

**EDEBİYAT EĞİTİMİ, ESTETİK BİR HAZZIN EDİNİMİ,
OKUMANIN ALIŞKANLIĞA DÖNÜŞTÜRÜLMESİ VE
YAZINSAL KURAMLAR**

Hilmi UÇAN*

Özet

Bir dilin, dil bilgisinin ediniminde çoğu zaman yazınsal metinlere başvurulur, yazınsal metinlerden yararlanır. Ne var ki yazınsal metinler salt dil/dil bilgisi öğretiminin aracı değildir. Yazınsal iletişimde, yazınsal metnin iletisi yine kendine döndüktür. Yazınsal metin/yazınsal kuramlar ile dil ve edebiyat eğitimi arasında da çok sıkı bir bağ vardır. Bir dilin öğretiminde çeşitli öğretim yöntemlerinden; edebiyat eğitimi de yazınsal, dil bilimsel, gösterge bilimsel kuramlardan yararlanılabilir, yararlanılmalıdır. Dil öğretimi ve dil bilgisi, edebiyat eğitiminin alt basamağıdır. Yazınsal kuramların bilinmemesi edebiyat eğitimi bir *dil öğretimine*, sözcük çözümlemesine dönüştürmektedir. Edebiyat eğitimi, dil eğitiminden, okuma-yazma eğitiminden farklı bir düzlemde yer alır, farklı amaçları hedefler.

Eğitim sistemimiz içinde edebiyat eğitiminin bir dil eğitimi, sözcük çözümlemeyi aştığını gönül rahatlığı ile söyleyemeyiz. Liselerimizde, üniversitelerimizde “Edebiyat Bilgi ve Teorileri”nin daha çok “bilgi” bölümü üzerinde durulur ve bazı kurallar, dönemler, edebî sanatlar ezberletilir. Sonuçta, edebiyat tarihsel bilgilerin, tanımların ezberlendiği bir “tarih” dersine, “edebiyat tarihi” dersine dönüşür. Edebiyat tarihi dersi ise, aslında yazınsal metnin daha iyi anlaşılması için vardır. Asıl amaç, yazınsal metnin sağlıklı bir şekilde anlamlandırılmasıdır.

Bu yazıda yazınsal metnin niteliği, yazınsal metne yaklaşım biçimleri, edebiyat eğitimi/öğretiminin amaçları bağlamında yazınsal kuramlardan yararlanması gerektiği üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat eğitimi, gösterge bilim, alımlama estetiği

Giriş

Bilimde bir kesinlik vardır; bilimsel araştırmalarda kesin, nesnel bir sonuca ulaşılmaya çalışılır. Yazınsal metinlerde ise amaç bilimsel bir nesnellığe ulaşmak değildir. Yazınsal metnin

peşinde olduğu nesne “güzellik”tir. Başka bir deyişle edebiyatta amaç, insanî olan bir güzelliği dil ile ifade etmektir.

Edebiyat, gündelik dilin üstünde bir çok anlamlılığı içerir, hissettirir, düşündürür; anlayıp da anlatamadıklarımızı dile getirir. Başka bir deyişle edebiyat, güzel sanatlar arasında yer alan bir çalışmanın adıdır. Edebiyat eğitiminde de verilmesi, yapılması gereken, sanat ürününün – başka bir deyişle yazınsal metnin- niteliği, metindeki anlamın nasıl üretildiği ve metindeki dilin, söylemin neler söylediğidir. Bunun hemen peşinden de yazınsal metnin, çok anlamlılığının bir gereği olarak, okuyucuya neler düşündürdüklerini, neler hissettirdiklerini açığa çıkarabilmektir. Edebiyat eğitimi sadece sözcükleri çözümlmeyi değil, metin çözümlene yöntemlerini, yazınsal kuramların, dil bilimin, dil bilimin hemen yanı başında bir çözümlene yöntemi olarak gösterge bilimin sunduğu olanakları, alılmama estetiğinin önerilerini ve diğer kuramları da bilmeyi gerektirir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın edebiyat eğitimi ile ilgili çalışmaları da bu yönde adım adım yol almaktadır. Bu çalışmalarda sorulan önemli sorulardan birisi şudur: “Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının felsefesi ne olmalıdır?”(Karip, 2005, 1). Edebiyat ve felsefe kavramlarını bir arada düşünmek demek, edebiyatın kuramsal yönünü gündeme getirmek demektir. Edebiyat bilgi ve teorileri ise edebiyatın niteliği ile ilgili sorular/sorunlarla uğraşır. Son yıllara kadar edebiyatın kuramsal yönü göz ardı edilmiştir. Edebiyatın kuramsal yanı ile ilgili Türkçemizde yazılmış yazı, makale, kitap sayısı da bir elin parmakları kadar azdır. Bu nedenle edebiyat öğretmeni yetiştiren kurumlarımızda *Edebiyat Bilgi ve Teorileri* dersinin daha kapsamlı bir şekilde okutulması; dil bilimsel ve gösterge bilimsel verilerin dikkate alınması; edebiyatın niteliği ile ilgili soru ve sorunlarının daha kapsamlı bir şekilde verilmesi/tartışılması; edebiyatın niteliği, yazınsal metne yaklaşım biçimleri tanındıktan sonra sınıf içinde yazınsal metnin anlamlandırılmasına yönelmek gerekir. Cahit Kavcar'ın, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin programları ile ilgili olarak söylediği şu söz önemlidir ve dikkate alınmalıdır: "Bu programları hazırlayanlar ve öğretmenler salt Türkologlardan oluşmamalı, yeni yaklaşımlardan haberdar olan kişilerden, uygulayıcılardan oluşmalıdır"(Kavcar, 2005, 4). Yeni yaklaşım biçimlerinden, yeni çözümlene yöntemlerinden, yazınsal kuramlardan, edebiyatın “felsefesi”nden, soru/sorunlarından haberdar olunmaması durumunda, orta öğretim kurumlarında okutulan derslerde, dersi okutan öğretmen edebiyatı, dilin/dil bilgisinin yardımcı öğesi olarak görecektir. Düzgün, anlamlı bir dilekçe yazabilmek başarı olarak kabul edilecek, edebiyatın asıl işlevi kenarda kalacaktır. Bunun sonucu olarak da sözcük ve cümle çözümlenmesi ile yetinilecek, yazınsal metnin çok anlamlılığı, düşünce ve duygu boyutu gözden kaçırılacaktır.

YazınsalMetnin Çok Anlamlılığı

Yazınsal metnin temel özelliği çok anlamlılıktır. Okunan bir şiirden okuyucu, şairin hiç de düşünmediği anlamlara ulaşabilir, çok farklı alanlara açılabilir. Okunan bir öykü ya da roman okuyucuya çok şey anımsatabilir.

Yazınsal metinde, bilimsel bir metnin kesinliği bulunmaz. Fizik bilimindeki, kimya bilimindeki bir kesinlik, yazınsal metinde yoktur. Yazınsal metnin okuyucuları metni yorumlarken farklı alanlara açılabilirler, farklı duygu ve düşünceleri yaşayabilirler. Yazınsal metin “kâhinin alanıdır, arkalıksız kanepedir, çok yüzlü bir küptür, ilaçlara katılan bir dolgu maddesidir, bir Japon yahnisidir, bir dekorlar hayhuyudur, bir örgüdür, bir Valenciennes dantelidir, Fas'taki yitip giden bir deredir, bozuk bir televizyon ekranıdır, açılmış yufkadır...” (Barthes, 1998, 91) diyen R.Barthes bu sözleriyle, yazınsal metnin çok anlamlılığını, biricikliğini, özgünlüğünü ve yazınsal metnin anlamlandırılmasında gösterilmesi gereken dikkati ve çabayı çok iyi vurgular. Yine R.Bathes, metni bir “kapanım” (clôture) (Barthes, 1989, 11) olarak niteler ve O'na göre bir metnin çözümlenmesi “yapıtı, bir sebebin sonucu olarak değil, bir *gösterilenin* (signifiant) *göstereni* olarak açmaktan ibarettir” (Lagarde-Michard, 1970, 681).

Gösterge bilimin metne yaklaşım biçimini de özetleyen bu sözler, metni, dili, söylemi, sözceyi öne çıkaran bir yaklaşım biçimini vurgular. Yazınsal metin çözümlenmesinde, inceleme nesnesi *yazar* değil *metin*dir. Başka bir deyişle Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde edindirilmek istenen beceri, edebiyatla ilgili, yazarla ilgili tarihsel bilgiler değil, yazınsal metindeki estetik konumu kavrayabilmektir. Gösterge bilim, A.J.Greimas'ın öncülüğünde kuramsal/uygulamalı bir yöntem olarak kendini kabul ettirmiş; J.Courtès, J.Fontanille ve diğer gösterge bilimcilerle geliştirilmiş ve diğer toplumsal dil kodlarının çözümlenmesinde de kullanılmıştır. Metne, metindeki yapıya öncelik veren gösterge bilim, metnin anlaşılmasında dikkate alınması gereken bir çözümlene yöntemidir.

Iser'ın kuramsal temellerini belirlediği alımlama estetiği ise, gösterge bilimin önerdiği yöntemle metnin anlaşılmasından sonra, edebiyat eğitimi alanında kullanılabilecek bir başka yöntemdir. “Alımlama estetik'inde araştırma objesi, (...) sanat yapıtı ile ilgi kuran, onu kavrayan ve onu alımlayan arasında meydana gelen hareketlerdir” (Tunalı, 1989, 106). Başka bir deyişle, Alımlama estetiği, yazınsal metnin çok anlamlılığını dikkate alır; metnin okuyucuda uyandırdığı düşünce ve duygu boyutuna dikkat çeker. Edebiyat eğitimi içinde bu kuram; öğrencinin ve yorumun öne çıkarılması demektir. Alımlama estetiği, yazınsal metnin sadece bir olay örgüsünden ibaret olmadığını, çok anlamlılığının bir gereği olarak okuyucunun, sınıf içinde öğrencinin düşünsel ve ruhsal dünyasında birçok düşünce ve duyguyu akla getireceğini vurgular. Bu da, öğrencinin yaratıcı yanını ortaya koymada yararlı bir yaklaşım biçimidir. Sınıf içinde her iki kuram ve yöntemden de yararlanılabilir.

Sınıf İçinde YazınsalMetin

Yazınsal metinler sadece sözcük bilgisinin, dil bilgisi ediniminin aracı olmamalıdır. Yazınsal metnin asıl amacı okuyucuya estetik bir duyarlık kazandırmaktır. Yazınsal metin, aynı zamanda bir düşünce, bir duygu, bir duyarlık kazanmanın aracıdır. Edebiyat dersleri “bir ilim

olarak değil, bir sanat olarak tedris edilmeli ve nazari olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır. (...) Malumat vermekten ziyade talebeyi faaliyete sevk etmek gayesini takip etmelidir” (Komisyon, 1929, 12). Sınıf içinde yazınsal metinlerden birçok yönden yararlanılabilir.

Yazınsal metin, aynı zamanda, kültürel bir birikimin de yansımasıdır. Yazınsal metnin anlaşılmasından sonra bazı toplumsal, düşünsel olayların ve olguların yorumu yapılabilir. Sözgelimi okuyucu, Osmanlı Devleti'nin malî durumunu, borçlanmasını, borç ile Dolmabahçe Sarayı'nı yapışını, toplumsal ve kurumsal değişim ve dönüşümleri tarih biliminden istatistik rakamlarla *öğrenebilir, ezberleyebilir*. Örneğin, A.Hamdi Tanpınar şöyle tarihsel bir bilgi verir: “Sade Dolmabahçe sarayının masrafları devleti, yerli ve Avrupalı sarraflara karşı birkaç defa hâcil vaziyete düşürmüştü. İstanbul günün birinde birkaç azınlık amelenin ve kalfanın hükümdarın penceresi önünde nümayiş yaptığını ve devleti Avrupa sefirlerine şikayet ettiğini gördü” (Tanpınar, 2001, s.135). Bu aynı üzücü durum, Mithat Cemal Kuntay'ın *Üç İstanbul* adlı romanındaki çarpıcı sözlerle *hissedilebilir*. ‘Maliye nazırı’mızın, İngiliz Rambert’den borç istediği sahne, okuyucusunu sadece hayrette bırakmaz, bir acıyı, bir üzüntüyü *hissettirir, yaşatır*. Bu hissedişin hemen ardından düşünce edimi gelmelidir; okuyucu/öğrenci romandaki bu sözcenin üzerinde düşünmelidir.Yazınsal ürünlerdeki bu kültürel öğeler, toplumsal olgu ve olaylar eleştirel bir bakış açısıyla günümüze çekilerek yorumlanabilmeli; yine sözünü ettiğimiz romandan hareketle bugün borcumuzun olup olmadığı, neden bugüne kadar borçlu kalındığı sorgulanabilmeli; veren elin alan elden üstün olduğu hissettirilebilmelidir.

Yazınsal metin, dil öğretiminin bir mutfak malzemesi değildir; yazınsal metin okuyucu/öğrencinin, okuduğu yazınsal metinde kendisini, başkalarını, yaşadığı toplumu gözlediği bir uzamdır. Dikkatli bir okuyucu yazınsal metinde toplumsal olguları, kişisel duyarlıkları gözleyebilir. Bilinçli bir okuyucu ya da öğretmen “yazınsal metinden, bazı toplumsal olguları ele almak için bir belge oluşturulabilir” (Albert-Souchon, 2000, 8). Bunun güzel bir örneğini Sabri Fahri Ülgener iktisat alanında *İktisadî Çözülmenin Ahlâk ve Zihniyet Dünyası* adlı kitabında verir. Yazınsal metinlerden hareketle Orta Çağ iktisat ahlâkını, Osmanlı çözülme devri zihniyetini, bu devirdeki “hisleri ve ihtirasları” yazınsal ürünlerden örnekler vererek açıklar. İnsanın içindeki mal, mülk ve para putunun, altın ve gümüş tutkusunun “kapitalizmden çok eski olduğunu”, (...) “kapitalizmin değil içinde, eşiği kenarında bile olmayan bir medeniyet dünyasında, para hırsının bir tapınma derecesine vardığını”(Ülgener,1983, 123) Nâbi'nin dizeleriyle dile getirir.(**)

Söylemek bile fazla: Yazınsal ürünlerde tarih biliminin ortaya koyacağı kesin bilgiler aranmaz. Ne var ki yazınsal ürün, tarihî bir kurgu malzemesi olarak kullanırken bize, tarihsel ve toplumsal olguların zihniyet dünyasının atmosferini yaşatabilir; okuyucu bu atmosfer üzerinde düşünebilir, bu atmosferi gününe uyarlayabilir. *Küçük Ağa*'daki, *Devlet Ana*'daki olaylar bir kurgudur; kişiler kâğıttan varlıklardır; tarih biliminin kesinliğini bu romanlarda aramak boşunadır. Ne var ki okuyucu, *Küçük Ağa*'da Kurtuluş Savaşı'nın sıkıntılı günlerindeki atmosferi, *Devlet Ana*'da Osmanlı'yı kuran zihniyet dünyasını çok iyi *hissedebilir*. Bu *hissediş* kuru bilgiden daha etkili bir kavrayıştır, daha etkili bir bilgidir.

Edebiyatın konusu, insanı ilgilendiren her şeydir. İnsanın somut yanı, anatomisi, fizyolojik yapısı anatomi dersinden, fizyolojiden öğrenilebilir. İnsanın soyut yanını, ruhsal yapısını, insanı ilgilendiren soyut kavramları, şefkat veya sevgiyi, acımasızlığı veya merhameti yazınsal ürünlerden öğrenebilir, hissedebiliriz. Cimriliği Grandet Baba'dan, çocuklarına karşı şefkati

Goriot Baba'dan, acımasızlığı ve entrikayı Dostoievsky'den, doğa sevgisini Mustafa Kutlu'nun *Beyhude Ömrüm*'deki oyuncusu Yâdigâr'dan, yalnızlığı *Kaldırımlar* şiirinden öğrenebiliriz. Yazınsal metindeki bir cümle, bir sözcük bize beklenmedik ufuklar açabilir; yeni, hissedip de anlatamadığımız, dile getiremediğimiz ya da farkına varamadığımız bir duyguyu, bir düşünceyi akla getirebilir, yaşatabilir.

Ne var ki günümüz edebiyat eğitiminde yazınsal metnin sadece bir hikâyeye, bir olay örgüsüne indirgendiğini söyleyebiliriz. Eğitim içinde okuyucu/öğrenci genellikle, yazınsal metindeki olay örgüsüne takılıp kalıyor, yazınsal ürünlerdeki düşünce ufkunu gözden geçiriyor. Düşünceden, soru sormaktan, okunanlar üzerinde akıl yürütmekten kaçınıyor; düşünme değil, olay aktarımı tercih ediliyor. Bu, bir bakıma düşünce tembelliğidir, zihinsel bir tembelliktir. Sağlıklı bir edebiyat eğitimi okuyucu/öğrenciye, aynı zamanda eleştirel bir bakış açısı da kazandıracaktır. Edebiyat dersinde “talebe parçanın fikirleri üzerinde düşünmeli ve o parçaya karşı tenkidî bir tavır almalıdır” (Komisyon, 1929, 21).

Yazınsal metinler dil öğreniminde kullanılan bir alıntılar, parçalar yığını değildir. Metnin bütününe, metindeki estetik boyutun görülmesi gerekir. Alıntı parçalarda her zaman bir anlam kaybı, estetik bir kayıp söz konusudur. Öğrenci başlangıçta küçük, ama sözcenin tamamıyla, metnin bütünüyle karşı karşıya getirilmelidir. Söz gelimi öğrenci başlangıçta, bir kitaptan bir alıntıyla karşı karşıya getirilmek yerine küçük, anlaşılır, estetik değeri olan bir öyküyle, öykünün bütünüyle karşı karşıya getirilmelidir. Anlaşılması zor olan ve okuyucudan çaba bekleyen metinler; öğrenci, okumayı alışkanlığa dönüştürdükten, yazınsal metinden estetik bir haz almaya başladıktan sonra verilmelidir.

Edebiyata, yazınsal metne bakış açımızda şöyle bir yanlışlık var: Edebiyat, yazınsal metin ya bayağılaştırılıyor, hor görülüyor ya da kutsallaştırılıyor. Edebiyat bayağı da değildir, kutsal da. Edebiyat bir dil çalışmasıdır, malzemesi dil olan bir sanat dalıdır; yazınsal ürün bir başkasının söylemi, bir başkasının sözcüsüdür. Bu söylem dil ile oluşturulmuştur. Ortaya konulan söylem, estetik bir değeri yakalayamıyorsa bayağı, sıradan bir konuma düşebilir; sağlıklı eleştiriler sonucu tarihin tozlu sayfalarına gönderilebilir; estetik bir değeri varsa kalıcılığı yakalayabilir, beğenilir, yüceltilir. Okuyucu/öğrenciye düşen görev bu “dil”i çözmek, çözümlenmek, anlamaktır, estetik boyutu keşfedebilmektir.

Edebiyat, bir okuma ve yazma edimi sonucunda gerçekleştirilen bir sanattır; özel, öznel bir iletişim biçimidir. Sınıf içinde de “okuma ve yazma etkinlikleriyle, yazınsal metinler, sınıfın daha yaratıcı olmasına, bir dil öğreniminde haz payını çoğaltmaya katkıda bulunabilirler. (...) Her şeyden önce bir iletişim aracı olarak edebiyat, insanın kendisiyle olan iletişiminde güçlü bir düşünme aracıdır” (Albert-Souchon, 2000, 10), bir muhasebe, bir yüzleşme ortamıdır. Edebiyatın bu düşünce boyutu, kişisel iletişim boyutu göz ardı edilmemelidir.

Yazınsal ürünler uzun süre “ders verme”nin, öğüt vermenin, eğitme'nin bir aracı olarak kabul edildi, estetik boyut gözden kaçırıldı. Ders veren ‘üstat’larımızdan belki de ilki Ahmet Mithat Efendidir. “O'nun hayatı, attar kalfasının mektep hocası ve bölük çavuşuna doğru genişlemesidir. İlk kitabının adının Hâce-i evvel olduğunu unutmayalım” (Tanpınar, 2001, 456). Bu tür bir anlayış Namık Kemal'de de, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nda da, Reşat Nuri Güntekin'de de, Yaşar Kemal'de de gözlenebilir. Böyle faydacı bir yaklaşım roman tekniğinin, anlatı tekniğinin iskeletinde kırılma noktasına, zayıflığa, zorlamalara yol açacaktır.

Gerçekçilik akımıyla birlikte, yazınsal ürüne bir başka görev yüklendi: Yazınsal ürün, bireyler arasındaki ilişkileri, toplumsal ilişkileri bütün çıplaklığı ile vermeliydi. Ama *gerçek* ne idi? Yazınsal metnin üreticisi, olmasını istediği bir durumu *gerçek* olarak kabul edip kendi görüşlerini dayatıyorsa bunun adına *gerçek* denilebilir miydi? Faydacı yaklaşımın bir diğer yüzü diyebileceğimiz böyle bir yaklaşımda yazınsal metnin üreticisinin kafasındaki şablonlar yazınsal metne zorlanarak giydirilmeye çalışılır. Daha çok Marxist bir anlayışa sahip olan gerçekçiler, bizdeki toplumcu gerçekçiler, kafalarındaki şablonu romanlarına, öykülerine koymaya çalıştılar. Bu anlayıştaki kişilere göre, bağlı oldukları düşünsel kuramı destekleyen ürünler yazınsal; desteklemeyenler ise yazınsal değildi. Böyle bir yaklaşım biçiminde metni üreten kişi kurgusal yanlışlıklara düşecektir. (***) Okuyucunun bu yanlışları görebilmesi, her yazılanın doğru olduğu düşüncesiyle metne yaklaşmaması, eleştirel bir bakış açısıyla “doğru”, “gerçek” olanın peşinde olması gerekir.

Bunun bir adım ötesinde Sartre, kendi felsefesini, varoluşçuluğu, *Bulantı* adlı romanında açıklamaya çalışır. Bugün ise yazınsal metnin iletisinin yine kendine dönük olduğu kabul ediliyor. “Bildiri kendi kendisine dönük olduğunda, doğrudan doğruya kendi kendisini amaçladığında yazınsal işlevden ya da sanat işlevinden söz edilir” (Vardar, 1982, 46).

Yazınsal ürünün bu işlevi, toplumsal olguları görmemek, göz ardı etmek anlamına da gelmez. Burada kastedilen, özgünlüktür; ortaya konulan ürünü, diğer ürünlerden farklı kılan özelliktir. Sıradan söyleyişin dışına çıkar, çok anlamlılıktır; insanî olandan bir noktayı keşiftir. Bu bağlamda yazar, dili kendine özgü kullanabilen, özgün olabilen kişidir. R.Barthes ‘yazar’ ve yazman’ ayrımı yapar ve ‘yazman’ı hor görür (Barthes, 1964, 147). ‘Yazman’ değil, ‘yazar’ olan kişi, yazısına kendi damgasını vuran kişidir. Yazar, başka bir deyişle yazınsal bir ürün ortaya koyan kişi, bir taraftan kendisinden öncekilere, geleneğe yaslanacak, diğer taraftan yeni, özgün şeyler söyleyecektir. Bu anlamda her yazarın bir ‘şive’si, kişisel bir dili vardır. “Edebiyatta, yüzyıllardır işlenmiş izleklerin, kişilerin, durumların yeniden ele alınması her zaman vardır. (...) Kişisel dil, bir yazarı belirleyen yazıyı ifade eder” (Albert-Souchon, 2000, 17). Yazarı özgün bir konuma oturtan, biçem ya da üslup da diyebileceğimiz bu özelliğin de göz ardı edilmemesi gerekir. Günümüzde biçem bilim, ayrı bir inceleme alanı olarak kabul gören bir disiplindir.

Yazınsal dil bir bakıma bir sapmadır. “Yazar, şüphesiz, bireysel bir dil yaratarak normal dilden (langue) ayrılır. Fakat bu sözün (parole) kendisini, bir sapma olarak değil bir yapı olarak, başka bir deyişle, kendi kuralları, işlevsel bir şeması olan ikinci derecede bir dil olarak incelemek belki çok daha yararlıdır” (Benamou, 1971, 62). Saussure’ün dil biliminde yaptığı ünlü “dil/söz” ayrımı yazınsal ürünler için de geçerlidir. Sözelimi Mustafa Kutlu veya Sait Faik’i bir öykücü olarak tanımak demek, bu iki yazarın kullandığı dili sözlüksel, söz dizimsel, izleksel, mecazî vb. her düzeyde tanımak, onların kişisel dilini bilmek demektir. Sait Faik balığa balık demekle yetinmez; “dülger balığı” sazan, çinekop... diyerek, adlarını vererek balık betimlemesini yapar. Mustafa Kutlu çiçeğe çiçek demez sadece; begonya, sardunya, gül... diyerek betimlemesini yapar. Her iki yazar da bildikleri, tanıdıkları bir dünyadan söz ederler ve daha bir inandırıcılık, daha bir gerçeklik kazandırır yazılarına. Cemil Meriç’i iyi okumuş, özümsemiş bir okuyucu, Cemil Meriç’e ait bir metne ismi konmasa bile, “bu bir Cemil Meriç yazısı” diyebilir. Her metnin kendine özgü bir biçemi vardır, ama her metin yazınsal değildir. Metni yazınsal kılan söylemdir, söyleme biçimidir. Bu anlamda yazınsal dilden değil, yazınsal söylemden söz edilebilir.

Sonuçta okuyucu/öğrencinin, bir dil çalışması ile karşı karşıya olduğunun bilincinde olması ve ortaya konulan söylemi, çok anlamlı bir dili çözümlemesi, bu söylemin üzerinde düşünmesi, yorum yapabilmesi de gerekir.

Yazınsal Metne Yaklaşım Biçimleri

Okuyucu/metin ilişkisi açısından yazınsal metne üç tür yaklaşım biçiminden söz edilebilir:

- Yazar merkezli yaklaşım,
- Metin merkezli yaklaşım,
- Okuyucu merkezli yaklaşım.

Yazar Merkezli Yaklaşım

Yazınsal metne klasik, geleneksel yaklaşım biçimi “**yazar merkezli yaklaşım biçimi**”dir. Yazınsal metnin çözümlenmesinde genel olarak yazar odaklı bir çözümlemeye gidilir. Böyle bir yaklaşım biçiminde, okuyucunun karşısında her şeyi bilen, gören, her şeye gücü yeten bir yazar, bir mitos vardır. Eleştiri kuramlarında, İzlenimci Eleştiri dediğimiz bu tür bir yaklaşımın en güzel örneklerini Batı’da Sainte-Beuve, Anatole France, bizde ise Nurullah Ataç verir. Bu tür okumalarda, bu tür bir yazınsal iletişimde metne, konuşan-özne, başka bir deyişle metni üreten kişi egemen olan kutuptur. Bu bakış açısıyla metne yaklaşan bir okuyucu, metni ve yazarı, daha işin başında kutsallaştırır. Yazarın her söylediği doğru, yazınsal olarak kabullenilir ve metne yanlıştır bir giriş yapılı. “Bugün, yazara göre okuyucu edilgindir; kendisine birtakım düşünceler ya da yeni bir sanat biçimi benimsetilmesini bekler”(Sartre, 1982, 82).

Pedagojik açıdan böyle bir okumada okuyucu/yazar arasında bir eşitlik yoktur; okuyucu, reklam ve tanıtım yazılarıyla yönlendir; kendince bir eleştiri yapmak konumunda değildir. Öğüt veren bir yazar ve öğüt alan bir okuyucu/öğrenci vardır. “Yazarın saygınlığı, biricikliği, dehası ne kadar çok öne çıkarılırsa, iletişimde de o kadar çok bir uyumsuzluk belirgin hâle gelir. Bu durumda yazınsal iletişimde bir tür aykırılıktan (paradoxe) söz edilebilecektir. Yine pedagojide, iletişimin bu iki kutbu arasındaki uçurum daha da kayda değerdir. Yazınsal metinlerin incelenmesindeki amaç, yazınsal metinlerden nâdiren yeni metinler üretmektir”(Albert-Souchon, 2000, 36).

Yazar sözcüğü Fransızca’da eş anlamlı gibi görünen iki sözcük ile ifade ediliyor: “*auteur*” ve “*écrivain*”. Türkçemizde de kullandığımız otorite (*autorité*) sözcüğü, Latince “yazar” anlamına gelen “*auctor*” sözcüğünden türemiştir (Auger-Boucharlat, 2001, 77). “*Ecrivain*” sözcüğü ise yine Latince “yazmak” anlamına gelen “*scribe*” sözcüğünden türemiş bir sözcüktür (Larousse-Augé, 1972). Biz de ise bu iki ayrı sözcük, bugün, sadece “yazar” sözcüğü ile karşılanıyor. Eski Türkçe’de bu sözcüklerden birincisi olan “*auteur*” sözcüğü, “*müellif*” sözcüğü ile; “*écrivain*” sözcüğü de “*muharrir*” sözcüğü ile karşılanmaya çalışılmıştır. Söz gelimi gazete

yazarına “müellif” denilmemiş, “muharrir” denilmiştir. “Müellif” te’lif eden, bir araya getiren, bir tasnif yapıp bir yapıt ortaya koyabilen yetkin yazar anlamını içerirken, “muharrir” sözcüğünün, verileni kaydeden, söyleneni yazan anlamları var; “tahrirat”ın “yazışma” anlamı var; tahrirat kâtibi tamlamasının resmî yazışmaları yürüten, kaleme alan “yazıcı, “yazar” anlamı vardır; diğer taraftan bu ikinci sözcük, sanat bağlamında bir yaratıcılığı da ifade etmez.

M.Foucault, R.Barthes “otorite” anlamındaki yazarın ölümünden söz ederler. R.Barthes’a göre yazar, “insanoğlunu daha çok soylu kılan bir biçimin, kişisel prestijin keşfidir. (...) Edebiyat tarihlerinde hâlâ yazar hüküm sürer; yazarların yaşam öyküleri, söyleşileri hakkındaki söylentiler” (Barthes, 1993) anlatılır. Edebiyat derslerimize damgasını vuran yaklaşım, yazar merkezli bir yaklaşımdır; edebiyat dersleri, daha çok bir edebiyat tarihi dersidir.

Bir sınıf ortamı düşünülürken, bu tür yazar merkezli bir bakış açısına sahip bir öğretmen, öğrencinin yaratıcılığına, yeni keşiflerine de engel olabilir, öğrenciye pek fazla inisiyatif tanımaz, çünkü yazar doğruyu bilmektedir, doğruyu söylemektedir. Bu durumda okuyucu/öğrenci yazınsal metinde güçlü olarak var olan yeni düşüncelerin, yeni duyguların, farklı ufukların yanına bile yaklaşamaz, yeni anlam alanlarını keşfedemez. Söz konusu olan, dil öğretimi değil de edebiyat eğitimi ise:

“Yazınsal metinler, öğrencilere bir bilgiyi aktarmak için sunulmaz. Amaç, seçilmiş yapıtlardan alınan alıntılar arasında edebiyatın bazı parçalarını tanıtmak değildir. (...) Böyle bir yaklaşım, yazınsal metnin karşılıklı etkileşim boyutunu inkâr etmektir. (...) Yazınsal iletişim söz konusu olduğunda, sınıf içinde yazınsal metnin konumu artık çevresel değildir; yazınsal metni, izleksel içeriğine göre seçilmiş kültürel bir takviye olarak sunmak söz konusu değildir; dilsel olguları göstermek için onu kullanmak da söz konusu değildir. Bu, yazınsal yapıtın söylemeyle ilgili konumunu yok saymaktır. Yazınsal yapıt ne bir sözlükbilimsel ne de dil bilimsel bir birimler dağarcığıdır” (Albert-Souchon, 2001, 51). Yazınsal metnin verilmesinde amaç, estetik bir duyarlılığın edinilmesidir.

Yazınsal metin sonuçta bir kurgudur, yaşamdaki gerçekleri bire bir durumda vermez. Yazar, yaşamdaki bir gerçekliği değiştirir, dönüştürür, metnine kurgusal, estetik bir biçim verir ve okuyucuya sunar. Metni üreten kişi, metnin dışındadır; metinde bir *anlatıcı* vardır ve o konuşur. Metnin dışındaki yazar da kurgusal olarak istediğini, sevdiğini, sevmediğini söyleyebilir. Bu nedenle okuyucu/öğrenci, sağlıklı bir metin çözümlemesinde söze, “yazar diyor ki...” şeklinde başlamamalıdır.

Metin Merkezli Yaklaşım

Metin merkezli bir yaklaşım, metindeki estetik üzerinde, metindeki yapı üzerinde ısrar eden yapısalcı bir yaklaşımdır. Bu tür bir okuma ve incelemeyi yapısalcılığın da etkisiyle Prag

Dil Bilim Çevresi'nden R.Jacobson ve Mukarovsky öne çıkarmıştır. Mukarovsky " 'Gösterge Bilimsel Bir Olgu Olarak Sanat" başlıklı bir denemesinde, sanatlarla ilgili incelemenin, gösterge bilimin uğraşlarından biri olduğunu söyler ve estetik göstergenin özelliğini tanımlamaya çalışır: "Estetik gösterge, önemi bizzat kendisinde olan otonom bir göstergedir" (Ducrot-Todorov, 1972, 118) der. Böyle bir yaklaşım, sanat ürününün salt bir dil olarak kabul edilmesini, sanat eserinin bir dili olduğunun ve bir "dil" olarak incelenmesi gereğinin kabulünü beraberinde getirir. Bu görüş, aynı zamanda F. de Saussure'ün yaklaşımıyla da örtüşür. F. de Saussure, dili bir gösterge olarak kabul eder ve dilin kendisini inceleme nesnesi olarak ele alır. Mukarovsky de sanat ürünlerinin (edebiyat, müzik, resim, mimarlık...) bir gösterge olduğunu; bir incelemecinin, sanat ürünündeki bu dile yönelmesi gerektiğini düşünür. Bu bağlamda diyebiliriz ki "Yeni Eleştiri ve Yapısalcılık, yazara da okura da sırt çevirmiş kuramlardır" (Moran, 1999, 240).

Bu anlayış Fransa'da başta C.Lévi-Strauss olmak üzere R.Barthes, A.J.Greimas, J.Courtès, F.Rastier, J.Fontanille gibi gösterge bilimciler, edebiyatın yanında diğer toplumsal dizgelerin de (reklamlar, akrabalık ilişkileri, söylenler, tutkular, hatta zevk ve hazlar) bir "dil" olarak incelenmesi gerektiğini düşünürler. Bunlar arasında R.Barthes'ın kuramsal yazıları, özellikle *Les Mythologies* adlı yapıtı, hem metin çözümlemelerindeki çarpık anlayışlara, yutturmacalara hem de metnin kendisine, "dil"e dikkat çekmesi açısından ilginç bir yapıt olarak ses getirir.

Metin merkezli, "dil" merkezli bu bakış açısı yazarın ruhsal durumunu, beden bilgisini (fizyoloji), gündelik yaşantısını dışlar; dil-dışı, metin-dışı öğelerle metni açıklamaktan kaçınır. Metinde söyleneni, metindeki yazınsal olanın ne olduğunu anlamaya, görmeye, göstermeye çalışır. Bu durumda "yazınsal iletişim, kendi kendine yettiği kabul edilen metinde biter"(Albert-Souchon, 2000, 35).

Dil Bilim'in ve Gösterge Bilim'in metne gösterdiği bu dikkat yabana atılamaz, yadsınamaz. Yazılı iletişimde olsun sözlü iletişimde olsun, metne gösterilecek bu dikkat, başka bir söylemi anlamamanın ilk şartıdır. Anlamadan anlatmak, iletişimin diğer kutbunu anlamadan yanıt hazırlama peşine düşmek, öznel bazı görüşleri, yanlış bazı bilgileri aktarmaktan ibaret kalacaktır. Ayrıca gösterge bilim, çözümleme araçlarını açıkça ortaya koymasıyla, bir yöntem önerisiyle, önerdiği yöntemi kullanarak örnekler sunmasıyla özgün bir konumu hak eder.

Ne var ki pedagojik açıdan edebiyat eğitimi sadece metne indirgenemez. Edebiyat sınıfında gösterge bilimden yararlanılmalıdır. Ancak salt gösterge bilime yaslanmak çok teknik kalacaktır. Çünkü yazınsal metin çok anlamlıdır; metinde söylenen, yazarın kastettiği anlamla sınırlı kalmaz. Diğer taraftan, sınıf içinde, öğrencinin motivasyonu için yazardan, toplumsal, tarihsel olgu ve durumlardan söz etmek , yazarın ilginç bazı görüşlerini, özelliklerini anmak gerekebilir. Yazarı mitleştirmeden sınıf içinde verilecek bu tür ön bilgilerin, öğrencinin motivasyonunu artırdığını her öğretici görebilir. Yapılması gereken, öğrenciye yorum payı bırakmak; yaptığı yorumları metinle desteklemesini istemektir. Metnin anlaşılması aşamasında gösterge bilimsel tutum bazı öznel görüşleri, ön yargıları, kişisel gevezelikleri de önleyecektir.

Bu aşamadan sonra yazınsal metnin düşündürdüklerine geçilebilir, Alımlama estetiğinin okur merkezli görüşleri dikkate alınabilir.

Okur Merkezli Yaklaşım

Alımlama estetiğinin kuramcılarında Iser'e göre "bir edebiyat eserinin anlamı metnin içinde hazır olarak bulunmaz, metindeki bazı ip uçlarına göre okur tarafından okuma süresinde yavaş yavaş kurulur"(Genç, 2004, 306). Günümüzdeki edebiyat anlayışı okuru öne çıkarmak isteyen bir anlayıştır. Bunun nedenlerini Berna Moran şu şekilde açıklar:

"Modernist edebiyat okuru edilgen durumdan çıkararak, karakter, olay, zaman ya da mekan ile ilgili karanlık bırakılmış birçok noktayı çözmeye davet" eder. "James Joyes, Franz Kafka, Alain Robbe-Grillet, W.Faulkner, S.Beckett ve daha birçok romancı, şair, oyun yazarı, kimisi az kimisi daha fazla oranda eseri yorumlama ve anlama işine okurun da katılmasını gerektiren eserler vermişlerdir. İkinci bir neden daha çok dil ile ilgili, Saussure'den kaynaklanan yapısalcılık, eserdeki anlamı bir cümlelerin anlamı gibi kendi yapısında arıyordu. Oysa Derrida bu bilimsel çözümü sorguladı ve metnin nasıl okunacağı konusunda okura ağırlık tanıdı.

Ayrıca gösterge bilim anlam üreten kodların, konvansiyonların iş göreceği bir yer olarak okura döndü. Bu okur, bir *kişi* değil, kodların toplandığı anlam kazandığı bir *işlev*di. Aynı nedenden ötürü Barthes, metnin birliğinin, metnin çıkış noktasında (yazarda) değil, varış noktasında yani okurda oluştuğunu söylüyordu" (Moran, 1999, 240-241).

Okur merkezli böyle bir okuma, sınıf içinde de yararlı olacak, bilinçli bir okuyucuya estetik bir haz da verecektir. Okuyucu/öğrenci kendince yeni ufuklara açılacak, yazınsal metni kendi gününe, kendi yaşamına çekebilecektir. Söz gelimi Beckett'in *Godot'yu Beklerken* adlı oyununda her okuyucunun "Godot"su, beklediği, beklentisi farklı olabilir. Ionesco'nun *Sandalyeler* adlı oyununu herkes kendince yorumlayabilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, okuyucuya ait olan görüş ve düşünceleri yazara aitmiş gibi sunmamaktır.

Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da şudur: Sınıf içinde öğrenciye sunulacak bir metnin, okuyucu/öğrencinin algılama düzeyine ne kadar uygun olup olmadığı; beklenti ufkunu ne kadar karşılayıp karşılamadığı; öğrenci ile yazar arasında bir okuma paktının oluşup oluşmadığıdır. Orta öğretim dokuzuncu, onuncu sınıftaki bir öğrenciye söz gelimi W.Faulkner'in *Ses ve Öfke* adlı romanı verilirse, bu romanı öğrenci okumayacaktır.(****)

YazınsalMetne Giriş

Öğrencilerin hepsinin, yaratılışları gereği, aynı anlama ve yorumlama kapasitesine sahip olmaları düşünülemez. Her öğrenci ayrı bir dünyadır. Her insan ayrı bir evrendir.

Bu açıdan bakıldığında öğretmene düşen görev, öğrencinin biricikliğini kabullenip, en üst düzeyde nasıl yararlı, yardımcı olabileceğinin hesabını yapmaktır. Söz gelimi her öğrencinin bir öykücü, bir şâir olması beklenemez. Edebiyat eğitiminin amacı da bu değildir. Ama öğretmen,

kendisinde yazarlık kumaşı, yazarlık yeteneği olan bir öğrencinin bu yeteneğini gün yüzüne çıkarabilir, eline kalem verebilir; bir başka öğrenciye de estetik bir duyarlık kazandırabilir, bir başka öğrenci de bu öğrencilerden daha zayıf olabilir, yazınsal ürün karşısında estetik bir tutum, bir davranış modeli kazanabilir. “Modernite, çatışmaların ve farklılıkların kaynağıdır. Bu bağlamda bireyler ve gruplar, birlikte çalışma kapasitelerini geliştirmeye ve birbirlerini her zamankinden daha çok anlamaya muhtaçtırlar. (...) Eğitim, her şeyden önce toplumsal bir deneyimdir, okuldaki ve toplumdaki yarışmanın rolü ve sonuçları hakkında sorgulama yapma önerisinde bulunur. Gençlere söz vermek, karar almada onlara merkezî bir yer tanımak, onları şiddete başvurmada çatışmaları çözmeye, yardımlaşmaya, ortaklaşmaya yönlendirmek, bütün bunlar, iyiliği düşünen bir sınıf oluşturmayı, toplumsal bir refleks yaratmayı hedefleyen pedagojik yöntemlerdir” (Landry-Ferrer-Vienneau, 2002, 3). Bu bağlamda öğrencinin, özellikle yazınsal metnin yorumlanmasında, yazınsal bir kavramın açıklanmasında yanlış yapma hakkı vardır. Yapılan yanlıştan dolayı öğrenci utandırılırsa veya küçük düşürülürse bir daha konuşmayacak, düşüncesini kendisine saklayacaktır. Söz gelimi, gösterge bilimsel bir yöntemle bir öykünün eyleyenler şeması çıkarılırken öğrenciler farklı farklı şemalar çıkarabilir. Bu, olay örgüsünün iskeletini ortaya koymada, farklı bakış açılarını görmede yararlı da olacaktır. Farklı şemalar, öneriler ve düşünceler dile getirildikten sonra ortak bir noktada buluşulabilir.

Yazınsal metne girişin öğretmen tarafından kolaylaştırılması gerekir. Öğretmen, her şeyi bilen, her şeyi kendisi anlatan bir konumda olmamalıdır. Öğrencinin tıkanıp, zorlandığı noktalarda onun önünü açan, gerektiği zaman gerektiği kadar açıklama yapan bir kişi olmalıdır. Geleneksel öğretim yönteminde “öğretim edimi, öğretici tarafından öğrenciye bilgi aktarmaya; günümüz eğitim anlayışında ise, öğrencide gün yüzüne çıkmamış davranışların, yeni becerilerin geliştirilmesine yönelik uygun koşullar yaratmaya dayanır”(Galison, 1980, 48).

Bu nedenle edebiyat eğitimi öğrenci merkezli olmalıdır. Başka bir deyişle, öğrencinin, işin bir ucundan tutması sağlanmalıdır. Öğrencinin kendi kendini yapılandırmasında öğretici, yardımcı bir rol üstlenmelidir. Böyle bir tutum, öğrencinin düşünmesine, yaratıcılığına da olanak sağlayacaktır. Tıkanıp, noktalarda yolu açılırsa öğrenci kendine bir güven duygusu da kazanacaktır. “Öğreticinin etkinliği, çoğu zaman, ‘yaptırmak’ ile ‘yapmasına olanak vermek’ arasında” (Gülmez, 1989, 118) gidip gelmelidir. Öğrenci denemeli, kendisi yapmalıdır; yanılabilir; yanlışını görmeli ve güzel olanı bulmalıdır. “Farelere, burnundan tutarak bir labirent öğretilmediği gibi, bir çocuğa da elini tutarak yazı öğretilemez” (Reboul, 1999, 54). Kalem çocuk kendisi kullanmalıdır. Yazınsal metnin tadı ancak, okuyucu/öğrencinin kendisi metnin yüz yüze gelirse hissedilebilir. Öğrenci, bir öykü ya da roman çözümlemesini bir kitaptan, bir arkadaşından kopya edip getirmemelidir; kendisi metinle yüzleşebilmeli, okuyarak metni anlayabilmeli, hissedebilmeli, çözümleyebilmeli ve kendine özgü ifadelerle çözümlemesini sunabilmelidir. Bu bağlamda öğretici, öğrenci ile dünya arasında tek belirleyici olmamalıdır; kendi düşüncesini dayatan bir kişilikte değil, gerçeğin, öğrencideki gün yüzüne çıkmamış bir becerinin ortaya çıkmasına çabalayan bir aracı rolünde olmalıdır.

Edebiyat sınıfında “öğretmen, metnin anlamını elinde tutan kişi değildir. O'nun rolü bundan daha ziyade, metinden hareketle anlamın yeniden oluşmasının hangi araçlarla ve nasıl mümkün olduğunu göstermektir. Öğretmen, öğrenci için (sonuçta öğrencinin yerine) metni yorumlayan yanılmaz bir aracı olarak araya girmez.

Öğretmen, öğrencinin kendisinin bulmak zorunda olduğu anlama ulaşabilmesi için izlenecek yolları işaret etmekle yükümlüdür. (...) Öğretmenin rolü, okuyucu/metin ilişkisini kolaylaştırmaktır” (Albert-Souchon, 2000, 52-53).

Öğretmen, öğrencinin zorlanabileceği bir metnin niteliği hakkında, metindeki ana izlek ve olay örgüsü hakkında kısa açıklamalar yapabilir. Böylece öğrencinin metne girişini kolaylaştırabilir. Bu noktada metin seçimi büyük önem kazanır. Hangi öğrenciye hangi metin verilmeli? sorusunun yanıtını öğretmen önceden vermeli, kendi deneyimlerine dayanarak vereceği metni saptayabilmelidir.

Günümüz pedagojisi, “hem bilgi ve değerleri, kültürel kalıtı aktarmayı amaçlayan hem de öğrencide kişisel inisiyatifi, otonomi ve eleştiri ruhunu geliştiren bir eğitim etkinliğini aynı süreçte birleştiren bir diyalektiği önerir. Bu, öğrenciyi, hem kendi gizil gücünü geliştirmede hem kendi geleceğini üstlenmede sorumlu kılacaktır” (Landry, 2002, 3). Öğretmen açısından asıl olan, öğrencinin kendine has yeteneklerini, gizil gücünü keşfetmesine yardımcı olmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek, öğrencilerin yeteneklerini gözlemek için öğretmen:

- Sınıf içinde her öğrenciye değişik yazınsal metinler verebilir.
- Öğrenciye, metni kendisinin seçmesini söyleyebilir.
- Bunun tersi bir çalışma olarak, ayrı bir metni her öğrencinin kendisinin yorumlamasını isteyebilir.

Yine öğretmen tarafından:

- Sınıf, okuma gruplarına bölünerek aynı metin üzerinde çalıştırılabilir. Bir dönemlik bir okuma stratejisi belirlenebilir.
- Metnin somut görünümü, kapak, başlık, ad, epigrafların yorumlanması istenebilir. *Mai ve Siyah*'ın, *Kırmızı ve Siyah*'ın, *Devlet Ana*'nın, *Fatih/Harbiye*'nin, *Sodom ve Gomora*'nın, kapak resimlerinin neler düşündürdüğü metne giriş olarak sorgulattırılabilir. Okuma sonucunda başlangıç yorumları yeniden gözden geçirilebilir.
- Kimi metinler düz, kimi metinler direngen metinlerdir, kolay anlaşılabilirler, anlamı doğrudan açığa vurmazlar. Anlatı izlencesinin anlaşılmasında, anlatıdaki kişiler arasındaki ilişkilerde; bir mizah, kara mizah ya da kişileştirmeleri anlamlandırmada zorluklar varsa, öğretmen tarafından yapılacak açıklamalarla bu zorluklar ortadan kaldırılabilir. (*****)
- Metnin türü ile, anlatı tekniği ile ilgili açıklamalarla metnin anlaşılması kolaylaştırılabilir, okuyucunun beklenti ufku ile metin örtüşürülebilir.
- Tek bir yazarın farklı metinlerinde ya da ayrı ayrı yazarların metinlerinde olası metinlerarası ilişkilerden söz edilerek okumaya girişte bir motivasyon sağlanabilir.

Metne böyle bir girişten sonra, metinde söyleneni anlamak için metin merkezli bir okuma yararlı olacaktır. Metnin çözümlenmesinde gösterge bilimsel çözümlene yönteminin sunduğu olanaklardan yararlanılabilir. Metnin ne söylediği, metne yaslanarak açıklandıktan sonra metnin düşündürdükleri üzerinde tartışma açılabilir, alımlama estetiğinin öne çıkardığı okur merkezli bir okuma önerilebilir.

Okumak sadece ABC'yi bilmek, yazılı olanı anlamak değildir. Okumak, aynı zamanda yorum yapabilmektir. Öğrencinin yorum yapabilme becerisi kazanması, anladıklarını açıklayabilmesi, yeni durumlara uygulayabilmesi gerekir. Yorumlama ve eleştiri yapma becerisi kazanmış bir öğrenci, milâttan önce yazılmış bir Sokrat metnini ya da yaşadığı dönemden üç yüz, dört yüz yıl önce yazılmış Osmanlı dönemine ait bir Fuzûlî metnini, Ziya Paşa metnini gününe çekebilir, yorumlayabilir. Ters durumda başkalarının söylediğini yineler. Başkaları yazınsal bir metne 'güzel' demişse, o da 'güzel' der; ama bu 'güzellik'in nedenini açıklayamaz. Bütün bunlar için, kabul etmek gerekir ki sözdizimsel, sözlüksel, kültürel, tarihsel, siyasal, aktüel bir birikim de gerekir. Bu birikim de her okuyucu/öğrenciye göre, öğretmene göre değişir. Bu birikime göre metinden entelektüel bir haz alınacaktır. Bu hazı alabilen, duyabilen okuyucu da bilinçli bir edebiyat okuyucusudur; edebiyatı ne hor görür, küçümser ne de kutsallaştırır. Metindeki anlamı sezer ve yorumlar. Üzülerek belirtelim ki günümüzde yazınsal ürün okurundan çok, "görsel okur"lar vardır. Görür, izler, izlediği üzerinde de çok fazla yorum yapmaz, izledikleri ile yetinir, izlediklerine göre yönlenir.

Sonuç

Sanat dikey düzlemde (paradigmatik) gerçekleştirilen bir yaratıcılıktır, bir farklılıktır. Bu da güncel, herkesin söylediğinden, yaptığından farklı bir çalışmayı, seçebilmeyi, güncel olanı ayıklayabilmeyi, bütün bunlar da kültürel bir birikimi, bir arka planı görebilmeyi gerektirir.

Edebiyat, malzemesi dil olan bir sanat dalı ise, her sanat dalının bir kuramsal yanı bir de uygulama yanı vardır. Her kültürün, her uygarlığın, her sanat dalının kuramsal bir arka planı vardır; bu kuramsal boyutun hemen yanı başında da uygulamaları vardır. Gotik mimârî, Osmanlı mimârîsi, barok mimârî, Türk müziği, Batı müziği, edebiyatta pozitivizm denip geçilemez; hatta diyebiliriz ki her uygarlıkta bir doğum, bir ölüm kültürü vardır ve buna göre de bir yaşam kültürü oluşur. Bu arka plana, bu kuramsal yaklaşımlara göre bir sanat oluşur. İşte her sanat dalında olduğu gibi, edebiyatın da bir kuramsal bir de uygulama yanı vardır.

Edebiyat eğitiminin bir sanat eğitimi olarak düşünülmesi, bütün uzmanlarca kabul gören bir görüştür. Sanat eğitiminde hissetme ve algılama, sezgisel bir yetenek, eleştirel bir bakış, yorumlama gücü/anlamlandırma becerisi, edinilmesi gereken ilk becerilerdir. Bu nedenle Edebiyat eğitiminde, edebiyatın kuramsal yanına, yazınsal kuramlara bugünkünden daha fazla yer verilmeli, öğretmenler yazınsal kuramlardan haberdar olmalıdır. Yüksek donanımlı, deneyimli, ideolojik ön yargılardan arınmış, "doğru" ve "güzel" olanı arayan, mesleğini seven öğretmen, uygun ve özgür bir ortam edebiyat eğitiminin öncelikli şartlarıdır.

Batı'da anlatıbilim, gösterge bilim, alımlama estetiği vd. doğrudan anlamlandırmaya yönelik kuramlar ve yöntemlerle ilgili bağımsız kürsüler oluşturuldu. "Son 20 yıl, başta

anlatıbilim (narratologie), şiirbilim (poétique) ve gösterge bilim (sémiotique) aracılığıyla anlatı incelemelerinde gelişmeler kaydetti. Dikkate değer çalışmalar, anlatı metinlerine yaklaşımlarda bir canlılık meydana getirdi”(Goldenstein, 1990, 100). Bu canlılık, edebiyatın, sadece ‘hikâye’ anlatmadığını, kurgusal bir olay örgüsünden ibaret olmadığını, düşünsel bir boyutunun da olduğunu, bireyleri ve toplumları biçimlendirdiğini gözler önüne serdi. Halit Ziya Uşaklıgil’in, edebiyatın toplumsal yönünü, etkisini vurgulayan “Evet hiç şüphe yok! Hayat romanları değil, romanlar hayatı yapıyor” (Andı, 1999, 11) sözü gözden kaçırılmamalıdır. Edebiyatın toplum üzerindeki sessiz ve derinden etkisini, önce sanatçıların, edebiyatçıların, edebiyat eğitimcilerinin görmesi ve anlaması gerekir.

Doğal olarak sonuçta, salt gösterge bilim’e ve alımlama estetiği’ne yaslanarak bir edebiyat eğitimi, yazınsal metin çözümlemesi yapmak gerekir demek istemiyoruz. Her tür yöntemden yararlanılabilir. Yazınsal kuram ve yöntemlerden habersiz olarak yazınsal metne yaklaşım, edebiyat eğitimi dil bilgisi öğretimine, sözcük ve cümle çözümlemesine dönüştürmektedir. Gösterge bilimin önerdiği, örneklerini verdiği, metnin *yüzeysel düzeyinde* ve *derin düzeyinde* yaptığı çözümlemeler metnin anlaşılmasında yararlı olacak, yazar-egemen bir yaklaşım yerine metni, söylemi öne çıkaracak, öznel gevezelikleri, ön yargıları önleyecek, metindeki yazınsal olanın görülmesine katkıda bulunacaktır. Alımlama Estetiği de öğrencinin yorumlama yeteneğini, eleştiri gücünü geliştirebilecek, okumayı alışkanlığa dönüştürmede yararlı olacaktır.

Okumak, hem kendimizden hem kendi dışımızdaki olay ve olgulardan haberdar olmak demektir. Ne var ki yaşam sadece haberdar olmaktan ibaret değildir; insan haberdar olur, ama mutsuz olabilir; haberdar olmak, bir mutsuzluğu da beraberinde getirebilir. Alınan haberi önce anlamak, sonra yorumlamak, daha sonra eleştirmek gerekir. Bunun sonucu olarak da sevgilerimiz, nefretlerimiz, kabullerimiz, redlerimiz oluşacaktır. Başka bir deyişle okumak düşündürmektir. Edebiyatın temel işlevlerinden birisi –belki de en önemlisi- *hissettirmek* ve *düşündürmektir*. Bunun için de okumanın alışkanlık hâline dönüşmesi gerekir.

Kaynakça

- ALBERT, Marie-Claude, SOUCHON Marc (2000), **Les Textes Littéraire en Classe de Langue**, Hachette, Paris.
- ANDI, Fatih (1999), **Roman ve Hayat**, Kitabevi, İstanbul.
- AUGÉ, Claude-LAROUSSE,Pierre, (1972), **Petit Larousse Illustré**, Librairie Larousse, Paris.
- AUGER, Maris Thérèse-BOUCHARLAT, Christiane (2001), **Elèves Difficiles, Profs en Difficulté**, (Pédagogie/Formation), Erasme, Lyon.
- BARTHES, Roland (1998), **Roland Barthes (Yaşantı)**, YKY, İstanbul.
- BARTHES, Roland (1989), **Yazının Sıfır Derecesi**, (Le Degré Zéro de L'écriture, çev. T.Yücel), Metis Yay. İstanbul.
- BARTHES, Roland (1964), "Ecrivains et Ecrivants", **Essais Critiques** içinde, Seuil, Paris.
- BARTHES, Roland (1993) "Yazarın Ölümü", **Edebiyat-Eleştiri** (Yazarlık Kurumu Özel Sayısı, Çev.H.Çetinkaya), Güz, Sayı: 4, Ankara.
- BENAMOU, Michel (1971), **Pour une Pédagogie du Texte Littéraire**, Hachette et Larousse, Paris.

DUCROT, Oswald- TODOROV, Tzvetan (1972), **Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage**, Seuil, Paris.

GALISSON, Robert (1980), **D'Hier Aujourd'hui la Didactique des Langues Etrangère**, CLE International, Paris.

GENÇ, İlhan (2004), "Alımlama Estetiği ve Edebiyat Öğretimi", **Tebliğler**, Sos.Bil.Eğt.Kongresi, MEB-Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğt.Fak. (15-17 Mayıs 2003 İzmir), Ankara.

GOLDENSTEIN, Jean Pierre (1990), **Entrées en Littérature**, Hachette, Paris.

GÜLMEZ, Gülnihal (Şanal) (1989), **Introduction à la Didactique du FLE (Un Point de Vue Méthodologique)**, Anadolu Üniv. Yay. No:222, Eğt.Fak.Yay, No.9, Eskişehir.

KOMİSYON, (MEB), (1929), **Orta Mektep ve Liselerde Türkçe Müfredat Programı**, Yeni Gün.

LAGARDE, A- MICHARD, M (1970), **Les Grands Auteurs Français du Programme, XXIème Siècle**, Bordas Paris, 1970 içinde R.BARTHES, "Sur Racine".

MORAN, Berna (1999), **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, İletişim Yay. İstanbul.

REBOUL, Olivier (1999), **Qu'est-ce qu'Apprendre**, Presses Univ. de France (PUF), Paris.

SARTRE, Jean Paul (1982) **Edebiyat Nedir?** (Qu'est-ce que la Littérature?, çev. B.Onaran, 2.Baskı), Payel Yay. İstanbul.

TANPINAR, Ahmet Hamdi (2001), **19.Asır Türk Edebiyatı**, (9.Baskı), Çağlayan Kitabevi, İstanbul.

TUNALI, İsmail (1989), **Estetik**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

ÜLGENER, Sabri Fahri (1983), **İktisâdî Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası**, Der Yay. İstanbul.

VARDAR, Berke (1982), **Dil Bilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, TDK Yay. Ankara.

<http://ogm.meb.gov.tr>, "Türkçe Program Geliştirme", Emin KARİP, 17.10.2005.

<http://ogm.meb.gov.tr>, "Türkçe Program Geliştirme", Cahit KAVCAR, 17.10.2005.

<http://www.acelf.ca/c/revuehtml> **05.05.2005**, "La Pédagogie Actualisante: Un Projet Educatif", LANDRY, Rodrigue-FERRER, Catalina- VIENNEAU, Raymond, Revue Education et Francophonie, (2002), Volume XXX, Nu:2, Automne, Kanada.

<http://www.acelf.ca/c/revuehtml>, LANDRY, Rodrigue (2002), "*L'Unicité de L'Apprenant et la Pédagogie Actualisante*", Revue Education et Francophonie, (2002), Volume: XXX, Nu:2, Automne, Kanada.

**LITERATURETEACHING, ACQUISITION OF
AN AESTHETIC TASTE, TRANSFORMINGREADING
INTOHABIT ANDLITERARYTHEORIES**

Hilmi UÇAN*

Abstract

It has almost been an axiom to benefit from literary texts in the acquisition of both a language and in deriving a pleasure from the use of that language. However, literary texts cannot be regarded as mere instruments to learning a language or practicing its grammar. In communication through literature, the message of a literary text has an introvert character. Between literary texts/literature theories and language/literature training, there is a constant relation. Different language teaching methods are supposed to help language learning while theories related to literary, linguistics and semiotics should ease literature training. It is assumed that language

or grammar teaching or is the first step to literature training. Staying unaware of the basic literature theories renders the literature training to mere language learning aid or to vocabulary enhancement. Literature training takes place on a different level from literacy or language teaching.

We cannot comfortably claim that literature training goes beyond the study on words in texts. In current approach to this aim is to give much of the emphasis on the 'knowledge' part of the Literary texts and theories' courses and the second part of the course title is often neglected. The content of the classes is limited to literary rules, periods and styles. In the end, Literature training in practice turns into the 'history of literature' in which some historical background are presented and some definitions are memorized. However, this course exists in order to prove its contribution to understanding to the text. The goal is to render it a healthy sense of understanding.

In this article, it is aimed to describe basic qualities of the text, and approaches to analyze it and within the context of formal literature training, will be emphasized applying literature theories while presenting literature training at schools.

Key Words: Literature education, semiotics, reception aesthetics

* Yard.Doç.Dr.; Afyon Kocatepe Üniv. Eğitim Fak. Türkçe Eğt. Böl.

** Kâfir dilân-ı hırs feramûş idüp Hakkı

Şimdi sanem misal perestîş guraşadır (Nabi)

*** Yaşar Kemal'in Demirciler Çarşısı Cinayeti adlı romanında Kambur Tellal, cirminden beklenmeyen kahramanca bir iş yapar: Zulmün simgesi Kurtboğa'ya karşı çıkar, meydan okur. Okuyucu, sevdiği Kambur Tellal ve öldürülen Demirci Ahmet'in yüceltilmesini beklerken, Akyollu'nun ağabeyi Murtaza Bey'i öldüren, Derviş Bey'in tutması, tetikçisi olan, bunun dışında yaptığı güzel bir eylem olmayan Kürt Mahmut yüceltilir; "kanlı canlı bir onur yontusu" olarak betimlenir. Romanda, Kürt Mahmut'a iyi eylemler yaptırıp "onur yontusu" denilebilirdi. Bu, ideolojinin baskın gelmesi sonucu yapılan bir kurgu hatasıdır. Bu romanın çözümlemesi için bkz. H.UÇAN, **Edebiyat Bilimi ve Eleştiri**, Hece Yay. Ankara, 2003, s.171-183.

**** Bir *ideal okuyucu* profili çıkarılırken '*Ses ve Öfke* adlı roman, orta öğretim on birinci sınıftaki öğrenci tarafından okunmuş olmalı' denilebilir. Ne var ki *gerçek okuyucu* kitlesinin bir profili göz önünde bulundurulursa, bırakın *Ses ve Öfke*'yi, Adalet Ağaoğlu'nun, sözgelimi *Bir Düşün Gecesi* adlı romanının veya Peyami Safa'nın *Yalnızız* adlı romanının üniversite öğrencileri tarafından bile okumada zorlanıldığını sınıf içi deneyimlerimizden biliyoruz.

(*****)Mustafa Kutlu'nun *Bu Böyledir* adlı öyküsünü, Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar*' ını ya da Adalet Ağaoğlu'nun *Bir Düşün Gecesi*' ni ilk okumada öğrenci zorlanabilir. Zorluklar, olay örgüsü, kişiler hakkında yapılacak bazı açıklamalarla kaldırılınca öğrencinin bu öykü ve romanları sevdiğini sınıf içinde gözlemledik.