



DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLER İLE ÖĞRENCİ KOMPOZİSYONLARININ YAPISÖKÜM METODUYLA TAHLİLİ

THE ANALYSIS OF THE TEXTS IN COURSE BOOKS AND THE STUDENTS'
COMPOSITIONS BY DECONSTRUCTION METHOD

Nurullah ULUTAŞ*
İsmail SÜPHANDAĞI**

Öz

Çocuk edebiyatı ürünlerinin amacı, çocuğun ruhsal ve zihinsel açıdan gelişimine katkı sağlamaktır. İlk ve ortaöğretim, milli ve manevi değerlerin çocuğa kazandırılması gereken eğitim aralığını temsil eder. Üniversitede, küreselleşmenin savrulma alanı içerisinde yer alan öğrencilerin, mensubu oldukları medeniyet değerlerini içselleştirmede sağlam bir temele sahip olmaları gerekmektedir. Milli ve manevi değerlerine bağlı olarak yetiştirilmesi öngörülen çocukların seçilen yanlış metinler etkisiyle başka kültür ve milletleri ötekileştiren bir eğilime yönelmeleri muhtemeldir. İlk ve ortaöğretim ders kitaplarında yer alan edebî metinlerin çocukta, gerek pedagojik gerekse bilişsel açıdan beklenilenin aksine bir sonuç verdiği, çocukta, öngörülen kazanımların aksine davranışlar yüklediği görülmektedir. Bu bağlamda karşılaşılan diğer bir sorun ise kullanılan dil ve üslup meselesidir. Ancak ders kitaplarına konulan metinlerin, beklenen kazanımlardan uzak bir anlayışla ve özensizce seçildiği, metinler irdelendikçe açığa çıkmaktadır. Bu çalışmada, öncülüğünü J. Derrida'nın yaptığı yapısöküm tekniğiyle ilköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin kompozisyonlarından seçilen örnek metinler tahlil edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Yapısöküm, Öteki, Zihin, Anlatı

Abstract

The purpose of the Children's Literature products is to contribute to the psychological and intellectual development of children. Elementary and Secondary education represent the educational range demanding the spiritualization of national and moral values. The students in the impact zone of globalization, therefore, need to have a firm ground. It has been established that children supposed to be educated in affiliation with the national and moral values head towards a tendency othering the cultures and nations out of themselves due to the influence of inappropriately chosen texts. It is also understood that the literary texts involved in elementary and secondary course books yield results and load values contrary to the expectations in terms of pedagogical and cognitive view. In this context, another issue is the problem of language and style. However, as the texts involved in the course books are examined carefully, it is found out that they were chosen carelessly far from the target expectations. In this study, sample texts cited from the Turkish Course book for the 8th grades and the compositions written by elementary and secondary school students will be analyzed by deconstruction technique proposed by J. Derrida.

Key Words: Children's Literature, Deconstruction, Othering, Mind, Narration.

*Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü nurullahulutas@gmail.com

** Okutman, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, isuphan@gmail.com

1. GİRİŞ

Çocuğun ruhsal ve zihinsel açıdan gelişimine çocuk edebiyatı ürünlerinin katkısı büyüktür. Çocukta, temel dil becerilerinin gelişmesi açısından bu ürünler, son derece önem arz eder. Bu çalışmada yapı söküm metodu kullanılacaktır. Jacques Derrida, Paul de Man ve diğer bazı düşünürler tarafından geliştirilmiş olan yapı söküm metodu, metinlerin okunmasına yönelik bir dizi okuma tekniğine gönderme yapar ve ayrıca metnin kapalı olan yanlarının deşifre edilmesini önerir. Metni yazardan bağımsız olarak ele almasına rağmen metnin detayına nüfuz eden yazar ben'ini açığa çıkarmayı öngörür. Buradan hareketle metnin içindeki çelişkileri vurgular. Bu yaklaşım, metnin tutarsızlıklarını anlam ve dil katmanları üzerinden eleştirel bakışla okumayı esas alır. Anlamın, okurun metinle yüzleşmesi anında oluştuğuna gönderme yapar (Küçükalp, 2004: 319). Anlama ve anlatma becerileri olarak tasnif edilen dil becerilerini dört maddede incelemek mümkündür:

a. Okuma ve dinlemenin anlama ile konuşma ve yazmanın ise anlatmayla ilgisi vardır. Okuma edimi, kişiyi bir diğerini anlama imkânına eriştirir. Bu durum, kişinin kendisini daha iyi anlamasını sağlar. Başkasını iyi bildiği için kendisinin kıymetini takdir edebilen bir kişilik oluşturur. Kendi içine doğru genişleyen bir insanın, başka hayat ve duygulara karşı en azından saygılı olduğu bir gerçektir. İnsanın kendine olan aşinalığı, diğerini iyi tanıması ile ilgili bir durumdur. Bu sebeple doğru okuma edimi, bir ülkenin geleceğinin sahibi olan çocuklarda sağlam bir kişilik oluşturur. Ayrıca “anadilin gelişimindeki önemli faktörlerden biri de bireyin okuma kaynaklarıdır. Bu kaynaklarla beslenme bireyin hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği gibi aynı zamanda eleştirel düşünme ve empati kurma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir” (Kartal, Özteke; 2010: 378).

b. Dinleme de okuma edimi gibi insanın kendini tanımasına doğru bir yolculuktur. Bir diğerini anlayabilmenin ilk adımı onu sağlıklı dinlemekten geçer. Bu açıdan disiplinli bir dinleme eğilimi, karşıdakini anlamaya doğru bir yolculuk olarak görünse de aslında kişinin kendisini tanımasına yönelik bir eylem biçimidir. Kişinin kendisine saygısı, karşısındakine gösterdiği saygıyla doğru orantılıdır. Edebî metinlerin çocuklara kazandırdığı becerilerden en önemlisi okuma ve dinleme alışkanlığıdır.

c. Dilin temel beceri alanlarından bir diğeri konuşmadır. Konuşma da okuma alışkanlığı ile gelişir. Sosyal bir varlık olan insanoğlunun en önemli iletişim araçlarından biri konuşmadır. Çocuklar, kitaplar yoluyla öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta kullanırlar. Bu ise onların cümlelerine bir zenginlik katar. Aynı zamanda kendilerini daha iyi, doğru ve güzel ifade etmelerine yardımcı olur. Çocuklara yönelik edebî metinlerin hazırlanmasında bu boyut göz ardı edilmemelidir. En önemlisi, çocuklar günlük konuşmalarında diğer insanları ötekileştirici bir dil kullanmaktan kaçınır ve diğer insanlara karşı önyargılardan uzak dururlar.

d. Bir diğer anlatma becerisi ise yazma alışkanlığıdır. Yazı, kalıcı olduğu için daima özel bir anlama sahiptir ve kişinin içinde yaşadığı anı kayda geçirir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların yazma alışkanlığına katkısı büyüktür. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocukta olumlu bir etki bırakır ve çocuğun yazacağı metinlerde aynı kaliteyi korumasını sağlar. Çocuk, günlük hayatta yaşadıklarını yazabildikçe kendisini daha iyi hisseder ve varoluşunun ayırımına varır. Bu nedenle yazı bir insanın kimliği olarak görülebilir. Çocukların bir kişilik ve kimlik sahibi olarak büyümeleri çok önemlidir. Edebî eserler bu anlamda kalıcı bir etkiye sahiptir. Yazma aynı zamanda, tarihsel bir misyona da sahiptir ve gelecek kuşaklara aktarılabilir bir özellik de arz eder.

Bu dört temel dil becerisinin temelinde anlama olayı yer alır. Genel olarak anlama: “Bu tanımlardan hareketle biz de anlamayı, bireyin yazılı bir metin, sözel bir ifade veya görsel bir unsurdan oluşan uyaranları duyu organları yoluyla algılayıp zihninde tanılaması, daha önce var olan bilgileriyle harmanlayarak yeniden yapılandırması ve farklı bir bilgi olarak yaşamında kullanmasıdır” (Demir, 2010: 203). İlk ve ortaöğretim, milli ve manevi değerlerin çocuğa kazandırılması gereken eğitim aralığını temsil eder. Bu nedenle bu eğitim aralığında çocukların dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi önceliklidir. Özenle seçilen edebî eserler, bu becerileri kazandırabilir. Özensiz seçilmiş çocuk edebiyat ürünleri, bu kazanımları sağlamadığı gibi çocuğun dil ve kimlik gelişimine de olumsuz etki eder. Kimlik sorunu modern yaşamın en kritik meselelerinden biridir. Bu eğitim aralığında milli ve manevi değerleri yetkin bir edebî üslupla aktaran metinler, kimlik meselesini çözmeye çocuğa rehberlik ederler. Üniversitede, küreselleşmenin savrulma alanı içerisinde yer alan öğrencilerin, bu nedenle sağlam bir temele sahip olmaları gerekmektedir: Özellikle küresel baskının küresel savrulmanın çok etkili olduğu bir dönemde, bizim gibi baskın medeniyet dairesinde yer almayan kültürlerin bu kültürel savrulma içerisinde yok olma eğilimine ve kendi özlerini koruyamama riskiyle karşı karşıya kalacaklarına dair bir takım öngörüler de yer almaktadır.” (Selçuk, 2005). Seçilmiş metinlerin kendilerini bir yetişkin olarak gören çocuklara çocukmuş gibi davranmayı öne almaları, salt öğreticilik boyutuna ağırlık vermeleri, çocukların bir kimlik ve bilinç kazanmasında negatif rol oynar: “Çocuk kitaplarında biçimsel gerçekçiliğin bir sonucu olarak çocuktan çok yetişkinlerinin gerçeklerinin yer almasına ve salt öğreticilik boyutunun egemen olmasına tepkiler yine eğitimcilerden ve sanatçılardan gelirken Türk çocuk yazınında böyle ciddi tepkilere sıkça rastlamıyoruz.” (Dilidüzgün, 1996: 76). İlk ve ortaöğretim ders kitaplarında yer alan edebî metinlerin çocukta, gerek pedagojik gerekse bilişsel açıdan beklenenin aksine bir sonuç verdiği; çocuğa, öngörülen kazanımların aksine değerler yüklediği görülmektedir. Seçilen yanlış metinler etkisiyle çocukların başka kültür ve milletleri ötekileştiren bir eğilime yöneldikleri tespit edilmiştir. Bu durum, ülke içinde baş gösteren bir çok siyasi ve sosyal meselenin de temelini oluşturmaktadır. Birlikte yaşama kültürü, başkasına tahammül etmeyi gerekli kılar. Bu anlamda milletimiz, tarihsel bir tecrübeye de sahiptir. Bu tecrübe, büyük ölçüde edebî eserler vasıtasıyla günümüze ulaşmıştır. Bu sebeple çocuklara okutulacak edebî metinlerde evrensel değerlerin dile getirilmesi tarihimiz açısından özel bir anlam taşır. Çocuk

edebiyatı ürünlerindeki diğer bir sorun ise kullanılan dil ve üslup meselesidir. İlk ve ortaöğretim ders kitaplarına konulan edebî metinlerin hem içerik hem de üslup bakımından sorunlar içerdiği metinler tahlil edildikçe ortaya çıkmaktadır. Nitekim Cumhuriyet'ten günümüze değin Türkçe dersi ile ilgili öğretim müfredatının sıklıkla değiştirildiği görülür. Aynı zamanda ders kitaplarındaki metinlerin de dilin dört temel beceri alanını eşgüdümlü destekleyici tarzda güncellendiği dikkat çekmektedir. (Eyüp, 2008: 197).

Gerek çocuk edebiyatı metinleri gerekse ders kitaplarındaki metinlerin sorunlu yanı onların gerçekçilik düzeyleriyle ilgilidir: “Gerçekçi çocuk kitaplarında çocuğun kendi yaşam bağlamında karşılaşılabileceği türden sorunlar ele alınır. (...) Çocuk edebiyatının bizdeki en yaygın örnekleri, yazarlarının daha üretirken edebiyat dışı kaygılarla davrandığı örenklerdir. Bu edebiyat dışı kaygıların başında ‘çocukların eğitilmesi gereği’ gelir” (Dilidüzgün, 1996: 73,75).

2. YÖNTEM

Bu çalışmada J. Derrida'nın öncülüğünü yaptığı yapı söküm tekniği kullanılacaktır. Bu yöntemde metnin kurucu öznesinin kimliğinin tespit edilerek bu öznenin cümlelerin semantiğindeki yansıması ele alındı. Metnin anlamı ile öznenin onay boyutu arasındaki çelişkiler analiz edildi. Sonucu belirlemede tümevarım yöntemi kullanıldı. Eğitimin girdileri ile çıktıları arasındaki çelişki çalışmanın sorun kısmı olarak belirlendi. Araştırma, 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye çapında başlattığı ‘Eğitime Yüzde Yüz Destek’ konulu kompozisyon yarışması sonucu il birincisi olarak seçilen öğrenci kompozisyonlarının incelenmesi ve bu metinlerin ders kitaplarındaki metin örnekleriyle karşılaştırılması sonrasında görülen benzerlik üzerine kurgulanmıştır. Veriler de öğrenci metinleri ile aynı paralelde görülen ders kitaplarındaki metinlerden seçilmiştir. Bu araştırmanın sınırı, Türkçe 8. Sınıf ders kitabı ve öğrenci kompozisyonlarından alınan örnek metinlerle sınırlandırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada, öğrencilerin yazdıkları metinlerde, büyüklerden rol çalmaları, kendilerini bir başkasının yerine koyarak düşünme alışkanlıkları temel bulgu olarak ortaya çıkarılmıştır. Ben'in eleştirisi yerine sürekli dış'a yönelik eleştiri geleneğinin bu zihniyetle olan ilgisi irdelenmiştir. Sorumluluk almaktan çok sorun üreten toplumsal görüntünün alt bilinci olarak bu düşünüş biçiminin olumsuz etkileri araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında bu zihniyet geleneğinin gerçekçilikle temas kuramadığı, çocukların yargılarının ezbere dayandığı, çocuklarda yaşantı ile birlikte oluşturulan bir deneyimin öncelenmediği tespit edilmiştir. İnsan kimliğini belirleyici biçimde inşa eden yaşantı tecrübesi yerine ezberletilen değer ve yargılarla bir bakış açısının oluşturulduğu gözlenmiştir. Salt öğreticiliğe veya çocukların nasıl düşünmesi gerektiğine ilişkin yönlendirme metinlerin, çocuklarda kişilik gelişimine olumsuz etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA

Ders kitaplarındaki metinler ile öğrenci metinleri arasındaki paralellik, dikkat çekmektedir. Öngörülen evrensel değerler ile mevcut haldeki yerellik çatışmalarının kaynağı, bu metinlerde de görülebilir. Bu çelişki öğrenci metinlerine de doğru orantılı bir şekilde yansımıştır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı Milli Kültürümüz temasında yer alan Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun 'Türküler Dolusu' adlı şiiri bu bağlamda örnek vereceğimiz ilk metindir. Halk kültürümüzün önemli bir ögesi olan türkülerini gençlerimize sevdirmek ve benimsetmek amacıyla şiire yer verilmiştir. Bu gaye, şüphesiz ki Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel ve özel amaçları ile uyum sağlamaktadır. Oysa metin tahlil edildiğinde metnin, beklenen amacı vermekten uzak olduğu ve hedefe yönelik sapmalar içerdiği görülmektedir:

“Dişimden tırnağıma kadar.

Ressamım

Yurdumun taşından toprağından sürüp gelir nakışlarım

Taşımaya toprağıma toz konduranın

Alnını karışlarım...”¹ (s.85)

Bu metinde yer alan 'alnını karışlarım' ifadesi, örtük bir şiddeti içinde taşımaktadır. Metnin kendisinde var olan sorun, şiddeti dolaylı biçimde üreten bir yapı arz eder. Dilbilim, metnin dil dışı bir bağlamının da olduğunu kaydetmektedir.² Metin, dolaylı olarak hem resim malzemesini oluşturan görüntülerin hem de çeşitli yörelerin acı ve hüznelerini içeren türkülerin güzelliğine gönderme yapmaktadır. Metnin başlığı görüldüğü üzere 'Türküler Dolusu' olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu ibarenin türkülerle bir ilgisinin olduğu açıktır. Ancak müzik algısı ve beğenisi her kişide farklı olabileceğinden söz gelimi bir öğrencinin İç Anadolu Bozlaklarını beğenmiyor oluşu, öğrenci üzerinde 'alnının karışlanacağına' ilişkin bir alt bilinç oluşturabilir. Gönül ile ilgisi olan hüznün, acı, sıla, hasret, özlem gibi ortak insanî duygularla herhangi bir kimse, bugüne dek bir sorun yaşamamıştır; ancak yukarıdaki metin, var olmayan bir sorunu dolaylı olarak var edip hayali düşman üreten bir bilinç zemini hazırlamaktadır. Oysa “sanat eseri neresinden bakarsanız bakın, insanın özgürlüğüne duyulan güvene dayalı bir eylemdir.”³

“Şairim

Zifiri karanlıkta gelse şiirin hası

Ayak seslerinden tanırım

Ne zaman bir köy türküsü duysam

Şarlığimden utanırım

¹ Komisyon (Mustafa Kurt, Jülide Altay, Mehmet Kara), İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8, TAV Yayınları, İstanbul 2011

² Doğan Aksan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1979

³ Jacques Derrida, Frank Kermode, Toril Moi, Christopher Norris, *Teoriden Sonra Hayat*, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2003, s. 187

...

*Memleket ahvalini onlardan sor**Kitaplarda değil türkülerde ara Yemen'i**Öleni kalanı gidip gelmeyi**Ben türkülerden aldım haberi**Ah bu türküler köy türküleri*

..." (s. 86)

Yukarıda yer alan "şairim" ifadesi, dolaylı olarak bir iddiayı barındırır. Sanatla ilgilenen herhangi bir kişinin kendinden emin ifade biçimi, en azından üslup nezaketi ile örtüşmez. Şiirin hasını tanıyan olmakla ilgili kısımda da yine bir iddia söz konusudur. Şiirin has'ı ifadesi dolaylı olarak has olmayan şiiri de gündeme getirir. Bu ikisi arasında kesin bir ayrımı yapabilmeye dayalı olan bu iddia, şairin kendisine dönük belirlemesi olarak karşımıza çıkar. Şiirin has'ını iyi bildiğini söyleyen öznenin kimliğini deşifre eden yapışöküm anlayışı, aynı zamanda metnin gerçeklik düzeyini de ortaya çıkarmaktadır. Kişinin kendisi ile ilgili olan bir durumda gerekli yargıyı kendisinin değil de bir başkasının verebileceği bilinen ve kabul gören ahlakî bir durumdur. Oysa burada başkaları adına karar verebilme zihniyetinin izleri söz konusudur⁴. Şair daha sonra ne zaman bir köy türküsü duysa şairliğinden utandığını söylemekle hem tevazu göstermekte hem de türküyü yüceltmek için şairliği küçümsemektedir. Bir iddiada bulunmanın kibrinden sonra gelen mütevazî duruş, bir çelişki içerir ve inandırıcı olmaktan uzaktır. Dolayısıyla metnin dil dışı bağlamdan öğrenci üzerinde oluşturacağı etki, konunun, metindeki işleniş biçiminin yapaylığına ilişkin olacaktır. Örnek vermek gerekirse intihar olgusu ekseninde yazılmış iki ayrı şiir metni yapay ile gerçek ayrımını somut ve 'ironik' biçimde açıklar.⁵ İlkinde müntehir, ölümünün ardından bir not bırakırken ikincisinde intihara dönük bir övgü seli akar. İntiharı bu denli övmüş olan birisinin neden intihardan uzak durduğu sorusu dolaylı olarak metnin gerçeklik düzeyini örseler. Bu nedenle bu tür bir metnin öğrenciye beklenen kazanımı vermesi zordur.

"Kan damlar ucundan mürekkep değil

...

*Cennet misali sevişen**Cehennem gibi döğüşen*

...

Mağara gibi inleyen

..." (s.87)

Alıntıda görüldüğü üzere 'kan damlar ucundan mürekkep değil' mısraı, bu sefer de kan ve mürekkep arasında bir ilişki kurmuş, kanla beslenmiş olan türkü, mürekkep ile beslenmiş olana

⁴ Bu bakış açısı bir zihniyet geleneğinin ifadesi olarak okunmalıdır. Kemal Tahir, *Osmanlılık / Bizans Notlar*'ında bu zihniyet geleneğini şöyle özetler: "Birisinin kendi yerine, kendisi için düşünmesine bayılır. Hiç kimsenin düşünmeyeceğini bildiği halde bunu aklına getirmemeyi becerir. Kendini aldatarak avunur, rahatlar." (Kemal Tahir, *Notlar / Osmanlılık / Bizans*, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1992, s. 26)

⁵ Tarihte ilk intihar mektubu olarak anılan bir Mısırlının ölmeden önce yazdığı şiirdeki gerçeklik ile Asaf mahlaslı Divan Şairimizin 'İntihar' olgusuna yaptığı övgünün yapaylığı bariz bir ayrım olarak göze çarpar. (Nurullah Ulutaş, *İntihar ve Roman*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011, s. 54, 76)

yeğlenmiştir. Burada türkülerin estetik düzeyinin yüksek oluşunu kanla beslenmiş olmaya bağlı kılmak gibi bir durum söz konusudur. Şiddet ve estetik arasında kapalı bir bağ kurmuş olan bu metin, içerisinde barındırdığı çelişki nedeniyle öğrenci muhayyilesinin gerçekliği algılamasını örseler. Hemen sonrasında yer alan ‘cennet gibi sevişen’ mısraındaki teşbih, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisinin cinsellik algısını zedeler. Bu ifade, metnin hem şiirsel boyutuna aykırıdır hem de halk kültürüne ilişkin oluşacak imajın estetik seviyesini aşağı çekmektedir. Bu yaklaşım, Milli Eğitim Bakanlığı’nın genel ve özel amaçları içerisinde gençlerimizi kültürel, ahlakî milli ve manevi değerlere bağlı yetiştirmekle çalışmakta⁶ ve Atatürk’ün takip ettiği eğitim politikalarıyla da örtüşmemektedir.⁷ ‘Cehennemler gibi döğüşen’ mısraı da aynı şekilde hem şiddeti teşvik eden bir içerik arz eder hem de onu meşrulaştırır. ‘Mağara gibi inleyen’ mısraındaki benzetme ögesi, sevecen olmaktan çok ürperti uyandıran bir imaja sahiptir.

Mehmet Başaran’ın ‘Dil Sevgisi, Dil Bilinci’ başlıklı yazısında Rıfat Ilgaz’dan alıntılardığı ‘Türkçemiz’ başlıklı şiir, kendi dilini öne çıkarırken başka dilleri küçümseyen ve ötekileştiren bir bakış açısı oluşturmaktadır:

“Çocuğum Türkçeni geliştir

...

Her sözün en güzeli Türkçemizde

...

Sev, Türkçeni çocuğum

Dilini sevenleri sev!” (s.56)

Yukarıdaki alıntıda, okuyucunun dikkati bizzat dilin üzerine çekilmektedir. Sanatın, dolayım esası üzerine kurulduğu ilkesi tamamen göz ardı edilmiştir.⁸ Böyle bir metin, özgürlüğe dayalı bir güven oluşturma söylemiyle çelişki arz eder. Dil ancak güzel kullanılmak suretiyle kendini öne çıkarmadan fark ettirir. Bu fark ediş, öğrencide dile karşı bir iştihak oluşturur. Aksi takdirde dil, reklam mantığı üzerinden sunulmuş sayılır. Reklam, propaganda gibi anlatım biçimleri, her ne kadar bir sanat formu üzerinden verilmiş olsalar da içerik olarak bir sanatsal metin sayılmazlar. Burada edebî söyleyişten uzak bir metin aynı zamanda bir edebî form içerisinde anlatılmaktadır. Bu durum bir çelişki içermektedir. Böyle bir metin, içerisinde barındırdığı çelişki nedeniyle okuyucuyu gerçek ile yapay olanın kısırcasında bırakır. Oysa sanatsal bir metnin anlamsal açıdan gerçeğe dokunması, kendisinden beklenen bir sonuçtur. Neyin gerçek neyin yapay olduğunun ayırımına varamamak, bir eksikliklerdir.

Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın “Türkçe Katında Yaşamak” şiirinde geçen:

⁶ Milli Eğitim Temel Kanunu I. Bölüm, Madde 2, Fıkra 1.

⁷ Rifat Özdemir, “Atatürk’ün Millî Eğitim Politikası”, *Fırat Üniversitesi Dergisi, Sosyal Bilimler*, Cilt: 5, S. 1, 1991, s. 347 - 355

⁸ Nizamettin Uğur, *Anlambilim; Sözcüğün Anlam Açılımı*, Doruk Yayınları, Ankara, 2003, s.17-41

“Tutsak uluslar var ya geceler boyu,

Onlar için,

Yitik özgürlükler için,

Türkçe haykırmak.” (s. 71)

Yukarıdaki şiirde yer alan ‘Türkçe haykırmak’ ibaresi, özgürlük için başka dilde mücadele edilemezliği dolaylı olarak öğrenci muhayyilesinde işaretleyebilir. İnsan muhayyilesinin her tür ayartıcı yanını hesaba katmak gerekir. Oysa anılan mısra, özgürleşmenin bir evrensel değer olarak öne çıkarıldığı müfredatımızın aksine özgürleşmeyi tek dile indirgemektedir. Bu tek dile indirgeme dolaylı olarak diğerlerini dışlama sonucunu doğurur. Millet olarak birlikte yaşama ve varlığa karşı şefkatle bakabilme noktasında tarihsel birikim ve tecrübeye sahibiz. Bugün ise bu sahip olduğumuz tarihi tecrübe ve birikimin çok uzağında yer alan bir insan tipinin yetiştirildiğini üzülen gözlemekteyiz. Cahit Külebi’nin “Atatürk Kurtuluş Savaşı’nda” adlı şiirinde yer alan:

Dedin ki: Bu millet, bu büyük millet

Yüzyıllar boyunca geri kalmış. (s.43)

mısraları, Türk milletinin tarihsel bütünlüğü ve sürekliliğinin yanlış anlaşılmasına kapı aralamaktadır. Bilimsel ve tarihsel gerçeklerle kanıtlanmış olduğu üzere Türk milleti kurmuş olduğu devletlerle dünya tarihinde iz bırakmıştır. Yukarıda bahsi edilen mısra en azından yakın tarihimizde yer alan Osmanlı Devleti gerçeğiyle çelişmektedir. Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere metinlerin gerçeklik boyutu oldukça sıkıntılıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2004 yılında ülke çapında düzenlemiş olduğu “Eğitime % 100 Destek” konulu kompozisyon yarışmasında il düzeyinde birinciliğe layık görülen eserlerden yola çıkarak oluşturulmuş olan bu zihniyetin tahlil edilmesi gerektiği kanaatindeyiz. Yukarıda bir fikir vermesi açısından yapılan alıntılar aşağıda verilen öğrenci metinlerindeki bakış açısıyla zihniyet olarak örtüşmektedir:

“Ey Türk halkı, Türk milleti! Geleceğimiz çocuklarımıza bağlıdır. Onlara destek verelim. Çünkü onlar bu ülkenin geleceği, onlar bu ülkenin önderi olacaklardır...”⁹ (6. Sınıf Öğrencisi, s. 58)

Bu öğrenci, ‘geleceğimiz çocuklarımıza bağlı’ diyerek, büyüklerden rol çalmaktadır. Bu yaklaşımda trajikomik bir durum söz konusudur. Bu zihin yapısında, kusur ve eksiklikler daima karşı tarafta aranır. Doğal olarak konuşan, eksiklikleri üstlenmez. Kendisi bir çocuk olan altıncı sınıf öğrencisi ‘çocuklarımız’ diyerek yetişkin bir role bürünmüştür. Bu tavır da elçinin fonksiyonelliğine uygun bir duruş olarak görülebilir. Çünkü elçinin kendine verilen / aktarılan bilgiyi sorgulaması, bilginin doğruluğunu veya yanlışlığını test ya da tecrübe etmesi, elçinin ontolojik konumuna aykırı bir durumu içereceğinden gerçekleşmesi zordur. Diğer taraftan bilginin yanlışlığı veya doğruluğu hiçbir şekilde elçinin ‘masumiyetine’ hanel getirecek bir tehlikeyi içermez. Elçi, taşıdığı bilginin niteliği

⁹ Komisyon, 2004 Eğitime %100 Destek Kompozisyon Yarışması İl Birincileri, Ankara, 2004

açısından sorgulanamazdır. Zira heybesine ne yüklenmişse kendini onun taşıyıcısı olmakla yükümlü hisseder. Bir diğer husus ise elçinin bu bilgiyi bir yerlere taşıyor olma zorunluluğunun içinde bulunuyor olmasıdır. Elçi, kendisine yüklenen mesajı nereye ulaştıracaktır? Bilgi taşınacaksa nereye taşınacaktır? Yukarıda da değinildiği gibi bu hedef, değişkenlik gösterebilir ve biz bu hedefin neresi olduğu üzerinde değil de neresi olmadığı üzerinde bir belirliliğe sahibiz: Bu hedef elçinin bizzat kendi ben'i değildir. Zihnin gelişim sürecindeki temrin arenasında benlik, bir elçi olarak inşa edilmişse, muhayyilenin bu oyunun üstesinden gelebilmesi de ancak bir başka bakış açısının temrin arenasına katılmasıyla mümkündür.¹⁰ 'Geleceğimiz çocuklarımıza bağlı' diyen bir çocuğun, kendisinin de bir çocuk olduğunun farkında olduğu elbette kabul edilebilir bir durumdur; ancak bu durumun, gramere, cümlelerin semantiğine yansımamış olması düşünüşün biçimiyle ilgili bir husustur. İnsanın, ciddiye alınmayacak metinleri üretmek zorunda bırakılması ve bu durumdan kişinin de habersiz olması durumu, benlik inşasında yapaylığın yeşermesine izin – onay veren bir eylem olarak görülebilir. Bir alışkanlık hâlini almış bu düşünüş biçiminin değişmesi yeni alışkanlıkların zihin faaliyetine dahil edilmesiyle mümkündür.¹¹ Bir çocuğun kaleme aldığı bu metin, bir nesle karşı işlenmiş günahın bağışlanmayacak boyutlara ulaştığının işareti anlamında görülebilir. Çünkü bu durum iyi ile kötünün birbirinden ayırt edilememesi meselesi olarak önümüzdedir. Yapaylık ile gerçeklikten hangisine yakın durulduğu ile ilgili bir durum aynı zamanda toplumsal kalitenin düzeyine ilişkin bir belirlemeyi de içerir. M. Duverger'e göre iyi ile kötünün bir birinden ayırt edilememesi düşünceye karşı işlenmiş bir günahdır ve bu günahın affedilmesi güçtür.¹² Çünkü on üç yaşlarındaki çocuğun yazdığı bu metinde bir toplumun, bir ülkenin geleceğine ilişkin kaygıdan söz edilmesi, bir samimiyetin ifadesi olarak değil, büyüklerin (!) onların çocuk dünyalarına karşı bir saygısızlığı olarak okunmalıdır. Bu satırlarda, kişinin cehaleti kendinden uzakta görme eğilimi göze çarpmaktadır. Her zihin, kendine, tanımladığının dışında bir yer edinir. Bu durumda konuşan kişinin dar alana hapsedtikleri ötekilerdir. Anlatıcının, ötekinin arazlarından kendini sakınıyor olması, muhayyilenin bir oyunudur ve bu durum gramere aynı biçimde yansır. Bu bakış açısı, öteki üzerinde konuşabilme imkânı da oluşturur; çünkü öteki her şeyden önce ben'e yapılan bir gönderimdir.¹³ Bir başkasını çizilmiş 'ideal' sınırlar içinde tutmak, ona dair konuşmayı mümkün kılan bir durumdur. Bu aynı zamanda anlatıcının kendisini, eleştirdiği hususlardan beri tutmasıyla ilgilidir. Bu zihniyetteki bir kişinin temelde ötekine ve kendisini kuşatan evrene karşı anlayışsız, bencil, kapalı kalması bu durumun bir yansımasıdır.¹⁴ Antik Yunan'da site sınırları dışında olanların 'barbar' diye tanımlanması da ancak bu yolla dile gelme imkânı bulur. Site içinde oturanın kendisini barbar olarak görebilmesi mümkün olsaydı site dışındakini barbar diye

¹⁰ Ayşe Kadioğlu, *Cumhuriyet İdaresi ve Demokrasi Ruhu*, Metis Yayınları, İstanbul, 1999, s. 11-19.

¹¹ David Hume, *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*, M.E.G.S.B. Yayınları, Çev: Selmin Evrim, İstanbul, 1986, s. 59 - 94

¹² “ (...) Çünkü en fenası kötülüğün var olması değil, onun iyiden ayırt edilmemeye başlanmasındadır. Düşünceye karşı işlenen günah budur ve İncil bu günahın ne bu dünyada ne de öteki dünyada bağışlanmayacağını söyler.” Kazım Koç, “Demokratik Günah”, *Değirmen*, S. 14, Yıl: 5, 2008, s. 6

¹³ İsmail, Süphandağı, *Batı ve İslam Arasında Oryantalizm*, Gelenek Yayınları, İstanbul, 2004, s. 53

¹⁴ Temel Yeşilyurt, “Ben'in Öteki'leşmesi ya da Söylemin Ayrılığa Dönüşümü”, *İslâmiyat*, S. 3, Temmuz – Eylül 2004, s. 150

tanımlaması söz konusu olamayacaktı. Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere öğrenci, toplumu ideal olana doğru çekme gayreti içinde iken kendisinde bu gayretin zaten olduğunu varsayar. Dolayısıyla kendisini davet ettiklerinde bulunan kusurlardan arınmış kabul eder. Kendisi de bir çocuk olan anlatıcı, ‘çocuklarımız’ diyerek kendini diğer çocuklardan ayırt eden bir düşünüş biçimini cümleye yansıtır.¹⁵ Burada kişisel ben’in bir varlık durumunu ortaya koyduğu gözden kaçmaz. Ancak buradaki var olma durumu, diğerlerinin cehaletine yapılan vurgu üzerinden belirlenir. Aynı toplum içinde bulunan, aynı kültürden beslenen, aynı medeniyet havzasında yer alan insanın, hayata ve topluma karşı sorumluluktan kaçması, ağır yüklerin ve yanlışların dışarıya fatura edilmesi, bir bakıma kolay yaşamın konforunun korunması, tamamlanmış bir olgu olarak ben’in, suçlamalardan beri tutulması gerektiğini ima eden bir zihin ameliyesi olarak işlevsel kılınır.

“Bence cahil insan yoktur. Siz hiç doğar doğmaz bir insanı cahil diye adlandınız mı? Onun cahil olduğunu kesin bir yargıyla bildirdiniz mi? Bildirmediniz. Çünkü insan doğduğu zaman cahil değil, okul yaşı gelip de okula gitmediği zaman cahil olur. Cahil olmak onların suçu değildir. Suç çocuklarını okutmayan onları cahilliğe hapseden anne ve babalardadır. Anne ve baba eğitimsiz birer insan olduğu zaman otomatikman çocukları da cahil olacak diye bir şey yok. Cahil, eğitimsiz olan anne ve babanın çocuklarını okutmayacağı yerine aksine biz okumadık çocuklarımızı okutalım diye düşünmesi lazım” (7. Sınıf Öğrencisi, s. 74).

Bu paragrafta, konuşan ve yazar kişinin, ‘cahil’ kavramını tanımlayan bir konumda durduğu görülmektedir. Oysa bu yaştaki bir öğrencinin tanımlama yapması bilmekten ziyade ezbere dayalı bir söylemin sonucudur. Tanımlamak, tanımlanan kavramın tüm içeriğine, etrafına, dolaylı olarak uzanabileceği yerlere, başka disiplin alanlarıyla ilişkilerindeki konumuna hâkimiyeti gerektirir. Konuşan kişinin yedinci sınıf öğrencisi olduğu göz önüne alındığında öğrenciyle yapılan tanımlama arasında içselleştirilmiş bir ilginin olmadığı görülecektir. Diğer bir ifadeyle konuşan kişi ile tanımlanan kavram arasında düşünce üzerinden bir iletişim gerçekleşmiş değil. Dil, düşünce ile sese aracılık yapar.¹⁶ O zaman bu kavramın bu kişiye öğretilmiş bir şey olduğu, bu öğretilmişler üzerinden kişinin yargılara ulaştığı, kavram ve tanımı arasında ‘ben’ üzerinden herhangi bir etkileşimin gerçekleşmediği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu teorik söylemin bir adım ötesinde, konuşan kişinin cahil kavramına karşı kendisinin bu kavramın neresinde durduğuna ilişkin bir sorgulamaya gerek

¹⁵ “Çağcıl tanıma göre iki ile on beş yaş arasındaki yıllarını süren her insan varlığına çocuk diyoruz. Bu toplumsal bir tanım ve kuzey ülkelerinin sert iklimine göre yapılmış, dahası birçok kültürde de karşılığını bulan cinsel bir tabana sahip. Yasalara göre ise çocukluğun sona erdiği yerdeki yaş sınırı daha ileri bir noktada bitiyor. On sekiz yaşına basan her insanoğlu çocukluk çağını bitirip reşit olduğu için anne ve babasının yükümlülüğünden çıkmakta özgür. Dolayısıyla yasalar karşısında da sorumlu. Söz konusu bu yargı, yukarıda bahsettiğimiz toplumsal yargıda bulunma biçiminde olduğu gibi, bedensel yetilerin gücüyle ilgili alınmış bir yargı gibi geliyor insana.” (Mustafa Karaosmanoğlu, “Çocuk Nedir Edebiyat Nereye Düşer”, *Hece (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı)*, S. 104-105, Ağustos – Eylül 2005, s. 29)

¹⁶“Dilin düşünceye karşı üstlendiği görev kavramların anlatımı için özdeksel bir ses aracı yaratmak değil, düşünceyle sese aracılık yapmaktır.” (Berke Vardar, *XX. Yüzyıl Dilbilimi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1983, s. 39)

görmeyeceği açıktır. Bu durumda: “kişi kendine karşı sübjektif, başka herkese karşı objektif, hatta bazen korkutacak derecede objektiftir - ama yapılması gereken kendilerine karşı objektif, bütün diğer insanlara karşı sübjektif olmalarıdır.”¹⁷ Öğrenci, “Siz hiç doğar doğmaz bir insanı cahil diye adlandırdınız mı? Onun cahil olduğunu kesin bir yargıyla bildirdiniz mi?” diyerek bir karşı taraf oluşturuyor ve düşüncesi, bir mesaj alıcısına doğru ilerliyor. Bu, sorumluluğun daima ötelede, diğerinde, başkasında aranması gerektiğini içeren bir zihin eylemidir. Ayrıca bu yaklaşım, kendisini, tanımladığı kitlenin dışında konumlandırılan bir bakış açısıdır. Bu zihniyet geleneğinde, kendisine öğretilen, kendisine ezberletilen aynı şekilde bir başkasına öğretilecek ve ezberletilecektir. Çünkü tanımlayan, tanımladığının kusurlarının kendisinde bulunmadığını ima eder. Öğrenci, “hiçbir düşüncesinde, hiçbir hareketinde ‘kendi kendisi’ olamaz.”¹⁸ Elçi de taşıdığı bilginin niteliğinden sorumlu değildir. Burada da öğrenci tıpkı bir elçi gibi taşıdığı bilginin niteliğinden kendisini sorumlu tutmaz. Dolayısıyla ezbere dayalı bir zihniyet geleneğinde elçinin ontolojik konumunun korunurluğu söz konusudur ve taşınan bilginin niteliği, elçinin masumiyetine yönelik bir tehlike içermez.

“Gelecek günleri bilgili gençlere, gelecek Türkiye’yi aydınlık günlere, gelecek Türkiye’yi temeli bilgiyle atılmış insanlığın kollarına bırakmak için, aydınlık günler, bilgili gençler için eğitime yüzde yüz desteğe var mısınız?” (8. Sınıf Öğrencisi, s. 62).

Bu metinde Türkiye’nin aydınlık geleceğinin yeniden inşası için yetkili ve hayırseverlerin kollarını sıvamaları istenmekte, bu kitle eğitime yüzde yüz destek kampanyası ile yürütülen projeye katkı sunmaya davet edilmektedir. Elçi imgesi üzerinden bu satırlara yaklaşıldığında bu metnin de diğerleri gibi bir zihniyete sahip olduğu görülür. Mesaj burada, üzerinde düşünülmesi istenen eğitime yüzde yüz destek konulu kampanya sloganı, mesajı yüklenen öğrenci ve mesajın alıcısı ise elçinin bizzat kendisi dışındaki yetkili ve hayırseverlerdir. Diğer metinlerde olduğu gibi bu metinde de öğrenci (gönderici) almış olduğu mesajı yansıtan bir elçi misyonu yüklenir. Bu sistemde elçinin taşıdığı mesajın niteliği, elçinin masumiyetine gölge düşürmez.

“(…) bunların gerçekleşmesi için bir mucizeye ihtiyacımız var. Aslını isterseniz zaten elimizde var olan ama unuttuğumuz o mucizevi gücü, eğitimi tekrar keşfetmeye ihtiyacımız var. İmkânsız gibi görünen bu olguları gerçekleştirebilmemiz için yarınlarımız olan çocuklarımızı, gençlerimizi doğru bir şekilde yetiştirmeliyiz (9. Sınıf Öğrencisi, s. 169).

‘Çocuklarımızı, gençlerimizi doğru bir şekilde yetiştirmeliyiz’ diyen öğrenci, kendisini bir çocuk olarak görmez. Burada da öğrenci kendisini bir aktarıcı konumunda görmektedir. Edinilen bilgi, bir elçi gibi karşıdakilere aktarılır. Kişinin kendi ben’ine yönelik bir duruş ve duyuş bu metinde de görülmez. Bu ifadeler aynı zamanda bir yönetici pozisyonundaki duruşa gönderme yapar. Osmanlı

¹⁷ Soren Kierkegaard, *Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler*, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul, 2005, s. 322

¹⁸ Peyami Safa, *Eğitim, Gençlik, Üniversite*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 1990, s. 64

toplumunun en önde gelen kesiminin yönetici zümresi olduğu dikkate alındığında bu bakış açısının bir zihniyet geleneğine yaslandığı söylenebilir.¹⁹

“80 yıllık süreçte eğitim üzerine neler yaptık? Sayısız sistemleri geleceğimiz olan gençlerimiz, çocuklarımız üzerinde kobay misali denedik. Değişen çağla birlikte öğretmenlerimize kendilerini donanım olarak yenileme imkânları sağlamaktansa, eskimiş eşya muamelesi yaptık... Ancak eğitim atılımlarını gerçekleştirebilmek için ekonomik yeterlilik son derece önemlidir. Maalesef konu ekonomi olunca ülkemizin hali de ortadadır. Bu noktada bir şeyin altını çizmek gerekir. Bizler, yıllardan beri miras yedi bir toplum olduk. Ekonomi savaşında yenildik. Çabalamadık. Herkes şunu bilmelidir ki sadece bu toprakların bütünlüğünü sağlamak ülkenin çağdışılığa itilmesini durduramayacaktır. Tıpkı okuryazar olmanın cahilliği durduramadığı gibi...” (10. Sınıf Öğrencisi, s.196-197).

Burada öğrenci, ülkenin eğitim ve idare işlerinden sorumlu bir yetkili edasıyla konuşur. Metinde olmayan tek şey, çocuğun kendisidir. Kendisini tüm eğitim aksaklıklarından sorumlu gören bu öğrenci, ülkenin iç ve dış politikadaki yetersizlikleri üzerine görüş beyan eder, ekonomik problemleri çözememenin çaresizliğini yaşar. Oysaki bunların hiç birisi öğrencinin sorumluluk alanı içerisinde değildir. Dolayısıyla bu yazılanlar, bir gerçeğin ifadesi olmaktan çok, çalınmış bir rolün ifadesidir.

“ Ne yazık ki, eğitimin olanaklarından uzak, eğitimin bilincinden, kültüründen uzak çocuklarımız ve gençlerimiz cahilliğin pençesinde... Toprağımızda daha çok bilinçli, gelişmiş, dinamik bir toplum ve insan görmek varken, bu kör bakış niye?” (11. Sınıf Öğrencisi, s. 237).

Öğrencinin son cümlesinde ‘bu kör bakış niye’ şeklindeki serzenişi, kendisinin kör bir bakışa sahip olmadığı yanılgısını yansıtır. Karşısındakileri kör bakışa mahkûm eden bu anlayış, bir yandan kendi ben’ini onure ederken diğer taraftan karşı tarafı suçlar ve aşağılar. Bu zihniyet yapısının temel argümanı, kendi yüksekliğini diğerinin alçaklığı üzerine bina etmeye dayanır.

5. SONUÇ

Kemal Tahir’e göre daha fazla sömürebilmek için çırpınıp duran Batı’nın ‘küçük adam’ tipine karşılık bizde daima alta düşmekten-sosyal statü kaybı- korkan bir insan tipi ön plandadır. Daha çok sömürmek amacıyla çırpınıp duran Batı’nın ‘küçük adam’ı, bencil ve haccı bir medeniyetin uzantısıdır. Maddi gerçeklik anlamında daima kazanmak, insanîyet adına bir değer kaybedilmesi olarak görülebilir. Diğer taraftan hazların tatminine dönük bir yaşama bilinci, ahlâkî değerlerin tüketimine karşılık gelir. Ben’in hem maddi hem de haccı anlamda sürekli doyurulmasını önceleyen bir insan modeli, şefkati unutmuş bir insan tipini temsil eder. Dünyanın herhangi bir köşesinde elleri üşüyen birini düşünebilmek, bu insan modelinde sadece bir fantezi olarak belirir. Sosyal statü kaybının yarattığı sarsıntı, bir korku olarak yedekte tutulur. Bu korku doğal olarak diğerine karşı

¹⁹ Mustafa Gündüz, “Abdullah Cevdet’in Eğitim Görüşleri ve *İctihâd* Dergisinde Bazı Eğitim Sorunları, *Millî Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 36, S. 176, s. 159

acıma duygusunu örseler. Bu korkunun temelinde ise aşığılarda olanın ontolojik manada kendini gerçekleştiremeyeceği düşüncesi yer alır²⁰. Bu durumun, yönetim erk'inin ilahi boyutuna gönderimde bulunan doğulu varoluş çizgisiyle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle evvela duruş yeri olarak kendisini ve aklî ölçülerini merkeze alan insan tipi ile doğruların değişkenliğini kabullenebilmiş, bu sebeple de doğruyu özgürlük, onur ve ahlâk üçgeni üzerinden bulmaya çalışan aydınlanmış insan tipinin karşılaştırılması gerekmektedir. Eğitimde model insan olarak insan-ı kâmil söyleminden çağdaş insanın günceline devşirilecek ince sezilerin olduğu muhakkaktır. Bu bapta, özellikle insan ve varlık arasındaki ilişkinin çözümünde hem Sartre varoluşçuluğunun hem de bu zihniyet geleneğinin açmazlarına dair kimi çözüm arayışlarını, kadim gelenekte arayabilme imkânından söz edebiliriz.

EXTENDED ABSTRACT

The texts in the course books and students' texts were examined in this study. Catching up with modern cultures is one of the principles of Turkish Education System. Accordingly, it is compulsory to maintain a coherence between the course books and teachers' pedagogical formation. Particularly, the texts in the course books should carry the pedagogical characteristics that will evoke the principles foreseen in the curriculum. However, it is understood that local identities that are discrepant from universal values are predominant in the examined texts. These texts, which are not suitable for the age and sex of the students, also affect students' point of views in a negative way. Furthermore, the pedagogical aspect is ignored in these texts. This approach is in contrast with the general purposes of Turkish National Education System. As is seen in the examined texts, students do not speak of their own ideas, on the contrary, they are under the influence of a dominant voice. This, in the first place, means that students do not speak on their own behalfes. When handled with deconstruction method, the discrepancy between the subject and the meaning of the sentence becomes clear. This very inconsistency penetrates into the imagination of the students and affect their sub-consciousness adversely. That the students' texts are in parallel with the texts in the course books also confirm this situation. A more responsible attitude should be embraced in this regard towards students who are quite vulnerable to manipulations. This more responsible attitude can be primarily achieved through the diligent preparation of course books, the most important materials of the education environment.

It has been foreseen that the course books shall be prepared reader and text-centered rather than author-centered since 2005. Turkish Education System's curriculum has been modified to turn it into a student-centered curriculum, so as a natural result of this modification, we are now faced with a coherence issue to handle texts from a reader and text-centered point of view. It is understood that in the author-centered texts the reader is under the influence of the author and exalts the author extremely, which shows that the reader or the student is not free in front of the author and this approach damages the objectivity. The main aim in offering the text-centered point of view is to break the students' "the giant author" perceptions and to attract their attention to the text itself. The aim should be to maintain the students' respect towards author and in the meantime, to promote their awareness in that the author is a human being first of all, so s/he can make mistakes or tell good or bad things. To that end, the students have been extensively directed to text analyses. In order to provide a productive base for text analyses, it is necessary to select the texts based on the reception aesthetics. In fact, in our revised curriculum the influence of hermeneutics is becoming more prominent (Uçan, 2008:110).

As each thing gains its meaning through another thing, that the student can write the responsibilities of someone else indicates the adults' (!) insincerity towards the child's world, if not, it shows the adults' ignorance of the child's world. In this tradition it is foreseen to alienate the children from their own characteristic identities and to raise them over their parents' identities. When we look

²⁰ Kemal Tahir, *Notlar / Sanat Edebiyat*, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1990, s. 95

at the old texts, we see that this tradition in education was also followed in the past. We see that views regarding children's education are put forward in various parts of *Kutadgu Bilig* (The Knowledge that Leads to Happiness). For instance, Aytoldı tells Ögdülmüş: "If the Father rears his child under strict discipline / the parents shall be happy in the end" (Akyüz, 1997: 31). This approach also reveals that a tradition that answers the questions in order to inform the society is closed to question its inner world. It is quite difficult for a mentality that is inclined to regulate and manipulate the external world to adopt an attitude that questions its inner self. If the child is forced to explain and give information at a rather young age, s/he will feel exhausted psychologically and avoid taking responsibility at an elder age. However, it is the intellectuals of the society who will show the effort and enthusiasm to create a qualified individual and society. A person who speaks and thinks on others' behalves will need an excuse when s/he makes a mistake. The idea of regulating the outside world according to one's own point of view is the very first item of ignorance. In a society where such mentality is dominant it will never be clear who is or are supposed to be corrected.

The internal inconsistency in the texts have penetrated into the students' imagination, hence moved their mental worlds to a dimension far from reality. It is natural that a student exposed to such texts will find it difficult to distinguish reality from artificiality. Moreover, these texts do not leave any 'room' for students' contributions. Although the revised curriculum demands the involvement of hermeneutics, the texts are quite closed to interpretation, which is against the aim of the curriculum. We can read this as the educator exists in a standstill status, not in a status of 'being something', and so, similarly, the student will exist in a standstill status, not in a status of 'being something'.

Although this thinking method is similar to the orientalist mentality tradition in structural terms, it bears some nuances. In the orientalist tradition, the other is in some respect related to the question of on what the subject will build itself. The subject considers the special qualifications such as the determinant - determiner to be what the other lacks and builds itself on what the other lacks. While doing so, the subject believes that it is good, therefore must have responsibility on the other. While the othering in the orientalist discourse is a matter of domination, the othering in the students' texts is based on avoiding social responsibilities. The expected result is that the texts in the course books will correct this perception in a positive way.

This study is restricted to the sample texts from 8th grade course books and to the sample student texts. However, the problem the present study is dealing with is a general issue concerning all course books. It has been understood that a number of texts from course books and student texts which are not included in the present study reflect the same point of view. It was not possible to go through all examples due to restriction requirement. In order to provide a more clear understanding, extracts from 6th grade to 11th grade students' texts (one for each grade) were included. To find a solution to all these problems in the school environment is among the common aims of all education environments. The main aim is to make the knowledge gained through observation regular and systematic in school environment. It is understood that there is an inclination to othering in the texts from course books and the students' texts. It is clear that these approaches should be revised to create the questioning and criticizing generation foreseen in the curriculum.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Derrida, J., Kermode, F., Moi, T. & Norris, C. (2003). *Teoriden Sonra Hayat*, Agora Kitaplığı, İstanbul.
- Dilidüzgün, S. (1996)., *Çağdaş Çocuk Yazını*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Eyüp, B. (2008)., *İlköğretim İkinci Kademe 1981 ile 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

- Gündüz, M. (2007). “Abdullah Cevdet’in Eğitim Görüşleri ve İctihad Dergisinde Bazı Eğitim Sorunları”, *Millî Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 36, S. 176
- Hume, D. (1986). *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*, M.E.G.S.B. Yayınları, Çev: Selmin Evrim, İstanbul.
- Kadioğlu, A. (1999). *Cumhuriyet İdaresi ve Demokrasi Ruhu*, Metis Yayınları, İstanbul.
- Karaosmanoğlu, M. (2005). “Çocuk Nedir Edebiyat Nereye Düşer”, *Hece (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı)*, S. 104-105.
- Kartal, E., Özteke, H.Ç. (2010). “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, Volume 3/11, Spring.
- Kierkegaard, S. (2005). *Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler*, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul.
- Koç, K. (2008). “Demokratik Günah”, *Değirmen*, S. 14, Yıl: 5
- Komisyon (2004). *2004 Eğitime %100 Destek Kompozisyon Yarışması İl Birincileri*, Ankara.
- Komisyon (2011). (Kurt, M., Altay, J., Kara, M., İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8, TAV Yayınları, İstanbul.
- Küçükalp, K. (2004)., “Yapısöküm”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 13, S. 1, Bursa.
- Millî Eğitim Temel Kanunu I. Bölüm, Madde 2, Fıkra 1.
- Özdemir, R. (1991). “Atatürk’ün Millî Eğitim Politikası”, *Fırat Üniversitesi Dergisi, Sosyal Bilimler*, Cilt: 5, S. 1
- Safa, P. (1990). *Eğitim, Gençlik, Üniversite*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Selçuk, Z. (2012). “Türk Eğitim ve Öğretim Sistemi Reformu – Pilot Bölgelerinden İlk İzlenimler”, *Türkiye ve Almanya’da Eğitim Reformu Seminer Raporları*, Ankara, Konrad – Adenauer- Stiftung Yayını.
- Süphandağı, İ. (2004). *Batı ve İslam Arasında Oryantalizm*, Gelenek Yayınları, İstanbul.
- Tahir, K. (1990). *Notlar / Sanat Edebiyat*, Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Tahir, K. (1992). *Notlar / Osmanlılık / Bizans*, Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Tazegül, D. (2010). “Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma”, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, S. 27, Bahar.
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim, Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi*, Hece Yayınları, Ankara.
- Uğur, N. (2003). *Anlambilim; Sözcüğün Anlam Açılımı*, Doruk Yayınları, Ankara.
- Ulutaş, N. (2011). *İntihar ve Roman*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Vardar, B. (1983). *XX. Yüzyıl Dilbilimi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Yeşilyurt, T. (2004). “Ben’in Öteki’leşmesi ya da Söylemin Ayrılığa Dönüşümü”, *İslâmiyât*, S. 3