection of Victorian values, she underlines her textual freedom in this scriptible text: “I think I have a freedom they cannot understand. No insult, no blame, can touch me. Because I have set myself beyond the pale, I am nothing, I am hardly anymore” (153).

In the beginning of the novel, Charles appears as a typical Victorian man who is governed by social conventions. Mr. Freeman and his daughter Ernestina pose the greatest threat to Charles’s freedom. In order to free himself from the constraints of his age, he should be an outcast like Sarah and should face another reality. When his fantasies turn out to be unrelated to Sarah’s reality he gains “a glimpse of another world: a new reality, a new causality, a new creation” (365). As soon as Charles begins to operate as a fiction-maker, he becomes “unsure of the real Sarah and the Sarah he had created in so many such dreams” (428). Sarah teaches Charles the meaning of freedom through her textual games: “When he had his great vision of himself freed from his age, his ancestry, and class and country, he had not realized how much the freedom was embodied in Sarah (366).

*The French Lieutenant’s Woman* develops a theory of existentialism which is parallel to Fowles idea of synchronic movement in fictional construction. As Barthes argues, “there is no other time than that of the enunciation and every text is eternally written *here and now*”



(BARTHES: 1977, 45). Charles's thoughts separate existentialism from history and the notion of evolution in time:

The evolution was not vertical, ascending to perfection, but horizontal. Time was the great fallacy; existence was without history, was always now; was always this being caught in the same fiendish machine. All those painted scenes erected by man to shut out reality, history, religion, duty, social position... mere opium fantasies (179).

The textual narrator, in the criticism of Victorian realistic narration underlines that, "Victorians do not have the knowledge and lessons of existentialist philosophy." They "were not the people for existentialist moments, but for chains of cause and effect" (215). In the novel both Sarah and Charles are existentialists who concentrate on the idea of freedom in the constant now; they reject restrictions set by linear progression. The narrator self-reflexively challenges limitations by saying "each guilty age, builds high walls...; and I personally hate those walls most when they are made by literature and art" (158).

Since there is "nothing outside the text and that meaning and reference must be constituted from within the system as functions of *différance*", for postmodernists reality becomes textual, that is our sense of reality is linguistically constructed (DERRIDA: 1876, 158). However, in *The French Lieutenant's Woman*, anachronism violates linearity alongside the use of intertextuality. By setting his story in the Victorian age, Fowles provides the necessities of realistic tradition. In the novel, Fowles draws attention to the complex interplay between past and present narrative forms. By moving freely from one century to the other, the narrator challenges sequential progression of the novel. "This anachronism is embodied in the novel through installing, transplanting modern history and its characteristics into Victorian history" (Foster 87). In his first intrusion into the 19<sup>th</sup> story the narrator consciously reveals his contemporary perspective by giving references to Brecht, Barthes, Freud, Hitler, to film, T.V, radar and jet engines; moreover, The Undercliff is "seen from an airplane" (61), Ernestina "died on the day that Hitler invaded Poland" (29), and Charles is "like a city struck out of a quiet sky by an atom bomb" (305). In the course of writing, the modern narrator refers to the past literary authorities such as Thackeray, Arnold, Dickens, Eliot, Tennyson, Milton and Hardy. This indicates the conscious absorption of the past literary conventions. "The technique of inserting modern fictional modes into that of the old fictional forms by using parodic devices points to the fictiveness of Fowles's fiction" (OPPERMANN, 1995: 76).

In realistic novels, the attention of the reader is attracted to the story being narrated, on the sequence of events, and on the manner in which these events are mediated to the reader. However, *The French Lieutenant's Woman* demonstrates no such linearity based on a cause-and-effect sequence of events; instead it offers a horizontal (synchronic) movement generated by a multiplicity of texts. Since the signs on the printed page are not the "line of words releasing a single 'theological' meaning (the 'message' of the Author-God) but are multi-dimensional signifiers", this multiplicity results in "the birth of the reader" (Barthes: 1977, 148). In order to create the illusion of reality, in the conventional novels a linguistic sign is used as the signified referring to an object in the outside world; moreover readers are made to believe that the relationship between the signifier and the signified is natural and the signified is present in the sign. All the rules and principles of printing "must be forced to change as a result of the changes in the writing of a story... in order to give the reader a sense of free participation in the writing/reading process, in order to give the reader an element of choice in the ordering of the discourse" (FEDERMAN: 1993, 40). For Fowles the traditional process of the reading activity and the intended effects of this process should

be abolished in order to make the readers realize the formal devices of the construction; therefore, he insists on a sophisticated and complex interaction by involving the reader in the process of fictional creation. In the novel, postmodernist games “involve the participation of the reader in their performance. This polyphonic notion of reading underlines Roland Barthes’ proclamation of “scriptable text”. A conventional novel is monologic since it offers a predetermined meaning for the reader and since it posits the reader as a consumer of a fixed meaning. The scriptible “texts” are the web of the signifiers without signifieds which allows the reader “to gain access to the magic of signifier, to the pleasure of writing” (BARTHES: 1975, 4). When the reader is asked to choose between different endings for the fictional structure and to fill in gaps the reader is overtly invited to take part in the process of creation. The aim of this transformation is to alienate the reader from the traditional way of looking at a page and to achieve the defamiliarization effect to make them recognize multiplicity in writing/reading.

Furthermore, a realist novel offers a narrative closure. Despite its complication, the plot is mostly organized in such a way that it leads to a proper ending which accomplishes the illusion of reality. In *The French Lieutenant’s Woman*, however, there is no closure of discourses. The fictional narrator provides three alternative endings which comprise Fowles’s challenge to the closed ending of classic realism. The novel rejects a totalized, single, determined narrative, and advocates instead self-conscious openness and pluralism. The first ending takes place in chapters 43-44 where Charles leaves Sarah and marries Ernestina and carries out her father’s business. In chapter 45, this ending is criticized for being traditional. In chapter 60, the reader is offered another ending. In this one, having broken with Ernestina, Charles chooses to be with Sarah and they are united. In the third one, both Sarah and Charles reject each other to remain free.

For Victor Shklovsky, the technique of art is to make the familiar objects seem strange. Fowles constantly baffles the readers’ accustomed process of reading by employing parodic discourse, by giving references to the difficulty of writing, by employing both anachronism and intertextuality, by fusing modern fictional modes with the old fictional forms, by using a digressive act of writing, and so on. Fowles deals with what is called literariness, by laying bare all formal devices, and rejects the realist expectation of language as a transparent tool. In his style and narrative techniques, Fowles is a postmodernist writer who violates the rules of narrative tradition, and who undermines and problematizes his narrative by shifting the reader’s attention “away from narrative content towards the actual narration or circumstances. In which the story is produced” (SALAMI, 1992:13). As Sarah frees Charles from his Victorian conventions, the novel frees the reader from the restrictions of the omniscient, godlike narrator and provides him/her with freedom. Fowles reverses the process of conventional narrative to defamiliarize the automatized perception of the reader.

**Works- Cited**

- DERRIDA, Jacques, 1976: *Of Grammatology*. Trans. Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Pres.
- FEDERMAN, Raymond, 1993. *Critifiction: Postmodern Essays*. New York: New York Press.
- FOSTER, Thomas, 1994. *Understanding John Fowles*. USA; Carolina Press.
- FOWLES, John, 1971. *French Lieutenant's Woman*. London, Panthen Book.
- HUTCHEON, Linda, 1985. *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. London: Methuen Ltd.
- OPPERMANN, Serpil, 1995. "A Parodic Rehandling of Conventions: The French Lieutenant's Woman". *Journal of English Language and Litature*. Vol. 3. Ankara: Şafak Press.
- SALAMI, Mahmoud, 1992. *John Fowles's Fiction and the Poetics of Postmodernism*. London: Dickinson UP.
- SELDEN, Raman and Peter Widdowson, 1997. *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. London: Prentice Hall.
- ONEGA, Susana, 1989. *Form and Meaning in the Novels of John Fowles*. London: UMI Press.
- WHITTAKER, Ruth, 1985. *Tristram Shandy*. Philadelphia: Open University Press, 1988. Wolfhound; New York: Barnes and Noble.

## LE SENS DE LA SINCERITE DANS L'OEUVRE RAMUZIENNE

Prof. Dr. Tuna Ertem

### RAMUZ'NÜN YAPITLARINDA İÇTENLİK ANLAYIŞI

#### ÖZET

Ramuz'nün yapıtlarında egemen olan içtenlik tutkusu, onun estetiğinin temellerinden birini oluşturur. Ramuz'deki içtenlik anlayışını üç eksen üzerine oturarak incelemek mümkündür:

- 1) Yazarın, kahramanlarıyla özdeşliği
- 2) İçinde yaşadığı çevreyle özdeşliği
- 3) Yapıtlarındaki öz ve biçim arasındaki uyum.

Yapıtlarının ilkinden sonuncusuna dek özenle sürdürdüğü bu kaygı, çeşitli sözlük ve ansiklopedilerdeki "içtenlik" tanımına uygun olarak, yazarın, yalnızca gerçeği, yarattığı kahramanların içinde buldukları coğrafi çevre ile bilinçaltında oluşturdukları dünya gerçeğini, yine onların dili ve duygularıyla, onların algıları ve yorumlarıyla vererek amacına ulaşmasını sağlamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** içtenlik, gerçeğe uygunluk, uyum, özdeşlik

**Mots clés:** sincérité, authenticité, harmonie, identification

Mesdames et Messieurs,

Avant de partager avec vous mes constatations sur Ramuz, je tiens à remercier l'Université Selçuk de m'avoir invitée à ces journées consacrées au grand mystique Mevlana Celaleddin Rumi. Son esprit universaliste m'a fait penser à l'écrivain suisse, Charles- Ferdinand Ramuz, qui a su atteindre à l'universel en partant de l'élémentaire. Ma connaissance avec Ramuz date des années 60. Avant la première lecture de *La Grande Peur dans la Montagne*, j'avais été fascinée par la représentation de *l'Histoire du Soldat* au Théâtre d'Etat à Ankara avec le jeu inoubliable de Monsieur Genco Erkal. Et mon petit séjour à Lausanne avec une bourse de recherches m'a attirée vers ce grand écrivain. Ma première démarche a été d'acheter l'oeuvre complète de l'auteur publiée en 5 volumes chez les Editions Rencontre. Et la visite que j'ai rendue à Madame Marianne Olivieri Ramuz, sa fille, à la Muette à Pully m'a encouragée à traduire l'oeuvre ramuzienne en turc. J'ai réalisé cette tâche avec mon époux, Prof. Cengiz Ertem, qui a traduit *La Grande Peur dans la Montagne*, et moi, j'ai fait publier en turc un recueil de nouvelles sous le titre de *Göksel Mutluluk (La Paix du Ciel)*. La publication récente de cette oeuvre immense dans la collection de *La Pléiade* augmente aujourd'hui mon enthousiasme et me tente de le lire encore une fois pour pouvoir faire une nouvelle "découverte" dans son monde et pour traduire d'autres oeuvres de Ramuz.

J'ouvre ici une parenthèse pour vous annoncer que je travaille actuellement sur la traduction des *Gands Moments du Dix-neuvième Siècle français* et que mon époux sur celle du *Règne de l'Esprit malin*.

Le titre de ma communication est "Le sense de la sincérité dans l'oeuvre ramuzienne". Car Ramuz est considéré comme l'un des écrivains les plus sincères de la littérature française du vingtième siècle. Comment peut-on percevoir donc la sincérité de Ramuz, ce chantre de la montagne, à travers son récit poétique créé avec un souffle épique?

Dans plusieurs dictionnaires et encyclopédies, le mot sincérité est défini d'une manière plus ou moins similaire. Voilà quelques traits essentiels de ces définitions:

-S'exprimer sans intention de déguiser sa pensée

-Authenticité, intégrité

-Franchise, loyauté, absence de trucage

-Etre disposé à reconnaître la vérité et à faire connaître ce qu'on pense et sent réellement,

sans consentir à se tromper soi-même ni à tromper les autres

-(Et en dernier lieu) la sincérité passe souvent pour incivilité et rudesse.

En partant de ces définitions, je tâcherai d'étudier la sincérité de Ramuz sur trois axes principaux:

- 1) Identification de l'auteur avec ses personnages
- 2) Identification avec son environnement
- 3) Harmonie entre l'éthique et l'esthétique de son oeuvre.

### **Identification de l'auteur avec ses personnages**

Dans la thématique ramuzienne nous considérons souvent ces deux pôles opposés qui sont en conflit: l'amour symbolisant la plénitude et la permanence, d'une part, et la mort, symbole de la séparation et de l'interruption, de l'autre. Ramuz s'interrogea dès le début de sa carrière littéraire s'il pourrait concilier ces deux opposants par l'acte artistique. Ses instincts faisaient appel à la plénitude, à l'amour, mais la réalité extérieure lui imposait l'autre aspect de l'existence, c'est-à-dire, la séparation et la mort. Ce dilemme qu'il a profondément vécu dans sa jeunesse possède également ses personnages. Le premier personnage qui souffre de ce dilemme, c'est Aline, le protagoniste de son premier roman écrit en 1904 à Paris. Cette petite paysanne innocente de dix sept ans, délaissée par son amant, se débat contre la trahison de Julien et la bassesse de la société, cherchant une issue à son drame. La naissance de son malheureux enfant ne peut la consoler et elle trouve le seul salut dans le suicide, après avoir étranglé son fils. Mais avant de prendre cette décision fatale, elle s'interroge, elle fait des efforts pour choisir la vie et l'amour:

"Il faut bien que je l'aime, ce petit; il faut que je l'aime tant que je peux, pour lui faire du bien et qu'il prenne de la vie. C'est un mauvais temps à passer (...) Il faut bien que je l'aime, puisqu'il n'a rien que moi." (Ramuz, *Aline*, O.C. I, 1967: 146)

Mais peu de temps après, lorsqu'elle apprend que Julien est fiancé avec une autre, elle décide de se débarrasser de son enfant pour aller tranquillement à la mort:

"Il est fiancé! Il est fiancé! C'est fini. Ah! Le pauvre petit, il vaudrait mieux qu'il meure. Et moi aussi..." (Ramuz, *Aline*, O.C. I: 150)

Ce combat intérieur vécu par Aline nous reflète l'état d'âme de son auteur qui luttait à la même époque à Paris contre sa solitude mortelle. Il vivait le même dilemme entre l'amour et la mort et se réfugiait à son art pour surmonter la mort. Il était cependant conscient de sa faiblesse en littérature et cela augmentait encore sa souffrance. Ramuz exprime cette angoisse épuisante dans son Journal du 7 mars 1909:

"L'horreur de la littérature. Ce sentiment profond en moi, et contenu, me paralyse, ces jours-ci, encore que vague et me vaut une espèce d'irritation sourde qui aurait besoin de se dépenser, une espèce d'indécision qui aurait besoin d'aboutir, un état de malaise, au total, et de vide, dont je souffre, sans le bien comprendre, mais dont il faut que je sorte, et aussi rapidement qu'y suis entré (...) Car ce mécontentement intérieur se porte promptement au dehors et se répand, si on peut dire, sur toute chose. Cependant je suis sans ressources. Et

je me laisse faire, car il n'y aurait de ressources que dans l'amour..." (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 1035)

Nous voyons que l'auteur et son personnage sont angoissés de cet état d'indécision et de malaise causé d'une inquiétude incurable face à un monde impitoyable. Ces deux âmes pessimistes qui s'identifient, sont à la recherche d'une solution. Mais dans cette solution, Aline, victime de la société, devient un objet de catharsis pour son auteur.

Trois ans après *Aline*, Ramuz a publié en 1907 *Les Circonstances de la Vie*. Comme le titre nous l'indique, c'est un roman plus vaste comprenant une série d'événements vécus non pas par une seule personne comme Aline, mais par plusieurs personnages. Dans ce roman où Ramuz s'éloigne pour la première fois du village, la vie ou plus exactement les circonstances de la vie anéantissent les êtres faibles et trop sentimentaux d'une manière inexorable.

Du point de vue esthétique, il y atteint une technique plus élaborée avec une structure plus romanesque. C'est dans ce roman que Ramuz nous fait sentir pour la première fois l'influence du réalisme. Le profil qu'il nous donne de la vie citadine avec ses personnages, ses traditions et ses tableaux descriptifs, nous évoque Flaubert; mais Magnenat, le mari trompé, qui tombe de temps en temps dans une situation pitoyable comme Charles Bovary, n'a jamais été ironisé comme lui. Car le sens de la sincérité chez Ramuz ne lui permet pas d'abuser des éléments ironiques. D'après l'auteur, l'art de l'ironie sert à étouffer la vérité de l'existence humaine par des soucis purement artistiques.

*Les circonstances de la vie* sont construites comme *Aline* sur le thème de l'adultère. Les deux motifs principaux sont toujours l'amour et la mort. C'est dans la même période étouffante de Paris que Ramuz a conçu ce roman. Dans l'indécision du notaire Magnenat nous constatons encore une fois le dilemme du jeune écrivain vaudois. Magnenat, humilié par l'infidélité de sa femme qu'il aime, est traumatisé lorsqu'il pense à sa première femme morte à cause de son indifférence:

"Peut-être, se dit-il, qu'elle est morte à cause de moi. Elle est morte à cause de moi... Je suis puni... C'est bien fait, je suis puni. On ne pleure pas quand on est puni. Tu as été lâche, tu as été cruel, tu as été infidèle... Qu'est-ce qu'il faut faire à présent?" (Ramuz, *Les Circonstances de la vie*, O.C. I: 594)

Mais dans cet état d'indécision il ne choisit pas la mort comme Aline. Il se laisse aller au courant de la vie pour être puni. Bien que ces deux oeuvres soient composées dans la même période, nous suivons petit à petit la ligne d'évolution dans l'état d'âme de l'auteur vers une maturité lucide tout comme nous le remarquons dans l'épanouissement esthétique de son oeuvre. Ramuz exprime son aspiration à un perfectionnement artistique par la phrase suivante:

"Je suis assoiffé de l'impossible et affamé de l'absolu". (Ramuz, *Journal*, O.C. V, 953)

Et ce goût de l'absolu le conduit dorénavant à créer une oeuvre authentique et sincère refusant toute imitation.

La dualité qui fait balancer l'âme du poète entre l'amour et la mort, la plénitude et la séparation, règne presque dans tous ses romans de la première période où, en partant de l'élémentaire il essaie d'atteindre à l'universel. Il est évident que l'art est un moyen de contact universel, mais chez Ramuz, ces dimensions universelles de l'art ont pour source un monde élémentaire. C'est pour cela qu'il emprunte ses sujets et ses personnages à ce monde à l'état pure et primitif.

"Je voudrais être pareil à un bel arbre, dit Ramuz dans son *Journal* du 8 mai 1903, né d'une graine qui a éclaté dans les profondeurs du sol et là a insinué un petit bourgeon caché

qui est sorti bien timidement dans les feuilles mortes et qui, s'enhardissant, s'est épanoui de soleil et de pluies tour à tour, puisant la vie à ses jeunes racines; accru sans cesse, poussant un tronc, arrondissant enfin une verdure pleine d'oiseaux et qui prend la forme du ciel. Alors, devenu vigoureux, capable de lutter, ami des vents légers et vainquer des orages, il porte un fruit qui tombe au temps de sa maturité." (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 969)

Comme il l'exprime sincèrement, dans la première période de sa création littéraire il continue son voyage avec des personnages comme Jean-Luc, qui, cachés comme un petit bourgeon dans les profondeurs de la terre, prennent la forme du ciel, c'est-à-dire, aboutissent à des dimensions universelles des tragédies classiques.

Dans son *Journal* du 23 novembre 1908 il avoue sa différenciation, son originalité, sa sincérité:

"Jean-Luc parut, et rien que du silence autour. Ce qu'il vaut, je ne sais, du moins dans son ensemble; ce que je sais, c'est qu'il est bien de moi. Je n'ai eu en l'écrivain, aucun modèle dans l'esprit. Je suis parti de vérités durement acquises; j'ai mis en oeuvre une expérience, encore trop courte et trop incertaine, mais qui est la mienne." (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 1032)

L'histoire de Jean-Luc est un peu plus complexe que celles des deux premiers romans. L'exécipit tragique du roman a un sens plus significatif. Nous y sommes encore une fois en face du mari trompé. Mais ce jeune paysan symbolisant en même temps l'amour filial, "ne dispose que de raison affective" comme le dit Ramuz. Et cette raison affective conduit Jean-Luc persécuté à préparer la mort de trois personnes: sa femme, son fils et lui-même comme dans des tragédies classiques. L'importance de *Jean-Luc persécuté* parmi les romans de la première période, provient du fait que Jean-Luc dépasse sa destinée individuelle pour s'élever à la destinée humaine. Nous allons retrouver cet amour universel de Jean-Luc chez Marie Grin dans *La Guérison des Maladies*.

Nous pouvons souligner ici que l'amour frénétique de Jean-Luc pour son enfant a des similitudes avec l'amour de Ramuz envers son petit-fils qu'il appelait Monsieur Paul. Un an avant sa mort, lorsque son petit-fils partait pour Rome, Ramuz a noté dans son *Journal* ces phrases touchantes:

"Monsieur Paul part pour Rome. Je n'ai pas entendu partir l'auto; l'arrachement s'est fait peu à peu. Il me semblait qu'on tirait sur mes entrailles. Un mot qu'il disait, un regard, une façon de tenir sa tête (...) J'imaginai le jardin désert, le corridor silencieux, l'escalier vide des exclamations qu'il poussait en partant pour la promenade; et c'était chaque fois comme une violente rage de dents (...) Pour le moment je suis dans le train avec lui. (...) Comment tuer l'imagination? Elle me tourmente, elle me persécute; elle me détruit peu à peu... Un amour non sexuel, mais passionné, aussi passionné que celui-là. Un amour non sexuel mais où la chair et le sang sont profondément engagés et peut-être comptent seul." (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 1300)

Et Jean-Luc, sur la mort du fils noyé, traverse une crise de frénésie en le faisant vivre dans son imagination:

"Jean-Luc arriva donc, tenant le bras plié comme quand on porte un enfant; ... Et oui, il croyait toujours avoir le sien, il le portait comme un vrai; alors, ayant pris place il commença à le bercer; il lui parlait et bougeait les genoux" (Ramuz, *Jean-Luc persécuté*, O.C. I: 275)

A la suite des romans où il traitait le conflit entre l'amour et la mort, Ramuz a écrit deux romans autobiographiques, *Aimé Pache* et *Vie de Samuel Belet*. Dans ces deux romans il arrive à réconcilier l'homme avec son destin et à intégrer l'être humain dans les forces de

l'univers. Car il commence, lui aussi, à s'intégrer personnellement dans l'ordre universel. Il sera désormais conscient de la plénitude de son propre existence et tâchera de réfléchir cette évolution dans son oeuvre. Nous constatons, en fait, un progrès constant à travers son oeuvre romanesque. A chaque nouveau roman il fait un pas en avant pour s'éloigner de son passé artistique qui n'est pas tout-à-fait le sien.

Quatre ans après *Jean-Luc persécuté*, il écrit en 1912 *Aimé Pache, Peintre vaudois*. Les éléments autobiographiques dans ce roman ont un aspect paradoxal. Bien que l'évolution artistique du peintre vaudois et celle de l'auteur soient simultanées, Aimé Pache prend la décision finale de retourner dans son pays bien avant son modèle; c'est-à-dire la décision qu'a prise Ramuz au sujet de son art a été influencée par celle de son héros. Il a donc quitté Paris pour regagner son pays natal en disant :

"C'est Paris lui-même qui m'a libéré de Paris... Etant étonné lui-même, il vous enseigne à être soi-même. Il a obéi à certaines lois, il vous enseigne à obéir aux vôtres." (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 1138)

Nous pouvons déduire que, d'une part nous sommes face à une autobiographie créée par la biographie de l'auteur et d'autre part c'est l'autobiographie qui a créé la biographie de Ramuz. Cette formule un peu paradoxale à la première vue, s'accorde parfaitement bien avec la sincérité du poète. Car il ne se contente pas de relater dans son oeuvre les fragments de sa vie ou de sa pensée, mais il suit également la voie de ses personnages pour réaliser une identification parfaite avec eux. Il anime ses personnages par sa propre existence tout en se nourrissant par leur allure.

C'est un fait que Ramuz n'a pas créé *Aimé Pache* par le souci de déplacement artistique. Il a longtemps hésité dans sa jeunesse pour choisir la peinture ou la littérature.

"Il m'est arrivé hélas, disait-il, d'écrire des livres; mais ce n'est pas mon vrai métier. Mon éducation a été faite par les peintres [nous connaissons tous l'influence de Cézanne]. J'entends qu'un goût bizarre m'a poussé de bonne heure à tâcher de reproduire, comme ils m'enseignaient à faire, non des idées mais des objets (...) une fleur, une montagne, un visage, une table comme les peintres." (Ramuz, *Questions O.C. IV: 723*)

Cependant la stabilité et la continuité qui marquent la peinture ne convenaient pas bien à l'esprit agile de Ramuz. Il avait la hantise du temps. Il s'interrogeait constamment sur les rapports entre la fluidité du temps et la stabilité de l'espace. A la fin, il a choisi les lettres qui équilibraient ces deux éléments essentiels de l'art.

Le parallélisme sentimental entre Ramuz et Aimé Pache est évident. Ramuz avait étouffé son lyrisme avec Aline et pour Aimé Pache il disait:

"Plus les sentiments abondaient en lui, plus une espèce de pudeur le retenait d'en rien laisser paraître." (Villate, 1966: 58)

Un autre point de vue commun entre l'auteur et le peintre, c'est leur conception de l'amour. Cette conception nous montre comment les oeuvres des deux artistes assument la condition humaine en s'attachant aux vérités profondes de la Nature et de l'Etre. Et cet amour orienté plutôt vers les objets est plus proche du besoin que l'homme ressent pour atteindre à l'absolu. Ramuz exprime ce besoin de la façon suivante:

"Je commencerai par ne rien faire d'autre que de peindre avec scrupule ce que j'ai autour de moi, le plus simplement possible... Je n'ai pas la force qu'il faut pour inventer jusqu'à une nature..." (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 108)

Et il fait dire à Aimé Pache:

"Il n'y a qu'une espèce d'amour. Aimer vraiment, c'est tout aimer. Et aime à présent même ta douleur, car l'amour est semblable à tout." (Ramuz, *Aimé Pache*, O.C. I: 1128)



L'identification de Ramuz avec ses personnages se réalise également dans l'autre pôle opposé, c'est-à-dire, dans la conception de la mort. Fin inéluctable de toute vie, la mort mesure en effet l'activité humaine et lui donne son véritable sens. D'après Ramuz, l'homme peut accepter la mort ou la refuser. En face de vieux personnages résignés devant la mort, il a dressé des jeunes qui se révoltent par instinct contre ce qui veut l'anéantir. Il existe dernièrement le refus de la mort sur le plan intellectuel. Parmi les héros ramuziens, cette attitude ne trouve son expression que chez Aimé Pache, parce que tous les autres sont des gens frustes, sans éducation littéraire ni artistique. Ramuz oppose son héros à une mort dans une société qui s'attache de plus en plus aux réalités matérielles et ignore les vérités profondes de la Nature et de l'Être. Toute la production romanesque de Ramuz révèle un goût passionné de la vie, un refus cathégorique de tous les germes de mort qui, dans notre monde moderne menacent le cœur et l'esprit. Il rejetait ainsi une civilisation trop standardisée qui tuait l'imagination de l'artiste. "Rien n'est en vie là où l'imaginatin n'est pas" disait-il dans sa deuxième lettre à Bernad Grasset. (Ramuz, *O.C.* III: 1208) C'est avec cette même conception que les tableaux d'Aimé Pache ont surmonté la mort.

A chaque nouveau roman, Ramuz s'éloignait progressivement de son passé et s'orientait vers une maturité consciente. *Vie de Samuel Belet*, son deuxième roman autobiographique, marque un moment important dans l'oeuvre ramuzienne et symbolise le lent cheminement qu'a fait Ramuz entre les désordres de la jeunesse et la sérénité de l'âge mûr. Il s'efforce, dans cette biographie au rythme monotone, de comparer le cours d'une vie humaine à celui d'une rivière, à l'exemple de *Jean-Christophe* de Romain Rolland. Cette tendance mystique sera complétée de deux autres attitudes devant l'absolu, développées plus tard dans d'autres romans: une recherche de l'absolu dans la nature et une autre en Dieu qui aboutira à l'extase de Marie Grin dans la *Guérison des Maladies*. Il s'agit là d'une extase mystique où l'homme se libérera du temps et de l'espace. Ces lignes écrites par Samuel Belet avant sa mort préfigurent l'approche mystique de Ramuz:

"Il n'y a plus que cette grande image du monde dans quoi tout est contenu, et rien n'en sort jamais, et rien n'y est détruit; (...) mais on voit devant soi se lever ce visage, qui est le visage de Dieu... Et c'est lui seul maintenant qui demeure, mais tout se tient en lui et je me tiens en lui... Etant chacun de nous un morceau de l'ensemble, et un peu de Dieu quand même... Qu'importe alors mon existence et le peu que je suis, limité dans ma chair? Qu'elle cesse, mon existence, je rentre dans l'autre existence... Mourir, c'est remonter." (Ramuz, *Samuel Belet O.C.* II: 301)

C'est un mysticisme naturiste où nous touchons à la deuxième attitude contenue en germe dans *Samuel Belet*. Il s'agit là d'un amour intense pour tout ce qui nous entoure, pour la vie de tous les jours. C'est dans ce contact profond et intime avec l'univers que l'homme trouvera enfin une raison de vivre. "Samuel Belet découvre avant de mourir que sa vie a eu un sens et que ce sens était l'amour" a dit Bernad Voyenne (Voyenne, 1948: 62) Cette attitude apparaîtra plus tard, d'une manière plus claire, dans *Salutation paysanne* et dans *Passage du Poète*.

Le thème de la séparation qui existait dans des oeuvres précédentes et particulièrement dans *Aimé Pache* disparaît perceptiblement dans *Samuel Belet*. Nous y voyons un amour éternel puisque la mort elle-même sera une renaissance. L'amour sera donc capable d'apporter la joie profonde, l'union indissoluble avec l'univers dont l'Être fait partie intégrante et auquel il retournera à sa mort. Ainsi liés l'un à l'autre, l'amour et la mort ne sont que deux aspects complémentaires d'une seule réalité transcendente.

Ramuz atteint avec *Samuel Belet* à un niveau artistique où il contemple avec satisfaction les étapes qu'il a laissées derrière lui. Il aspire dorénavant à arriver au sommet.

Il faut souligner ici que Ramuz, en tant que créateur de ces personnages, n'a manifesté personnellement ni le mysticisme de Marie Grin, ni le panthéisme de Samuel Belet. Seul son amour profond pour la Nature l'approche, dans ce sens, de ses héros. D'*Aline à Derborence*, son dernier roman, Ramuz a fait des efforts inlassables pour approfondir ses liens avec ses héros. Et finalement il a atteint la maturité de Samuel Belet qui trouvait l'amour dans la mort.

### L'identification avec son environnement

Nous avons déjà remarqué que le deuxième axe sur lequel Ramuz a basé son oeuvre était l'identification avec son environnement. Son goût du naturel, de l'essentiel, de l'élémentaire et son horreur pour l'artificiel, le compliqué, l'inutile orientaient Ramuz à la recherche de l'authenticité dans son pays natal. Il y a chez lui un besoin ardent de connaître le monde et d'en découvrir l'harmonie cachée. C'est cette attitude décisive qui pousse Ramuz à peindre ce petit pays dans sa vérité apparente et qui rend ainsi son oeuvre sincère.

Quel est donc ce pays dont Ramuz n'a pu s'éloigner tout au long de son oeuvre? Dans sa lettre à Bernad Grasset il le situe géographiquement de la façon suivante:

"Le Jura à l'ouest au sud le lac Léman, et les montagnes de Savoie; à l'est les Alpes vaudoises, au nord les mamelonnements qui annoncent le plateau suisse. Il se tient au-dessous de vous tout entier blotti dans un nid, vers lequel on descend par une série de vols circulaires" (Ramuz, *O.C.* III: 275)

Tous les romans de Ramuz ont pour cadre cette géographie. Alors que le lac est le symbole de la douceur et de l'amour dans une atmosphère optimiste et lyrique, la haute montagne symbolise au contraire la rudesse, la violence dans une ambiance pessimiste et épique. Dans sa lettre à Henri Poulaille en 1922, il disait:

"Je suis né en 1878, ne le dites pas. Je suis né en Suisse, mais ne le dites pas. Dites que je suis né dans le pays de Vaud, qui est un vieux pays savoyard, c'est-à-dire de langue d'oc, c'est-à-dire français et des bords du Rhône, non loin de sa source (...) Je suis bien un petit-fils de vigneron et de paysans que j'aurai voulu exprimer. Mais exprimer, c'est agrandir. Mon vrai besoin, c'est d'agrandir." (Ramuz, *O.C.* III: 124)

Comme il l'avoue dans cette lettre, le vrai besoin de Ramuz a été d'agrandir son pays avec ses habitants, et avec sa langue qui est la sienne. Sa sincérité ne lui permettait pas de sortir dans ses oeuvres en dehors des frontières de ce petit cadre qu'il traçait avec exactitude.

Et pourquoi cette fidélité insistante à ce pays? Laissons donc encore une fois la parole à l'auteur:

"A force de partir je suis resté chez moi. J'ai en commun avec M. Mauriac d'avoir situé tous mes livres et fait vivre tous mes personnages dans un petit pays, le mien, qui n'a pas dans un sens de l'est à l'ouest, plus de deux cents kilomètres et même pas quarante dans l'autre. (...) Mes personnages à moi sont en marge de la société. Ils ne sont pas propriétaires, ou ils le sont si peu qu'il m'aurait été permis de ne pas les situer. Si je leur suis fidèle, c'est uniquement par sympathie (au sens plein du mot) par sympathie humaine." (Ramuz, *O.C.* III: 119)

Une autre raison de la fidélité de Ramuz à son pays, c'est le souci d'authenticité qui dirige toute sa démarche esthétique et donne à sa production littéraire son unité particulière, son intégrité artistique. Sa recherche courageuse d'une expression personnelle et véridique éclate partout dans son oeuvre et explique l'atmosphère d'authenticité qui la domine. Et

cette hantise le détourne des idées abstraites pour l'orienter vers la vérité concrète. Cette tendance était sans doute l'attitude d'un homme du peuple et non pas d'un intellectuel, d'un homme de lettres. C'est ce qui nous explique l'originalité, la sincérité de Ramuz.

Nous devons nous interroger à ce stade, si Ramuz a placé son environnement dans son oeuvre comme un simple décor. Bien sûr que non. Comme il s'est identifié avec ses personnages, il s'identifie également avec son environnement. Ce sont les forces naturelles de cet environnement qui forment les pensées, les sentiments, les sensations et le style de Ramuz. Chaque élément de la nature prend sa place dans l'oeuvre ramuzienne. Et ses héros nous représentent les paysans qui, insensibles au paysage qui les entoure depuis toujours n'en remarquent jamais l'essence significative. Certains la sentent confusément, il leur manque de sens artistique pour l'apprécier. Mais leur contact avec le sol est si étroit, leur communion avec les saisons si intime que leur insuffisance intellectuelle ne leur nuit pas. Leur amour pour la terre, pour le soleil est présent dans chaque acte de leur vie quotidienne.

Or, c'est cette vie montagnarde dans ce petit pays enfermé qui est peinte dans l'oeuvre ramuzienne. Et les éléments naturels de ce cadre constituent un ensemble harmonieux qui forme une unité absolue où l'auteur a sa place privilégiée. Ramuz n'a jamais senti le besoin de créer son univers artistique, parce qu'il croyait que c'était la nature qui l'avait créé en son nom. C'était sans doute la démarche des écrivains réalistes. Mais la différence de l'esthétique ramuzienne provient du fait qu'il ne se contente pas de peindre uniquement la réalité extérieure, mais en même temps la réalité cosmique, l'univers invisible.

Dans *Terre du Ciel* il nous décrit la resurreccion des paysans avec un style véridique:

“Alors ceux qui furent appelés se mirent debout hors du tombeau. Avec la nuque ils ont fait aller la terre en arrière; ils ont percé du front la terre comme la graine germe, poussant dehors sa pointe verte; ils ont eu de nouveau un corps.” (Ramuz, *Terre du Ciel O.C.* III: 111)

La création littéraire de Ramuz n'est pas exclusivement basée sur le témoignage objectif. Il a souvent fait des visites chez des paysans de la région non pas pour faire des observations à la manière des naturalistes, mais pour s'intégrer à eux, pour s'identifier avec eux. Même le rythme de son travail est emprunté à la nature et aux habitants de ce pays. Il trace rigoureusement des spectacles symbolisant la force et le mouvement. Les attitudes de ses personnages s'accommodent avec la structure naturelle. Ils bougent sans interval dans leur petit univers par des mouvements lents. Ils n'ont du repos que pour dormir ou pour mourir. Et ce lent mouvement continu reflète en même temps leur passion. Et nous retrouvons ce va et vient de la vie courante dans le style du poète. D'après Ramuz pour qui “l'art ne vit pas de pensée, mais de sensualité” l'artiste doit suivre la voie de ses sensations. Il s'oriente ainsi vers les premiers pas chancelants, vers la source des rivières, vers les glaciers des montagnes. Au lieu de peindre l'homme civilisé des grandes villes, il choisit le taupier, le pêcheur, le paysan primitif des montagnes sauvages. Ramuz compare les pays à des couleurs. Pour lui ils n'ont une plénitude que lorsqu'ils ont des complémentaires. Le Vaud est un pays, mais il constitue un monde avec le Valais qui est à côté. Le Vaud reflète l'homme moderne, le pays contemporain, tandis que le Valais évoque la nature sauvage, les forces élémentaires. Le Vaud symbolise l'amitié, la collaboration entre l'homme et la nature; le Valais est un pays hostile à l'homme. Selon Ramuz, vivre dans ces deux pays, c'est vivre dans le monde entier.

Et cette harmonie qui existe entre la vérité apparente du pays et les aspirations du poète a créé une oeuvre immortelle. Les phrases de Ramuz sont fluides comme le cours des rivières des pays de Vaud et de Valais.

### Harmonie entre l'éthique et l'esthétique de son oeuvre

La cohésion parfaite entre la matière à exprimer et le mode d'expression, c'est-à-dire la fusion intime du fond et de la forme devient une hantise chez Ramuz. Il appelle cette cohésion le "ton" qui signifie "le sentiment général" de l'oeuvre. Et il exprime sa conception de "ton" en le définissant: "manière de voir et de sentir les choses, qui, réalisée, devient le ton et à laquelle tout doit être sacrifié. ... ce n'est pas au livre c'est au ton qu'on donne un titre" (Villate, 1966: 119)

D'après Ramuz le ton doit permettre à l'artiste de transmettre au lecteur l'harmonie de sa vision intérieure. Or, l'esthétique de Ramuz est né d'une vision intérieure que l'artiste doit rendre sans changer l'atmosphère émotive qui la colore et sans trahir la vérité essentielle de l'objet qui lui a donné naissance. "Considérons bien que l'art, né de l'émotion, doit aboutir à l'émotion" dit-il. (Ramuz, *Le Grand Printemps*, O.C. II: 650) Ce souci d'émotion impose au romancier une technique, une langue et un style particuliers. Ramuz poursuivra jusqu'en 1914 l'élaboration de son esthétique en l'améliorant. Et à partir de 1914, sa technique va subir quelques modifications qui respecteront cependant la ligne essentielle de son art. Au bout d'une poursuite acharnée de l'expression parfaite, Ramuz se voit incapable d'atteindre à la perfection et il tend vers un équilibre plus humain. Pour Ramuz, un des principes essentiels de l'art est de poursuivre ses tendances instinctives. L'artiste doit suivre la voie de ses aspirations, de ses perceptions individuelles et éviter l'artificiel, la contrainte. Il doit ensuite ordonner ses émotions et ses impressions dans le processus de sa création. L'orsqu'il parle de la méthode de travail de son ami Strawinsky, il dit:

"Savoir ce qui convient et voir ce qui convient, l'objet étant donné, l'objet n'étant donc qu'un prétexte: savoir choisir, tout est dans le choix" (Dichamp, 1948: 64)

Quant à son choix, il nous l'exprime de la façon suivante:

"Mes idées me viennent des choses. Je n'ai jamais cherché à me construire dans l'abstraction, comme je vois que font la plupart des jeunes gens: et, ou bien ils adhèrent à un système philosophique, ou bien, empruntant à un écrivain sa conception du monde et jusqu'à ses méthodes, s'imposant ainsi, par goût de la sécurité, un modèle à quoi ils s'ordonnent, ne serait-ce que provisoirement et pour en changer bientôt. Je n'ai jamais douté des choses ni de leurs leçons. Elles existent en dehors de moi, d'où leur solidité et c'est leur permanence que je révère. Il ne faut pas les regarder, il faut les voir. Et cette vue est d'autant plus pertinente qu'elle est plus instantanée, car c'est de cette instantanéité même que naît l'image, et l'image est de premier contact ou n'est pas. Mais cette image étant en nous, c'est à elle à présent qu'il importe de ressembler, par l'expression qu'on en tire" (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 1208)

La première image qui a impressionné Ramuz, c'est celle du petit village blotti autour de son clocher. Il décide de la transmettre par un poème écrit d'abord en alexandrin, mais ensuite il s'aperçoit que ces vers au rythme ample et majestueux ne pouvaient relater le village vaudois avec lequel il s'identifiait. "Il faut que mon style ait la démarche de mes personnages" dit-il. (Ramuz, O.C. I: 273)

Au début de sa carrière littéraire, Ramuz, sous l'influence de Chateaubriand et de Maurice de Guérin, avait un souci puissant de style. Il voulait écrire avec une langue plus travaillée, avec un style plus élaboré. Il faisait une large place à des descriptions comme les réalistes. Mais lorsqu'il se rend à Paris en 1902, les vers en alexandrin du "Petit Village" le dégoute et il se rend compte d'emblée du désaccord qui existe entre le fond et la forme de son art:

“Mon village avait été faussement habillé par moi, habillé en dimanche; je m’étais occupé, à Paris, de le remettre en semaine.” (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 1143)

Selon Ramuz chaque écrivain doit avoir un style original, conforme à sa réflexion, à son inspiration. L’originalité éthique d’un écrivain doit être impartie par l’originalité esthétique. Il voit un lien étroit entre la réalité sociale et la réalité linguistique. C’est pour cela, n’étant pas géographiquement français, il se sent obligé de s’exprimer par la langue vaudoise. Même si cette langue contient des erreurs grammaticales par rapport au français classique, il insiste à l’utiliser au nom de la sincérité. On l’a accusé de mal écrire exprès. Il leur a répondu:

“Et ce ne serait rien encore si seulement j’écrivais mal, mais on m’accuse encore de mal écrire exprès, ce qui aggrave mon cas... Ai-je besoin de vous dire que cette accusation est de beaucoup pour moi la plus grave de toutes, la seule à vrai dire qui me touche? Elle va très exactement en sens inverse de toutes mes tendances, de toutes mes recherches, elle me touche au point central, ayant toujours taché au contraire d’être véridique et ne m’étant mis à mal écrire que précisément par souci d’être plus vrai ou, si on veut, plus authentique, d’être aussi vrai, d’être aussi authentique que possible.” (Ramuz, O.C. III: 1193)

Nous devons préciser ici que les erreurs grammaticales ou syntaxiques qui existent dans la langue de Ramuz proviennent du souci d’être sincère lorsqu’il fait parler ses personnages.

Quant au choix de son style:

“je voudrais un style, dit-il, qui fût à la fois simple, pur, coloré, précis dans le détail et continu dans son ensemble. Je ne crains rien autant que ces enluminures violentes et ces épithètes cruellement voyantes dont certains se plaisent à surcharger les mots. Il y a dans le style neutre, relevé par place d’une belle image, quelque chose qui me charme particulièrement. Mais si mon esprit se complait aux architectures classiques, ma nervosité ne s’y satisfait pas ; elle veut autre chose, prompte à creuser le mot, à fouiller le détail. Et je m’obstine ainsi, jeté sans cesse d’un extrême à l’autre, à accorder des contrastes.” (Ramuz, *Journal*, O.C. V: 956)

Il voulait donc créer une langue qui traduise l’atmosphère de son pays avec un rythme interne qui soit capable de modeler les personnages tout en les révélant. Ce choix d’une langue personnelle qui traduit une allure campagnarde fut définitif chez Ramuz. Son style est sensiblement resté le même dès le premier écrit et détermine les autres aspects de son esthétique créant un ton, une atmosphère, une technique narrative. La langue des premiers romans est moins “paysanne”, moins semée d’expressions vaudoises que celle des romans mythiques. Mais le style reste essentiellement le même.

“Au nom de sa grammaire, dit Ramuz, l’école déteste l’informulé; au nom de sa syntaxe le balbutiement... Et moi, j’aurais voulu faire sentir à ma façon ce balbutiement de l’homme devant l’être, j’aurais voulu exprimer ce qui ne peut pas s’exprimer (...) non par des mots tout faits et des formules, mais par une allure, par une exclamation, un geste; (...) de pauvres hommes bien peu sûrs d’eux-mêmes, plein de peur, et des primitifs si on veut. (...) Cherchant à faire entrer dans une matière verbale, à ma façon et à mon tour, la substance même de leur vie, en quoi j’ai bien été forcé d’aller contre une certaine grammaire et une certaine syntaxe.” (Villate, 1966: 21)

Ce style heurté, répétitif, qui enserre lentement, avec persistance, l’image à évoquer ou l’émotion à communiquer est caractéristique de l’oeuvre. La répétition des mots, la reprise des verbes, l’insinuation du rythme créent une ambiance émotive comme nous le considérons dans ce passage lyrique des *Chants de Notre Rhône*:

“Églises, vieilles et neuves, petites et grandes, église de pierre, la pierre partout, ici déjà ces étages de vignes, les vieilles vignes...” (Villate, 1966: 129)

Comme nous l'avons déjà révélé, l'objectif de Ramuz était, surtout dans les “morceaux” et les romans lyriques, de créer une oeuvre poétique, parce qu'il savait que seul le poète était créateur d'harmonie et réussirait à extraire la beauté du banal et à transcender le transitoire en immuable.

Pour mieux comprendre la sincérité de Ramuz, nous devons aborder dernièrement sa technique de composition. La composition de l'oeuvre ramuzienne décèle un objectif particulier après la connaissance de Cézanne à partir du *Règne de l'Esprit malin*. Cette composition contient une technique picturale comme le dit Albert Thibaudet:

“Celui qui sait et peut goûter dans un livre de la peinture pure, verra ce que Ramuz a vraiment inventé: une manière à lui, une manière de construction influencée peut-être par le cubisme mais aussi par ce paysage de vignes étagées.” (Dichamp, 1948: 73)

L'art de Ramuz est comme un art plastique doté d'ombre et de lumière. Chaque couleur, chaque ligne est mesurée dans son cadre et créent ensemble une harmonie qui fait appel à l'inspiration. Cette technique plastique a un attrait qui s'adresse à nos sens.

Ramuz réalise toutes les tentatives hardies dans le domaine stylistique et technique après 1914. A partir de cette date il s'engage dans une entreprise qui occupera le reste de sa vie et aboutira à des chefs d'oeuvre tels que *Derborence*, *Le Garçon savoyard*. La technique narrative de sa composition basée sur des juxtapositions brusques, d'interférences du récit, de surimpressions et de changements de temps décèle la structure géographique de la région en même temps que le rythme de la vie courante.

La technique de Ramuz, critiquée sévèrement, s'apparante également aux procédés cinématographiques. Pierre Kohler, dans *L'Art de Ramuz* révèle cette parenté:

“Le cinéma a confirmé Ramuz dans son goût de raccourci et de l'ellipse. La technique du film lui a prêté certains procédés secondaires. Celui que j'appellerai l'interférence: l'auteur entrecoupe un récit par des images détachées d'un tableau différent. Il a imité ailleurs un effet d'optique du film: la surimpression, la superposition des vues, l'image qui transparait à travers une autre, puis s'efface graduellement sous elle.” (Kohler, 1929: 19)

Dans le *Règne de l'Esprit malin*, nous voyons deux fresques contradictoires qui partageaient l'âme de l'auteur. D'une part le règne de Branchu, personnage diabolique nous est présenté comme dans un film en noir et blanc, de l'autre l'arrivée de Marie Lude, enfant de lumière et de joie dans le cadre d'un film en couleurs. Le premier tableau est coloré par l'hiver et le froid tandis que le deuxième inaugure le printemps. C'est un dyptique avec l'enfer d'une part et le paradis de l'autre.

Parmi les éléments qui constituent la technique artistique de Ramuz, nous devons reconnaître, à côté des influences picturales et cinématographiques, l'influence de la Bible. Le ton de ses romans est baigné des procédés du récit biblique à cause de l'éducation protestante qu'il a reçu de sa mère. Dans la *Guérison des Maladies*, en particulier, nous rencontrons un récit qui évoque ceux de la Bible avec la même technique de narration. A ce sujet Ramuz se justifie:

“Cette tradition biblique, qui est encore en vigueur chez nous, est donc assez exceptionnelle. Elle a certainement contribué, pour ce qui est de moi, du moins, à réinstaurer le paysan, si déchu par ailleurs. Une mythologie paysanne, voilà ce que le vieux Testament a été et est encore pour moi; une mythologie paysanne conférant aux paysans qui m'entouraient et dont je suis issu...” (Ramuz, *Questions*, O.C. IV: O.C. 740)

Ce goût de l'élémentaire, de l'antipoétique qui domine l'esthétique ramuzienne, confirme encore une fois son sens de la sincérité, car les éléments qui forment son art sont empruntés à ce milieu primitif et antipoétique que le poète essaie de transformer en poétique.

Et pour conclure, si nous retournons aux définitions que j'ai citées au début, nous pouvons affirmer que Ramuz s'est exprimé dans son oeuvre, "disposé à reconnaître la vérité, avec franchise et loyauté, avec authenticité et intégrité, sans intention de déguiser sa pensée et sans consentir à se tromper lui-même ni à tromper les autres." Tout au long de sa vie et dans son oeuvre entière il nous a proposé, sans aucune préoccupation de plaire, un idéal de sincérité envers nous-même. Il y a chez lui, un lyrisme si exalté, une joie si sincère devant toutes les merveilles de la nature, que son oeuvre ne touche jamais au désespoir. Comme nous l'avons remarqué hier soir dans le film "Si le soleil ne revenait pas", c'est l'espérance, l'amour du monde, la démarche innocente et sincère d'une jeune femme qui a fait revenir le soleil dans le village obscurci par la superstition. Sans amour, le monde se transformerait en un autre champ de carnage.

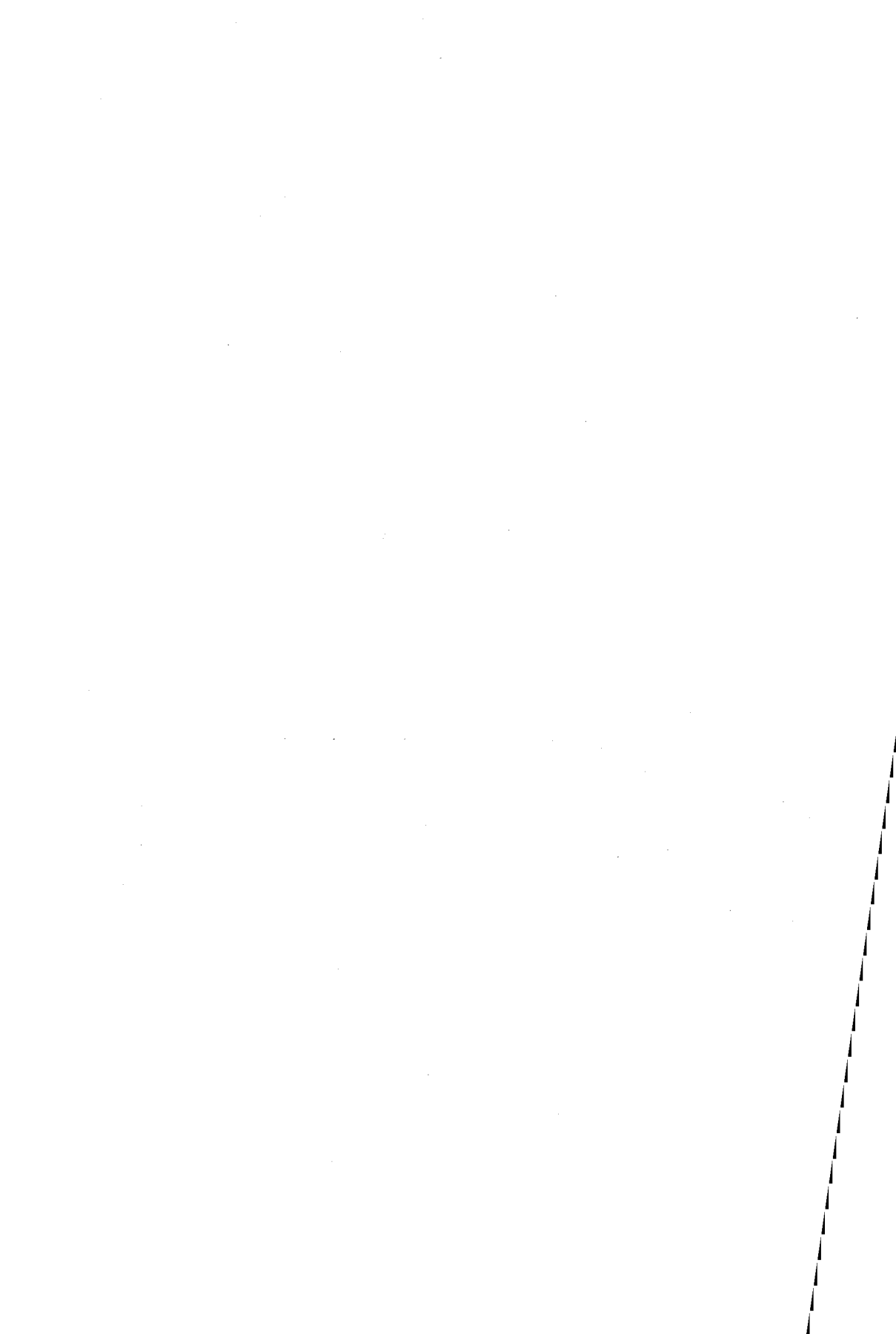
Puisant toujours aux mêmes sources, s'attachant sans cesse à montrer une nature, une manière d'être, Ramuz a élevé la sincérité jusqu'à une esthétique. C'est ce qui donne à sa production littéraire un accent profondément humain et universel qui la classe au dessus du régionalisme.

#### **KAYNAKÇA**

- RAMUZ, Charles -Ferdinand, *Oeuvres complètes*, Rencontre, Lausanne, 1967.  
 DICHAMP, Maxence, *Ramuz ou le goût de l'authentique*, Nouvelle Edition, Paris, 1948.  
 GUERS-VILLATE, Yvonne, *C.F.Ramuz*, Buchet-Chastel, Paris, 1966.  
 KOHLER, Pierre, *L'Art de Ramuz*, Ed. De L'Anglore, Genève, 1929.  
 VOYENNE, Bernard, *C.F.Ramuz ou la Sainteté de la terre*, Julliard, Paris, 1948.

# YAZIN EĞİTİMİ





# BİRİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİ -DERS PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARIN GÜNCELİĞİ-

Ayten GENÇ - Bengül ÇETİNTAŞ  
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü  
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

## Özet

Bu çalışmada, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyinin dil politikaları çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun birinci Yabancı Dil olarak Almanın öğretimi için hazırladığı ders programları ve ders kitapları ele alınmıştır. Çalışmada, özellikle birinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde okutulması öngörülen yerel ders kitaplarının güncelliği, özellikle eğitim sistemindeki yapısal değişiklikler, yabancı dil öğretim alanında değişen amaç ve yöntemler bağlamında incelenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Avrupa Konseyi Dil Politikaları, Birinci Yabancı Dil olarak Almanca Öğretimi, Öğretim Programları, Ders Kitaplarının Güncelliği.

## Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den curricularen und materiellen Grundlagen von Deutsch als erste Fremdsprache an türkischen Primar- und Sekundarschulen in Anlehnung an die europäische Sprachenpolitik. In diesem Beitrag werden der Lehrplan und die von der Deutschkommission am Obersten Erziehungsrat entwickelten regionalen Lehrwerke für Deutsch als erste Fremdsprache insbesondere auf strukturell-organisatorischer und methodisch-didaktischer Ebene hinsichtlich ihrer Aktualität und der Möglichkeiten und Grenzen einer qualitativen Weiterentwicklung untersucht.

**Schlüsselwörter:** Sprachenpolitik des Europäischen Rats, Deutsch als erste Fremdsprache, Lehrplan, Aktualität der Lehrwerke.

## TEACHING GERMAN AS THE FIRST FOREIGN LANGUAGE: THE CURRENT STATUS OF SYLLABUSES AND COURSE BOOKS

### Abstract

In this study, the scope is the syllabuses and course books prepared by the Ministry of National Education on teaching German as the first foreign language, which are in line with the European Union and European Commission's language policies. In this study, the current status of syllabuses and course books on German as the first foreign language has been examined in relation to the structural changes in the educational system and contemporary aims and methods in the field of foreign language teaching.

**Key Words:** European Commission's Language Policies, Teaching German as the First Foreign Language, Curriculum, Current Status of Course books.

## 1. GİRİŞ

Türkiye, 5 Mayıs 1949 yılında kurulan ve Avrupa Birliği'nin eğitim, kültür ve dil politikalarını yürütmekle sorumlu Avrupa Konseyi'ne 9 Ağustos 1949 yılında üye olmuştur. Konsey ile T.C. Milli Eğitim Bakanlığı arasında yabancı dil öğretimi konusundaki çalışmalar 1960'lı yılların sonunda başlamıştır. Konsey'le işbirliği sonucunda, yabancı dil öğretim programları ve bu programlara uygun ders kitapları yazılmaya başlanmıştır. Konsey ile ilişkiler çerçevesinde geliştirilen ilk Almanca öğretim programı, 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak çerçeve program olarak kabul edilmiş ve uzun yıllar yürürlükte kalmıştır. Bu programın temel alınarak yazıldığı *Wir lernen Deutsch* kitapları ise, 90'lı yıllara kadar ortaokullarda okutulmuştur. Konsey'in dil öğretim politikaları çerçevesinde geliştirilen *Threshold Level* doğrultusunda 70'li yıllarda *Texte und Situationen*, 90'lı yıllarda ise okullarımızda halen okutulan *Lern mit uns 1, 2, 3* ve 4 adlı birinci yabancı dil olarak Almanca ders kitapları hazırlanmıştır.

Avrupa Konseyinin 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen "Eğitim Bakanları Daimi Konferansı" sonucunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Avrupa Dil Projesi'nin üye ülkelerde uygulanması kararı alınmıştır. Bu karar sonucunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı çatısı altında kurulan komisyonlarda program ve ders kitabı çalışmaları yeniden başlatılmıştır. Fakat ülkemizde son yıllarda birinci yabancı dil olarak genelde İngilizcenin ve ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğretilmesi Almanca Komisyonu'nun ikinci yabancı dil öğretim programlarına ve ders kitaplarına ağırlık ve öncelik vermesine neden olmuştur.

Sayısal olarak sınırlı olsa da birinci yabancı dil olarak Almanca halen ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretilmekte ve bu durum, programların ve kullanılan ders kitaplarının yenilenmesini gerektirmektedir.

## 2. BİRİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARI

### 2.1. İLKÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARI

Bilindiği gibi, 1997-1998 öğretim yılından itibaren ilköğretim 8 yıla çıkarılmış ve eğitim sistemindeki bu yeni düzenleme yabancı dil derslerini de etkilemiştir. Birinci yabancı dil öğretilmeye ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlanması uygun görülmüştür. *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için birinci yabancı dil olarak Almanca Öğretim Programında* amaç "Erken yaşta yabancı dil öğretimi; yabancı dil öğrenimine başlama nedenlerini ve onun iletişimsel kullanımını öğretmelidir. Ayrıca, dile karşı ilgi uyandırmalı ve öğrenme isteğini artırmalıdır" (T.C. MEB 1997: 590) şeklinde açıklanmıştır. Bu öğretim programına uygun olarak *Hallo, Kinder!*, adlı Almanca ders kitabı yazılmıştır (Genç, 2003: 133).

1997-98 öncesi orta 1, 2 ve 3. sınıfların birinci yabancı dil olarak Almanca öğretim programları, bu yeni düzenlemede 6., 7. ve 8. sınıflar için yeniden yazılmamış ve aynı program halen *İlköğretim 6., 7., ve 8. Sınıflar için Almanca öğretim programları* olarak kullanılmaktadır. Reformdan önce programa uygun olarak yazılan *Lern mit uns* ders kitabı seti ise, içerikte ve yapıda bir değişiklik yapılmaksızın 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konulan 8 yıllık kesintisiz ilköğretimin 6., 7. ve 8. sınıflarında da birinci yabancı dil olarak Almancanın öğretiminde kullanılmaya devam edilmiştir.

### 2.2. ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARI

#### GENEL LİSELER

1997-98 öğretim yılı öncesi Lise 1., 2. ve 3. ; yeni düzenlemeye göre 9., 10., 11. ve 12 sınıflar için de program yenilenmemiştir ve 1997 yılında kültürler arası yaklaşıma göre

geliştirilmiş olan Lise 1 Almanca öğretim programı ve bu programa uygun yazılan *Lern mit uns 4. Deutsch in Lise 1* adlı ders kitabı halen kullanılmaktadır.

### ANADOLU LİSELERİ

1997 Eğitim Reformundan en çok etkilenen okul, yabancı dil ağırlıklı öğretim yapan Anadolu Liseleri olmuştur. Anadolu Liseleri hazırlık sınıfında başlayan yoğun yabancı dil öğretimi, 8 yıllık eğitim zorunluluğu nedeniyle kaldırılmış ve yoğun yabancı dil öğretimi ortaöğretime kaydırılmıştır. Bu değişikliği yansıtan öğretim programları geliştirilmemiştir. 1993 yılında geliştirilen *Ağırlıklı Yabancı Dil Öğrenimi Yapan Liselerin Yabancı Dil Programları* günümüzde halen kullanılmaktadır. Bu okulların birinci yabancı dil olarak Almanca dersinde kullanılmak üzere bu tarihten önce ya da sonra yazılan yerel ders kitabı da bulunmamaktadır. Ders kitabı seçimi, 97 öncesinde olduğu gibi yine Bakanlık tarafından onaylanan ithal kitaplar arasından gerçekleştirilmektedir.

### 2.3. YEREL DERS KİTAPLARI

Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında kullanılacak ders kitaplarının ve diğer eğitim araçlarının niteliklerinin belirlenmesi, hazırlanması, incelenmesi, değerlendirilmesi, kabulü, seçimi ve Tebliğler Dergisi'nde ilân görevi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na verilmiştir. Okutulması uygun bulunan ders kitaplarında Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerine ve genel amaçlarına, öğretim programlarına, bilimsel ilke ve yöntemlere uygunluk gibi nitelikler esas alınır (MEB Tebliğler Dergisi Nisan 2004-2559 s. 266).

**Tablo 1:** Almanca Derslerinde Okutulan Yerel Ders Kitapları

Sınıf	Kitabın Adı	Yazarlar
4.sınıf	İlköğretim Almanca Hallo, Kinder ! 4-5 (Schülerbuch, Schülerarbeitsheft, Lehrerhandbuch)	O.Kerman- K.Barçın- N.Tükenmez J.Hartenburg
5.sınıf		
6.sınıf	Lern Mit Uns Deutsch 1 İlköğretim 6 (Öğrenci Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı, Alıştırma Kitabı )	B.Selimoğlu- S.Ayas O.Kerman
7.sınıf	Lern Mit Uns Deutsch 2 İlköğretim 7 (Öğrenci Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Alıştırma Kitabı )	O.Kerman- A.Karamercan Ş.Özdamar- B.Selimoğlu R.D. Beissner
8.sınıf	Lern Mit Uns Deutsch 3 İlköğretim 8 (Öğrenci Kitabı, Alıştırma Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı)	O.Kerman- K.Barçın B.Selimoğlu- A.Karamercan
9.sınıf	Lern Mit Uns 4 Lise 1 (Öğrenci Kitabı, Öğretmen Kitabı)	O.Kerman-K.Barçın B.Selimoğlu
10.sınıf	Texte Und Situationen 1 (Ders Kitabı, Öğretmen Kitabı/Alıştırma Kitabı)	M.Torkak- B.Aydoğan H.Pekşirin V.V.Sayın
11.sınıf	Texte Und Situationen 2 (Ders Kitabı, Öğretmen Kitabı, Alıştırma Kitabı )	M.Torkak- B.Aydoğan H.Pekşirin V.V.Sayın

(bkz. T.C. MEB 2004 Haziran).

Tablodan, 4. ve 5. sınıflara Hallo Kinder (HK), 6. 7. 8. ve 9. sınıflara Lern mit uns (LMU), 10. ve 11. ve 12. sınıflara ise Texte und Situationen (TS) adlı yerel nitelikte kitapların sunulduğu anlaşılmaktadır. Birinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde okutulması öngörülen bu yerel ders kitapları, güncellik, okutulma süreleri, eğitim sistemindeki yapısal değişiklikler, yabancı dil öğretimi alanında değişen amaç ve yöntemler, öğretimi doğrudan etkileyen görsel tasarım ve hızla gelişen öğretim teknolojileri bağlamında irdelenmelidir.

### 3. BİRİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERS KİTAPLARINDA GÜNCELLİK

Ders kitabı, ilgili öğretim programlarında yer alan hedefler ve açıklamalar doğrultusunda öğretim malzemelerinin seçilerek düzenlendiği, sınıf içindeki öğretim sürecini, yöntem ve teknikleri, araç gereç kullanımını belirleyen öğretim aracıdır; dersin aşamalarının saptanmasına, hedeflere erişilip erişilmediğinin kontrolüne ve genel olarak öğretimin düzenlenmesine yardımcı olur (bkz. Kast/Neuner 1994, s. 8). Fakat zaman içerisinde eğitim sistemindeki, toplumdaki değişiklikler ve bilim alanlarında, özellikle de yabancı dil öğretimi alanındaki gelişmeler ders kitaplarının uzun süre kullanımına olanak vermemektedir. Bu nedenle ders kitaplarının belirli sürelerle güncelleştirilmesi gerekmektedir.

#### 3.1. BASIM TARİHİ

Bakanlık, kitapların okutulma süresini, “(...) ilk kabul edildiği öğretim yılından veya dönemden itibaren 5 (beş) öğretim yılı veya 10 (on) dönem” (MEB 1995: 602) olarak kabul etmiştir. Buna karşın birinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde okutulması uygun bulunan yerel ders kitapları HK, LMU ve TS basım tarihi açısından değerlendirildiğinde öngörülen 5 yıllık okutulabilirlik süresini aştıkları görülmektedir. .

**Tablo 2:** Almanca Ders Kitaplarının Basım Tarihi

Almanca Ders Kitapları	Cilt No	Basım Tarihi
Hallo, Kinder!	1/2	1998
Lern mit uns	1	1990
	2	1992
	3	1993
	4	1997
Texte und Situationen	1	1974
	2	1975

#### 3. 2. YAPISAL DEĞİŞİKLİKLER

1997 Eğitim Reformundan önce ortaokul 1., 2. ve 3. sınıflar için yazılan LMU kitapları, yapısal bir değişiklik yapılmaksızın 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konulan 8 yıllık kesintisiz ilköğretimin 6., 7., 8. sınıflarının birinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde okutulmaya devam edilmiştir. Yabancı dil öğretiminin haftada 2 saat olmak üzere 4. sınıfta okutulmaya başlatılması dikkate alınmamıştır. Bu sınıflar için yazılan *Hallo, Kinder!* ile Almanca öğrenenlerin de devam edeceği şekilde yapısal bir düzenlemeye gidilmemiştir. Bu nedenle, LMU gerek ilköğretim 1. kademede gerekse 2. kademede yapısal açıdan okutulabilirliğini yitirmiştir.

Basım tarihinden de anlaşılacağı gibi, günümüzde okulların birinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde okutulan kitapların neredeyse tamamı 1997 eğitim reformundan önce

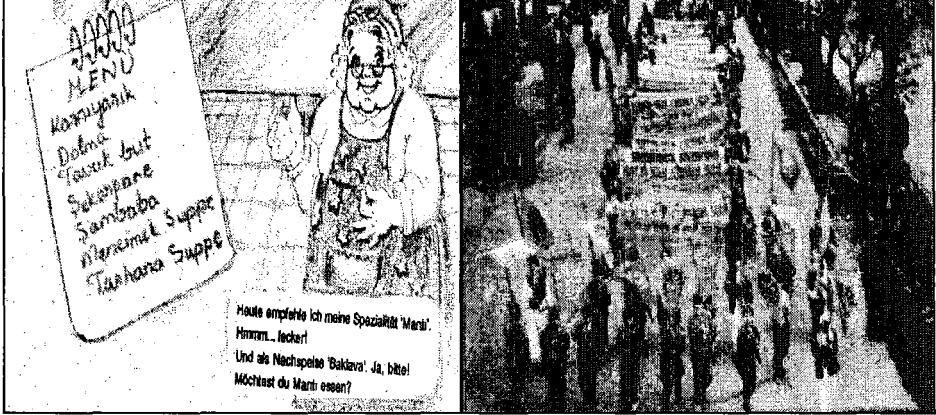
yazılmıştır ve öngörülen sürelerde güncelleştirilmediği için reformla gelişen yapısal değişikliklere uyum sağlayamamıştır.

### 3. 3. AMAÇ VE YÖNTEMLERDE DEĞİŞİKLİKLER

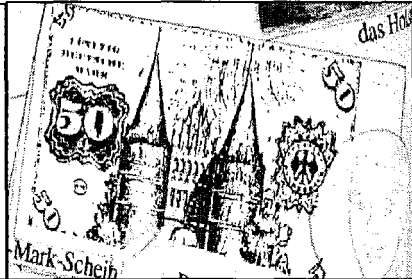
1980'li yıllardan bu yana yabancı dil öğretiminde değişen amaç ve yöntemler, yabancı kültür aktarımını ön plana çıkarmıştır. "Bu yaklaşım, öğrencinin kendi kültürünün de ders düzenlemelerinde yer almasını öngörür. Öğrenci, kendi kültüründen yola çıkarak, yabancı dil aracılığıyla kendisine sunulan yabancı kültürle sorarak, karşılaştırarak, onaylayarak ya da sorgulayarak bir çeşit diyalog içine girer, bildirişim kurar." (bkz. Tapan, 1990, s. 59-60).

Almanca Komisyonu da, yerel ders kitaplarının geliştirilmesinde kültürler arası etkileşimin dikkate alınması gereğini vurgulamaktadır: "Eğer öğrencilerimizin yabancı dili de içinde barındıran yabancı dünyadan faydalanmalarını istiyorsak, Avrupa'da üretilen ders kitaplarında olduğu gibi öncelikle diyalog rollerini benimsemelerini değil de yabancı dünya ile hesaplaşmalarını istemeliyiz" (T.C. MEB. TTKB 1997: 199).

LMU 1, 2, 3 ve TS 1, 2 ders kitapları bu açıdan incelendiğinde; hedef kültüre ve ülke bilgisine ilişkin aktarımların bilgilendirici nitelikte olduğu, yabancı dil olarak Almanca derslerinde giderek önem kazanan kültür karşılaştırmasına ve etkileşimine sınırlı ölçüde olanak tanıdığı (LMU 1, s.87), işlenen konuların öğrencilerin özdeneyim alanlarından seçilmiş olmasına karşın (okul yaşamı, aile çevresi, vs.) çoğunlukla tek yönlü ve öğrencinin kendi kültürüne yönelik ele alındığı (LMU 1, s.53), ülke bilgisine yönelik sunulan bazı malzemelerin günümüzde geçerliliğini yitirdiği (LMU 2, s. 40/LMU 1, s. 103) anlaşılmaktadır.



Zensuren		In Deutschland:	In der Türkei:	
1	sehr gut	<p>Eine Eins in Deutschland ist "sehr gut". Das ist komisch!</p> <p>Almanya'da, "bir" pek iyi. Çok komik!</p>	pek iyi	10 9
2	gut		iyi	8 7
3	befriedigend		orta	6 5
4	ausreichend		zayıf	4 3
5	mangelhaft		pek zayıf	2 1 0
6	ungenügend			



### 3.4. GÖRSEL TASARIM

Ders kitabı ile edinilen ilk izlenim onun albenisidir, görsel çekiciliğidir. Yabancı dil ders kitabının görselliği, başarılı öğrenmenin anahtarı sayılan öğrenme motivasyonunu etkiler; öğrenmeyi kolaylaştırır; öğrenende hedef kültüre ilişkin imge oluşmasına yardımcı olur. Görsel malzemelerin öğrencinin hayal gücünü harekete geçirecek, yönlendirici, düşündürücü, bilgilendirici biçimde tasarlanmaları öğretimde verimliliği artırır. Yerel Almanca ders kitapları Alpan'ın (2004) görsel tasarıma ilişkin önerdiği ilkeler doğrultusunda değerlendirildiğinde;

- Görsel malzemeler, öğrencilerin yaşlarına, ilgi ve deneyim alanlarına uymadığı (örneğin, Keloğlan, Nasreddin Hoca, Karagöz figürleri LMU 1, s. 39 / LMU 2, s. 19, s. 55).



- kitapların genelinde görsel öğelere hareketlilik getirilmediği, tekdüze çizimlere yer verildiği,
- rengin öğrencinin dikkatini dağıtacak şekilde abartılı kullanıldığı,
- tablo ve şekillerin öğrenmeyi kolaylaştıracak, benzerlik ve farklılıklara işaret edecek biçimde amaca uygun düzenlenmediği, örneğin dilbilgisi öğretiminde (LMU 1, s.13, s. 29).

5. **GRAMMATIK**

5.1 Ich und du

Ich bin Fatma.  
Ich bin zwölf Jahre alt.  
Ich lerne Deutsch.

Du bist Hans.  
Du bist dreizehn Jahre alt.  
Du singst "Bruder Martin".

Richtig!

5. **GRAMMATIK** Lektion 1

5.1

Wo wohnst du? Ich wohne in München.

ich wohne in München.

Wo? wo? wo?

1 Subjekt 2 Prädikat 3 Ergänzung

- Sayfa tasarımı ve baskı kalitesine özen gösterilmediği anlaşılmaktadır.

### 3. 5. BİLGİ VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİNE GÖRE GÜNCELİK

Avrupa Birliğinin eğitim programlarına katılma kararı alan ve bu yönde çalışmalar yapan Millî Eğitim Bakanlığı, bilgi teknolojileri konusundaki ulusal hedef ve politikasının çerçevesini; “bilgi çağını yakalamak, bilgi ve teknoloji toplumu olmak için evrensel düşünen, ulusal davranan insanı yetiştirmek, insanımızın ve toplumumuzun rekabet gücünü sürekli arttırmak için eğitim sisteminin her kademesini teknoloji eğitimi ile desteklemek” olarak özetlemiştir (bkz. “Eğitimde Çağı Yakalama 2000” <http://www.meb.gov.tr>). Eğitimin her kademesi için görsel-ışitsel eğitim aracının geliştirilmesi, okulların bilgi ve iletişim teknolojileri ile donatılması ve bu donanın yaygın ve etkin olarak kullanımının sağlanması için çalışmalar yapılmakta; eğitim araçları geliştirilmektedir.

Ders Kitapları Yönetmeliğinin adı, “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği” olarak değiştirilmiş ve eğitim aracı *ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı, bilgi iş ve işlem yapıkları, temel ders kitabı dışında kalan ve derslerin öğretiminde yararlanılan diğer basılı eserler ile film, çizgi film, film şeridi, slayt, video kaseti, resim, fotoğraf, tablo, plâk, ses kaseti, disket, CD (Kompakt disk) okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan basılı eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan seti vs.* olarak yeniden tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 29/05/1995, 22297).

İncelenen ders kitapları bu bağlamda değerlendirildiğinde; öğrencilere öğrenme kolaylığı sağlayacak ve değerlendirilen ders kitaplarıyla ilişkilendirilmiş eğitim araçlarının yeterli olduğu söylenemez.

**Tablo 3.:** Yerel Almanca Ders Kitapları ve Eğitim Araçları

Ders Kitabı	HK	LMU 1	LMU 2	LMU 3	LMU 4	TS
<b>Alıştırma Kitabı</b>	x	x	x	x	x	x
<b>Öğretmen Kitabı</b>	x	x	x	x	-	-
<b>Sözlük</b>	x	x	x	x	x	x
<b>Okuma Kitapları</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Film-Çizgi Film</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Slayt</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Video Kaseti</b>	-	x	-	-	-	-
<b>Plak</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Ses Kaseti</b>	x	x	-	-	-	x
<b>CD-VCD-DVD</b>	-	-	-	-	-	-

### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

• Avrupa Konseyi dil öğretim kararları çerçevesinde çok dillilik ve çok kültürlülük ön plana çıkmış ve üye ülkelerde uygulanmak üzere dil öğretim seviyeleri yeniden düzenlenerek 2001 yılında Ortak Başvuru Metni hazırlanmıştır. Bu yenilikler, ülkemiz okullarının birinci yabancı dil olarak Almanca öğretim programlarına henüz yansıtılmamıştır; ders kitapları da sözü edilen yeniliklere göre yeniden yazılmamıştır.

• 97-Reform sonrasında Avrupa Konseyinin de kararları çerçevesinde ilköğretim 2. kademesi ve ortaöğretimin birinci yabancı dil olarak Almanca dersleri için öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmamıştır. Halen 1997 öncesi geliştirilen programlar geçerli olup, ilköğretim 2. kademenin birinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde 90’lı yıllarda yazılan LMU 1., 2. ve 3., ortaöğretim 9. sınıfta LMU 4, 10. ve 11. sınıflarda 70’li



yıllarda yazılan *TuS* adlı Almanca ders kitapları okutulmaktadır. Bu nedenle, yapısal değişikliklerin dikkate alınmadığı, edinilen bilgi ve becerilerin sürekliliğinin göz ardı edildiği söylenebilir.

- Öğrenci sayısı diğer yabancı dil öğrenen öğrencilere oranla az olsa bile bu birinci yabancı dil olarak Almanca öğrencilerinin de içerik, görsellik açısından güncel ders kitaplarıyla karşılaşmaları gerekmektedir.

- Kitabın içeriğinin, metinlerin, dilbilgisi, sözcük vs. öğretimindeki malzemenin, görsel tasarımın güncelliği, geçerliliği ile öğrenciye uygunluğu önemlidir. İçeriğin, değişen ve gelişen öğrenme koşullarına uygun olarak güncel olaylarla, yeni öğretim teknik ve yöntemleriyle ilişkilendirilerek öğrencilerin kullanımına sunulması gerekmektedir.

- Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, yeniliklerle birlikte değişen, gelişen şartlar yabancı dil öğretimini de etkilediğinden öğretim programları Ortak Başvuru Metnine göre yeniden yapılandırılmalı; bu öğretim programlarına göre yazılan kitaplar da belirli aralıklarla güncelleştirilmeli ve hatta yeniden yazılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

Alpan, G. (2004). *Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımının Öğrenci Başarısına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

*Eğitimde Çağr Yakalama 2000*. İnternet: <http://www.meb.gov.tr>).

Genç, A. (2003). *Türkiye 'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. Ankara: Seçkin.

Kast, B./G. Neuner (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Polat, T. (1991). *Liselerde Almanca Öğretimi ve Lise Ders Kitapları*. (Ed.). Ş. Ozil/N. Tapan. Türkiye'nin Ders Kitapları. Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım. İstanbul: Cem Yayınevi. S. 93-106.

T. C. Resmî Gazete, 29.05.1995 , sayı: 22297.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1995). *Tebliğler Dergisi*, 2434, s. 597-605.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1997). 2481, *Tebliğler Dergisi*, s. 590.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Tebliğler Dergisi*, Haziran 2561, s. 540-570.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Tebliğler Dergisi*, Nisan 2559, s. 266-276.

Tapan, N. (1990). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi*, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. VII. Edebiyat Fakültesi Basımevi. İstanbul. S. 55-69.

## INDISPENSABLE ATTRACTION: LITERATURE AND TEACHER

Research Assistant Esin KUMLU  
Dokuz Eylül University, Faculty of Education  
Department of English Language Teaching

### ÖZET

Yazın eğitimi, sınırsız enerjisi, kalıplara sığdıramayan, özgürlükçü ve şüpheli tutumu ile yüzyıllardan bu yana insanoğlunun sahip olduğu en önemli güçtür. Sınırsız ve yenilikçi özellikler taşıyan yazın eğitimi yapısal okumaların ve anlayışın hâkim olduğu yaşam alanlarında “tehlikeli” olarak nitelendirilirken İngiliz Dili Eğitimi veren bölümlerde uzak, ihtiyaç duyulmayan bir bilim olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, kurulduğu dönemden bu yana yapısal bakış açılarının hâkim olduğu İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde, post-yapısalcı bakış açısı ve okumalar sonucunda Yazın Eğitiminin, öğretmenlik yaşamlarında bireylere ne denli büyük fayda sağladığını kanıtlamaktır. Bu çok sesli yeniliği açıklamak amacıyla, Yazın Eğitiminin, öğretmen adaylarına kazandıracığı, “empati”, “objektivite”, “yaratıcılık” ve “karakter analizi” kavramları üzerinde yoğunlaşmış, psikoloji kitapları, İngiliz dil bilim kaynakları, yazın eğitimi ve yazın ile ilgili materyaller post-yapısalcı bakış açısı ile incelenmiştir. Sonuç olarak, bugüne dek İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde yabancı, uzak ve ihtiyaç duyulmayan bir bilim olarak nitelendirilen yazın eğitiminin, öğretmenlik eğitiminde bir bireye kazandırılması gereken 4 temel niteliği kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Edebiyat, Edebiyat Eğitim, Psikoloji, İngiliz Dili Eğitimi, Yapısalcılık, Post-yapısalcılık, Duygudaşlık, Yaratıcılık

### Abstract

Literature has always been associated with vitality, creativity, and limitless energy. That kind of power also roots in teacher training programmes though it has been regarded as aloof, dangerous, and unnecessary, especially in ELT departments. However, from a post-structural perspective the reality reveals itself, which is the power of literature as a living organ and its gifts to teachers which are: “creativity”, “empathy”, “character analysis”, and “objectivity”. When these key concepts that a teacher must have, are examined, it is highlighted that literature has the greatest power in teachers’ hands: having the capacity to teach human psychology and human nature. It can be asserted that literature naturally shares its innate capacity “to understand the other” with teachers. The result for the teacher will be, the transformation of the “purely selfish” to “selfless” and “the individual” to “other-oriented thinking”

**Key Words:** Literature, Literature Teaching, Human psychology, Structuralism, Post-structuralism, Empathy, Creativity

*"The renovation of nations begins always at the top, amongst the reflective members of the state, and spreads slowly outward and downward. "The Teachers...have...future in their hands" (JAMES, 1992: 715). As American Philosopher William James states, teachers are the greatest source of intellectual power in a nation. As a consequence, they have the natural potential to up-lift them and create a path that calls for knowledge, wisdom, and a life dominated by innovation and development. At this point the inevitable question arises: Who is a teacher? The dictionary meaning will probably give the idea that teacher is the person who transfers specific knowledge on a specific area such as math's, biology, economics and so on. However, is this meaning enough? Roland Barthes says, "If words had only one (dictionary) meaning, there would be no literature. Literature is based upon the very plurality of meaning" (BARTHES, 1966: 50). Hence we cannot call a person, "a teacher" who has knowledge on a certain area, and who teaches a subject in a school room. Should this definition give the meaning of the word teacher, then the word teacher is the synonym of the word "parrot". If you transferred specific data to a parrot, it would successfully share its knowledge with the students. Therefore, we would not need teachers anymore. On the other hand, teacher is the person who must have the capacity to enhance the limits drawn by the borders of the classical education programmes. Teacher is the power who signifies the potential to catch up with difference, vitality, and creativity just like literature. In this concept, one should ask: What is the inextricable bound between the teacher and literature?"*

The term literature has different meanings depending on the context in which it is used. Broadly speaking, literature encompasses everything from images and sculptures to letters. It welcomes areas such as history, philosophy, science, and journalism which are ranked as literature. The common point of all is that they all encompass universal values: life, society, and human nature. At this point, when literature and teaching as an art are studied, they reveal the idea that teaching is an art and literature is, the mother, the source of that art. On the contrary, in ELT departments it is widely believed that literature will contribute nothing to the training process of a prospective teacher. Arguably, this is the natural consequence of structural perspectives in ELT departments. Because,

*Structuralism derives ultimately from linguistics. Linguistics is a discipline which has always been inherently confident about the possibility of establishing objective knowledge. It believes that if we observe accurately, collect data systematically, and make logical deductions that we can reach reliable conclusions about language and the world. Structuralism inherits this confidently scientific outlook: it too believes in method, system, and reason as being able to establish reliable truths. (BARRY, 2002: 63)*

In relation to that, structuralism favors the notion that binary oppositions are key to understanding the context. ELT departments have also created binary oppositions such as, method vs. creativity (method is a must, the student does not need a creative process), linguistics vs. difference (the student should acquire the linguistic knowledge but does not need to apply it) and literature vs. teacher (literature will contribute nothing to the training process). In consequence, the process limits the teacher and turns him or her into a parrot that has the capacity to transfer the input to the other (the student). As a result, the teacher and the student are disintegrated. The result will be the clear distance between the teacher and, the other, the student. It can be asserted that, students who will be teachers in the future begin to learn mechanically and will later begin to teach

*...from habit, teach blind to the premises and assumptions that ground practices they routinely use... However classrooms are dynamic venues where what happens one day*

*never guarantees what will happen the next... In that kind of environment power lies not in many techniques and good grasp of content, but in the ability to select and adopt so that techniques and content serve unchanging learning needs. (WEIMER, 2006: 9-10).*

Hence systematic teaching of ELT student's will not contribute the process of becoming "a teacher". Methodology, linguistics, accuracy in grammar is "must" however they do not guarantee creating "a teacher". To understand the process of "becoming a teacher" one should have a look at the context from a post-structural perspective. As mentioned by Peter Barry, unlike structuralism,

*...post-structuralism derives ultimately from philosophy. Philosophy is a discipline which has always tended to emphasize the difficulty of achieving secure knowledge about things. This point of view is encapsulated in Nietzsche's famous remark "There are no facts, only interpretations...Philosophy, is so to speak, skeptical by nature and usually undercuts and questions commonsensical notions and assumption...Post-structuralism inherits this habit of skepticism, and intensifies it. It regards any confidence in the scientific method as naive... (BARRY, 2002: 63)*

It can be assumed that, interpreting the teaching process in ELT departments need to have a skeptic vision so that the natural process of "becoming a teacher" triggers us to turn our faces to literature. Because, as a result of structural perspectives, literature is labeled as an unnecessary field which is aloof from ELT departments. However, post-structural perspective enables us to see the inner chambers of literature that brings key concepts in ELT students.

As stated before, the indispensable attraction between literature and teacher needs to be deconstructed from a post-structural perspective, which needs the closest reading of the process of "becoming a teacher", and literature at the heart of that process. Literature brings key concepts in ELT students who are going to be teachers in the future. The first concept is; "creativity" that lays emphasis on the need to be original, the capacity to imagine, and to do research to create something new, instead of trusting the accepted beliefs and norms. However, how can literature promote the creativity process of a prospective teacher? Creativity is "... the ability to produce new, high-quality ideas or products" (PENNER, 2003: 373). Of course, that kind of ability is not easy to gain. However, literature shares its creative character with the teacher because, "As with intelligence, psychologists have defined creativity not as a "thing" that people have or don't have but rather a process or cognitive activity that can be inferred from the books and artwork and other products resulting from the creative process" (STEWART, 2003: 373 ).

Hence it can be assumed that creativity can easily be gathered as a result of a process that involves activity. That kind of activity is possible through literature. Each ELT students mind is like a blank state (tabula rasa in Latin) upon which experience writes a life-long story. Experience will be the different worlds, visions, lives and choices that they will encounter in literary texts. From this picture, the greatest benefit of applying literature to ELT departments is the creation of: the ability to foster "research" and "originality". While we are dealing with literary works, reading the texts is never the end of the studying process. As a matter of fact, everything starts after that process. The reader feels the need to intensify the reading process and searches for the research that has been done about that text. The search for different texts, which will highlight different readings, will contribute the research process of the reader. If you do not trust what is written in the text and if you feel the need to do research on an area, which can be history, art, poetry, drama, and so on, you are about to create a different perspective than the other written texts. This creative

effort encourages the creation of “the original”. The research gives the ability to catch up with innovations, different ideas that foster the creation of original ideas. *“For many years it was assumed (still is by some) that doing research directly and positively affected teaching quality. Good researchers made good teachers”* (WEIMER, 2006:169). The outcome is up-lifting teaching effectiveness. Because, the first ability a teacher must have is creativity. In addition, it can be claimed that, literature also proffers ELT students the chance to enhance their word powers through reading works of, because an interaction occurs between the reader and the text that proposes hundreds of new words to the reader. Besides, the student begins to experience the language that he or she will teach in a natural environment. This time the speakers are not the instructors but the ordinary characters in the literary texts that are signifying the culture of the target language. The reading process will also foster the history knowledge of ELT students. For instance, each text refers to a certain period of time; it sometimes involves war, poverty, rebellion, submissiveness, wealth or cultural conflicts and the problems of humanity. Hence the reader is encouraged to do research on history, politics, art, psychology, sociology and other areas so as to re-create the text and prepare research papers on the selected text. From this picture, the ELT student is not memorizing methods and structures but creates original ideas that will contribute the creation of original teaching techniques, activities, and ways in the classroom. Without doubt the stated advantages are not the only outcomes of creativity. As stated by Guilford and Hoofner: *“To measure creativity, some psychologists have generated tests of divergent thinking, the ability to think along many paths to generate many solutions to a problem”* (STEWART, 2003: 373). It becomes clear that, creating and the ability to solve problems are strictly bounded together.

When one considers teaching as an art, one of the most significant chains of that art is the ability to solve problems. In its very essence being a teacher is a kind of conflict management. Educational interaction between the student and the teacher in the learning milieu turns into a social interaction in the social milieu and when we consider school room and life, conflicts and problems always stand at the center. Thus, how can a prospective teacher learn conflict management? The answer is creativity as accuracy. The gift of literature for creativity enables understanding individuals’ unique perceptions of world. Mentioned by Sternberg and Lubert,

*Of course, the ability to come up with different ways of looking at a situation does not guarantee that anything creative will be produced. Creative behavior requires divergent thinking that is appropriate for a given situation or problem. To be productive rather than just weird, a creative person must be firmly anchored to reality, understand society’s needs, and learn from the experience and knowledge of others* (PENNER, 2003: 373)

As quoted by Sternberg and Lubert, creativity is strictly bounded with understanding the needs of others. Creativity, as accuracy, is come by through literature, as an extension of that; literature postulates the idea of empathy that stands for the key accuracy that a teacher must have. The question that needs to be answered is: How can literature promote the improvement of empathy as accuracy?

As it gives the power to understand “the other”, literature, the mother of empathy, emboldens the reader to imagine. Literature fosters the imagination process while reading. This made requires a deliberate effort by observing to imagine how the reader would feel, if he or she faced the circumstances affecting the characters in the literary text. The target that stands for “the other”, the stranger, in the reading process becomes the familiar at the end of the imagination process. As literature arouses senses, it encourages the union of the

reader and “the other”. The reader imagines each detail, each character, and each event so as to build up the spiritual relationship with the piece of art. As a matter of fact, literature is equal to role-taking, “the tendency of individuals to entertain the perceptual, cognitive, or effective perspective of others”. Because, different people possess different perspectives on the same event. Literary texts offer the process of role-taking to the readers and through reading, we gradually learn to put ourselves in others shoes. To put it briefly, literature indorses the natural creation of the most significant accuracy that a teacher must have: “Empathy”.

*“Although empathy and sympathy are deeply intertwined today, the two concepts initially grew out of separate traditions” (DAVIS, 1996: 3).* The best accounts of sympathy come from, an economist and moral philosopher, Adam Smith. Smith emphasizes imagination that is the source of sympathy as accuracy. According to Smith, without imagination we can not fully inform us of the physical and affective experiences of another. Decidedly, that kind of imaginative power is the natural outcome of literature. It naturally teaches to understand how the other feels. However it should be highlighted that literature does not create the arousal of sympathy.

*Sympathy, as we have seen, had its earliest roots (Hume; Smith) in 18th century moral philosophy. Empathy, in contrast, came from the term Einfühlung, initially used in German aesthetics. On its original use it referred to the tendency of observers to Project themselves “into” that which they observe typically some physical object of beauty. Lipps (1903, 1905) appropriated the term for use in more psychological contexts, first applying it to the study of optical illusions and later to the process by which we come to know other people. The English word empathy was actually invented by Titchener (1909) as a “translation” of Lipps’ einfühlung. (DAVIS, 1996: 5)*

It can be assumed that, empathy is; understanding others’ feelings rather than sharing them. One should lay out emphasis that, the mechanism that triggers empathy is a kind of inner-imitation and the example of inner-imitation is hidden in literature. Whether we recognize or not literature takes us into different lives in each work of art. While reading, we begin to live in different worlds and metaphorically imitate the characters so as to understand them. That means the reader is no longer a passive observer but an active participant so as to understand the inner complexities of each character. Arguably, the active participation of the reader contributes the emphatic power of the individual in social life, but what will be the contributions of such emphatic power on an ELT student?

One can hardly dispute that, human beings have an innate capacity to be enormously selfish and there is an undeniable fact that we are capable of ignoring therefore the inevitable outcome is a conflict and paradox centered social life. By all means, we all know that the results of social life are conflict and disagreement. Unlike other professionals, the teacher is much more integrated in that conflict-centered social life. Having accuracy in grammar, knowledge in methodology or linguistic competence cannot survive the teacher from the paradox of social conflict. However, only empathy as accuracy can help the teacher to understand the human nature. Empathy, which is the gift of literature, has a great impact upon social relationships. First of all, the learning milieu, as a social environment, involves disagreement and conflict. The teacher’s role is to solve the problems of the students, to understand them and create the best solution that suits to the problem. It should be highlighted that should a teacher understand how his or her students feels, as a teacher she or he will have fewer conflicts with her students, deciphers conflicts more quickly and create a learning milieu that decreases the effective-filter of the students. Because if a

teacher can understand his or her student, tolerance progresses naturally between the student and the teacher. If you are tolerant you learn to forgive, if you forgive you can teach the significance of to trust someone whatever you do. If your students trust you, they will not be afraid of making mistakes. If they feel the freedom of expression, they learn the significance of to express. In conclusion, estimating the mental or emotional states of other people, help the teacher to build an emphatic relationship with her students. Because learning can only be achieved in an environment which is controlled by a creative, emphatic thus, tolerant and an understanding teacher. Literature's contribution to that environment is indisputable and literary texts serve us the need to understand how things look from another perspective. It should be underlined that students, who will face the emphatic teacher, will turn their faces to creativity because only in an environment of tolerance they can express themselves freely.

Empathy suggested a more active attempt by one individual to get "inside" the other. Of course, such accuracy will improve the social climate. *"Without a capacity to role-take, one's relationships with others will inevitably be self-centered"* (DAVIS, 1996: 177). As a result of literature's gift, well-developed role-taking skills provide much smoother interpersonal relations between students and teachers. As each student has different goals, desires, and needs from our own, empathy is necessary to help teacher deal with understanding the other and the consequence of the creative imagination, which arouses empathy, postulates another accuracy that is gained through literature: character analysis. One of the main proponents of literature is character analysis, without it, the literary work never shares its enigmas with the reader. Each reading involves the analysis of the characters and each analysis portrays different pictures of beings. While analyzing the characters, the reader deeply interferes with the psychology of the beings. This triggers the search for inner complexities of the characters. In relation, analyzing the characters correctly is without doubt the outcome of empathy. As an emphatic approach enables to view the pictures objectively, it is clear that objectivity is the natural result of the emphatic character analysis because objectivity is the *"ability to free oneself from personal prejudice; impartiality"* (COWIE, 1989: 849). The teachers gain here is, the ability to analyze the characters of the students. This enables them to interpret the behavior of the students much more tolerantly, and understandingly.

As stated before, literature brings ELT students in key concepts: creativity, empathy, character analysis and objectivity. When these components of the chain are interlocked, the big picture appears: the nature of human psychology. Understanding human psychology is the most general characteristic of a teacher that separates her from the parrot. Naturally the learning environment is intermingled with social milieu hence teacher's role is not limited with teaching the selected courses. In fact, this composes twenty percent of the learning process. As an effective role-model, teacher stands at the very heart of human psychology. The teacher is sometimes the sister or brother of a student who tries to relieve the problems of the students as a psychologist, the mother and father of a student who tries to protect the child from ignorance and the teacher is sometimes a friend of the student who has the potential to create a path that stands for happiness. Thus, it will not be misleading to say that, teachers act as psychologists most of the time. As a human-centered art, there is an indispensable attraction between teacher and literature. Literature bestows; empathy, creativity, objectivity, and character analysis. The natural result is understanding human nature. This highlights the reality that, psychology stands at the very heart of teaching. According to William James, *"... the worst thing that can happen to a good teacher is to get*

*a bound conscience about her profession because she feels herself hopeless as a psychologist” (James, 1992: 720). According to him, psychology ought certainly to give the teacher radical help because American philosopher William James is one of the major intellectuals who revolutionizes the ideas about teacher and psychology. “After James, most psychologists began to measure individual differences in learning, memory, and other mental processes associated with intelligence, made recommendations for improving educational practices in the schools, and even worked with teachers on programs tailored to children in need of special help” (PENNER, 2003: 13). Putting psychology at the center of teaching, James lays emphasis on the “Humanist Approach”. From this perspective, we do not have the chance of understanding another person without perceiving the world through that person’s eyes. Naturally, we need empathy in teacher training programmes much more than any method or structure.*

In conclusion, “being a teacher” is one of the most significant and difficult arts in the world but “the process of creating” a teacher is much more difficult than that. Due to this reason, literature’s gifts to that process are remarkable. It not only acts as an assistant of the prospective teacher but the ELT departments whose objectives must be “creating a teacher” rather than a “parrot”. Last not the least, literature encapsulates the power that teaches creativity, originality, human psychology and nature. From this Picture, it is indispensable not to agree with William James in his proclamation to teachers:

*I say moreover that you make a great, a very great mistake, if you think that psychology, being the science of the mind’s laws, is something from which you can deduce definite programmes and schemes and methods of instruction for immediate school room use. Psychology is a science, and teaching is an art; and sciences never generate arts directly out of themselves. An intermediary inventive mind must make the application by using its originality. (JAMES, 1992: 717)*

## **BIBLIOGRAPHY**

- AGATHOCLEOUS, Tanya - DEAN, Ann, (2003), Teaching Literature: A Companion, New York, Palgrave Macmillan.
- BAHLIN, Karen, (2005), Teaching Character Education through Literature: Awakening the Moral Imagination In Secondary Classrooms, New York, RoutledgeFalmer.
- BARRY, Peter, (2002), An Introduction to Literary and Cultural Theory, Manchester, Manchester University Press.
- BARTHES, Roland, (1966), Critique et Vérité, Paris, French&European Pubns.
- CAMERON, Julia, (1992), The Artist’s Way: A Spiritual Path to Higher Creativity, New York, Tarcher/Putman.
- COWIE, A. P, (1989), Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English, Oxford, Oxford University Press.
- DAVIS, H. Mark, (1996), Empathy: A Social Psychological Approach, Colorado, Westview Press.
- GUILFORD, J.- HOEPFNER, R, (1971), The Analysis of Intelligence, New York, McGraw-Hill.
- JAMES, William, (1992), Writings 1878–1899: Psychology Briefer Course/ the Will To Believe/Talks to Teachers and Students/Essays, New York, Library of America.
- MORRIS, G. Charles - MAISTO, A. Albert, (2003), Understanding Psychology, New Jersey, Prentice Hall.



- SARUP, Madan, (1993), *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*, Athens, the University of Georgia Press.
- SHOWALTER, Elaine, (2003), *Teaching Literature*, Oxford, Blackwell.
- WEIMER, Maryellen, (2006), *Enhancing Scholarly Work on Teaching and Learning: Professional Literature that Makes a Difference*, San Francisco, John Wiley&Sons.
- STEWART, Allison and PENNER, Louis (2003), *Psychology (Sixth Edition)*, Boston, Houghton Mifflin.

## YAZINSAL METİNLERDE ANLAMLANDIRMA SÜREÇLERİ

Yrd.Doç.Dr. Melik BÜLBÜL  
Atatürk Üniv. K. K. Eğt. Fak.  
Alman Dili Eğt. ABD.

### Özet

Bu çalışmada, Türk ve Alman yazınından seçilen ve üretime en elverişli yazınsal türlerden olan kısa öykülerin sınıf ortamında öğrencilerle birlikte sürdürülen uygulamaya dönük olarak, arka alan çözümlenmeleri yapılması amaçlanmıştır. Değişik aşamalarda gerçekleştirilen çalışma, metnin çok yönlü dünyası, metnin oluşumunda hazırlık evresi, üretim evresi, alımlayıcı tarafından yeniden kurulum evresi, anlamlandırma evreleri, öğrencilerle yürütülen alımlama süreci, örnek öyküler ve öğrencilerin çevresel-kültürel farklılıklardan doğan özgün anlama ve anlamlandırma eylemlerini ve bununla ilgili değerlendirmelerini kapsamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Kısa öykü, alımlama süreci, anlamlandırma süreci

### EXPLANATION PROCESS IN LITERARY TEXTS

#### Abstract

This study is intended to analyze, with students in classroom, the background of short stories in Turkish and German literature taking into consideration the fact that short stories are the most productive literary type. The study is carried out in various phases; many-sided world of text, its preparation-phase, production-phase, reconstruction of text by the reader, phases of explanation, process of perception, examples of short stories and the evaluation by students with different cultural and environmental backgrounds.

**Keywords:** Short stories, process of perception, phases of explanation.

### ANLAMSAL BAĞLAMIN AÇIK VERİLERİ

Yazınsal metin, çok yanlı ve iç içe geçmiş dünyalarıyla bilinir. Kurmaca ve gerçek dünyalardan beslenen yazınsal metinlerin bir işlevi de kendisiyle hesaplaşan okurun düşünce dünyasını etkinleştirmektir. Bu aşamada, anlamın burgacında yer etmiş kimi gizlerin izleri sürülerek bulunup açılınması gerekir. Yazınsal metinlerin anlam sarmalında dural olmayan bu veriler anlamsal bağlamın üretime açık verileri olarak okurun karşısına çıkarlar. Okurla başlatılan bu süreçte sözcük, sözcük grupları, yapı, çağrışım alanları, belirsizlikler, boş alanlar, çok katmanlılık gibi açık uçlu veriler etkindirler.

### ANLAMIN ÇÖZÜMSÜZLÜĞÜ: METİN

Okur-anlam ilişkisinde, sorunsal bir olgu olarak sıkça karşımıza çıkan okuma ve anlama süreçleri nasıl işlenmelidir sorusu, tüm yazınbilimcilerin ve kuramcılarının vazgeçilmez uğraşısı haline dönüşmüştür. Özellikle, *yazarın elinden çıkan yapıt, artık okurun malı olmuştur*, yargısıyla Roland Barthes'in okurun alımlama stratejilerine büyük pay veren çıkışı ve bir de Adorno'nun estetik teorisi içinde yer alan, *yazarın vermek istediği şey, yapıtının çok ötesindedir* (Adorno, 1970) gibi açılım yüklü ifadeleri, okur-anlam ilişkisinde yer alan anlama ve anlamlandırma süreçlerini daha etkin ve anlamlı hale getirmiştir.

Ayrıca, H. Robert Jauss'un yazınsal bir metin için, onun dural olmayan, devingen ve açık uçlu oluşuyla ilgili söylemleri de, yine aynı ekseninde okur-anlam ilişkilerinin yaşayan, aktif, üretime açık bir süreçler zincirini dayattığını ortaya koymaktadır. Jauss'a göre yazınsal yapıt, okuma eylemi öncesinde etkin olmayan bir nesnedir (Jauss, 1988; 129). Ancak okuma eylemi ile, okurla oluşturduğu diyalog sayesinde devinir, üretime elverişli hale gelir. Okur bu sayede metnin sunduğu ip uçları ile kendi beklenti ufkunu (Erwartungshorizont) bütünleştirerek, soyut dünyasında yeni bir metin oluşturmaya koyulur. (hergestellter Text). İç içe geçmiş anlam katmanlarının oluşturduğu bir örtü olan yazınsal metin, Wolfgang Iser için boş alanlardan (Leerstellen) oluşan bir yapı (Iser, 1990; 267), Roman Ingarden için belirsizliklerin (Unbestimmtheitsstellen) (Ingarden, 1990; 284) oluşturduğu bir dokudur.

### METNİN ÇOK YÖNLÜ DÜNYASI

Yazınsal metin, kurmaca dünyasıyla gerçek dünyanın nesnel durumları arasında bire bir ilişkiler kurarken, çoğu kez okur-alımlayana dönük olarak büyük sıkıntılar yaratabilir. Metin içinde sunulan anlamsal alan ile, yazarın zihinsel süreçlerden geçirerek tasarladığı metin (vorgestellter Text), bir de okurun alımlama sürecinde açıklama yaparak anlamlandırma sürecine kattığı metin, anlamın büyüsunü bozmada tam bir paradokslu ortam yaratabilirler. Bu o kadar yanılığara yol açmaktadır ki, okur ile yazar metnin sözcük dünyasının ötesinde farklı anlamsal ortamlar yaratabilmekte ve metnin sunduğu dönemsel stratejilerin çağrışımına dönük uyarıcı uçları hiç dokunulmadan yerli yerinde kalabilmektedir.

Örtüşük anlamlardan oluşan yazınsal metin, bir de ön alan-arka alan (Vordergrund-Hintergrund Verhältnis) ve zaman-uzam ilişkileriyle tam bir çözümsüzlük ve kapalılık yaratabilmektedir. Yazınsal metnin bu çok yönlü dünyasının açılınabilmesi, büyük ölçüde yine kendi içinde var bulunan metinsel stratejilerin izi sürülerek gerçekleştirilmektedir. Burada nitelikli okurun düşünsel deviniminin ve algılama biçimlerinin önemine dikkat çekmek yerinde olacaktır. Ne de olsa okuma süreci, alımlama ve anlamlandırma süreçlerini etkinleştiren en önemli aşamadır.

Metin dünyasını oluşturan gerçek ve kurmaca dünyalarda yer alan durumlar arası ilişkiler, tasarım, yaratım ve üretim evreleriyle başlattıkları süreçleri devindirerek sürdürürler. Yazarın düş dünyasında oluşan metin (vorgestellter Text), onun elinden çıktıktan sonra kendi dokusu içinde belli göndermelerle yapılandırılmış bir dünya oluşturur

(dargestellter Text). Yazınsal metinlerin kurnmaca dünya ile yapılandırılmış ve üretime açık yanı ile okurda, bir kışkırtma, (Jauss, 129) bir uyarı ve açınılama süreci başlatacağı açıktır. Bu aşamada artık okurun kendi kişisel özellikleri, becerileri, okumadaki yetkinliği ve olgunluğu etkilidir. Metin içinde örülmüş bulunan durumlar temel ve yan olaylar zincirleriyle birlikte bir bütün oluştururken, yer yer açık alanlar, ara düzeyler de yaratarak okurla karşılıklı bir diyalog başlatmaya yönelik amaçlar da taşırılar. Çünkü metin, anlamsal açılımını okur ve onun dönemsel donanımları bileşenleri ile tamamlar ve yeni üretimlere yönelik yeni açınılama olanakları yaratır. Ancak bu noktada metin-okur ilişkisinde okurun sınırsız bir yorumlama hakkının olduğunu söylemek, daha doğrusu onun yorumlama sürecinde ölçüsüzce serbest kalacağını söylemek çok güçtür.

Metinde açık olarak bulunan boş alanların (Leerstellen) doldurulması okur tarafından gerçekleştirilir. Okur bunu yaparken, metnin sunduğu belli ip uçlarını ve belli stratejileri (Textstrategien) göz ardı edemez. Okurun, metin ötesi bir açınılama hakkına doğuştan sahip olması, onun metin dışına taşarak, metnin dünyasından kopuk bir alanda serbest çağrışımlarla tek yönlü ilgili olmasını gerektirmez. Metin odaklı açınımların, okurun imge dünyasıyla bütünlük oluşturarak genişlemesi, daha sağlıklı bir alımlama ortamı yaratacaktır. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler söz konusu olunca, metin-okur ilişkisi kültürler arası ilişkiler düzleminde daha farklı ve güçlükle dolu okuma ve iletişim biçimini dayatır. ( Bkz. İpşiroğlu, 1991)

### **METNİN OLUŞUMUNDA HAZIRLIK EVRESİ**

Çalışmanın başında belirttiğim gibi, metin yazarın amaçladığı iletinin ötesinde bir dünyayı içerir. Bu içerim yazarın amaçlarını dışlayan, yok sayan bir içerim değildir. Ancak yazarın düş dünyasının devinime, üretime açık olmasıyla ve okuru metinle hesaplaşmaya çekmesiyle ilişkili bir içerimdir. Bunda sözcüklerin kendi çağrışım alanları (Appelstruktur) ve alılmayanın durumsal-zamansal bağlamda anlama ve anlamlandırma süreçlerinin uyarılması da önemli rol oynar. Her yazı belli bir ileti içerir. Çoğu yazar iletisini dolaylı yoldan vermeyi amaçlar. Yazın dünyasının özgün yanı da budur işte. Kendini kendi verileriyle, imge gücüyle, retorik öğelerle okura sunar. Ancak bu çok katmanlı yapı, beraberinde okur için de bir uğraşmayı zorunlu kılar. Bu biçimiyle metin, örtüşük anlamlardan oluşan bir yapıyla okurun karşısına çıkar. Amaç, okurun düş dünyasını, imge gücünü devindirerek onunla estetik haza dönük bir diyalog başlatmasıdır. Bunun sonucu olarak yeni düşünce üretimleri sağlanacak, okur dural olan metni, yaşayan, zaman üstü, ancak zamanın belirleyici öğeleriyle üretilerek varlığı sürdürebilen bir dünya olarak alımlayacaktır.

Bu türden açık uçlu, yaşayan bir metin dünyasının oluşum evreleri, yazarın çok bakışlı ve çok yönlü bir zihinsel süreci aktif hale getirmesiyle olasıdır. İster eğlendirmeye dönük olsun, ister sosyal çarpıklıkları dillendirsın, isterse de ruhsal sorunlara ( Grisebach, 1979:35) (Psikopatolojik) gülmece ve iğneleme yoluyla göndermelerde bulunsun; bir metin, yazarının uzun ve yorucu bir gözlem sonucu çektiği sıkıntılarının herkesçe duyumsanabilen, dokunaklı yanını işler. Böylece o, herkesin ortak duyumu, ortak doyumunu, ortak çoşumunu ve zevki olur. Barthes'in yazarın elinden çıkan yapıt okurun malıdır, biçimindeki ifadesinin ne anlama geldiğini böylece bir kez daha iyi kavramış oluyoruz.

Yine Barthes, yazar için "*Ne yazmalı? ... insan arzusuyla yaşar. Benim de arzusunun sonu gelmiyor.*" ( Barthes, 1999; 207) Demekle yazarın yazı serüveninin bitimsizliğine vurgu yapar. Bu yazarın bitimsiz arzusunun, metnin ve okurun zamana bağlı olarak değişebilen farklı bakış ve farklı anlama süreçlerini etkinleştirecekleri gerçeğini de katarsak, metnin oluşum ve yaşama süreçlerinin ne denli karmaşık ve devingen olduğunu daha iyi kavramış

oluruz. Her okur için geçerli tek bir anlama ve alımlama biçiminden söz edilemeyeceğine göre, metin bu aşamada yazar tarafından oluşturulurken, zengin bir durumlar arası ilişki ağı da bu yapıya sokulur (Sachverhaltkonfiguration).

### **METNİN OKUR TARAFINDAN ANLAMLANDIRILMASI**

Bu süreç iki yönlü işler. Birincisi, metnin kendi oluşturucuları ile alımlayan (Rezipient) tarafından çözümü, kod açılımının yapılmasıdır. İkincisi ise, anlama sürecini izleyen (Verstehensprozess) metnin yeniden kurularak anlamlandırılması sürecidir. (Rekonstruierung). Bu iki sürecin ayrılmaz bir bütün olduğu kesindir. Etkin ve çözümleyici bir okuma sürecinin başlatacağı anlama süreci, metinle derin bir sorgulama gerilimi yaratacaktır. Metne dönük bir hesaplaşma, okurun çoklu okuma olanaklarıyla üretime hazır yeni bulguları ve kimi ip uçlarını da etkinleştirecektir. Metnin arka alanıyla birlikte anlaşılmasının göstergesi, okurun metni yeniden kurma ve ona katacağı anlamsal bağlamı koruyan düşünceleridir. Sözü edilen bu anlamsal bağlamı sağlayacak öge, metin dünyası ile alımlayıcının ürettiği metin dünyasının (hergestellter Text) çakışık değil, uyumlu olmasıdır. Burada okurun, alımlayıcı ve açımlayıcı olarak metnin sunduğu ip uçlarından, güdümkurgusundan, yani çözüme dönük belli stratejilerinden kopmadan, metni değerlendirme zorunluluğunun bilincinde olması esastır.

Okur, buna uygun olarak metin-anlam bağlamındaki durumsal ilişkileri, kendi kişisel ve dönemsel durumlarıyla örtüşürerek, metnin açılımını yapabilecek ve anlamlandırma sürecini tamamlayacaktır. Demek oluyor ki, metni anlama süreci açık biçimde gerçekleşmedikçe, bu süreci besleyen dinamikler ortaya konmadıkça (explizit dargestellt), metin çözümü ve anlamsal üretimi kurgul (spekûlatif) olarak kalacaktır. Bu bakımdan anlamlandırma stratejilerini şöyle sıralayabiliriz:

- Metin dili.
- Metnin yazıldığı dönem
- Metin bilgisi, metin türü
- Kişisel donanımlar
- Metin yazarının ruh biyografisi (Seelenbiographie) (Özbek, 2006; 226).
- Metin içi çoklu-örtüşük olaylar örüsünü görmek.
- Dönemsel algılama biçimi.
- Çağın düşünce yapısı (Zeitgeist).
- Çok açılı bakabilme becerisi.
- Eğilimler-alışkanlıklar.
- Kültürel çevre.
- Değer yargıları.
- Psikolojik durumlar.
- İnançlar.
- Deneyimler.

Yukarıda sıralanan anlamlandırma stratejileri doğrultusunda, metnin oluşum, devinim ve üretim basamaklarında okur odaklı olarak alımlanarak genleşeceği açıktır. Yazınsal türlerden ister kısa, ister roman ölçeğinde olsun, isterse de çok çok kısa (minimal) ölçekli şiirsel söylemli öyküler olsun, bu sıralanan evrelerden geçerken, yoğunluğunun alımlama ve anlamlandırma süreçlerine paralel olarak artacağı kaçınılmazdır. Dönemsel ve etkin durumlar bu süreçte daha da belirgin ve baskındırlar. Kültürler arası farklılıklardan doğan alımlama ve algılama biçimleri ise, ileride öğrencilerle sürdüreceğimiz metin çözümleme çalışmalarında görüleceği gibi, değişik düşünce ve açımleme süreçlerini de beraberinde

getirecektir. Kültürel farklılıklarla birlikte, yazınsal metinlerin karmaşık ve yoğun dokulu dünyasına girmek, okur açısından başlı başına bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

### **ÖĞRENCİLERLE YÜRÜTÜLEN KISA ÖYKÜ ÇALIŞMALARINDA ALIMLAMA SÜREÇLERİ**

Eğitim malzemesi olarak kullanılan kullanmalık metinlerden (Gebrauchtexte) ve belli konularda uzman kişilerce bilgi vermeyi amaçlayan bilgilendirici metinlerden (wissenschaftliche Texte) farklı olarak, yazınsal metinlerin (literarische Texte) oluşturulurken geçirdikleri zihinsel süreçlerle örülü dünyası (vorgestellte Textwelt) gereği, okuma-anlama süreçleri, yeniden kurma ve üretim süreçleri ile kendine özgü çok katmanlı (Sinnschichten) bir dünyasının var olduğuna tanık oluruz. Bu çok katmanlı metin dünyasında (vorgestellte, dargestellte und hergestellte Textwelt) okur, kendi payına düşen anlamlandırma evresinde bir takım anlama-anlamlandırma ilişkilerini barındıran, kimi düşünceler üreten çalışmalar sürdürür. Burada okur, bu ilişkiler açısından ne gibi kazanımlar elde edecektir, gibi bir soruya verilecek en etkili karşılık kuşkusuz şu noktalarda yoğunlaşacaktır.

- Okur özgün konumunu denetleme ortamı bulacaktır.
- Özgün bakış biçimini ve deneyimlerini sınavabilecektir.
- Çağdaş konumunu gözden geçirme olanağı yakalayabilecektir.
- Metin dışı belirleyicilerin etkin ve yaygın sınırlarını belirleme becerisi kazanacaktır.
- Metin odaklı olarak yeni düşünceler üretebilecektir.
- Çok açılı bakabilme becerisi edinecektir.
- Ön yargılarını denetleyebilecek ve dış etkilerin güdümüne kolayca kendini bırakmayacaktır.
- Metin dünyasına ve metinde anlamsal bağlam oluşturan durumlar arası ilişkilere yeni açılımlar getirerek, öz güven duygusunu güçlendirecektir.

- Sanatın evrensel diliyle tanışıp yakınlaşarak, bundan estetik haz duyacaktır.

Tüm bunların ışığında sınıf ortamında yaklaşık 120 kişilik öğrenciyle dört ayrı grup halinde sürdürdüğümüz yazınsal metinlerde alımlama ve anlamlandırma süreçlerine dönük uygulamalı bu çalışmada, dikkate değer, çok ritmik, oldukça verimli ve renkli sonuçlara ulaştık. Bu çok yanlı alımlama biçimlerinin gerçekleşmesini, öğrencilerin değişik çevrelerden, deneyim ve algılama biçimlerinden, aile-egitim ortamından gelmelerine bağlamak yerinde olur düşüncesindeyim. Bu çeşitlilik eksenli ortam, çalışmaya çoklu bir bakış kazandırdı. Haftalar öncesinden değişik sınıflardan gelen bu grup öğrencilerine yazın olgusunu, işlevini, devingen yapısını genel çizgileriyle tanıtıcı ön bilgiler biçiminde vererek, onların işlenmemiş olan alımlama, bakış ve duruş konumlarına yeni açılar katmayı uygun gördüm. Çünkü çoğu öğrenci yazınsal metinlerin çok katmanlı yapısıyla ne gibi bir diyalog zinciri başlatmaları gerektiği noktasında, önemli kaygılar ve belirsizlikler yaşamaktaydı. Ancak değindiğim gibi bu bilgilendirme ana hatlarla sınırlı olan, yüzeysel ölçekte gerçekleşti. Bilindiği gibi öğrencileri bu noktada gereğinden fazla bilgilendirmenin onların bakış açılarına, değerlendirmelerine, yaklaşım biçimlerine kısaca alımlama süreçlerine yönlendirici olması bakımından etkili olacaktır. Bunun göz ardı edilmemesi gerekirdi.

Kısa öykülerle sürdürmeyi amaçladığım çalışmalara, Türk yazın dünyasından seçtiğim yazarlardan başladık. Öğrencilerin çağdaş Türk yazarlarının pek çoğunu tanımamaları şaşırtıcı gelse de, bunda eğitim sisteminin biçimlendirdiği öğrenci profilinin daha fazlasını veremeyeceği gerçeği rol almaktaydı. Yabancı dilde (Almanca) yazılmış ürünlere etkili,

çözümleyici bir bakış biçimi (okur ölçeğinde) geliştirmek için, öncelikli olarak ana dilimizde yazılmış ürünlere bakmayı, onlarla uygun tarzda bir diyalog (ana dilde) sürdürmeyi uygun gördüm. Ancak bu sayede öğrencilerimizin beklenti ufkunun ve alımlama-değerlendirme becerilerinin daha da zenginleşeceğine inanıyordum. Sonuç olarak da tüm grup öğrencilerinin dönem sonundaki yazınsal metinlerle sürdürülen diyaloglara dönük alımlama becerileri göz doldurur noktaya ulaşmıştı. Bu durum benim açımdan sevindiriciydi. Örtüşük anlamlı yazınsal metinlerle karşılaşan öğrenciler, artık daha dikkatli, acele etmeden, düşünerek, sorgulayarak, her an yeni bir açılımın çağrışimsal etkisini bekleyerek, eleştirel bir tavır içinde metinsel ilişkilere bakıyor ve değerlendirmelerini temellendirmeden ifade etmiyorlardı.

Sınıf ortamında uygulamak için, öncelikle çağdaş Türk öykü yazarlarımızdan hem modern hem de postmodern tarzda düz yazılar yazan Ferit Edgü'nün "Çığlık" (Edgü, 1982) adlı kısa öyküsünü incelemek için ele aldık. Yazınsal kurmaca öykü, okurun düşüncelerinde değişik çağrışımlar yarattı. Kırsal kesimden gelen öğrencilerin bakışı, duygusal bir bağlılık içeren yaklaşımlardan oluşmaktaydı. Aynı toplumun değişik çevrelerinden gelen insanların değerlendirmelerinde bile kişisel algılama biçimi, ekonomik seviyelerinin farkları, çevre ve eğitim düzeyleri gibi belirleyicilerle belli farklılıkların yaşandığına tanık olduk. Öykünün konusu ile ilgili olarak kısaca şunları söyleyebiliriz: Bir güz günü ebegümeci toplamak için, elinde bir bıçak ve bir de sepet bulunan bir adamın çalılar arasında bulunurken, tanık olduğu bir kargaşadan gelen çığlık seslerine dönük ikilemli düşüncelerinin yol açtığı sıkıntılar işlenmektedir öyküde.

Bu öyküyle ilgili olarak öğrencilerin kimi, adamın kararsız tavrını sorgulayarak onu sorumsuz ve suçlu olarak nitelemek yoluna gitti. Kimi öğrenciler de zorba kişilere direnen adamı hırpalanmasına rağmen suçlu buldu ve zorba olan üç kişiyi kanun adamı olarak değerlendirdi. Az da olsa, bir kısım öğrenci de "çığlık" olgusunu bir suçsuzluğun yansıması, dışa vurumu biçiminde değerlendirdi. Buna bağlı olarak, "çığlık" atan, hırpalanan adama, öykü kişinin her ne pahasına olursa olsun, yardım etmesi gerektiği üzerinde ısrarla durdular. Bunda toplumumuzun bu tür konularda duyarlı oluşunun ve bu duyarlılığın duygusal boyutta bir bağlılığı da getirdiği gerçeğinin büyük rolü olduğu düşüncesini unutmamak gerekir sanırım. Diğer taraftan öğrenciler, ilgi çekici bir tartışma ortamı yaratarak "çığlık", "adamın yaşadığı ikilem", "adamın iç hesaplaşmalarına dönük monologları", "suç", "duyarsızlık", "çağın nemelazımcı anlayışı" gibi sorun odaklarında özgün düşünceler ürettiler. Ancak ülkemizin bir dönem içinde bulunduğu bunalımlı günlere bağlı olarak, bir değerlendirmenin yapılmaması öğrencilerin kendi dönemsel ortam koşullarıyla ve bunları algılama biçimleriyle ilgili olduğu düşüncesini bende güçlendirdi. Buna karşın az sayıda öğrenci tarafından duyarsız bir toplumda, insansal sıkıntılara kulak tikanmasının eleştirilecek bir sorun olduğu gerçeğine vurgu yapıldı.

Öğrencilerle sürdürdüğümüz uygulamalı çalışmamıza konu olan bir diğer öykü, çağdaş Türk yazın dünyamızın önemli yazarlarından olan İnci Aral'ın "Alın Yazısı" (Aral, 2006; 126) adlı öyküsüyü. Aral, diğer öykülerinde olduğu gibi bu öyküsünde de hayal gücünün, soyutlamalar yoluyla kurmacaya dönüştüğünü, gerçeği görme ve algılama biçimini genişlettiğini ve bunu sözcüklerin gücüyle yeniden kurabilen dipsiz bir dünya yaratabildiğini ispatlamıştır. Bu, bir bakıma *sinema tadında bir görsellik sunuyor* ve okuru fantastik bir yalnızlıklar dünyasına sürüklüyor. Öykü ile ilgili olarak, öğrencilerin alımlama-çözümleme çalışmalarına geçmeden, konusuna kısaca değinmek yerinde olur düşüncesindeyim: Öykü kahramanı Dündar Akyurt, geçirdiği zorluklarla ve umutsuzluklarla yoğun kısa geçmişinden olumsuz yönde etkilenerek, yaşama küsmüş,

umutsuz ve mutsuz olarak sorunlarına çare arayışında olan ve böbrek sirmsarlarının tuzağına düşüp, böbreğini kaybeden; yine de hayata bağlanma çabasında yılmadan direnen bir karakterdir. Öykü, Dündar'ın başından geçen iğrenç, gülünç ve düşündürücü serüvenini işlemektedir. Gülmece yoluyla toplumsal çarpıklıklara bir gönderme niteliği de taşıyan öykü, çağdaş toplumların çıkar ilişkilerinde sakinmadan baş vurdukları yasadışı yolları ince bir eleştiriyile değinerek resmeder.

Öykünün, öğrencilerin tepkilerine uyarıcı olarak yaptıkları etkileri şöyle sıralayabiliriz: öğrenciler ilk öykü örneğindeki çalışmamızda olduğu gibi, değişik tepkiler vererek öyküyü değerlendirdiler. Aral'ın öyküsü, Edgü'nün öyküsüne oranla daha sürükleyici ve zevkli bir etki yarattı. Bunda işlenen konunun ve Aral'ın kullandığı rafine bir dille kanaviçe gibi olayları işleme biçiminin rolü büyük olsa gerek. Öğrenciler, ait oldukları kültürel çevre ve geldikleri farklı ortamlardan edinmiş oldukları bakış biçimi ve değer yargılarıyla öykünün başlığında kısa bir süre tartışmalı bir halde takılıp kaldılar. Öykünün akışı içinde bu tartışmalı durum daha da keskinleşti. Kimi öğrenciler aile, eğitim ve yaşanan çevre koşullarının biçimlendirdiği bir yaklaşımla "yazgı" olgusunun kutsal değerlerden olduğuna, kendisine müdahale edilemeyen bir olgu olduğuna sıkça vurgu yaptılar. Kimi öğrenciler ise, bunun ötesinde öykü adının kendilerine ilk bakışta bildik bir takım acıma duygusu uyandırıcı, acılı-dokunaklı duygular çağrıştırdığı biçimindeki düşüncelerini dile getirdiler. En önemlisi ise, öykü kişisi Dündar'ın gündüz düşleri halinde bilinç altının çözülmesiyle ortaya çıkan, yönlendirme olmaksızın, serbest düşünce akışının eleştirilecek önemli bir sorun gibi algılanıyordu. Öykünün ilk satırlarında kendine acınacak biri olarak görülen Dündar, öykünün sonuna doğru neredeyse zevk düşkünü bir züppe olarak algılanmıştı. Bunda zamana bağlı, serbest çağrışımların rolünün etkili olduğu düşüncesi bende uyandı. Yazınsal metinlerin anlamsal yanının çok katmanlı oluşu, bu gibi çağrışım alanlarını yaratmaya elverişli olduklarını, üretime açık yapılar barındırdıklarını bilmekteyiz. Öğrenciler Aral'ın öyküsüyle daha yoğun bir hesaplaşma süreci yaşadılar.

Yer yer kimi öğrencilerde, metnin yarattığı ruhsal etkinin akıntısına kapıldıklarına tanık oldum. Bu gibi anlarda ise, araya girmek zorunluluğu hissettim. Fazla yönlendirici olmamak koşuluyla, yazınsal metnin okuma biçiminin nitelikli okur olmayı gerektirdiğine dikkat çekmek durumunda kaldım. Yazınsal metinlerle sürdürülen diyaloglarda esas olan, olaylar içinde erimek yada figürlerle özdeşleşmek olmadığını, aksine olaylara belli uzaklıktan, eleştirel bir gözle bakmanın daha yararlı, daha sorgulayıcı ve daha sonuca götürücü olduğunu vurgulamak durumunda kaldım. Çağdaş, deneyimli, sorgulayan ve düşünme becerisi gelişmiş okurların, sosyal yaşamda karşılaşabilecekleri çarpık olaylar karşısında belli bir tavır belirlemelerinin ancak sağlıklı düşünebilmelerine bağlı olduğu noktasına dikkat çekerek, onların metne bu açıdan yaklaşmalarını sağladım.

Tartışmanın önemli bir kısmını da, metinde geçen "Bir kadının alın yazısını değiştirmesi kolay mı?" (Aral, 129) biçimindeki ifade oluşturdu. Öğrenciler genel olarak, bir insanın yazgısının değişmesinin olası görülmediği noktasında buluşurken, az da olsa bazı öğrenciler yazgının insan çabasının bir ürünü olabileceği ve insanın her olayı ön kabullerle benimsemesinin doğru olmayacağı, bu durumda daha olaylarla karşılaşırken yenik sayılabileceği yönünde düşünceler de ürettiler. Bu yargılarda da öğrencilerin geldikleri çevrelerde etkin olan değer yargılarının, hoşgörü ve öngörü anlayışlarının izleri görülebilmekteydi. Ayrıca öykü kişinin, mutsuzluğunu (Aral, 131) bir doktor yardımıyla gidermeye çalışması da tepki aldı. Çağdaş bireyin, kendi sorunlarını öncelikle kendi deneyimleriyle çözmesi gerektiği şeklinde kimi yaklaşımlar bununla ilgili olarak ortaya kondu. Metinde geçen ve diğer bir tartışmayı alevlendiren konu da, Dündar'ın aldatılması



olayıydı (Aral,133). Öykü kişinin cehenneme dönmüş yaşantısı, aldatılma olayıyla da bütünleşince, içinden çıkılmaz bir sanrılı ortama düştüğü ve cinayet çıkaracak bir ruh haline saplandığı metinden de anlaşılıyordu: “*Belediyede torpille bulunmuş zabıta memurluğuna razı oluş. Taptaze umutlarla mahalleden tamdığı bir kızla acele bir evlilik. Karısıyla annesinin avuç içi kadar gecekonduda birlikte Yaşa(yama)masının neden olduğu hir güir ve kut kanaat geçen cehennem gibi iki yıl daha. Ucu neredeyse cinayete varacak aldatılma olayı.*”(Aral,133). Bunun karşısında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Dündar’ın davranışını yersiz bir tez canlılık olarak değerlendirdi. Çağdaş toplumun ortak özelliği, anlaşma yoluyla birliktelik olabileceği gibi, yine anlaşma yoluyla ayrılma biçiminde bir yaşama kuralı olmalıydı onlara göre.

Aral’ın öykü kitabına egemen olan ortak ana düşünce “ölüm” olduğundan, bu öyküde de “ölüm” konusu genişçe yankı buldu. Ortak toplumsal değer yargıları, dönemsel ortamın dayattığı yaşantılar ve deneyimler bu olguya değişik değerlendirmelerin yapılmasına zemin hazırladı. Öykü kişinin, tüm bu ölüm ve yaşam duygusu arasındaki gerilimli gel-gitlerden etkilenerek, “öz kıyım”a (Selbstmord) baş vurmaması da öğrencilerin dikkatinden kaçmadı. Öykü kişisi sonuç olarak, yitirilen böbreği ile birlikte, kaybolan sıkıntılı yıllarının ardından yaşama tutunma çabasında olan, geleceğe umutla bakabilen bir figür olarak değerlendirildi.

Sınıf ortamında kullanmak üzere Alman yazınından seçtiğimiz kısa öykü ise, Franz Kafka’nın “Taschendieb in der Nacht” (Kafka, 1982) adlı öyküsüydü. “Taschendieb”adlı öykü çok çok kısa ölçekli (minimal) bir öykü olup, kısaca genç bir adamın gece geç vakitte bir parktan geçerek eve dönüşünü işlemektedir. Bu arada öyküde önemli bir uyarıcı rol oynayan “grev” olgusunu ve genç adamın yolda karşılaştığı yabancı bir adamla aralarında geçen, yanlış bir anlaşılardan kaynaklanan “hırsızlık” olayını da unutmamak gerekir. Öğrencilerin bu öyküyle ilgili olarak ürettikleri düşünceler, Türk yazınından seçtiğimiz öyküler kadar hem etki yaratıcı ve hem de üretime dönük olarak yeterince uyarıcı oldu. Yine çok değişik değerlendirmelerden oluşan, tatlı sancılı bir tartışma ortamı doğmuş oldu. Hatta yer yer öyküler arasında sosyal-kültürler arası bağlar kurulmaya gidildi. Çağımızın genel geçer, sanrılı ve nevrotik insanının, bildik yaşamsal çarpıklıklara olan bazen normal, bazen de normal ötesi tepkilerinin bir yansıması olarak görüldü öykülerdeki davranış biçimleri ve durumsal olaylar.

Kafka’yı kısmen de olsa, tanıyan öğrenciler onun biyografik dünyasından yola çıkarak kimi düşünceler üretme yoluna gittiler. Aynı doğrultuda bazı öğrenciler eleştirel ve sorgulayıcı bir tutumla olaylara yaklaşmanın, çağdaş toplumun davranış biçimi olması gerektiğine vurgu yaptılar. Ayrıca çokluk, “korku”, “geç vakit sendromu”, “grev” olgusu, gibi kültürel dizgede olumsuz düşünceler çağrıştıran çözümlemelere sıkça baş vuruldu. Süper egonun, bireyi sancılı dönemlerinde korumaya ve denetlemeye varan etkisine dikkat çeken öğrenciler de oldu. Ayrıca güvensiz ortamlarda yetişen insanların, birbirleriyle olan ilişkilerinde yanlışlara kolaylıkla düşebilecekleri sorununa dikkatler çekildi. Özgüven ve pozitif ilişkiler arasında kimi paralellikler kuruldu. Başkalarına potansiyel suçlu gözüyle bakmanın, çağın makineleşen insanının genel eğilimi olduğu noktasına vurgu yapıldı. Metnin tamamlanmadığını, ucunun açık kaldığını, dolayısıyla metnin yeniden üretilmeye elverişli olduğunu savunan öğrenciler de çıktı.

Bazı öğrenciler de komik, gülmece tarzında bir öykü olarak, Kafka’nın “Taschendieb” öyküsünü değerlendirdi. Ancak bu gülmece yanıyla birlikte okurun düşüncelerini devindiren, daha da etkinleştiren, sorgulamaya yönlendiren etkisinin de arka planında var olduğunun üzerinde duruldu.

**Sonuç**

- Çok yanlı, çok katmanlı yazınsal metinlerin okuma, anlama ve anlamlandırma süreçlerini etkinleştirmek için yoğun bir malzeme sundukları açıktır.
- Yazar-okur arasında iki uçlu bir dayatmayı içeren yazınsal metinler, okuru okuma eylemiyle başlattığı diyaloglarda, tamamlanması gereken kimi boş alanlara, belirsizliğini koruyan bölgelere sürükleyerek, buralarla ilgili düşünceler üretmesine ortam hazırlar.
- Örtüşük anlamlı yazınsal metinler, okuru kendi yaratım-üretim eylemlerine ortak ederler.
- Anlamlandırma, çok yanlı, okurun metni kendi alımlama sürecinde yeni üretimlerle dönüştürerek yeniden kurması edimidir.
- Yazınsal metinlerle sürdürülen anlamlandırma etkinliği, derin, donanımlı, olgunlaşmış bir okuma-yorumlama işlevselliğini dayatır.
- Öğrenci odaklı yazınsal metinleri çözümleme, anlama ve anlamlandırma çalışmalarında, eğitim, çevre, ekonomik seviye, aile ve bireysel özellikler, ayrıca dönemsel belirleyiciler etkilidirler.

**KAYNAKLAR**

- Adorno, Th. W.: Ästhetische Theorie, hrsg. v. G. Adorno und R. Tiedemann. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1970.
- Aral, İnci; Ruhumu Öpmeyi Unuttum, "Alın Yazısı", Epsilon Yay., İstanbul, 2006
- Barthes, Roland Yazı ve Yorum, haz. Tahsin Yücel, Metis yayınları, İstanbul, 1999.
- Edgü, Ferit; "Çılgılık", Üç Düş/üş, Ada yay. 1982.
- Grisebach, Manon-Maren; Methoden der Literaturwissenschaft, 7. durchgesehene - Auflage, France Verlag, München, 1979.
- İpşiroğlu, Zehra; "Und es war schön finster", Das Leseverhalten türkischer Studenten. In: - Praxis interkultureller Germanistik, hrsg. Von B. Thum und G.L. Finck, München, 1991.
- Iser, Wolfgang; „Ingardens Konzept der Unbestimmtheitsstellen“, s. 267. In: Der Akt des Lesens, Hrsg. von W. Iser, UTB, München, 1990.
- Jauss, Hans R; „Literaturgeschichte als Provokation“,.In: Rezeptionsästhetik, Hrsg. Von R. Warning, UTB.
- Kafka, Franz; Gesammelte Werke, Suhrkamp, 1982.
- Nauman, Manfred u.a.; Gesellschaft-Literatur-Lesen, Literaturrezeption in theoretischer Sicht, Berlin und Waimar, 1973.
- Özbek, Yılmaz; "Kafka'yı Anlamak" içinde: Bellek Mekan İmge, Nilüfer Kuruyazıcı'ya Armağan, Yay. Haz. Mahmut Karakuş-Meral Oralış, Multilingual yay., İstanbul, 2006.



## **POSTERLER**



# SÖZCÜK YİTİMİ

Öğr.Gör. Aysen ÖZÇİMEN  
Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi  
İngiliz Dili ve Edebiyatı

## Özet

Bu çalışma, kuşaklar arası konuşma şeklinde önemli farklılıkların görüldüğü Çevrekavak Köyündeki sözcük yitimini konu almaktadır. En belirgin farklılık söz dağarcığımda karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada ele alınan sözcükler altmış beş yaş üstündeki insanların günlük konuşmalarından derlenmiş ve otuz yaşın altındaki kuşak tarafından bunların kullanılıp kullanılmadığı araştırılmıştır. Yakın bir zamana kadar dışarıyla bağlantıları kısıtlı olan bölge insanlarının birbirleriyle olan sıkı bağlantıları sebebiyle halkın dilinde yöresel ve arkaik sözcüklerin ağırlıklı yer ettiğine tanık olduk. Ancak son yıllardaki teknolojik gelişmeler sayesinde bölgedeki genç kuşağın konuşmaları İstanbul Türkçesine oldukça yaklaşmıştır. Genç kuşağın dilindeki bu değişim, kullanılan sözcükler yönünden yaşlı kuşakla aranın daha da açılmasına sebep olmuş ve sözcük yitimi sayısal olarak artarak devam etmiştir. Fakat ilginç olan şu ki, sözcük yitimine rağmen genç kuşak ile yaşlı kuşak arasında iletişim sorunu yaşanmamakta ve pasif durumdaki sözcükler her iki kuşak tarafından da anlamsal olarak yeterince tanınmaktadır. Bu çalışma ile küçük ve dar (kapalı) bir alanda bile olsa dilde kullanılan söz dağarcığının sürekli değişime uğradığını görmüş olmaktadır.

**Anahtar kelime:** sözcük yitimi, dil değişimi, Çevrekavak

## LEXICAL LOSS

### Abstract

This study investigates the lexical loss in Çevrekavak village, where there are notable differences between the speech patterns of one generation and the next. The most noticeable differences are found in vocabulary. In this study, the data was collected from the casual speech of people over the age of sixty five; and if these words were used by the young generation under the age of thirty was studied. We encountered many regional and archaic words in the language of the people because of the close relationship between the people who until recently had very limited contact with the outside world. However, with the recent technological developments the speech patterns of the young generation in the area became remarkably similar to Istanbul Turkish (Modern Turkish). The improvement in the younger generation's language widened the gap between the older generation's use of words, and the lexical loss continued to increase in number. However, what is interesting is that despite the lexical loss there is no communication problem between the generations as the receptive words make sense to both generations. With this study we see that even in a small, enclosed area there is a continuous lexical change in the language used.

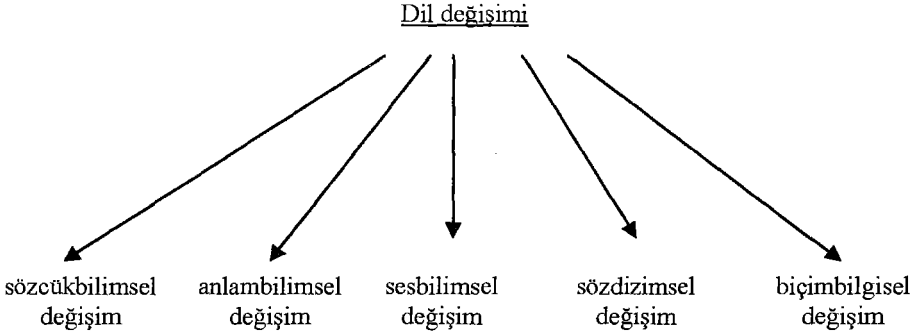
**Key words:** lexical loss, language change, Çevrekavak

## AMAÇ

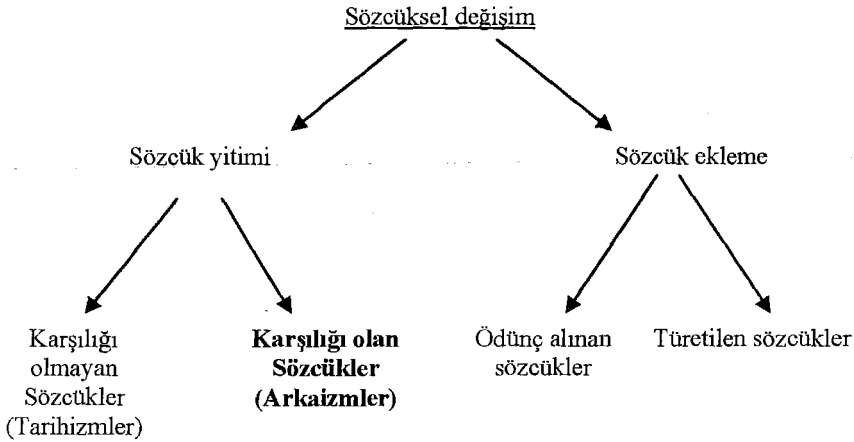
Genç kuşağın, yaşlı kuşağın kullandığı sözcükleri tercih etmemesi sonucu dilde meydana gelen sözcük yitimini göstermek.

## GİRİŞ

Değişme, dilin özünde var olan bir niteliktir. Bir dil kendi içinde sürekli bir değişme halinde bulunmaktadır (Aksan, 1998). Bu değişim bir anda olmadığı gibi dilin sistemini oluşturan öğeler aynı anda ve aynı oranda da değişmezler. Dilin sistemini oluşturan öğeler, sözcükbilim, anlambilim, sesbilim, sözdizimi ve biçimbilgisi olarak gruplanabilir (Aksan, 1998 ve O'Grady, 1997).



Dilin en çabuk değişen ögesi söz dağarcığıdır. *Sözcük*, seslerin belli biçimde sıralanarak belli görevler üstlenen ve bir ulusun bireyleri arasında belli bir anlamın aktarılmasına aracılık eden işaretleri oluşturur (Aksan, 1998). Toplumda meydana gelen bütün değişiklikler ilk önce söz dağarcığını etkiler (Hacızade, 2000). Söz dağarcığındaki değişikliklik *sözcük yitimi* ve *sözcük ekleme* olarak iki şekilde görülür.



Değişimlere bağlı olarak bir dile, dildeki mevcut sözcükleri dilin dilbilgisi kurallarına uygun olarak türetme ya da diğer dillerden ödünç alma yoluyla yeni sözcükler girer. Dile yeni sözcüklerin girmesi genellikle teknolojik gelişmelerin ya da diğer dillerle ilişkilerin sonucunda olur. Diller arasındaki ilişkiler sonucunda bir dilden ötekine geçen öğelerin başında, sözcükler gelmektedir. Aynı zamanda her dilin söz dağarcığını oluşturan sözcüklerden büyük bir bölümünün zamanla çeşitli etkenlerle yitirildiği veya unutulduğu görülür. Sözcük yitimi de iki şekilde görülür. Sözcük yitiminin en sık rastlanan türü, sözcüğün gösterdiği nesnenin, toplumun ve bireyin yaşamında artık yeri kalmaması, tanınmaz olmasıdır. Her toplumda kimi araç ve gereçlerin, giysilerin, sanların, yönetime ilişkin kavramların, geleneklerin toplumda sosyal değişimler, ekonominin gelişmesi, günlük yaşam eşyalarının, silahların vb. değişmesi gibi toplumsal nedenlerden dolayı sözcüklerin yitirilmesine yol açmıştır (Aksan,1998). Hacızade (2000) bu gruptaki sözcükler için ‘**tarihizmler**’ terimini kullanmıştır.

Sözcük yitiminin ikinci şekli, Hacızade’nin ‘**arkaizmler**’ diye tanımladığı, bugün de var olan nesne ve olayları niteleyen, ancak bilinen veya bilinmeyen nedenler yüzünden sıkıştırılarak dilin pasif kısmına geçen sözcüklerdir. Bu durumda aynı nesne ve olaylar başka sözcüklerle ifade edilmektedir. Bu grup sözcüklerin çağdaş dilde eş anlamlıları vardır.

Toplumun bireyleri tarafından anlaşılabilir ve canlı bir şekilde kullanılan sözcükler aktif sözcüklerdir. Pasif sözcükler ise toplumun bireyleri tarafından anlaşılabilir veya anlaşılabilir ancak aktif bir şekilde kullanılmayan sözcükleri kapsar. Dilde aktif kullanımdan çıkmış sözcükler dili hemen terk etmezler, belli bir süre aynı dili konuşan kişiler tarafından anlaşılır. Çalışmamızda ele aldığımız ve bugün eski (arkaik) dediğimiz sözcükler yaşlı kuşak tarafından aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Genç kuşak, bu sözcüklerin çoğunu anlıyor, bu sözcükleri arada kullansalar da o sözcükleri karşılayabilecek yeni sözcükleri kullanmayı tercih ediyorlar. Bunun nedenleri çok açık değildir, ancak şehirde yaşayan insanların konuşmalarına özenme, kendileri gibi konuşmayan şehirliler tiplerinin arasında ayıplanma ve hor görülme duygularına kapılarak onların kullandığı sözcükleri kullanmak istemeleri (Ayva, 2003), televizyon, radyo, gazete, vb. kitle iletişim araçlarının etkisi altında kalmaları, okullarda okutulan ders kitaplarının ve öğretmenlerin etkisi de yadsınmaz. Zaten değişikliğin, yenilik arayışının insanın doğasında var olduğu da düşünülürse bu tür değişimin de doğal olduğu kabul edilmelidir.

## YÖNTEM

**Yer:** Dildeki sözcük yitimini konu alan çalışmamız, kuşaklararası konuşma şeklinde belirgin farklılıkların görüldüğü ve bu sebeple dilde sözcük yitiminin açık bir şekilde ortaya çıktığı bir bölgede gerçekleştirilmiştir. Amaç, bölgeler arası farklılıkların sergilenmesi değil, kuşaklar arası dil değişiminin daha iyi gözlemlenmesi olduğu için çalışma tek bir bölgede -Ermenek Yöresi’nin Çevrekavak Köyü’nde- yapılmıştır.

Ermenek, günümüzde Karaman İli’ne bağlı bir ilçedir. Doğudan Mut ve Gülnar, güneyden Anamur ve Gazipaşa, batıdan Sarıveliler ve Başyayla ilçeleri ile, kuzeyden ise Karaman merkez köyleri ile çevrilidir. Denizden 1200m. yükseklikte ve yaklaşık 3000km<sup>2</sup> yüzölçümüne sahiptir. Halkın çoğunluğu tarıma dayalı işlerle uğraşmaktadır. Nüfus genellikle Göksu boylarındaki vadilerde veya yamaçlarda yoğunlaşmıştır. Çalışmaya konu olan sözcükler de, bu tür köy yerleşmelerinden biri olan Çevrekavak Köyü’nden derlenmiştir. Günümüz idari yapılanması içinde Çevrekavak Köyü Sarıveliler İlçesi’ne bağlıdır. Köyde 72 hane bulunmakta ve toplam nüfus 300’dir. Toplam nüfus içinde 100 kadarı 65 yaş üstü, 70 kadarı ise 30 yaşın altındadır. Köyde yaşayan halkın



çoğunluğu küçük çaplı tarım ve hayvancılıkla uğraşmaktadır. Emekli nüfus da önemli bir yer tutar. Tarım ve hayvancılıkla ilgilenen nüfus dışındakilerde eğitim düzeyi oldukça yüksektir. Buna bağlı olarak da Ermenek yöresinde dış dünya ile bağlantıları en güçlü olan ve dış etkilere özellikle son yıllarda kapılarını fazlasıyla açık tutan bir köydür. İletişim araçlarının her çeşidine sahip modern bir yerleşim özelliğine sahiptir.

Köyün Karamanoğulları döneminde kurulduğu sanılmaktadır. Bilinen en eski adı Mençek'tir. Mençek, Orta Asya'dan gelen bir Oğuz boyu olarak bilinir. Köy 1957 yılında Fariske (Göktepe) Köyü ile birleşerek belediye olmuş, 1989 yılında ise Fariske'den ayrılarak tekrar köy olmuştur. 1961 yılında ise Mençek adı Çevrekavak olarak değiştirilmiştir.

**Veri Kaynağı:** Çalışmada yer alan sözcükler, yaşı altmış beşin üzerinde olan (yaşlı kuşak) köy halkının günlük konuşmalarından derlenmiştir. Bu sözcüklerin genç kuşak tarafından kullanılıp kullanılmadığını tespit etmek için de yaşı otuzun altında olan ve yine aynı köyde yaşayan genç kuşağa başvurulmuştur.

**Veri Toplama ve Değerlendirme:** Yöre halkının günlük konuşmalarından bana ve arkadaşlarıma farklı gelen sözcükler bir liste halinde kaydedilmiştir. Bu sözcüklerin bir kısmının aynı yörede yaşayan genç kuşak tarafından kullanılmadığı gözlemlendiği için genç kuşağa listedeki sözcükleri bilip bilmedikleri, eğer biliyorlarsa günlük konuşmalarında kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Eğer kullanmıyorlarsa bu sözcüklerin yerine hangi sözcükleri tercih ettikleri sorulmuştur. Bu veriyi desteklemek için de onların günlük konuşmaları izlenmiştir.

Yöre halkının konuşmalarında bize farklı gelen ancak yörede yaşayan genç kuşak tarafından hala kullanılan sözcükler listeye alınmamıştır. Yaşlı kuşak tarafından kullanılan sözcükler ve bunların genç kuşak tarafından kullanılan karşılıkları unutulmaya yüz tutmuş sözcükler listesine alınmıştır. Bu sözcükler *isim, fiil, sıfat, zarf, bağlaç* ve *ünlem* olmak üzere altı grupta toplanmış ve sözcükler alfabetik sırayla sunulmuştur. Günümüzde artık kullanılmayan nesne veya geçerliliğini yitiren durumları ifade eden sözcükler (tarihizmler) bu çalışmanın alanı dışındadır.

Sözcüklerin imlasında, söyleyiş esas alınmıştır. Bundaki amacımız, köyün ağız yapısı hakkında kısmen de olsa bir ipucu verebilmektir. Bunun için ses değişiklikleri olduğu gibi korunmuştur. Tek ses değişikliği olan sözcükler farklı sözcük olarak alınmamıştır.

## SONUÇLAR

Çalışmada sayfa sınırlaması olduğu için burada unutulmaya yüz tutmuş sözcüklerden en az kullanılanlarına, bir başka deyişle yok olmaya en yakın sözcüklere öncelik verilmiştir. Unutulmaya yüz tutmuş sözcükler arasında 71 isim, 71 fiil, 31 sıfat, 10 zarf, 3 bağlaç ve 6 ünlem yer almaktadır (Ek:1). En çok değişime uğrayan sözcük grubu, her dilin söz dağarcığında büyük bir toplam teşkil eden isim ve fillerde görülmüştür. Bunun nedeni de bu gruptaki sözcüklerin dilin en çok ihtiyaç duyulan ve kullanılan temel öğeler olmalarındandır.

## TARTIŞMA

Bu araştırma ile, insanlar arasında sürekli iletişimin olduğu küçük bir bölgede bile insanların dillerinde kısa bir süreçte değişme olduğunu görüyoruz. Aksan (1998) ve Dilemre (1939) yaşayan dilin sürekli bir değişme içinde olduğunu, bu değişimin ağır giden fakat hiç durmayan bir cereyan olduğunu ifade ederler.

Burada, yaşlı kuşağın kullandığı sözcüklerin çoğunluğunun yöresel olduğunu görüyoruz. Yollarının sarp oluşu ve dağlık bir bölgede sıkışıp kalmış olmaları, belli dönemlerde köy halkının dışarı ile iletişimini sınırlamıştır. Bu sebeple insanların

konuşmalarında arkaik sözcükler fazladır. Ayrıca Türkçe bu bölgede kendi imkanlarını da zorlayarak yeni sözcükler meydana getirmiştir (Yavuz, 1979). Ancak günümüzde durum farklıdır. Günümüzde ulaşım ve haberleşme olanaklarının hızla çoğalması dil açısından köy ve şehir halkının birbirine çok yaklaştırmış, radyo, televizyon gibi etkili iletişim araçları ortak dilin yayılmasına, lehçe ve ağız farklarının azalmasına neden olmuştur (Aksan, 1998).

Unutulmaya yüz tutmuş sözcükler listemizdeki, genç kuşağın kullandığı sözcüklere dikkat edilecek olursa günümüzün İstanbul Türkçesinde yer alan sözcükleri kullandıkları görülmüştür. Bu da, kitle iletişim araçlarının dil üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Yaşlı kuşakla genç kuşak günlük yaşamlarında her ne kadar farklı sözcükler kullansalar da birbirleriyle iletişim sağlamada güçlük yaşamamaktadırlar. Genç kuşağın tercih ettiği yeni sözcükler yaşlı kuşak için pasif sözcükler oluyor. Yaşlı kuşak alışageldikleri sözcükleri kullanmaya devam ediyor. Genç kuşağın tercih etmediği, yaşlı kuşağın kullandığı sözcükler dilden bir anda sıyrılıp çıkmıyor, önce genç kuşak için pasif duruma düşüyor ve kullanılmadığı için de fazla ilgi çekmeden kullanımdan düşüyor (Fromkin&Rodman, 1988) ve o sözcükleri kullananlarla birlikte ölüyorlar.

### SON SÖZ

Bu çalışma bize, aynı dönemde, aynı yörede yaşayan yaşlı kuşakla genç kuşağın aynı nesneyi göstermek veya aynı durumu ifade etmek için farklı sözcükler kullandıklarını göstermektedir. Genç kuşağın kullandığı yeni sözcükler topluma yayılır ve yavaş yavaş dilin değişmesine neden olur (Mahoney, 2007). Bu durum dilin söz dağarcığının hareketli olduğunu, kısa bir süreçte nasıl değiştiğini gösterdiği gibi, köyün yöresel ağzı hakkında da gelecek kuşaklara bilgi vermektedir.

Böylece dilin yaşayan bir organizma gibi zamanın ihtiyaçlarına göre durmadan kendi yapısından sözcükler yaratarak ve yabancı dillerden sözcükler alarak dağarcığını zenginleştirdiğini görmekteyiz. Dil bir yandan da bazı sözcükleri eskitir ve düşürür. Sonuçta söz dağarcığı artan, bir yandan da değişen ve yenilenen bir hazine olarak görülür (Banguoğlu, 1974).

### KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ayva, A. (2003). Konya Dağ Köyleri Ağzından Derlemeler. *İpek Yolu Konya Ticaret Odası Dergisi*. Özel Sayı, Aralık 2003. Konya: Konya Kitabı VI, sf: 273-280.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha matbaası.
- Dilemre, S. A. (1939). *Genel Dil Bilgisi: Yeryüzü Dil Bölgeleri*. İstanbul: Devlet Basım evi.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1988). *An Introduction to Language*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Hacızade, N. (2000). *Ruscanın Kelime Hazinesi*. Konya: T.C. Selçuk Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Mahoney, N. (2007). Language Change. [On-line]. [http://www.nsf.gov/news/special\\_reports/linguistics/change.jsp](http://www.nsf.gov/news/special_reports/linguistics/change.jsp) [March 21, 2007].
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M. & Katamba, F. (1997). *Contemporary Linguistics: An Introduction*. London: Addison.
- Yavuz, K. (1979). Ermenek Kazası'nın Başdere Köyleri Ağzı. *Atatürk Üniversitesi-Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi*.
- Ahmet CAFEROĞLU Özel Sayısı Fasikül: 2, Sayı: 11 Ankara: Sevinç Matbaası.

**Ek:1****Unutulmaya yüz tutmuş sözcükler****İsimler****Ağman:** Kusur**Akran:** Yaşıt**Badılcın:** Domates**Bostan:** Salatalık**Böğür:** Göğüs**Bucak:** Köşe**Buñuz:** Sitem**Cibir:** Çapak**Çıku:** Bohça**Domafil:** Otobüs**Düş:** Rüya**Ecir:** Sabır**Fer:** Güç**Fistan:** Elbise**Foranta:** Aile**Fraset:** Anlayış (incelik)**Gabaat:** Suç**Galafat:** Fazla eşya**Garez:** Hınç**Goduş:** Burnu havada**Golañ:** İp**Gora:** Anahtar**Goraf:** Grup**Gov:** Dedikodu**Göñ:** Deri**Göynek:** Atlet**Gumpir:** patetes**Güveyi:** Damat**Havadis:** Haber**Hecalet:** Çekinme**Hıyar:** Salatalık**İbik:** Uç**İce:** Kardeş**İni:** Kayın**İsbirte:** Kibrit**İskarpın:** Ayakkabı**İskemle:** Sandalye**Kenef:** Tuvalet**Keniş:** Kenar**Kupa:** Bardak**Maraz:** Pehrız**Mehel:** Münasip (uygun, layık)**Mektep:** Okul**Merktep:** Eşek**Mih:** Çivi**Mudare:** İhtiyaç**Mulkarn:** Muhattap**Muştu:** Müjde**Mühere:** Baca**Öğür:** Çeşit**Pataz:** Avuç**Peşkir:** El havlusu**Sındı:** Makas**Şalakman:** Delikanlı**Şelek:** Şaşı**Takat:** Güç**Talebe:** Öğrenci**Taltıf:** İltifat**Tefek:** Yaprak**Tentene:** Dantel**Teyyare:** Uçak**Tor:** Banyo havlusu**Uluk:** Pislik**Ülübü:** Fasülye**Ümük:** Boğaz**Yas:** Ağıt**Yeñ:** Kol ucu**Zavrak:** Pencere**Zehre:** Buğday**Zelzele:** Deprem**Zıbm:** Elbise

**Filler****Ağmak:** Yukarı doğru gitmek**Apalamak:** Emeklemek**Arbışmak:** Üzerine atılmak**Belişmek:** Paylaşmak**Bellemek:** Öğrenmek,  
ezberlemek**Bekitmek:** Kapatmak**Bezme:** Bıkmak**Börtlemek:** Haşlamak**Cıllamak:** Oyun bozmak,  
mızıkçılık yapmak**Cırmalamak:** Tırmalamak**Çalmak:** Sürmek**Çengildemek:** Gevezelik etmek**Çentmek:** İnce ince doğramak**Çilemek:** Serpmek**Çimmek:** Banyo yapmak**Çingelenmek:** Sıçramak**Çonmak:** Başına toplanmak**Düzme:** Süslemek**Dilleşmek:** Sohbet etmek**Dindirmek:** Bakmak (avutmak)**Eğlenmek:** 1. Alay etmek,  
dalga geçmek  
2. Oyalanmak**Eltmek:** Götürmek**Evermek:** Evlendirmek**Feldirmek:** Titremek**Fırtmak:** Elden kaymak**Furkatlanmak:** Duygulanmak**Garavillemek:** Gözetlemek,  
takip etmek**Gavlamak:** Kabarmak**Gevmek:** Çiğnemek**Gıldırımak:** Fazla konuşmak**Gillanmak:** Dolanmak**Gındırmak:** Aralamak**Gicişmek:** Kaşınmak**Gocutmak:** Korkutmak**Goşulmak:** Katılmak**Gönenmek:** Sefasını sürmek**Gubarmak:** Gururlanmak,  
kibirleşmek**Hazetmek:** Sevmek**Hırarmak:** Zayıflamak**Hobuç:** Çocuğu sirta alma**İğşalamak:** Sallamak**İmiştirmek:** İliştirmek**Kelesimek:** Zayıflamak**Matıflamak:** Bunamak**Meh:** Buyur (almak)**Oyulgamak:** Dikmek**Öğceleme:** Ovmak**Pufurmak:** Şişirmek**Sapmak:** Uğramak**Seğirtmek:** 1. Koşmak

2. Düşünmek (aşık olmak)

**Sendelemek:** Başı dönmek  
(Dengeyi kaybetmek)**Siftinmek:** Oyalanmak**Siñmek:** Saklanmak**Şavkarmak:** Aydınlanmak**Şeşlemek:** Denk getirmek**Taklamak:** İkiye kesmek**Taslamak:** Övmek**Tenimek:** Dikkat etmek**Tirkelemek:** Sıralamak, yığmak**Tütmek:** Öpmek**Utaşmak:** Yetişmek**Üleşmek:** Paylaşmak**Ütleme:** Seçmek**Yerinmek:** İmrenmek**Yommak:** Yakıştırmak  
(-e uygun görmek)**Yoymak:** Zıyan etmek**Yumak:** Yıkamak**Yummak:** Kapatmak**Yurdulamak:** İğneye ip takmak**Yüñsünmek:** Kiskanmak**Zıymak:** Kaymak

**Sıfatlar**

- Bıgımık:** Azıcık, biraz  
**Bıdık:** Biraz  
**Bısel:** Biraz  
**Çıkla:** Sade  
**Çurçulak:** Sırılısıklam  
**Doşan:** Yıpranmış  
**Endöyle:** O şekilde  
**Essah:** Gerçek  
**Eşgere:** 1. Gerçek  
 2. Herkesin gözü önünde  
**Gardal:** Düzdün değil  
**Gedik:** Boş (açık)  
**Gımık:** Az  
**Gurada:** Eğreti  
**Güdük:** Kısa  
**Hayırsız:** Yaramaz  
**Hayla:** Çok  
**Irak:** Uzak  
**İbdiba:** Önce  
**Kel:** Kötü  
**Nezik:** Yumuşak  
**Maskara:** Soytarı  
**Meymenetsiz:** Suratsız  
**Mundar:** Pis  
**Müstambel:** Yıpranmış  
**Topak:** Yuvarlak  
**Yassı:** Düz  
**Yeğni:** Hafif  
**Yelli:** Tamamen  
**Yüklü:** Hamile  
**Yuñka:** 1. Derin değil (sığ)  
 2. İnce  
**Töyfe:** Farklı (hoş)

**Zarflar**

- Allalem:** Herhalde  
**Cınna:** Sonra  
**Elem:** Herhalde  
**Galan:** Artık, bundan sonra  
**Gıvrak:** Çabuk  
**Gücün:** Güçlülükle, zorlukla  
**Hazar:** Herhalde  
**Hindi:** Şimdi  
**Mahsus:** Bilerek (kasıtlı)  
**Tez:** Hızlı, çabuk

**Bağlaçlar**

- Emme:** Ama  
**Emmelekin:** Ama  
**Engücü, Engüç:** Nasıl olsa,  
 elbette, eninde sonunda

**Ünlemler**

- Alüf:** Hayret  
**Heye:** Öyle mi  
**Hoyu:** ya  
**İhhi:** İşte  
**Nep:** Bilmem  
**Ülü:** Ay

**STYLISTIC ANALYSIS OF TED HUGHES' SHORT STORY:  
*SNOW***

Dilek ZERENLER  
Selçuk Üniversitesi  
Fen-Edebiyat Fakültesi  
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

**Abstract**

In this poster one of the important poet and writer Ted Hughes' short story Snow is analysed in terms of style. The relation of man with nature and his inner world is studied in a detailed way by taking into consideration verbs, nouns, adjectives, adverbs, their combination with other words, punctuation, sentence lengths and sentence structures. The character's desperate situation, his solutions to this condition are portrayed vividly with these preferences. The choice of words reflects the power of nature and the characters' attitude to its pressure.

**Key Words:** Ted Hughes, Snow, the choice of words, nature and inner world relation

**Özet**

Bu çalışmada yirminci yüzyılın en önemli İngiliz yazar ve şairi Ted Hughes'un Snow adlı öyküsünde kullandığı biçem incelenecektir. Bireyin çevresi ve iç dünyasıyla ilişkisi metindeki fiiller, isimler, sıfatlar, zamirler ve bunların birbirleriyle ilişkisi bağlamında dikkate alınmıştır. Karakterin umutsuzluğu, içinde bulunduğu durumdan kurtulmak için ürettiği çözümler bu öğeler aracılığıyla hayat bulmuştur. Yazarın kelime seçimi doğanın gücünü ve karakterin buna gösterdiği direnci yansıtır.

**Anahtar Kelimeler:** Ted Hughes, Snow, kelime seçimi, doğa ve iç dünya arasındaki ilişki

## AIM

Ted Hughes is one of the most important figures of contemporary English literature. Since the early sixties as a BBC celebrity Hughes has reviewed books and written poems and stories for adults and children. In his works Hughes deals with man's troubled relationship with nature. He believes that technology and science cause a fearful withdrawal from nature. For Hughes 'the liberation of the intellect is paralleled by a corresponding lack of concern for the inner world and nonrational needs of human'. (Scigaj, 1991:103).

In the short story *Snow* Hughes deals with the struggle to gain balance with nature and inner world. And this struggle can be regarded as a universal one. Because integrated psychic and harmonious contact with nature are essential for the wholeness of every one's personality. In this study *Snow* is analysed in terms of style to foreground Hughes' achievement. I took into consideration verbs, nouns, adjectives, adverbs, their combination with other words, punctuation, sentence lengths and sentence structures. By this way the relation of man with nature and his inner world is questioned. But it must be said that it is not possible to give every sentence's analysis in this study, thus only remarkable ones that would give an idea about the style of the writer are chosen.

## INTRODUCTION

The third short story *Snow* in the collection of *Difficulties of a Bridegroom* begins with a conjunction 'And' which immediately underlines that the hero is in the middle of a crucial event, "And let me repeat this over and over again: beneath my feet is the earth, some part of the surface of the earth". A strick restless voice is heard as if the character is determined to convince a person about a serious problem. It urges the reader to guess what has happened till that time. The first sentence of the story presupposes the least prior knowledge, which causes suspense and curiosity. Nothing can be taken for granted from the first sentence by the reader. The repetition of 'over' points to the fact that he does not want to forget what he is stepping on and feel more safe. After the colon, "...beneath my feet is the earth, some part of the surface of the earth", he repeats 'the earth' in the end of the same sentence as an emphasis to collect interest on it. It is surprising that he tries to be sure of what is already known and which does not need to be questioned. Therefore, the 'earth' being placed under his feet functions for his displacement. His effort to prove this fact continues in the second sentence, too, "Beneath the snow, beneath my feet, that is". The author uses an incomplete sentence that omits the 'earth' in the end to foreground the rhythm. A new knowledge is injected with the word 'snow', and the reader learns that the narrator is at a place which is covered with snow. This causes to deepen his uncertainty about his own situation. As the signifier 'that is' is situated in the final part of this three-parted sentence, the author emphasizes that the narrator tries to be sure about what lies beneath his feet, but he has doubts about it whether it is the earth that he knows or not. The next sentence is again a doubtful question "What else could it be?" which has a direct relation with the reader to invite judgements on the event. In this way the reader gets closer to the degree of the narrator's suspicion.

"If it is not actually soil or rock, it must be ice". As he considers the possibilities one by one, he immediately ends up the same sentence with the modal verb 'must' to confirm its certainty, that it is actually ice. But in the next short doubtful sentence there is a shift from 'must' to 'probably' as he continues with "It is very probably ice". We see that he changes his mind suddenly and prefers to use 'very' as an emphasis to 'probably' that underlines his doubts once again. The word 'besides' in the beginning of the sentence "Besides, the snow filling all the air and rivering along the ground would pour into the hole as fast as I could dig, and cover me too-very quickly" states another reason not to dig. The power of the continuous snow is visualized

with the words 'filling' and 'rivering' and the position of the hero against this power becomes dangerous, because he would be quickly buried alive. This presupposition is given by 'very quickly' after the dash at the end of the sentence to point at its ability.

The author prefers to use concrete nouns such as 'snow, earth, rock, soil' to identify his place. The hero aims to be clear rather than obscure. Because he is pursuing an absolute reality to feel safe. As Leech and Short (1984:204) points out, the restricted world is seen by the frequency of lexical repetition. Hughes uses repetitions such as 'beneath, feet, snow, earth' to show the narrator's limited world and his fixed thought. The simplicity observed in the lexis is reinforced by the simplicity in syntax. The author prefers to use simple and short sentences to give the narrator's psychology and mental state. Suspense is maintained by withholding information until the last sentence. All the events in this story are given from the narrator's point of view. As Leech and Short (1984:265) states, the choice of a first person narrator who is also the primary character in the story produces a personal relation with the reader which brings bias in favour of the narrator/character. Also the appended structure such as the information between the dashes in the seventh sentence, 'the most substantial proof possible', the question; 'What else could it be?' and truncated sentences such as the omission of the 'earth' in the second sentence indicate the narrator's emotion, psychology and mental state.

*"Unconscious of everything save the need to get away from the disaster, I walked farther off into the blizzard and collapsed, which explains why when I came to full consciousness and stood up out of the snow that was burying me I could see nothing of either the aircraft or my fellow passengers".*

The narrator explains his position during and after the crash with relative clauses. Thus one result produces a series of others. As a result the links between sentences are logical. Because of the crash he was unconscious of the event but he is lucky enough to escape from that place. His initial defeat against nature is given by the verb 'collapse'. The narrator in the second part of the sentence describes himself as being full conscious, walking. He is covered by snow but the author prefers to use 'bury' to indicate the violent intention of nature.

The next sentence *"All around me was what I have been looking at ever since"* with 'ever' and 'since' expresses the continuity of the monotonousness is expressed. The author in a poetic voice tries to explain the perpendicular force of the snow on the vast land in *"The bottomless dense motion of snow"* with 'bottomless' its gravity is given, and with its motion its surface strength is emphasized. We see that the end-focus principle is the word 'snow' and premodification by adjectives is used for the motion of snow to emphasize its power.

*"To keep my mind firm, that is the essential thing, to fix it firmly in my reasonable hopes, and lull it there, encourage it"*. This sentence consists of five phrases, because the narrator's thoughts are given step by step. In order to survive he gives orders to himself and develops a strategy. And also it is emphasized that his hopes are not merely based on imagination, for it is underlined by the usage of 'reasonable' as an adjective for the word 'hope'.

*"Where my energy ends I end, and all circumspection and all lucidity with me"*. The sequence of the words in the sentence brings to the prose a rhythm like in poetry. Also the usage of adjective and noun form of the same words such as 'circumspect' and 'lucid' gives a clue about his restricted, repetitive rhythmic usage of language. *"As long as I have energy I can correct my mistakes, outlast them, outwalk them- for instance the unimaginable error that as far as I know I am making at this very moment"*. The usage of the dash, which divides the sentence indicates the importance of the information, *'... for instance the unimaginable error that as far as I know I am making at this very moment'*. It is clear that it is not easy for him to control himself and correct his 'unimaginable' error, unless he has



energy. This sentence causes curiosity, because the narrator does not explain or give a clue about what he means with the 'unimaginable' error. The rhythm of the sentence, which does not have a verb, indirectly displays it; "*This step, this, the next five hundred, or five thousand – all mistaken, all absolute waste, back to where I was ten hours ago*". The repetition of 'this' causes a personal relation with the reader and brings informality and directness to the text as well. The 'unimaginable error' is defined first as mistakes, then as a waste and finally as useless. He closes the sentence with a reason on his desperate situation. By using an end-focus principle the narrator brings suspense. The reader becomes curious about the result of the 'unimaginable' mistake.

"*My support, my defence, but my enemy too- not perfectly intent on getting me out of this*". Again the sentence is divided into two with a dash, to enlighten its quality. This indicates also the possibility of his own undoing. The mind works against his existence. Such a dangerous existential state cannot exist among animals. Hughes admires animals because of their single-mindedness. (Hirschberg; 1991:11). Thus as a member of this society the narrator tries to use his mind and logical ideas as an instrument in his struggle. But he experiences the separation between mind and self in this dream-like scene.

The sentence is a long one "*We are true, they say or at least very probably true, and on that account you must entertain us and even give us the run of your life, since above all things you are dedicated to the truth*". Pathetic fallacy which is the attribution of human characteristics to inanimate nature is used in the sentence. As Leech and Short (1984:198) states that pathetic fallacy can be manifested in the usage of inanimate noun as subject which is seen in this long sentence, as personification of the lethal thoughts. In the beginning of the sentence the state verb 'are' is used to indicate the certainty of their truthfulness, but the following usage of 'at least' and 'very probably' implies the doubtful situation of them. It is underlined that the narrator does not have any chance except allowing these lethal thoughts to control his life whether their truthfulness is certain or not. The usage of 'dedication' implies that as a member of the society the narrator has to submit to these thoughts, because all the time/during the span of his life he ran after truth and has shaped his life according to these truths.

"*It's my mind that has this contemptible awe for the probably true, and my mind, I know, I prove it every minute, is not me and is by no means sworn to help me*". The usage of 'contemptible' indicates the separation between the mind and self. Because the narrator does not approve the act of his mind. Thus the author uses 'mind' as a subject of the sentence to emphasize that it is impossible for the narrator to control it. And as Leech and Short (1984:190) states that it is used to imply the part of the body involves act of its own accord, "*It's my mind that has this contemptible awe for the probably true...*". In this way the narrator does not take the responsibility for this situation.

The sentence "*Coming against the wind I waste precious energy and there is always this wearisome snow blocking my eyes and mouth*" gives the result of his strategy. The narrator begins to lose his energy which is the most essential thing for his endurance. The usage of 'waste' instead of 'use' indicates that the narrator is also aware of an approaching danger. The usage of 'this' for snow causes a direct relation with the reader, it is an invitation to the world of the narrator. By using 'wearisome' for snow, the endless snowdrifts and effect of their blockage are emphasized. The next short sentence "*But I had to trust the wind*" begins with a conjunction 'but' to imply that despite the disadvantages of going against the wind, he has to trust the guidance of nature. He is alone in that surrealistic setting and his mind is the most important instrument to reach reality in his world does not

help him in this dream-like scene to survive. The only thing he can trust is nature. Till this time he is alienated from the nature, thus it is not easy for him to decipher its language. In order to keep the balance with the nature he has to be in harmony with it.

In the sentence, "*This would explain the otherwise strange fact that in spite of the vast distance I have covered the terrain is still dead level, exactly as when I started*" he is aware of the fact that despite the distance he covers, he is still at the starting point of his journey. His path through the snow is a vicious circle which he cannot escape. The usage of the words such as 'terrain' and 'dead' which belong to the vocabulary of the war implies the relation between the narrator and his environment.

He is aware of the fact that everything could be different if there were a little change in his situation, "*After all, if one single circumstance were slightly- only slightly- other than it is!*" Also the usage of the adverb 'slightly' two times in the same sentence and between dashes with an adverb 'only' add precision to his thought. The usage of the exclamation mark implies that the narrator does not want to think of the results of a change. In the sentence, the second part of the if clause is not used and in this way his horror is emphasized. "*But lying flat, as I have discovered, I am buried by the snow in just under a minute, and the cold begins to take over my hands and my feet and my face*". The verb 'discover' indicates that he has such an experience and he knows what kind of a danger he will come across if he sleeps in the snow. The usage of 'bury' instead of 'cover' implies the violent intention of the snow. The repetition of 'bury' shows his awareness on the intention of nature, "*In other words, I would very soon collapse of exhaustion and be buried*".

Through his ordeal he is confused because of the flow of ideas. He has to concentrate on his aim and is in need of courage. This necessity is explained with a graphological sentence, "*Courageous and calm*" which does not contain any verb part. Only the important part is foregrounded as if the narrator tries to convince himself. He continues with "*That should be my prayer*" the usage of deictics 'that' as a cross reference, links this sentence to the previous one. The usage of 'should' instead of a state verb indicates that he tries to convince himself and concentrate on his aim. The narrator tries to mesmerize his mind, while he tries to control his mind's flow of ideas he depends on meditation as the repetition of the verb 'repeat' implies, "*I should repeat that, repeat it like the Buddhists with their 'O jewel of the lotus'*" As Scigaj (1983:120) states that the Buddhist chant is used as a powerful charm to focus his mind on his willpower and meditative energies. The trace of the meditation continues in the following sentence, too, "*Repeat it till it repeats itself in my very heart, till every heartbeat drives it through my whole body*", it sounds as a line in poetry. The narrator wants to feel the effect of his prayer in every cell of his body. The usage of the same sentence "*Courageous and calm*" two times in the same paragraph indicates his effort for concentration.

"*The temptatiton to go beond the fourteen paces is now becoming painful. To go deep into the blizzard. Forty paces. Then come back, peering. Fifteen paces, twenty paces.*" The paragraph consists of short sentences, except the first one, and in these sentences only the most important parts are recorded. In this way it is easy to follow every step of the narrator. The cause-effect relation is not used in these sentences. It is difficult to form a connection between the events. And this brings mystery because it is not clear whether he really experiences these events or not.

"Never so long as I keep my control, keep my mind firm" implies he has to concentrate on his aim without thinking of any possibility which can defeat him. He knows that if he does not keep his mind firm, he can lose the control easily. When he claims "All facts are

on my side” the narrator is optimistic. He knows what kind of a strategy he should develop. In the final sentence of the paragraph and at the same time of the story “I have not nothing to do but endure” emphasizes that there is no excuse to give up everything. He has enough courage and energy for his endurance.

### CONCLUSION

The ordeal is foregrounded on a surrealistic setting. The narrator finds himself in an environment that lacks the most ordinary landmarks. This makes it difficult to comprehend his situation. Without ordinary landmarks, identity, and memory he is alone within the nature. He has been walking against the wind in a blizzard for five months without food. He is just in need of rational reassurances “to keep himself from succumbing to total psychosis. (Scigaj,1991:63). From the beginning of the story he questions everything and needs rational proofs for his ego to control his mind.

Through the story the narrator submits to the power of nature and tries to gain balance with it. Harmonious contact with nature indicates the philosophy of Hughes. He believes that a person must recognize himself as a part of the natural world as all other living things. Because only by co-operating with nature rather than seeking to dominate her, one can create harmony in his life. He can achieve his psychic wholeness in an Oriental pattern of release, destruction, and reintegration: the release of repressed fears, the recognition of these as self-created projections of a defensive ego which is destroyed and finally reintegrates with nature. (Scigaj, 1991:50). In order to be successful in such an ordeal a person must run after the wholeness for integration of the spritual and material aspects of himself like the character in the *Snow*.

Loneliness, helplessness and alienation of character are portrayed vividly and poetically. The tone of his language is grave and straightforward. The repetition and sequence of the words in the sentences bring out the impressive rhythm of the prose. And the poetic power of Hughes’s story-telling voice carries the reader to the mysterious atmosphere of the story.

One is amazed to see that every word, phrase and sentence have an importance in the development of the stories by contributing to each other’s meaning. (Erden, 2002:21). It offers the interrelations between one choice of language and another. The intention of nature and the character’s desperate situation is portrayed vividly with these preferences. The choice of words reflects the power of nature and the character’s attitude to its pressure. The dominance of ego and character’s alienation from his instincts are expressed to underline the hero’s approach to his inner world.

### REFERENCES

- Erden, A. (2002). *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*, İstanbul: Gendaş Yayınları
- Hirschberg, H. (1981). *Myth in the Poetry of Ted Hughes*. Totowa, New Jersey: Barnes and Noble Books.
- Hughes, T. (1995). *Difficulties of a Bridegroom*, London: Faber and Faber
- Leech, G. & Short, M. (1984). *Style in Fiction*. New York: Longman Inc.
- Scigaj, L. (1983). *Oriental Mythology in Wodwo*. In Sagar, K. (Ed.). *The Achievement of Ted Hughes*. Athens: The University of Georgia Press.
- Scigaj, L. (1991). *Ted Hughes*. Boston. Virginia Polytechnic Institue and State University, Twayne Publishes, A Division of G. K. Hall Co.

## JANE AUSTEN'İN GURUR VE ÖNYARGI ADLI ESERİNİN FİLM UYARLAMASI İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Öğr.Gör. Z.Hülya BARIŞKANER

### Özet

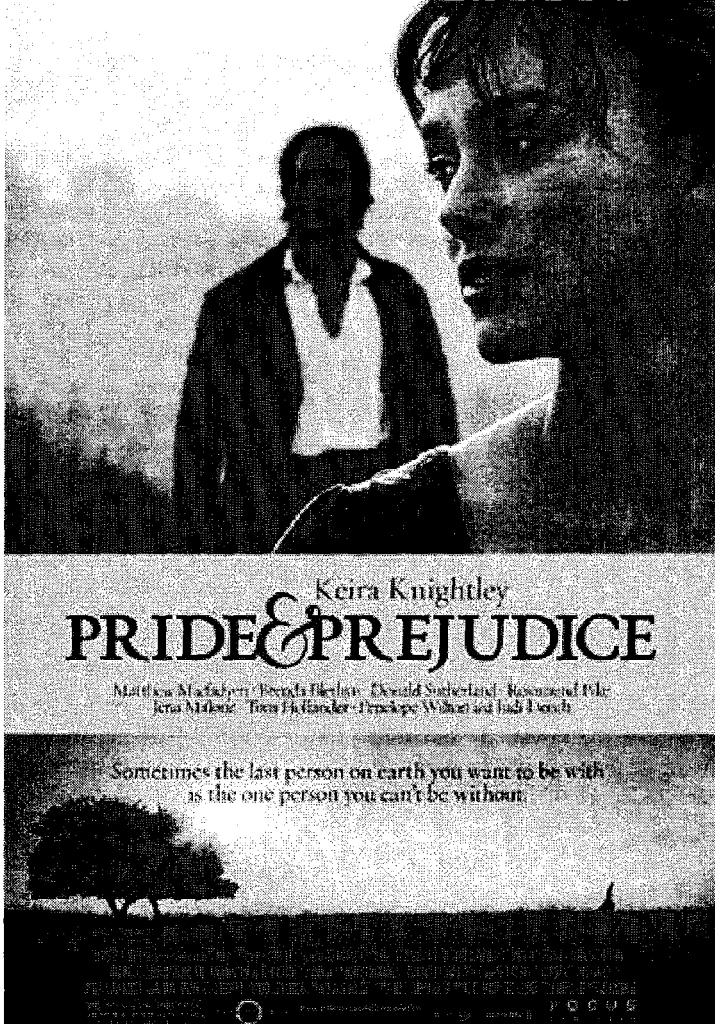
19. yüzyılın başarılı kadın yazarlarından Jane Austen kendi izlediği ve gözlemlediği insan ilişkilerini, eserlerinde başarılı bir şekilde ele almıştır. Yazarın 1813 yılında yayınlanan *Pride and Prejudice* (Gurur ve Önyargı) adlı eseri, dönemini, dönemindeki kadın erkek ilişkilerini ve kadının toplumdaki yerini yansıtmaktadır. 200 yıl önce yazılan bir eser olmasına rağmen günümüzde hala ilgi görüyor olması, Austen'in evrensel bir konuyu başarılı bir şekilde ele almasının kanıtıdır. Romanın, 2005 yılında gösterime giren film uyarlaması da romanın aslına sadık kalmış ve o dönemin yaşantısını gözler önüne sermiştir. Bu çalışmada, romanın film uyarlamasından bazı önemli sahneler ele alınarak incelenecek ve karşılaştırması yapılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Gurur, önyargı, aşk, evlilik.

### Abstract

Jane Austen was one of the most successful women writers of 19th century. In her novels, she successfully dealt with human relations which she herself observed and she only wrote what she personally knew of life. Her novel *Pride and Prejudice*, published in 1813, reflects contemporary English country life, women-men relations and status of women in her time. Although *Pride and Prejudice* was written 200 years ago, it is still Austen's most popular novel. In 2005, a new adaptation of Austen's classical novel, *Pride and Prejudice* was released. This adaptation is really faithful to the novel and it successfully portrays the world of the novel. In this study, the novel will be compared with its film adaptation paying attention to personality of the characters, details of costume, etc.

**Key words:** *Pride, prejudice, love, marriage.*



19. yüzyılın başarılı kadın yazarlarından Jane Austen, romanlarında gerçeklerden hiç ayrılmadan, belki de kendisini fazlaca sınırlayıp, sadece en yakından bildiği ve incelediği kişileri ele almaya özen göstermiştir. Bu nedenle de romanlarında kadınlar ön plandadır, biraz geri planda kalan erkeklerin işlevi ise kadınların kişiliklerini belirtmektir. Kadın-erkek ilişkilerini ele alır, ancak romanlarında aşk sahnelerine yer vermez, sadece kişilerin birbirine âşık olduğundan söz edilir. Austen'a göre aşk, karşılıklı sevgi saygı anlamına gelir ve mutlaka evlilikle noktalanır.

Yazarın en çok okunan ve en iyi bilinen **Gurur ve Önyargı** (bazen çevirmene göre Türkçede Aşk ve Gurur olarak da geçer) adlı romanının ilk cümlesi, "Dünyaca kabul edilmiş bir gerçektir, hali vakti yerinde olan her erkeğin mutlaka bir eşe ihtiyacı vardır." tüm romanı aydınlatmaktadır. Bu romanda beş kızı olan bir annenin, Bayan Bennet,

kızlarını uygun birer adamla evlendirme çabası verilir ve roman Bayan Bennet'in çabalarıyla olmasa da, ki aslında farkında olmadan bazen engel olur, kızlarından üçünün evliliği ile son bulur.

Romanlarında doğa tasvirleri ve kişi tanımlamalarına fazla yer vermeyen ve kullandığı dilin imgesiz olduğu söylenen Austen, romanlarında geniş yer verdiği karşılıklı konuşmalarla anlatımını renklendirir ve anlatmak istediklerini kullandığı diyaloglarla başarılı bir şekilde aktarır. Film uyarlamasının başarısında bu diyalogların da katkısı olduğu düşünülebilir.

Üzerinden iki yüz yıl geçmiş olmasına rağmen, **Gurur ve Önyargı**'nın günümüzde hala ilgi gören bir eser olması, Austen'in, evliliğe bakış açısı gibi böylesine evrensel bir konuyu başarıyla ele almasının bir kanıtıdır. O kadar başarılıdır ki, üzerinden geçen onca zamana rağmen, 2005 yılında roman filme uyarlanmış ve film uyarlaması da oldukça başarılı bulunmuştur. Belki de roman ve film uyarlaması arasındaki tek fark, Austen gerçekçi bir yazar olmasına rağmen, filmin biraz daha duygusal olmasıdır ki bu da romanı günümüz gençleri için biraz daha eğlenceli ve ilgi çekici kılabilme adına yapılmıştır.

Filmde Elizabeth Bennet rolünü oynayan Keira Knightley'nin adaylığı başta olmak üzere toplam dört dalda Oscar'a aday gösterilen film, Satellite ödüllerinde de yılın en iyi giysi tasarımı ödülüne layık görülmüştür. Bu da film uyarlamasının, romanın yazıldığı dönemin özelliklerine sadık kalmış olmasının bir sonucudur. Sadece kostüm değil, dil ve görsellik açısından da başarılı bir uyarlamadır.

Bu çalışmada roman ve film uyarlaması beş farklı sahne ele alınarak, kostüm seçimi, doğa tasvirleri, karakterlerin kişiliği, vb. yönlerden incelenecek ve karşılaştırma yapılacaktır.



#### ALINTI I

• “*Hadi Darcy,*” dedi Bay Bingley, “*dans etmen lazım. Yalnız başına kös kös dikilip durduğunu görmekten nefret ediyorum. Dans et hadi.*”

“*Asla olmaz. Hoşlanmadığımı bilirsin, eşimi iyi tanımadan dans etmem. Böyle bir toplulukta inkânsız. Kız kardeşlerin dolu, salonda da bana eziyet olmadan dansa kaldırabileceğim başka kadın yok.*”

“Dünyayı verseler,” diye haykırdı Bingley, “senin kadar müşkülpesent olmam! Doğrusu, bunca güzel kıızı ömrümde bir arada görmedim; hele birkaç tanesi var ki olağanüstü alımlılar.”

“Tabii sen odadaki en güzel kızla dans ediyorsun, “ dedi Bay Darcy, en büyük Bayan Bennet’a bakarak.

“Gördüğüm en güzel yaratık! Ama hemen arkanda oturan bir kardeşi var, o da çok güzel ve çok sevinli. Eşime söyleyeyim seni tanıştırsın.”

“Hangisini kastediyorsun?” ve arkasını dönüp bir an Elizabeth’e bakındı, gözlerini yakalayınca kendi gözlerini çekip, soğukça şöyle dedi: “Eh işte, ama beni baştan çıkaracak kadar güzel değil; hem, şu an başka erkeklerin dudak büktüğü kızlara önem verecek halde değilim. Bence eşine dön ve gülcüklerinin keyfini çıkar, çünkü benimle zamanını harcıyorsun.”

Bay Bingley arkadaşının tavsiyesine uydu. Bay Darcy uzaklaştı ve Elizabeth ona karşı hiç de hoş olmayan duygularla baş başa kaldı. (KOÇ,2006:14)

Romanın başkışisi Elizabeth ile Darcy’nin Meryton Balosundaki ilk karşılaşmaları, romanın geneli için oldukça önemlidir. Bundan sonraki olay örgüsü Elizabeth’in önyargısı ve Darcy’nin gururu etrafında gelişir. Sergiledikleri gurur ve önyargı sadece kendi ilişkilerini değil, Elizabeth’in ablası Jane ve Bay Bingley arasındaki ilişkiyi de büyük ölçüde etkiler. Romanda sanıldığı gibi Elizabeth salt önyargıyı Darcy de salt gururu temsil etmez. Her ikisi de hem gururlu hem de önyargılıdır aslında. Darcy gururu yüzünden Elizabeth’in ailesine önyargıyla yaklaşırken, Elizabeth de duydukları nedeniyle gururunun etkisiyle Darcy’ye önyargıyla yaklaşır. Bütün bunlar romanda bize doğrudan anlatılmaz. Ancak balo sahnesinde Darcy ve Elizabeth’in birbirlerine bakışları, tavırları ve Bay Bingley ile Darcy arasında geçen konuşmalardan bu sonuca varmak mümkündür. Darcy Elizabeth’i ilk kez gördüğü bu sahnede Bingley’e Elizabeth’in duyabileceği kadar yüksek bir sesle hem de Elizabeth’e soğuk soğuk bakarak, onu güzel bulduğunu ancak kendisini baştan çıkaracak kadar güzel olmadığını söyler. Aslında Elizabeth’e âşık olmuştur ama gururunu yenip bunu kabullenmek istemez. Elizabeth ise Darcy’nin bu sözlerini duyduktan sonra Darcy’nin küstah ve kendini beğenmiş olduğu önyargısına kapılır.



## ALINTI II

• *Onu kahvaltılı odasına aldılar; Jane dışında herkes oradaydı; gelişi büyük bir sürpriz yarattı. O kadar erkenden o kadar pis bir havada ve tek başına üç mil yürümüş olması Bayan Hurst'e ve Bayan Bingley'e neredeyse inanılmaz geldi; Elizabeth bunun için onu küçümsediklerini hissetti. –Yine de onu gayet kibarca karşıladılar; erkek kardeşlerinin davranışlarında kibarlıktan daha iyi bir şeyler vardı: iyi niyet ve nezaket vardı. –Bay Darcy pek az konuştu, Bay Hurst hiç konuşmadı. Bay Darcy yürüyüşün yüzüne verdiği parlaklığa hayranlık duymakla durumun o kadar uzaktan tek başına gelmesini gerektirip gerektirmediği konusunda kuşku duymak arasında bocalıyordu.* (KOÇ,2006:38)

Bay Bingley'in daveti üzerine Netherfield'a giden Jane hastalanır ve bir süreliğine orada misafir edilir. Jane'e düşkünlüğü ile bilinen Elizabeth, ertesi gün hava şartlarına aldırmaksızın yürüyerek Netherfield'a gider. Her ne kadar bu durum Bay Bingley'in kız kardeşleri tarafından küçümsemeyle karşılanırsa da, Bay Darcy bir kez daha Elizabeth'den ne kadar hoşlandığının farkına varır. Film uyarlamasını izlediğimiz zaman, Darcy'nin Elizabeth'e karşı tutumundan bu durum kolayca anlaşılır. Elizabeth Netherfield'da kaldığı sürece Darcy'nin, Elizabeth'e yaklaşımı, davranışları ve konuşmaları dikkate alındığında, Elizabeth'e karşı artan ilgisi daha belirgin bir hal alır.

## ALINTI III

• *“Boşuna mücadele ettim. İşe yaramayacak. Duygularım bastırılır gibi değil. Size ne büyük bir tutkuyla hayran ve âşık olduğumu söylememe izin verin.”*

*Elizabeth'in şaşkınlığı tarif edilemezdi. Gözleri iri iri açıldı, yüzü kızardı, kuşkuya kapıldı ve sustu. Bay Darcy bunu umut vaadi olarak değerlendirdi; hemen sonra, onun için tüm hissettiklerini, hem de uzun zamandır hissettiklerini itiraf etmeye koyuldu. ... Elizabeth'in aşağı seviyeden oluşu, bunun küçük düşürücü oluşu, ortadaki aile engeli ve aklının buna hep nasıl karşı çıktığı konusundaki düşünceleri, yaralamakta olduğu kendi ailevi konumuna yönelik görünen ama evlilik teklifine faydalı olacağına benzemeyen bir sıcaklıkla anlatıldı. ... Bay Darcy tüm çabalarına rağmen unutmayı başaramadığı sevgisinin gücünü anlatarak, sevgisinin karşılık bulacağına, teklifinin kabul edileceğine ilişkin umudunu ifade ederek konuşmasını bitirdi. ... “Ben de şunu sorabilirim,” diye cevapladı Elizabeth, “neden o kadar açık bir hakaret düşüncesiyle beni iradenize, sağduyumuza, hatta inançlarımıza rağmen sevdiğinizi söylüyorsunuz?”* (KOÇ,2006:212-213)

Her ne kadar Elizabeth'e karşı ilgisini kabullenmek istemese de Darcy, hiçbir kadından etkilenmediği kadar Elizabeth'den etkilenir. Kendinden emin bir şekilde ve Elizabeth'in onu kabul edeceğine güvenen bir tavırla ona evlenme teklif eder. Ancak bu teklifi yaparken bile duygularından çok gururu ön plandadır. Bu konuşmada Darcy, Elizabeth'in ailesinin sosyal konumundan dolayı, aslında bu birlikteliğin mümkün olmadığını ancak ne yaparsa yapsın duygularını bastıramadığını söyleyerek aslında Elizabeth'e hakaret eder. Bu tavır karşısında Elizabeth, ilk gördüğü andan itibaren Darcy'ye âşık olmasına rağmen, Darcy'nin evlenme teklifini reddeder ve hiçbir şekilde evlenmelerinin mümkün olmadığını söyler. Bu sahnede Darcy'nin gururu ve Elizabeth'in önyargısı arasındaki çatışma doruk noktasına ulaşır. Romanın iki başkişisinin karşı karşıya geldiği ve hiç bir şey saklamadan birbirlerine karşı olan duygularının dile getirildiği bu sahne, hemen hemen hiç değişikliğe uğramadan filmde gözler önüne serilir.

## ALINTI IV

• *... Orman bitmişti ve göz bir anda Pemberley Malikânesi'ne takılıyordu; Malikâne aniden yolun kıvrıla kıvrıla iniverdiği bir vadinin karşı yanında yükseliyordu. Büyük güzel*



*bir taş binaydı; yamaca kurulmuş, yüksek ormanlık tepelerin sırtıyla desteklenmişti; - önünde, doğal önemi olan bir ırmak kabarıyor, ama yapay bir görüntü oluşturmaksızın daha büyük bir ırmağa karışıyordu. Irmağın kıyıları ne şekilci ne de yapay bir şekilde süslenmişti. Elizabeth keyiflendi.* (KOÇ,2006:269)

...  
*"Hayatında ağızdan tek bir ters kelime çıktığını duymadım, ben ki onu dört yaşından beri tanırım."* (KOÇ,2006:272)

...  
*"Gelmiş geçmiş," dedi, "en iyi toprak ağası ve en iyi efendidir. Kendilerinden başka bir şey düşünmeyen bugünkü yabani toprak ağalarına benzemez. Onu iyi anmayacak tek bir kiracısı ya da hizmetçisi yoktur. Bazıları ona gururlu derler, ama ben zerresini görmediğime eminim. Bana kalırsa, diğer delikanlılar gibi şamata yapmadığı için öyle diyorlar."* (KOÇ,2006:273)

Elizabeth'in, dayısı ve yengesi ile Darcy'nin yaşadığı Pemberley Malikânesi'ne yaptığı ziyaret, bundan sonraki olay örgüsü için önemlidir.

Austen romanlarında her ne kadar doğa tasvirlerine yer vermese de, Pemberley'in, Elizabeth'i oldukça etkileyen konumu romanda detaylı bir şekilde anlatılmıştır ve bu tasvir film uyarlamasında da başarılı bir şekilde verilmektedir. Bunun nedeni belki de film çekimi sırasında plato kurmak yerine gerçek mekânların kullanılmış olmasıdır. Ancak Elizabeth'in Darcy'ye karşı tutumunda büyük değişikliğe neden olan, Pemberley'deki kâhya Bayan Reynolds'ın Darcy hakkındaki konuşmasının film uyarlamasında verilmemesi büyük bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Bu sahnede Bayan Reynolds öyle bir Darcy portresi çizer ki, Elizabeth hayret eder. Darcy hakkında duydukları, Elizabeth'in düşüncelerine aykırıdır. Ne var ki yine de Darcy hakkında yanılmış olabileceği gerçeği onu rahatsız eder. Elizabeth'in Darcy'ye karşı duyguları değişmeye başlar, ona karşı öfkesini unuttur ve Darcy'nin kendisine karşı olan sevgisini hatırlar.



## ALINTI V

• ... “Benimle oyun oynamayacak kadar naziksiniz. Eğer duygularınız hala geçen Nisan’daki gibiyse, bana bunu hemen söyleyin. Benim duygu ve dileklerim değişmedi, ama tek bir sözünüz beni bu konuda ilelebet susturacaktır.”

Darcy’nin halindeki hiç de olağan olmayan tuhaflığı ve endişeyi hisseden Elizabeth kendini komuşmaya zorladı ve hemen, pek akıcı bir biçimde olmasa da, sözünü ettiği zamandan beri duygularının büyük bir değişim geçirdiğini, az önceki sözlerini minnettarlık ve sevinçle kabul ettiğini anlamasını sağladı. Bu cevabın yarattığı mutluluk Darcy’nin muhtemelen daha önce hiç hissetmediği türdendi; kendini şiddetle âşık bir adamdan beklenebileceği gibi içtenlikle, sıcaklıkla ifade etti. (KOÇ,2006:400)

Kendi kızını Darcy ile evlendirmek isteyen, Darcy’nin zengin ve küstah akrabası Lady Catherine De Burgh, Elizabeth’i Darcy’den uzak durması için uyarır, ancak Elizabeth, onu alaya alır ve Darcy ile evlenme konusunda canının istediği gibi davranacağını söyler. Bunu duyan Darcy cesaretlenir ve bir kez daha Elizabeth ile konuşmaya karar verir. Bu konuşmasında, bir öncekinden çok daha farklı yaklaşır Elizabeth’e ve Elizabeth Darcy’nin evlenme teklifini kabul eder. Elizabeth’in kararını değiştirmesindeki tek etken sadece duygularının ağır basması değil, Darcy’nin olumlu yönlerini de öğrenmiş olmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi Pemberley’deki kâhya Bayan Reynolds, farkında olmadan Elizabeth ve Darcy arasındaki ilişkide önemli bir rol oynar, Darcy hakkında anlattıkları Elizabeth’i derinden etkiler. Elizabeth, Darcy ile arasında geçen konuşmaları ablası Jane’e anlatırken, ablasının Darcy’yi ne zamandan beri sevdiği sorusuna şöyle cevap verir: “Öyle yavaş yavaş oldu ki tam ne zaman başladı ben de bilmiyorum. Ama galiba ilk Pemberley’deki o harikulade bahçelerini gördüğüm zamana tarihleniyor.”(KOÇ,2006:408)

Sonunda Elizabeth ve Darcy birleşince, biri önyargılarından diğeri de gururundan kurtulur. Çevresindeki insanları incelemekten zevk alan Elizabeth, çoğunlukla doğru yargılara varır. Ne var ki, “Ben ki sezgilerimden gurur duyardım! ... Bunu fark etmek ne kadar küçük düşürücü! ... Ama aptalca hatam aşk değil gurur oldu. ... Meğer bu ana kadar kendimi tanıımıyormuşum”,(KOÇ,2006:231) diyerek Darcy hakkındaki düşüncelerinde yanlışlığını ve hatalı davrandığını kabul eder. Sadece Elizabeth değil, Darcy de kusurları olduğunu kabullenir ve Elizabeth’in etkisiyle bu tutumundan kurtulma yolunda ilk adımı atmış olur.

**Kaynakça**

- AUSTEN, Jane, (2006): *Gurur ve Önyargı* (Çev. Hamdi Koç), İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.  
 URGAN, Mina, (2003): *İngiliz Edebiyatı Tarihi*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.



## SELF-REFERENTIALITY IN SAM SHEPARD'S TWO POP CULTURAL PLAYS: *THE UNSEEN HAND* and *COWBOY MOUTH*

Mine TATKAN  
S.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu

### Özet

Sam Shepard'ın pop kültürel oyunlarından *Görünmez El* [*The Unseen Hand* (1969)] ve *Kovboy Ağzı*'nın [*Cowboy Mouth* (1971)], diğer Amerikan pop kültürel türlerle ortak özelliklerden biri de oldukça otobiyografik olmalarıdır. *Görünmez El*'de, Shepard, ilk gençlik yıllarının geçtiği, gerçekte varolan kasabaları oyununa iliştiirmekte ve kendi anlarına dayanan, 1950'lerin Güney Kaliforniya'sının ergen pop kültürünü işlemektedir. *Kovboy Ağzı*, Shepard'ın oyun yazarlığı kariyerinin ilk yıllarında, Patti Smith'le birlikte yazdığı bir oyundur ve ikilinin New York'daki bir otel odasında yaşadığı duygusal ilişkinin tutanağı niteliği taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Shepard'ın hayatının farklı dönemlerinin *Görünmez El* ve *Kovboy Ağzı*'na yansımalarını belirlemek ve bunları, oyunların bütününe olan etkilerini tartışarak ortaya koymaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Sam Shepard, *Görünmez El*, *Kovboy Ağzı*, Amerikan Pop Kültürü, Otobiyografi, Çağdaş Amerikan Tiyatrosu, Patti Smith, Güney Kaliforniya

### Abstract

One characteristic that Sam Shepard's two pop cultural plays, *The Unseen Hand* (1969) and *Cowboy Mouth* (1971) share with most of the contemporary American pop cultural genres is their being highly self-referential. In *The Unseen Hand*, Shepard recalls the real-time locations of his teenage years and brings about the adolescence pop culture which is actually based on his own recollections of South California in the 1950s. *Cowboy Mouth* was written in collaboration with Patti Smith in the early years of Shepard's playwrighting career and provides a documentary account of their love affair in a small hotel room in New York.

The core of this study is to distinguish reflections of Shepard's life in different periods in *The Unseen Hand* and *Cowboy Mouth* and demonstrate them discussing how they relate to the plays on the whole.

**Key Words:** Sam Shepard, *The Unseen Hand*, *Cowboy Mouth*, American Pop Culture, Self-Referentiality, Contemporary American Theatre, Patti Smith, South California.

## 1. INTRODUCTION: SHEPARD'S POP CULTURAL PLAYS and SELF-REFERENTIALITY

Sam Shepard is reputed as one of the most prominent playwrights of the contemporary American theatre in view of his innovative drama that has brilliantly reflected the contemporary American experience. He started writing plays in the mid 1960s just as the Off-Off Broadway movement was in the ascent, and developed his own distinctive voice in the tolerant environment of the new theatre.

Shepard's prolific playwriting career is often studied in two stages as "early" and "late" plays. A subcategory of the early plays, the ones written between the years 1967 and 1976, is called as the "pop culture phase" of Shepard's career. Demonstrating an interest in pop-art, Shepard's pop cultural plays emerged as "high-speed, cartoon-color pastiches" which came out of a practice that exhibited "a bold interweaving of heterogeneous texts and images" such as rock music, movies and folklore. (Wade, 1997, p. 36) These collage-like plays provide for a critical reflection of contemporary America through their fractured structures -communicating the cultural fragmentation in the modern American society- as well as the pop culture images they bare. These are also called as "rock plays", due to Shepard's interest in fashioning them with music concerning both form and content.

*The Unseen Hand* and *Cowboy Mouth* are two significant examples of Shepard's pop cultural plays that present a serious criticism of the modern American society, politics and way of life. *The Unseen Hand* is a blend of science fiction, Old West mythos and adolescence popular culture of 1950s, and it reflects a spiritually dead society. *Cowboy Mouth* is an intertextual assemblage with music that focuses on the desperate situation of the modern individuals who suffer from alienation, uncertainty and insecurity.

Not only are *The Unseen Hand* and *Cowboy Mouth* pop cultural due to their unstable narrative lines or richly use of pop images, but also for their being highly self-referential. Dunne (1992), in his book, *Metapop: Self-Referentiality in Contemporary American Pop Culture*, examines self-Referentiality in many contemporary genres, such as print and television advertisements, substances of electoral campaigns, literary texts (lyric poetry, dramas and fiction), movies, TV programs, music videos, popular music (country and rock) and comic strips. He defines self-Referentiality in these terms:

...Throughout the Western cultural history, however, some artists have very deliberately signaled their own presences by emphasizing the process of communication as well as the content...In the most extreme cases, in fact, content can become merely the occasion for an artist's self advertisements... Whether in subtle or extreme form, such advertisements of a communicator's presence may be designated by the term self-Referentiality. (p. 3-4)

Dunne's reasoning of today's popular culture as being more commonly and elaborately self-referential is based on the fact that "rhetorical intention of the self-references has shifted considerably, shifting away from the artist's self-expression and toward an affirmation of the meditated community that is embracing both creator and audience." (p. 11)

## 2. SELF-REFERENTIALITY IN *THE UNSEEN HAND*

The play was first produced at La MaMa Experimental Theatre Club in New York on December 26, 1969. It is a blend of science fiction, Old Western myth and heroics, and the popular culture of the 1950s. Willie the Space Freak from far Nogoland visits a 120-year-old tramp, Blue Morphan who is actually an old-time cowboy camped out in the remains of a '51 Chevy on the edges of Azusa, California. Willie is under the oppression of the Unseen

Hand that squeezes his brain whenever his thoughts rebel against the High Commission that has enslaved his people. Willie has faith that they will be able to overthrow the High Commission by the aid of Wild West gunfighters from the 1880s, so he gives Blue Morphan his youth while resurrecting his brothers Cisco and Sycamore from death. While they are plotting for Willie's revolutionary enterprise, they are held at gunpoint by the Kid - a high school cheerleader who delivers a speech defending American way of life. Just then, Willie enters a trans state and starts speaking a strange language, which is in fact Kid's speech backwards, and thus breaks free of the Unseen Hand.

### **2. 1. South California in the 1950s – Duarte, Azusa, Arcadia**

In a 1997 interview, Shepard states that he grew up in the southwest, "All over the Southwest, really – Cucamonga, Duarte, California, Texas, New Mexico..." conforming that West figures predominantly as a mythology in many of his plays. (Simpson, et. al., 2000, p. 332) In *The Unseen Hand*, he turns to some of these South Californian towns that he recalls from his teenage years and mentions some of them either in nostalgic terms or in an attempt to parody the American way of life.

Blue Morphan, in his lengthy speech that takes place at the very beginning of the play, mentions some real-time locations in South California while speaking to the imaginary driver of the Chevy: "Say listen. Did we pass Cucamonga? Didn't we already pass it up? Listen. This here is Azusa..." (Shepard, 1981, p. 4), and he speaks of Duarte with a nostalgic impulse: "If ya'ever happen through Duarte let me know. Gimme a buzz or something. Drop me a line. 'Course ya' don't got the address but that's all right. Just ask 'em fer Blue Morphan. That's me. Anyone. Just ask any old body fer old Blue. They'll tell ya." (Shepard, 1981, p. 4)

Shepard deliberately attaches Blue some distant past and reputations in Duarte digging the soil for his own treasure he left there. The significance of the town in Blue's words owes much to its place in Shepard's background. When Shepard was around twelve years old, in 1955, his family moved from South Pasadena to the small farming town of Duarte to live on an avocado ranch where he had stayed until he left for an eight-month touring with the Bishop's Company Repertory Players in 1962.

According to Shewey (1997) "Duarte is where Steve Rogers (Shepard's name before he dropped it when he first came to New York) grew up and where Sam Shepard began to invent himself... In his plays, Shepard often returns imaginatively to his adolescence and recollects the Southern California of the fifties" - as it is the case also for *The Unseen Hand*. (p. 19)

*The Unseen Hand* takes place on the outskirts of Azusa, the next town over from Duarte. When Willie, the space freak, with his strange look in his super future cloths enters the scene Blue introduces the town to him as " "A," "Z," "U," "S," "A." Everything from 'A' to 'Z' in the USA." Azusa." (Shepard, 1981, p. 6) Shepard, seeking to develop an "American everytown" [as Bottoms (1998) puts (p. 77)] for the set of his play, brilliantly invents a motto out of a real Californian town, which makes it sound ludicrous and made up. (Shewey, 1997, p. 19) Shepard once explained that Duarte and Azusa were settled down by the people who couldn't make it in Los Angeles – they "began to nest in these little valleys" which were covered with citrus groves only. "These towns are obsessions of mine because of their accidentalness..." he stated to continue as "Nobody actually set out to start a town called AZUSA or DUARTE. They happened." (as cited in Shewey, 1997, p.19)

Azusa happens again in *The Unseen Hand* to host the fantasies of Shepard which are formed to visualize America with all its aspects, in other words, to show "everything from

A to Z in the USA.” In *The Unseen Hand* images of the past and future mingle into an incoherent present. Morphan brothers as nineteenth century bandits and Willie representing a future time America, come together at a present time that is fashioned both with the hippies of the 1960s and schoolchildren of the 1950s so as to display American understanding and way of life at different times and periods. (Bottoms, 1988, p. 81)

According to the setting and the opening speech of Blue Morphan, it is realized that the play starts in the late 1960s, a time that is close to the date it was written – 1969. The old '51 Chevrolet at the center stage is described as “... badly bashed and dented, no tires and the top torn to shreds”, justifying that some considerable time has passed since the early 1950s. However, with the entrance of the Kid to the play, the 1950s intrude into the present time. Both Kid's appearance and speech reflect the characteristics of the 1950s, and as he is merely titled as Kid - he represents the young generation of the decade. Kid, a cheerleader in his crewcut and tennis shoes that are typical to the 50s, reflects the patriotism of this period while getting at kids from a rival school in his first speech. This speech is also fashioned with images referring to the prosperity of the post-war era, such as “rich dadies”, “Corvettes”, and “credit-card.”

Kid's speech also reveals another real-time location from South California, Arcadia, that is just near Azusa and Duarte. When he appears on the stage, as having been kidnapped and gang-beaten by a bunch of rich kids from Arcadia High School, he is terribly upset, aggressive and mean but also ridiculous yelling in his pulled-down pants. Getting himself close to the unkind state of the Kid, Shepard remembers himself as “an arrogant, horrible, asshole kid” being raised in a very straight environment, and his father as “very strict... very aware of the need for discipline”. (as cited in Shewey, 1997, p. 17) Kid is afraid of his father like Shepard probably was when he was a teenager. While asking for staying at the place, he tells Blue and others that his father “will beat the shit out of” him and won't let him use the car for a month. (Shepard, 1981, p. 21)

Shewey (1997) observes that “Although Sam Shepard would like to pretend that he was always a bad-ass juvenile delinquent growing up, Steve Rogers was somewhere in between a glee-club cheerleader-type like the Kid of *The Unseen Hand*.” (p. 21) Accordingly, as Morphan brothers are plotting for a revolution in Nogoland, Kid comes into the scene to deliver his fierce speech defending American way of life that is based on Shepard's own recollection of adolescence pop culture of Southern California in the 50s:

Shut up! Shut Up! I'll kill you all! I'll kill you all! This is my home! Don't make fun of my home. I was born and raised here and I'll die here! I love it! That's something you can't understand! I love Azusa! I love the foothills and the drive in movies and the bowling alleys and the football games and the drag races and the girls and the donut shop and the High School and the Junior College and the outdoor track meets and the parades and the Junior Chamber of Commerce and the Key Club and the Letterman's Club and the Kiwanis and the Safeway Shopping Center and the freeway and the pool hall and the Bank of America and the Post Office and the Presbyterian church and the Laundromat and the liquor store and the miniature golf course and Lookout Point and the YMCA and the Glee Club and the basketball games and the sock hop and graduation and the prom and the cafeteria and the principal's office and Chemistry class and the county fair and peanut butter and jelly sandwiches and the High School band and going steady and KFWB and white bucks and pegger pants and argyle socks and madras shorts and butch wax and Hobie boards and going to the beach and getting drunk and swearing and reading dirty books and smoking in the men's room and setting off cherry bombs and fixing up my car and my

Mom, I love my Mom most of all. And you creeps aren't going to take that away from me because I'll kill you first! I'll kill everyone of you if it's the last thing I do! (Shepard, 1981, p. 42)

It is considered that Shepard parodies the "American pie mythology of the 1950s" in Kid's speech by allowing the de-pants cheerleader to glorify it while a group of bandits sit around and laugh at him fervently. (Geis, 1996, p. 58)

## 2. 2. Popular Culture of the 1950s.

Other than the images cited in Kid's speech, the adolescence popular culture of the 1950s surface in the characterizations of Morphan brothers and Willie which are based on the westerns and science fiction films of the 1950s which Shepard recalls from those years. Shepard is well aware that the idealized old-time cowboy figure is based entirely on "media fabrications, and has admitted that the nearest he ever came, as a child, to meeting a real cowboy was seeing the stars of The Lone Ranger and Hopalong Cassidy at the Pasadena Rose Parade." (Bottoms, 1998, p. 90) Therefore, *The Unseen Hand*, indirectly "acknowledges the Morphan Brothers' real roots as figments" that were populated by the Westerns of the 1950s. "Shepard thus implicitly admits the historical nonexistence of the Golden Age of the West that he looks back to", therefore, he brings about a cowboy figure as he appears in the Westerns. (Bottoms, 1998, p. 90)

Many incarnations of Westerns remain the most obvious and popular frame for the mythos of the American frontier. The majority of Western art obsesses over the stature of the "Westerner," the white male hero who is usually a cowboy or a gunslinger. (Yezbick, 2002, para. 4) The two gunfighters of the Morphan gang are similarly take their roots from the popular Westerns of the 1950s. As his name indicates, Cisco is associated with, *The Cisco Kid*, the popular radio, television and film series of the 50s whose hero was probably modeled on Billy The Kid. (The Cisco Kid, 2006, para. 1) Sycamore is described as "dressed like Bat Masterson with black tails, black hat, black vest, white shirt with ruffled cuffs and diamond cuff link, black boots, black leather gloves and black cane with a diamond-studded handle and a pearl-handled revolver tied down to his hip in a block holster." (Shepard, 1981, p. 27) Bat Masterson, whose clothing Shepard picks for Sycamore was a legendary figure in the American West who lived between the years 1853 or 1856 and 1921 and a fictionalized account of the life of Bat Masterson was shown in a Western television series that ran on NBC from 1959 to 1961. "The show took a tongue-in-cheek outlook, with Barry's Masterson dressed in expensive Eastern clothing and preferring to use his cane rather than a gun to get himself out of trouble." (Bat Masterson, 2006, para. 6)

Willie's background, a "descended from a race of mandrills" – an extraterrestrial that comes from Nogoland; the fantasy world he initiates; and the language he uses, "Mind wraps. Time splits. Electro-laser fields. Dimensional overlays. Spatial projections. Force fields," resemble to that of science fiction movies that were also very popular in the 1950s.

## 3. SELF-REFERENTIALITY IN *COWBOY MOUTH*

A short play in one act with music, and with Patti Smith credited as coauthor, *Cowboy Mouth* was first presented at the Travers Theatre in Edinburgh on April 12, 1971, under the direction of Gordon Stewart. It received its first American production at the American Place Theatre a few weeks later on April 29, under the direction of Robert Glauhini.

Shepard and Patti Smith played the roles based on themselves; "Cavale: a chick who looks like a crow, dressed in raggedy black," (Shepard, 1988, p.145) representing Pattie Smith and "Slim: a cat who looks like a coyote, dressed in scruffy red" (Shepard, 1988, p. 145) representing Shepard himself. "They are both beat to shit." (Shepard, 1988, p. 145)



Cavale has kidnapped Slim off the streets and wants to turn him a modern-day savior, “a rock-and-roll Jesus with a cowboy mouth.” (Shepard, 1988, p. 157) While these two play a game, high on drugs, in their small hotel room, they order up food from the Lobster Man, they fight, scream, roll around on the floor, make up characters, bang on their instrument, and tell childhood stories. Finally, Slim leaves the stage to go back to his wife and child assigning Lobster Man to become the rock-and-roll savior, which Cavale so desperately desires. (Shewey, 1997, p. 73)

Since *Cowboy Mouth* resulted from collaboration with Shepard and Smith writing lines in turn, shoving a typewriter back and forth across a table to one another, it is considered as “one of the rawest and most exciting works Shepard has produced.” “I’d never written a play with somebody before, and we literally shoved the typewriter back and forth across the table,” said Shepard. “We wrote the whole thing like that, in two nights.” (as cited in Shewey, 1997, p.72)

### 3. 1. Slim In a Tight Spot like Shepard Himself

Sam Shepard got married to 19-year-old O-Lan Johnson in 1969. Their wedding was a peculiar event to the sixties where “poetry was read; music was performed; members of Holy Modal Rounders greeted guests with purple tabs of LSD.” However, by 1971, his marriage came to the edge of breakdown. Although Shepard was not resolved to divorce his wife and recently born son Jesse Mojo, he was engaged in a love affair with rock poet/singer Patti Smith. “*Cowboy Mouth* draws from the couple’s adventure at the New York’s Chelsea Hotel in 1970 and dramatizes the playwright’s uncertain emotional state.” (Wade, 1997, p. 44-45)

Shepard’s uncertainty is well observed through his character, Slim. There are two types of conflicts for Slim that repeatedly surface throughout the play. One is between his family that he is responsible for and his love to Cavale, and the other is aroused by Slim’s having difficulty resolving to meet the terms of being an artist. Occasionally the two conflicts interact since Slim cannot take action to become an artist that fits the expectations of Cavale which she defines as “a rock-and-roll Jesus with a cowboy mouth” who should be unselfish to collect people’s frustration to himself. Feeling more responsible for his family, Slim cannot resolve to self sacrifice to be an unselfish God.

Slim often brings about his complicated situation. At the very beginning of the play he “is charging around screaming words:”(Shepard, 1988, p. 147)

...My wife! My kid! Kidnapped in the twentieth century! Kidnapped off the street! Hot off the press! Don’t make no sense! I ain’t no star! Not me! Not me, boy! Not me! Not yer old dad! Not yer old scalawag! This is me! Fucked! Fucked up! What a ratpile heap a dogshit situation! (p. 147)

While Cavale is talking to the dead Crow, which is considered as a “talisman”, by Coe (1998, p. 62), the symbol of her dreams, Slim gets furious again about the absurdity around:

Will you please stop fucking around with that dead crow? It makes me sick! It’s morbid and lack and dark and dirty! It makes me sick! Can’t you see what’s happening here? Here we are stuck in some border town, some El Paso town, and you’re fucking around with a dead crow. I should just leave and go back to my family. My little family. My little baby. I should, shouldn’t I? Shouldn’t I! (Shepard, 1988, p. 148)

Although Slim thinks at times about the Brooklyn flat with his wife and son, he will not make the decision to fly there yet. He is in love with his kidnapper. When he accuses Cavale that she has tempted him into sin, she sets him free as “You can go if you want.” He

hysterically rejects the offer: "I don't want! I don't want! I don't want! I want you!" (p. 154)

No matter Slim rejects to be the rock-and-roll savior of Cavale's dreams, he is captivated by the idea. He just cannot reason how he could be the savior while he has other responsibilities in the real world outside of this hotel room that is devoted to dreams, games and fantasies. He views himself pathetic. He is disturbed by the misleading of his destiny. When Cavale finishes delivering her speech where she describes what a rock-and-roll savior is, Slim gets frustrated and furious to yell and get at Cavale for having such a dream:

You stupid fucking cunt! Two years ago or one year ago! If it was then! If this was happening to me then, I could have done it! But not now! Not fucking now! I got another life! I can't do it now! It's too late! You can't bring somebody's dream up to the surface like that! It ain't fair. It ain't fucking fair! I know I could do it, but you're not supposed to tempt me! You're twisting me up! You're tearing me inside out!... (Shepard, 1988, p. 157)

In the end of the play, Slim abandons the role of a savior completely and leaves the stage as he totally realizes that he is not a rock star after the Lobster Man – the delivery man who they speculate about to turn him into a mythic character- steps out of his shell as a rock-and-roll star. As Tucker (1992) observes "he leaves the stage rejecting the world of apocalyptic for the world of daily coping; presumably to return to the more limited visionary space of his wife's Brooklyn flat." (p. 88)

Shepard, as well, took himself off the New York Chelsea Hotel after he saw the Lobster Man breaking his shell at the first night of the play in which he himself took part as Slim. Shewey (1997) reports the things happened after the New York production:

Friends of Shepard invariably confirm that *Cowboy Mouth* was one of the most exciting performances they've ever seen – the few that got to see it. Shepard performed for the dress rehearsal and a couple of previews for the American Place Theatre's subscription audience, but the heat, both onstage and off, became too intense. "It didn't work out because the thing was too emotionally packed," said Shepard. "I suddenly realized I didn't want to exhibit myself like that, playing my life onstage. It was like being in an aquarium."

He smashed the fishbowl and left town without a word to anyone. He showed up in Vermont, where the Holy Modal Rounders were playing a college gig, and hung out with them until things cooled down. Sam's disappearance marked the end of *Cowboy Mouth*. "O-Lan didn't know where Sam was," remembers Wynn Handman, "and Patti

### 3. 2. Cavale The Dreamer

Cavale, "the chick who looks like a crow dressed in raggedy black" (Shepard, 1988, p. 145) is just like Patti Smith herself that is described as "skinny, intense, raven-haired...dressed in black all the time" (Shewey, 1997, p. 70) Smith who "was a poet...drawn to everything exciting, dangerous, and fashionable – from Andy Warhol to rock 'n' roll, Rimbaud to William Burroughs," and "turned Shepard on to the French surrealist poets (Rimbaud, Villon, Nerval, Baudelaire)" reflected her enthusiastic personality on Cavale, as well. (Shewey, 1997, p. 70-71) The raven-like Cavale appears as a story teller and chronicler, and develops into a myth maker by making use of what she has gathered from old myths and earlier works of literature.

The central point to the play is Cavale's passionate dream of creating a rock-and-roll savior out of Slim, who could end up people's alienation and loneliness by reconditioning them in the new world. Cavale lectures him with the stories of artistic bravery of the past – Johnny Ace playing Russian roulette to blow his brains out, and French decadent writer Nerval who hanged himself – so that he can get some inspiration for his task. However, as

Slim has little confidence in accomplishing this mission feeling that he should devote himself to his family rather than to the whole humanity, he views the myth only as fascinating, and even soothing accounts of a distant reality. Cavale, on the other hand, is on the quest of its continuation in the modern world.

Coe (1998) suggests that "with her crow talisman" Cavale is "the Shaman in the Wasteland, daring holy violence." (p. 62) She reflects anything about her dream to Raymond, a stuffed dead crow that she speaks to in times of frustration mostly, often in order to communicate what she expects from Slim in the realization of her dream:

Fuck you. Fuck you. Fuck, fuck. Can't you see what's happening here? A dream I'm playing. I love Raymond, I love you, Raymond. You don't talk about yesterday stuff. Yeah, you fucking coyote, Slim, always howling after yesterday. Raymond don't squawk 'bout his ole nests, do you, baby? He sleeps on my belly 'cause my belly's today. Yesterday yesterday, that's you, sulking shitface – Mr. Yesterday. (Shepard, 1988, p. 148)

Cavale mocks Slim with the name "Mr. Yesterday" because Slim cannot move on to a next step; "always he is tied to the past and to the values the past has inflicted on him." (Tucker, 1992, p. 88) She wants him to fix himself at present, near her and focus on her dream.

According to Coe (1988), although Cavale calls Slim "Mr. Yesterday," "her project involves a re-visioning of the past, not its extinction: a replacement of the family and a neat little life with the supreme risk of self-sacrifice." (p. 62) She believes that she should do anything to assure Slim's agreement on becoming a modern-day savior, or just his standing by her. She could even give up her Nerval-like style:

Fuck Nerval. I wanna dishwasher. I wanna stovepipe and a scrambled-egg maker. Here, Slim, we can get it all in the catalogue. All the stuff you always miss when you get like Mr. Yesterday. Then you'd be gladder Slim. We could even get Raymond a little cradle. And a rattle. And booties. And a black baby lamb with a bell in its tail. (Shepard, 1988, p. 154)

Slim is not the only one who is stuck in inaction unresolved and unproductive. Cavale also does not know what she really wants. She seems to have not been evolved to have an identity of her own. She is likely to imitate others; she cannot decide whether she should be a dreamer like Nerval, an outlaw like Villon, or just an ordinary housewife.

When Slim declares that he cannot be the rock-and-roll savior of her dreams in the meanest and the most irritating way calling her "fucking cunt," she feels that her dream was underestimated and responds him with quite dramatic words that well clarifies Slim's situation:

...My only dream. I spread my dreams at your feet, everything I believe in, and you tread all over them with your simpy horsehit. Fuck you. Fuck you. Poor, poor baby. I take your world and shake it. Well, you took my fantasy and shit on it. I was doing the streets looking for a man with nothing so I could give him everything. Everything it takes to make the world reel like a drunkard. But you have less than nothing, baby, you have part of a thing. And it's settled. And if it's settled I can't do nothing to alter it. I can't do shit. I can't give you nothing. I can't. I can't. You won't let me. (Shepard, 1988, p. 157)

Coming to understand that Slim cannot be the savior, Cavale turns to Lobster Man appointing him the mission of saving modern people. She takes charge to lead him to his new identity- as she sings a song, Lobster Man steps out of his shell as a rock-and-roll star as Slim leaves the stage.

Although Patti Smith was very passionate about Shepard as Shewey (1997) describes it as "... she was... an imaginary saint, nothing attracted her like star power, and it zeroed in

on Sam Shepard,” their affair did not last long. Only after a few months, she had to end up her dream, or maybe had to direct it off Shepard, when he left the Chelsea Hotel scene for his wife and newborn son.

#### 4. CONCLUSION

*The Unseen Hand* and *Cowboy Mouth* are Shepard’s two self-referential plays where he gets images from different periods of his own life - at times retelling his own story- so brilliantly that contribute to the overall effects of the plays.

In *The Unseen Hand* he turns back to his teenage years and recollects the adolescence popular culture of 1950s in order to make the decade intrude into the present to combine with the past and the future of America. He turns to his childhood with the Kid and through this de-pants schoolboy he parodies the post war era and all its institutions. However, he also recounts the 50s in nostalgic terms in respect of the way he relates the ’51 Chevy, and the popular tv series, *The Cisco Kid* and *Bat Masterson* to the play.

*Cowboy Mouth* exhibits the lifestyle and circumstance of Shepard during the time it was written. It might be considered as self-referential in an extreme form, since it displays Shepard’s own conflicts in terms of career pressures, familial problems and his love affair with Patti Smith.

#### REFERENCES

- Bat Masterson: *The Gentleman Killer*. (n.d.) Retrieved June 23, 2006 from [http://sd.essortment.com/batmasterson\\_rzfm.htm](http://sd.essortment.com/batmasterson_rzfm.htm)
- Bottoms, S. J. (1998). *The Theatre of Sam Shepard: States of Crisis*. New York: Cambridge University Press.
- Coe, R. (1981). Image Shots Are Blown: The Rock Plays. B. Maranca. (Ed.), *American Dreams: The Imagination of Sam Shepard* (pp. 57-67). New York: Performing Arts Journal Publications.
- Dunne, M. (1992). *Metapop: Self-referentiality in Contemporary American Popular Culture*. The USA: University Press of Mississippi.
- Geis, D. R. (1996). *Postmodern Theatric(k)s: Monologue in Contemporary American Drama*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Patti Smith. (2007, April 2). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 10:17, April 6, 2007, from [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Patti\\_Smith&oldid=119779012](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Patti_Smith&oldid=119779012)
- Shewey, D. (1997) *Sam Shepard*. New York: Da Capo Press.
- Simpson, M., Jeanne McCulloch, Benjamin Howe. (2000). “Sam Shepard.”
- Plimpton, G. (Ed.) *Playwrights At Work*. New York: The Modern Library.
- Tatkan, E. (2006) *Pop Culture Images and Contemporary Mythmaking in Sam Shepard’s Two Plays: The Unseen Hand and Cowboy Mouth*. A Master’s Thesis. Konya: Selcuk University, Institute of Social Sciences.
- The Cisco Kid. (2006). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 16:39 June 11, 2006 from [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=The\\_Cisco\\_Kid&oldid=77668746](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=The_Cisco_Kid&oldid=77668746)
- Tucker, M. (1992). *Sam Shepard*. New York: Continuum.
- Wade, L. A. (1997). *Sam Shepard and the American Theatre*. Westport: Praeger.
- Yezbick, D. (2002). The Western. In *St. James Encyclopedia of Popular Culture*. Retrieved 12:33 May 18, 2006, from [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_g1epc/is\\_tov/ai\\_2419101308](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_g1epc/is_tov/ai_2419101308)



## THEORIES AND PRACTICE OF TRANSLATION: A STUDY OF THE TWO TRANSLATIONS OF "THE PEARL"

Arş.Gör. Yağmur KÜÇÜKBEZİRCİ  
Selçuk Üniversitesi  
Fen Edebiyat Fakültesi  
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

### Özet

Günümüzde iletişim araçlarının gelişmesiyle birlikte, tüm uluslar arasında büyük bir kültürlerarası etkileşim başlamıştır. Küresel bir köy haline dönüşen dünyamızda çeviri işleminin önemi kesinlikle göz ardı edilemez. Bu çalışmayla ilk karşılaştığımda, çeviri işleminin yalnızca bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulup, hedef dile aktarımının yapılacağını düşünmüştüm ancak bu işlemin böyle yürümediğini farkettim. Yeterli bir çeviri yapmak için hem kaynak dilin hem de hedef dilin kültürünün bilinmesi kaçınılmazdır.

Orijinal metnin ve çeviri metnin arasındaki farklılıkları göstermek adına Steinbeck'in kısa romanı Pearl'un Dişbudak ve Ortaç tarafından yapılmış çevirileri analiz edilmiş, anlam ve söz dizimi açısından farklılık gösteren örnekler verilmeye çalışılmıştır. Yeterli ve tutarlı çeviri yapabilmek için çevirmenin izlemesi gereken yollar hakkında öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çeviri, Ekleme, Çıkarma, Anlam Kayması, Yanlış Çeviri, Tutarlılık, Muğlak Terimler

### Abstract

Nowadays, by the development of communication devices, there is a great intercultural interaction between all of the nations. The importance of the process of translation can not be neglected in the world that is especially becoming a global village. When I firstly came across this study, I thought that it was an easy process to translate the texts, just find the meaning of the unknown words from the dictionary and write its meaning in the target language but I realized that the process does not work like this. In order to make an efficient translation, the culture of the source language and the target language should be known.

In order to view the variations between the original text and the translated text that cause defects in meaning, two translations of Steinbeck's short novel "The Pearl" are analysed and the most typical excerpts that show these variations at semantic and syntactic levels are presented in the translations of Dişbudak and Ortaç. In this framework, the rules that a translator should follow during the translation process are presented and possible solutions to make an adequate and a consistent translation are suggested.

**Key words:** Translation, Addition, Omission, Shift, Mistranslation, Inconsistency, Obscure terms

### AIMS OF THE STUDY

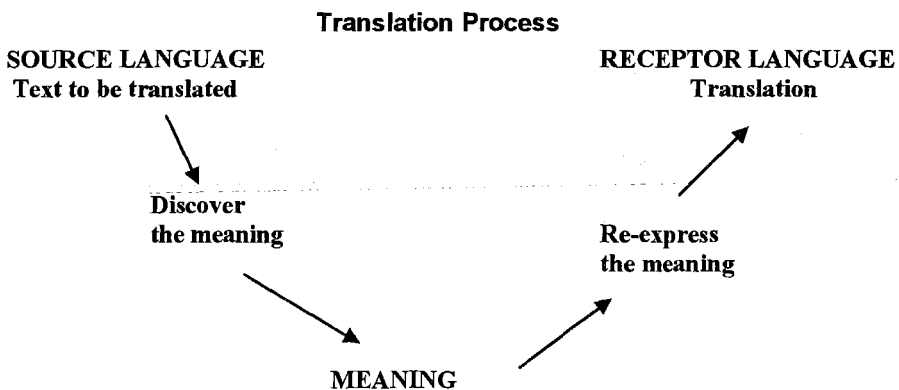
- to investigate the reasons that make the translation work inadequate and inconsistent
- to specify the aspects of literary translation .
- to find out the possible solutions to the adequate and consistent translation.
- In order to view the variations between the original text and the translated text that cause defects in meaning, two translations of STEINBECK'S short novel "*THE PEARL*" are analyzed and the most typical excerpts that show these variations at semantic and syntactic levels are presented in the translations of DIŞBUDAK and ORTAÇ.

### RESEARCH QUESTIONS

1. What are the theories and types of translation?
2. What are the defects of a translation and how can these defects be prevented?
3. How does literary translation differ from non-literary one? What are the aspects of literary translation?
4. What procedures need to be followed in order to make an adequate and coherent translation?

### DEFINITIONS OF TRANSLATION

- Translation, according to Longman Dictionary (1985:645), consists of changing from one state or form to another, to turn into one's own or another's language. Translation is basically a change of form.
- Translation consists of transferring the meaning of the source language into receptor language. This is done by going from the form of the first language to the form of a second language by way of semantic structure.
- Translation, consists of studying lexicon, grammatical structure, communication situation, and cultural context of the source language text, analyzing it in order to determine its meaning, and then reconstructing this same meaning using the lexicon and grammatical structure which are appropriate in the Receptor Language and its cultural context. Larson (1984:4)



### THEORIES OF TRANSLATION

Newmark (1981) believes that: "...translation theory is neither a theory nor a science, but the body of knowledge that we have and still have to have about the process of translating" (p: 19).

Based on this definition, this process, whether it is called 'theory' or 'process' or else, has to take the followings into consideration:

- a. It must lay down a number of principles necessary to make evaluation of translations possible and set the restrictions.
- b. It must determine the type of methods of translation applicable in most cases.
- c. It must clearly define the criteria based on which one type of translation is to be preferred to the others in its dealing of specific contexts.
- d. It must define and demonstrate vividly the alternatives and the decision-making procedures in rendering texts in different situations.
- e. It must be universally-based. In other words, it must take into consideration all cultural, individual and universal aspects of meaning, thought and logic (Newmark, 1984: 17-19):

### TYPES OF TRANSLATION

Newmark's Categories

1. *Communicative translation*: the translator's efforts are directed towards more adaptation of the two languages involved such that the readers get the same impression from the translated text as the readers of the author's work experience while reading the original in the source language.

2. *Semantic translation*: When analyzing the two languages and taking the language constraints into account, the translator reproduces "...the precise contextual meaning of the author" (Newmark, 1981:22).

Examples:

- "The last straw that broke the camel's back."

Semantic translation: *Devenin belini kıran son saman çöpü.*

Communicative translation: *Bardağı taşıran son damla*

- "Save money for rainy days."

Semantic translation: *Yağmurlu günler için para biriktir.*

Communicative translation: *Kara günler için para biriktir.*

Jakobson's Categories:

(1) *Intralingual translation* or *rewording* (an interpretation of verbal signs by means of other signs in the same language).

(2) *Interlingual translation* or *translation proper* (an interpretation of verbal signs by means of some other language).

(3) *Intersemiotic translation* or *transmutation* (an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems).

Catford's Categories

1. *Full vs. Partial Translation*: relates to the *extent* (in a syntagmatic sense) of SL text which is submitted to the translation process.

- In a *full* translation, every part of the SL text is replaced by TL text material.
- In a *partial* translation, some part or parts of the SL text are left untranslated: they are simply transferred to and incorporated in the TL text.

2. *Total vs. Restricted Translation*: relates to the *levels* of language involved in translation.



- *Total Translation*: replacement of SL grammar and lexis by equivalent TL grammar and lexis with consequential replacement of SL phonology/graphology by (non-equivalent) TL phonology/ graphology.

- By *restricted translation*: replacement of SL textual material by TL textual material, at only one level, that is; translation performed only at the phonological or at the graphological level, or at only one of the two levels of grammar and lexis.

3. Rank of Translation: relates to the rank in a grammatical (or phonological) hierarchy at which translation equivalence is established.

- A *free* translation is always *unbounded* -equivalences shunt up and down the rank scale, but tend to be at the higher ranks- sometimes between larger units than the sentence.

- *Word-for-word* translation generally means what it says: i.e. is essentially *rank-bound* at word-rank (but may include some morpheme-morpheme equivalences).

- Literal translation lies between these extremes; it may start, as it were, from a word-for-word translation, but make changes in conformity with TL grammar (e.g. this make it a group-group or clause-clause translation

Example:

SL text: *It's raining like cats and dogs.*

TL text: 1. Yağmur yağıyor gibi kediler ve köpekler. (Word-for-word)

2. Kediler ve köpekler gibi yağmur yağıyor. (Literal)

3. Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyor. (Free)

**LITERARY TRANSLATION**

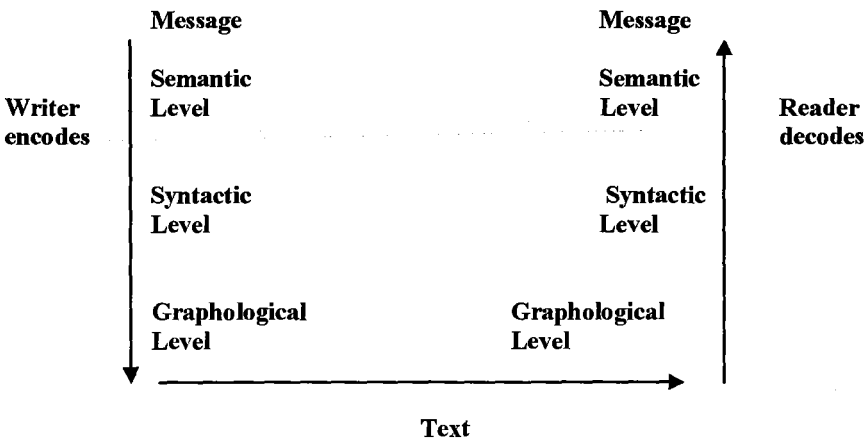
- Translating the art texts such as novel, story, epic, drama and poem attention has to be paid to their form, style, sound, syntax and semantic. Words, idioms, and sentences carry different and new senses in general scheme of literature. Literal translation has to reflect and imitate these senses.

- Literal translation, at the same time, has to reproduce the original style of the writer in the text.

The Process of Encoding and Decoding the Message

**MODEL OF REALITY**

**MODEL OF REALITY**



### ANALYSIS OF THE TWO TRANSLATIONS OF "THE PEARL"

1. Mistranslated Words and Sentences: Mistranslation is the inability to convey the meaning of the original text properly in the target language despite an understanding of the original text. In other words, mistranslation is the variations between the content of the source text and the content of the translated text.

Example:

*Kino's eyes opened, and he looked first at the lightning square which was the door and then he looked at the hanging box where Coyotito slept. (Steinbeck: 3)*

- Kino gözlerini açtı, önce rengi gittikçe ağaran dikdörtgene, kapıya baktı, sonra gözlerini Coyotito'nun mışıl mışıl uyumakta olduğu asma ip salıncağa dikti; en sonra da karısı.... (Dişbudak: 9)

- Kino gözlerini açtı. Önce yavaş yavaş aralanan kapıya, sonra da içinde Coyotito'nun uyumakta olduğu asılı beşiğe baktı. (Ortaç: 9)

In the phrase "the lightning square which was the door", Steinbeck wants to emphasize that the house is a simple and a primitive one. His aim in using the relative clause "... which was the door" is to clarify that "the lightning square which was supposed to be the door." His intention is adequately carried by Dişbudak. But the same phrase is translated as if there is a proper door by Ortaç and the word "lightening" is translated wrongly as "aralanan" which gives the impression that there is a door and it is being opened. His mistranslation leads to loss of the original effect.

2. Shifts: the variation of the style in presentation between the source text and the translated text. The translator has the authority to shift the style. If it is needed, he could change the style but sometimes these shifts cause minor mistakes. That is called shift.

*"There is a way," he said.*

*"But they will kill you." (Steinbeck: 75)*

- "Başka çıkar yolu yok bunun," dedi.

*"Ama seni öldürürler." (Dişbudak: 87)*

- "Başka çıkar yolu yok bunun," dedi.

*"Ama seni öldürürler." (Ortaç: 88)*

Kino and his family have one chance to get rid of the men following them. Kino makes a plan and tells his wife "there is a way" he is optimistic. He thinks that if he gets the man with a rifle first they will be all right. This phrase is translated as "başka çıkar yolu yok bunun" by the two translators but it is not as optimistic as in the original. The optimism in the original phrase could be reflected better if it is translated as "bir yolu var".

3. Additions (Over-translation): inserting a word or a phrase into a translated sentence when the meaning is not clearly expressed in the original text or when it is not adequate to reflect the meaning of the source language to the target language.

*a. And his face grew crafty. (Steinbeck: 53)*

- Yüzüne işini bilen, kurnaz bir anlam çökmüştü. (Dişbudak: 62)

- Yüzünde kurnazca bir ifade vardı. (Ortaç: 63)

In the passage that the above sentence takes place, Juana wants to get rid of the pearl because she believes that it will give harm to them, and will bring unhappiness. But Kino does not accept her thoughts and wants her to trust him as he knows what needs to be done. The adjective "crafty" is translated as "kurnazca" by Ortaç, which is acceptable. The addition of the adjective "işini bilen" in the translation of Dişbudak reflects the intention of the writer better, more clearly.

*b. ...like a sheep before the butcher. (Steinbeck: 55)*

- Kasabın bıçağı önünde üç ayağı bağlanmış bir koyun gibi. (Dişbudak: 64)
- Not translated at all (Ortaç:64)

Juana wants to throw the pearl to the sea, as she believes that it would bring bad luck. Kino catches her before she throws it. Kino grabs the pearl from her; he punches her in the face and kicks her in the side when she falls down. The weakness of Juana and the hatred of Kino are emphasized here. The noun “bıçağı” and the adverb “üç ayağı bağlanmış” are added by Dişbudak that leads exaggeration but this sentence is not translated at all by Ortaç thus the writer’s intention is not reflected.

4. Omissions (Under-translation): is to leave out of a word or a phrase from the original text.

*After a moment the big gate opened a few inches. (Steinbeck: 11)*

- Az sonra büyük kapı birazcık açıldı. (Dişbudak: 17)
- Biraz sonra kapı aralandı. (Ortaç: 18)

The gate in the doctor’s house is described in the above extract. His house is bigger and more luxurious than the houses of the Indians. Steinbeck especially uses the adjective “big” to reflect the wealthiness of the doctor but Ortaç omits it thus, the huge house of the doctor is not reflected in his translation.

5. Translation of Idioms and Phrases: In the translation process the meaning of an idiom cannot be inferred from the meanings of the words that make it up. The translator should divert the idiom in the source language into the nearest meaning in the target language.

*a. Only a pencil of water fell into the pool, ... (Steinbeck: 73)*

- Ne varki buraya parmak kalınlığında bir su akıyordu ama,... (Dişbudak: 84)
- Buraya parmak kalınlığında bir su akıyordu ama.... (Ortaç: 85)

The idiom “pencil of water” is adapted into Turkish and successfully translated as an idiom “parmak kalınlığında” by the two translators.

*b. Kino has cut off his own head and destroyed himself. (Steinbeck: 49)*

- Kino kendi gırtlığını kendi eliyle kesti, kendi defterini dürdü. (Dişbudak: 58)
- Kino kendi elleriyle kendi kafasını kesti, kendini mahvetti. (Ortaç: 58)

The idiom “cut off his own head” is translated in different forms by the two translators. The meaning in the original text is reflected by two of the translators. But the phrase in the original text “cut off his own head” is exaggerated and translated as “kendi gırtlığını kendi eliyle kesti” by Dişbudak. And the phrase “and destroyed himself” is translated as “kendi defterini dürdü” which is slang in Turkish. The translation of Ortaç is acceptable. “Kino kendi ipini çekti, kendini bitirdi” could be an alternative translation.

6. Inconsistency (Same Term Translated Differently): The term that is used consistently in the source text should be translated consistently into the target language to achieve the consistency and the coherence of the text otherwise translation of the same term in a different way causes inconsistency in the unity of the translated text

*It is a little Indian with a baby. (Steinbeck: 12)*

- Bir garip yerli bebeğini getirmiş. (Dişbudak: 18)
- Zavallı bir yerli bebeğini getirmiş. (Ortaç: 19)

*Have I nothing better to do than cure insect bites for ‘little Indians’? I am a doctor, not a veterinary. (Steinbeck: 12)*

• Böcek sokmuş garip kızılderiileri iyileştirmekten başka yapacak işim yok mu benim? Doktorum ben, baytar değilim ki! (Dişbudak: 18)

• Böcek sokmuş küçük yerlileri iyileştirmekten daha iyi bir işim yok mu? Ben doktorum, veteriner değilim. (Ortaç: 19)

The adjective "little" is especially used by Steinbeck to stress that in the eye of the doctor, Indians are worthless, unimportant and ignorant. As in Ortaç's first sentence "zavallı" is an efficient translation. The same phrase "little Indian" is translated using different adjective phrases such as "garip yerli, garip kızılderili" by Dişbudak and "zavallı yerli, küçük yerli" by Ortaç.

7. Obscure Terms: Translators are expected to use the appropriate reference materials, to determine meaning from context, and to recognize irregular verb forms, root-word derivations, compound words, proper names, and close cognates. Obscure terms cause difficulty for the readers to understand the text. Translations should be modified to avoid obscure terms.

a. *The coyotes cried and laughed in the brush... (Steinbeck: 64)*

• Çahlarda çakallar uluyor, pavkırırken sanki gülüyordu. (Dişbudak: 74)

• Çahlarda çakallar ulurken, sanki gülüyordu. (Ortaç: 74)

The verb "cried" is repeatedly used in different forms as "ulmak" and "pavkırmak" by Dişbudak. The verb "pavkırmak" is very rarely used or is not used at all in Turkish. The translation of Ortaç is understandable and adequate.

### CONCLUSION

In order to make an efficient translation;

- Translator firstly must fully understand the sense and meaning of the original author and should have a perfect knowledge of both SL and TL.
- Translator should avoid word for word or sentence for sentence renderings, that is, he should consider the work as an integral unit and translate it in sections.
- Translator must render idiom by idiom as 'idioms of their nature demands translation into another form from that of original',
- Translator should render 'intention by intention', bearing in mind that, 'the intention of a phrase in one language may be less emphatic than the form of the phrase, or it may be more emphatic'
- Translator should avoid embellishment.
- In order to achieve the consistency and the coherence in the translated text, the term that is used consistently in the source text should be translated consistently into the target language.
- Translator is expected to use the appropriate reference materials, to determine the meaning from context and should avoid obscure terms.
- Translator is advised to 'transmute boldly'.

### REFERENCES

- Catford, J.C. (1978). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Hazell Watson and Viney Ltd.
- Larson, M. L. (1984). *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*. United States of America: University Press of America Inc.
- Longman. (1985). *Active Study Dictionary*. Hong Kong: Sheck Wah Tony Press Ltd.
- Newmark, P. (1981). *About Translation*. England: Multilingual Matters Ltd.
- Steinbeck, J. (1983). *The Pearl*. New York: The Viking Press
- (1996). *İnci*. Çev.: Bülent Ortaç. İstanbul: Kibele Yayınları
- (1999). *İnci*. Çev.: Belkıs Çorakçı Dişbudak. İstanbul: AD Kitapçılık A.Ş.



NOTLAR

## NOTLAR