

EKU

Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Yılda iki kez yayınlanan uluslararası hakemli dergi /
A biannual peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

**Özel Sayı 1 (Eylül) 2021 /
Special Issue 1 (September) 2021**

Cilt 17 Özel Sayı 1 / Volume 17 Special Issue 1

*"Japon Eğitim Sistemi" Özel Sayısı
Special Issue for "Japanese Education System"*



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi /
Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART
UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION

Eğitimde Kuram ve Uygulama **Journal of Theory and Practice in Education**

2021, 17(Özel Sayı1) 2021, 17(Special Issue 1)

Yılda iki kez yayımlanan hakemli uluslararası dergi A biannual peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Dizinlendiği Veri Tabanları / Indexing

- EBSCO Education Source
(<https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm>)
- EBSCO Education Research Complete
(<https://www.ebscohost.com/titleLists/ehh-coverage.htm>)
- Educational Research Abstracts Online
(<https://www.tandfonline.com/action/aboutThisDatabase?show=publicationsCovered&pubCode=era>)
- Türk Eğitim İndeksi
(<http://www.turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1304-9496>)

İletişim Adresi / Contact Address:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitimde Kuram ve Uygulama
Çanakkale, Turkey
Tel: 0 286 217 13 03
e-posta: eku@comu.edu.tr

Copyright © 2021 – Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Her hakkı saklıdır. Eğitimde Kuram ve Uygulama'da yayımlanan makalelerin her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu dergide yayımlanan makalelerin bir bölümü veya tamamı editörün izni olmadan başka bir yerde yayımlanamaz.

All rights reserved. All kinds of legal and scientific responsibility of the articles published in the Journal of Theory and Practice in Education belong to the authors. All of the articles published in this journal may not be reproduced, in whole or in part, without the permission of the Editor.

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına)
(On Behalf of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education)

Özel Sayı Editörleri / Special Issue Editors

Dr. Ayşe Nur TEKMEN, *Professor of Japanology, Ankara University, Turkey*
Dr. Tolga ÖZŞEN, *Associate Professor of Japanology, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor

Dr. Melek KÜLCÜ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Dr. Kürşat CESUR, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

Yayın Kurulu / Publication Board

Dr. Ahmet DOĞANAY, *Çukurova University, Turkey*
Dr. Ahmet NALÇACI, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Dr. Filomena CAPUCHO, *Catholic University, Portugal*
Dr. Gunta KRAGE, *University of Latvia, Latvia*
Dr. Heinke RÖBKEN, *University of Oldenburg, Germany*
Dr. Kadir DEMİR, *Georgia State University, USA*
Dr. Mehmet BAŞTÜRK, *Balıkesir University, Turkey*
Dr. Mehmet GÜLTEKİN, *Anadolu University, Turkey*
Dr. Meliha Rabiye ŞİMŞEK, *University of Health Sciences, Turkey*
Dr. Muammer DEMİREL, *Bursa Uludağ University, Turkey*
Dr. Mustafa SÖZBİLİR, *Atatürk University, Turkey*

Değerli Okuyucu,

Bu özel sayıda, Japonya uzmanlarının Japon eğitim sistemini kendi çalışma alanları üzerinden değerlendirdiği 6 çalışmayı sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. İçindekiler bölümünde makalelerin başlıklarına ve yazarlara ilişkin bilgileri bulabilirsiniz.

İyi okumalar dileriz...

Prof. Dr. Ayşe Nur TEKMEN
Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN
Özel Sayı Editörleri

Dear Reader,

As the Special Issue Editorial Board, we are very pleased to inform you that 6 papers that Japanologists discussed the Japanese education system through their fields of expertise are ready for your interest. The content pages present the titles of articles and the names of authors.

Enjoy reading...

Dr. Ayşe Nur TEKMEN, Professor of Japanology
Dr. Tolga ÖZŞEN, Associate Professor of Japanology
Special Issue Editors

İçindekiler / Table of Contents

Japon İmparatorluğu'nun Kore'deki Yabancı Dil Olarak Japon Dili Eğitimi: Kim Sa-Ryang'ın Kurgusunda Japon Dili ve Kimlik <i>Japanese Language Teaching as a Foreign Language in Korea by the Empire of Japan: Japanese Language and Identity in Kim Sa-Ryang's Fiction</i> Melek Kaba Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	1-10
Japonya'da Tarih Eğitimi ve Toplumsal Bellek Sorunu <i>History Education and Collective Memory Problems in Japan</i> Hasan Topaçoğlu Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	11-20
Natsume Soseki'nin Eserleri Üzerinden Japon Edebiyatı Öğretiminde Ulus Bilinci Kavramının Değerlendirilmesi <i>Evaluating the Concept of Nation Consciousness in Teaching Japanese Literature through the Works of Natsume Soseki</i> Nihan Atlı-Usta Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	21-30
Japon Eğitim Sisteminde Çözüm Bekleyen Bir Sorun: "Zorbalık" <i>A Problem Awaiting Solution in the Japanese Education System: "Bullying"</i> Levent Toksöz Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	31-46
15-18. Yüzyıl Arası Yabancı Dil Olarak Japonca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme: Çin ve Korelilerin Japonca Ders Kitapları <i>An Evaluation of Textbooks Used in Teaching Japanese as a Foreign Language between the 15th-18th Centuries: Japanese Textbooks of Chinese and Koreans</i> Ayşegül Atay Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	47-59
Ana Dil Olarak Japonca Eğitime Genel Bir Bakış: İlkokul Japonca Dersi Öğretim Programı ve İlkokul 1. Sınıf Japonca Ders Kitabı İncelemesi <i>A General Outlook of Japanese Education as a Mother Tongue: The Examination of the Elementary School Japanese Curriculum Guidelines and Elementary School 1st Grade Japanese Textbook</i> Gonca Varoğlu Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	60-73



**Japon İmparatorluğu'nun Kore'deki Yabancı Dil Olarak Japon Dili Eğitimi:
Kim Sa-Ryang'ın Kurgusunda Japon Dili ve Kimlik**

Melek Kaba

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

Sorumlu Yazar: Melek Kaba, kabamelek@gmail.com

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Kaba, M. (2021). Japon İmparatorluğu'nun Kore'deki yabancı dil olarak Japon Dili eğitimi: Kim Sa-Ryang'ın kurgusunda Japon Dili ve kimlik. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Özel Sayı 1), 1-10. doi: 10.17244/eku.878732

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, "Derleme Makalesi" olup ayrıca bir etik onay süreci işletilmemiştir.

**Japanese Language Teaching as a Foreign Language in Korea by the Empire of Japan:
Japanese Language and Identity in Kim Sa-Ryang's Fiction**

Melek Kaba

Department of Foreign Language Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey

Corresponding Author: Melek Kaba, kabamelek@gmail.com

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Kaba, M. (2021). Japon İmparatorluğu'nun Kore'deki yabancı dil olarak Japon Dili eğitimi: Kim Sa-Ryang'ın kurgusunda Japon Dili ve kimlik. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Special Issue 1), 1-10. doi: 10.17244/eku.878732

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. This study is "Review Article"; hence, no proceed an ethical clearance evaluation.



Japon İmparatorluğu'nun Kore'deki Yabancı Dil Olarak Japon Dili Eğitimi: Kim Sa-Ryang'ın Kurgusunda Japon Dili ve Kimlik

Melek Kaba

Yabancı Diller Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2706-0188>

Öz

Sömürge Kore'de 1910'dan sonra resmen uygulanmaya başlanan Japon dili eğitimi politikaları zaman içerisinde, entelektüel kimliği Japon dilinde yapılan ve bu dilde edebi eserler verebilen bir nesli ortaya çıkarmıştır. Bu makale, Japon yönetimi döneminde Kore Yarımadası'nda uygulanan Japon dili eğitimi politikalarını tarihi süreci içerisinde ele almakta ve Koreli yazar Kim Sa-Ryang'ın "Işıklar İçinde (Hikari no Nakani)" adlı kurgusunda, Tokyo'da Koreli halkın kimliğinin konumlanışını, melezleşen kültür ve dil bağlamında tartışmaktadır. Kore asıllı yazarların içerisinde, Japonca yazılan edebiyat alanının öncülerinden olan Kim Sa-Ryang'ın Işıklar İçinde adlı kurmaca metni, Korelilerin Japonca konuşmak ve Korece konuşmak şeklindeki kültürel ve etnik kimliklerinin konumlanışlarını dile getirmektedir. Çalışmanın amacı, post kolonyal kuram çerçevesinde Japon İmparatorluğu tarafından uygulanan Kore'deki Japon dili Eğitiminin tarihini incelemek ve Kim Sa-Ryang'ın bu politikalara bakışını yazarın "Işıklar İçinde" adlı eseri üzerinden değerlendirmektir.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Dil ve kimlik, Japon Dili eğitimi, Japon İmparatorluğu, Kim Sa-Ryang, Sömürge Kore

Makale Geçmişi:

Geliş: 11 Şubat 2021
Düzeltilme: 26 Nisan 2021
Kabul: 16 Haziran 2021

Makale Türü: Derleme Makalesi

Japanese Language Teaching as a Foreign Language in Korea by the Empire of Japan: Japanese Language and Identity in Kim Sa-Ryang's Fiction

Abstract

Japanese language education policies, which were officially implemented in colonial Korea after 1910, over time, revealed a generation whose intellectual identity was structured in the Japanese language and could produce literary works in this language. This article deals with the Japanese language education policies implemented in the Korean Peninsula during the Japanese administration, in the historical process and in the fiction of Korean writer Kim Sa-Ryang called "In the Lights (Hikari no Nakani)". Through the context of positioning of the Korean people's identity in the imperial capital Tokyo, hybridizing culture and language. Among the writers of Korean origin, Kim Sa-Ryang's fictional text, "In the Lights", one of the pioneers of Japanese literature, expresses the positioning of the cultural and ethnic identities of the Koreans who speaking Japanese and speaking Korean. The aim of the study is to examine the history of Japanese language education in Korea, which was implemented by the Japanese Empire within the framework of post-colonial theory and to evaluate Kim Sa-Ryang's view of these policies through the author's work called "In the Lights".

Article Info

Keywords: Colonial Korea, Japanese Empire, Japanese language education, Kim Sa-Ryang, Language and identity

Article History:

Received: 11 February 2021
Revised: 26 April 2021
Accepted: 16 June 2021

Article Type: Review Article

Extended Summary

In October 1939, Kim Sa-Ryang (金史良), a young Korean who lives in Tokyo, the capital of the Great Japanese Empire, published his short story, "In the Lights (光の中に)", written in Japanese, in *Bungei Shoutō Magazine* and became a candidate of the Akutagawa Prize. He was one of the pioneers who came from Korea to the imperial capital and produced Japanese works. And his work was a product of the Japanese Language education policies in Korea of about 30 years. At this point, it is necessary to question the connection between the world of expression and way of thinking structured in the Japanese language of Korean young generation in Japan and Korea, the Japanese colony, and the Japanese language education systematically implemented in the peninsula.

In this article, first of all, the process of colonization of the Korean Peninsula, the Japanese language education policies implemented here, and the cultural positioning of Korean Japanese literatures will be examined through the post-colonialist literary theory filter. The relationship between language, identity and belonging will be discussed in the context of consenting to the criticism and exploitation of the Japanese Empire in return for modern living comfort.

In this study, first of all, in order to illuminate the historical background of the debate, the process of Korea's becoming a Japanese colony of the Japanese Empire and language education policies applied here will be explained chronologically. The cultural positioning of Korean's Japanese literature will be examined through the post-colonialist literary theory filter. Through the relationship between language, identity and belonging, the text titled "In the Lights" will be analysed, and the identity debate, which is conducted through speaking Japanese and Korean, will be discussed in the context of the difference between colonized who imitates the colonizer and the colonizer. In the diasporic literature of the Korean writer, it will be tried to clarify how the criticism directed to the Japanese Empire and how the Korean people, who were colonized, treated the process of consenting to exploitation in exchange for the comfort of modern life, in an ironic and subtle way.

The generation that grew up in Chōsen (Korea under Japan rule) after 1910 is composed of Korean intellectuals who can express themselves in Japanese language rather than Korean. While the Japanese language education policies in Chōsen were supported by discourses such as that the Koreans and the Japanese are from a common ancestor, the two peoples are one people, the Japanese language has been used as a tool to enable the Koreans to approach the "Japanese spirit" and become Japanese. Ultimately, the Japanese language education in Chōsen has created a hybrid generation that can take manoeuvre in the written language and in the presence of Japanese vocabulary, whose academic language and literature knowledge have developed in the Japanese language, even though the family uses Korean speaking language at home.

Kim Sa-Ryang (1914-1950), who tried to find a place in the literary world in Tokyo after growing up in the education system of the Japanese Empire, wrote the literature of a hybrid self that travelled between the Korean Peninsula and the Japanese islands. Speaking Korean in Imperial capital Tokyo, is described as an attitude that internalized exclusion against cultural authority in "In The Lights", for those who are of ethnic Korean in the 1930s. On the other hand, for Koreans coming from the colony, this attitude is an attempt to accept and indigenous to the so-called "Japanese" identity, which is approved by speaking Japanese, rather than a symbolic Japanese citizenship, in terms of belonging and identity in a cosmopolitan and multicultural environment. The act of speaking Japanese language as a camouflage applied to the discriminated Korean ethnic group in order to transform their linguistic and cultural differences into equality was used as a means of protection. For the protagonists Nan and Haruo, the act of camouflaging their Korean identity is an acceptance of being a symbolic Japanese citizen. This can be called the act of localizing oneself. But the most fundamental element of this self-indigenous effort is to be called Minami for Nan, and for Haruo the public affirmation that he is Japanese, not a Korean hybrid.

As a result, the Japanese language education policies implemented by the Japanese Empire in the Korean Peninsula created a generation that produced literary works in Japanese language, such as the colonial Korean writer Kim Sa-Ryang. Kim Sa-Ryang, who writes by displaying dilemmas and contradictions in a hybrid socio-cultural environment, symbolizes the Japanese language in Tokyo as a mask and a shield that Korean ethnic groups use in order to gain social acceptance rather than preserve their existence. Developing a self-hatred towards their identity in *In the Lights*, the Japanese-ized community in terms of language and culture also wishes to benefit from the blessings of the Japanese Empire. This reveals the paradoxical situation of the accepting attitude of Kim and the character named Nan in the work towards Japanese modernity and his criticism of Japanese rule in Korea.

Although studying the Japanese language brings with it the acquisition of a Japanese identity for Koreans, it is seen that Korean intellectuals also accepted to learn the Japanese language in order to participate in the modern world. It can be said from the history of teaching Japanese as a foreign language in Korea, a Japanese colony, where language is used as a cultural transfer tool and has an important function in the structuring of identity, and the works written by Koreans in Japanese language.

Giriş

1939 yılının ekim ayında, Büyük Japon İmparatorluğu'nun başkenti Tokyo'da yaşayan genç bir Koreli olan Kim Sa-Ryang (金史良), Japon dilinde yazdığı *Işıklar İçinde* (光の中に) adlı kısa hikayesini *Bungei Şutō* Dergisi'nde yayımladı. Bu eserin en önemli yönü, Koreli aydınların Japonca olarak yazdıkları ilk eserlerden biri olmasıdır. Kore Yarımadası'nda 1910 yılının yazında resmen başlayan Japon yönetiminin, Japon dili eğitiminin bir meyvesi olmasının da etkisi ile, *Işıklar İçinde* hikâyesi, Japon edebiyat dünyasının en başarılı eserlerini seçen Akutagawa Ödülü'ne aday gösterildi.

Kore'den Japon İmparatorluğu'nun başkenti Tokyo'ya gelerek Japonca eserler veren melez kültürlü bir neslin yetişmesi, Japon İmparatorluğu'nun Kore'deki Japon Dili eğitimi politikalarının yaklaşık 30 yılda ortaya çıkmış olan ürünü idi. *Işıklar İçinde*'nin Japon entelektüeller tarafından ilgi ile karşılanarak Akutagawa Ödülü'ne aday gösterilmesi, eserin edebî yönünden çok yazarın etnik olarak Koreli ancak Japonca yazması yönü ile dil ve kültür bağlamında "Japon" kimliği ile ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Ancak Kore'deki Japon yönetimi 1945'te bitince, Kim Sa-Ryang, Koreli aydınlar tarafından "Japon yanlısı (*shinnichi*)" olarak ifade edilmiş ve eleştirilmiştir (Miyazaki, 2010, s. 68). Yazarın ve eserdeki karakterlerin Japon dili karşısında konumlanışları, Koreli kimliklerine karşı kendi kendilerine yönelttikleri sömürgeci bakışı, dışlama ve ötekileştirme çabalarının nasıl temsil edildiği de irdelenmesi gereken bir diaspora sorunudur. Diğer yandan Korelilerin Japon dili ve kültürünü benimseyerek "Japonlaşmaları" ya da Japonlara benzemeye çalışmaları, *Işıklar İçinde* metni üzerinden pek ele alınmamıştır. Bu yöndeki bir inceleme, egemen ülkenin sömürgeci uyguladığı, kendi dilini öğretmeye yönelik politikalar ile yerli halkın kimliği arasındaki ilişkiyi çözümlenmede aydınlatıcı olacaktır. Bu noktada, Japon yönetimi döneminde Kore'de ve Japonya'da, Koreli genç neslin entelektüel yönünün Japon dilinde gelişmesi ile Japon İmparatorluğu'nun Kore'de uyguladığı Japon Dili eğitimi politikaları arasındaki ilişkinin tartışılması gereklidir.

Bu makalede öncelikle tartışma konusunun tarihi zeminini aydınlatma adına, Kore Yarımadası'nın Japon sömürgeci haline gelme süreci ve burada uygulanan Japon dili eğitimi politikaları ele alınacaktır. Korelilerin Japonca yazınlarının kültürel olarak konumlanışı, post-kolonyalist edebiyat kuramı süzgecinden bakarak irdelenecektir. Kim'in eserinde Japonca konuşmak ile Korece konuşmak üzerinden yürütülen kimlik ve aidiyet olgusu, sömürgeci ve sömürge halkı arasındaki fark ve sömürgeciyi "taklit etme" (Bhabha, 2016, s. 173) bağlamında Kore'deki Japon Dili eğitiminin ne anlama geldiği tartışılacaktır. Koreli yazarın diasporik edebiyatında, Japon İmparatorluğu'na yöneltilen eleştiriler ve Kore halkının, sömürülmeye, modern yaşam konforu karşılığında rıza göstermesine yazarın nasıl bir ironik yaklaşımla baktığı açıklığa kavuşturulmaya çalışılacaktır.

Naisen İttai: Kore Halkını Japonya Bedenine Eklemenin Anatomisi

Sömürge imparatorlukları düşünüldüğünde, Hindistan'da 1608'den başlayan İngiliz tahakkümünün, 1947'de son İngiliz Vali'nin buradan ayrılmasıyla biten süreci ilk akla gelenlerdendir (Said, 1998, s. 211). Uzak doğuda ise Hollanda, Fransa, Almanya ve İngiltere gibi ülkelerin sömürgeleri mevcut olsa da 1868 yılına kadar izolasyon politikasını (*sakoku*) korumaya devam eden Japonya, sömürgeleştirilememiştir. Nihayetinde ise Amerika'nın ticari anlaşmaları başlatma girişimi ile 1853'ten sonra Japon adaları uluslararası ilişkiler ve ticarete açılmıştır (Meyer, 1994, s. 127).

Japonya hızlı bir modernleşme atılımına girişerek, Batı'dan öğrendiği bilim, teknik ve düşünce yapısının Uzak doğudaki temsilcisi olmuştur. Büyük Japon İmparatorluğu 1868'den itibaren hızlı bir dışa yayılma politikası uygulamıştır. 1894-1895 Çin-Japon Savaşı, 1895'te Tayvan'ın alınması, 1904-1905 Japon-Rus Savaşı, 1910'da Kore'nin ilhak edilmesi ve ardından Çin'in Kanton Bölgesi ile Güney Manchurya Demiryolları'nın kiralanması, 1941'de Filipinler ve 1942'de Malezya çıkartması gerçekleşmiştir (Iwamoto, 2008, s. 44). Japonya egemen olduğu topraklarda yoğun bir dil eğitimi ile devam eden egemenliğini 1945'e kadar sürdürmüştür.

1870'lerin başlarında Büyük Kore hanedanlığı (Dehan hanedanlığı) ile Japonya, Tsushima Eyaleti'nin yönetimine verilen ve Kore Yarımadası'nın Busan şehrinde yer alan Japonya Ofisi'nin (*nihonkōkan*) mülkiyeti konusunda bir sürtüşme yaşamıştır (Iwamoto, 2008, s. 37). Bunu takip eden yıllarda Japon İmparatorluğu, Kore'nin iç işlerine müdahale etmiş ve sonrasında 1905'teki İkinci Japon-Kore Anlaşması ile Japonya'ya bağlı bir Kore hükümeti kurulmuştur. 1910'da Kore Yarımadası ilhak edilmiş, Dehan İmparatorluğu tarihten silinmiş ve yarımadaya *Coson* ya da *Chōsen* adı verilmiş, bu kelime Japon sömürgeci döneminde Kore'nin adı olarak kullanılmıştır.

Kore Yarımadası'ndaki Japon İmparatorluğu'nun 1910-1945 arasındaki yönetimi, *kōminka* (Japon imparatorunun tebâsı haline getirme), *naisen ittai* (Japon İmparatorluğu ve *Chōsen* tek vücuttur), *nissen dōso ron* (Koreliler ve Japonlar ortak atadan gelir tezi), *Tōajin* (Doğu Asya insanı), *Dai Tōa Kyoei Ken* (Büyük Doğu Asya Refah Alanı) gibi ideolojik propaganda ve paradigmalar ekseninde yürütülmüştür. Bunu desteklemek içinse öncelikle Japon sömürgelerinin ilki olan Tayvan ve ikincisi olan *Chōsen* sömürge halklarına Japon Ruhunun aşılması ve halkların her ferdinin birer sadık *Shinmin* (Japon imparatorunun tebâsı) olmasını hedefleyen hızlı ve yoğun bir Japon dili ve kültürü eğitimi politikası uygulanmıştır (Inoue & Ninomiya, 2019, ss. 117-118).

Sömürge dönemi öncesinde Japon dilinin Kore’de kullanıldığı bir yer olarak, 15. yüzyılda kurulmuş olan *Shiyakuin* (Seki, 2008, s. 275) devlete bağlı bir çeviri enstitüsü olarak çalışmalar yapmıştır. Bu kurum, resmî belgelerin Japonca ile Korece arasındaki çevirilerini üstlenmiştir. Ayrıca Kore Yarımadası ile Japonya arasındaki politik ilişkilerin yürütülmesini de dil ve çeviri ekseninden yoğun olarak desteklemiştir. Lee (2012) ilhak dönemi öncesinde Kore’deki Japon dili öğrenimini ele alırken, 1891’den 1893’e kadar Dehan hanedanlığının davetiyle Kore’ye giderek, yarımada’daki *Nichigo Gakudō* (Japonca Okulu)’da çalışmış olan Yoshizaburō Okakura’dan bahseder. Yabancı dil eğitimi alanında çalışan Okakura, *Chōsen Kokumin Kyōiku Shin’an* (*Chōsen Halkının Eğitimine Yeni Teklifler*) (1894) başlıklı yazısında Kore halkının Korece eğitimi almasının bir bağımsızlık bilincinin oluşmasına yol açacağı tehdidini dile getirmektedir. Lee, Okakura’nın, Korelilerin bağımlı kılınabilmeleri için, Kore dili eğitimi almamaları gerektiğini savunduğunu aktarmaktadır. Bu söylem tersten okunursa, Okakura’nın Japon dili öğretmek üzere Kore’de bulunduğu hatırlanmalı ve Kore’deki Japon Dili eğitimi tarihinin bu yarımada’yı yönetmek ve Japonya bedenine eklemek ile 1910’daki ilhaktan önce de bağlantılı olduğu fikri de göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer yandan Lee, Korelilerin Japon dilini öğrenmeyi bir yabancı dil ediniminin daha ötesinde, Batı’nın teknolojik gelişmelerini ve modern dünyayı yakalama amacı ile öğrenmeye çalıştıklarını ve de Japon dilinin Kore entelektüel dünyasında çok popüler olduğunu kaydetmektedir. Seki de Koreliler için Japon dilini öğrenmenin modern bilim ve tekniği Japon dili öğrenerek alma açısından, bir taşla iki kuş vurmak anlamına geldiğini belirtmektedir (Seki, 2008). Bu nedenle Koreliler için Japon dili öğrenmenin sömürge dönemi öncesinde de ülkenin modernizasyonu için pragmatist bir perde arkası olduğu sonucuna gidilebilir. Koreliler için Japon dili öğrenmenin sahip olduğu bu faydacı anlam, ileriki bölümlerde, Japon İmparatorluğu’nun *Chōsen*’deki Japon dili politikaları gölgesindeki Koreli kimliğinin muğlaklığı boyutunu tartışırken göz önünde bulundurulması gereken bir noktadır.

1910 sonrasındaki Japon yönetimi döneminde Kore Yarımadası’ndaki Japon dili eğitiminin tarihine bakılırsa, Seki (2008) bunu dört döneme ayırarak incelerler: 1905 sonrası Yabancı Dil Olarak Japonca Öğretimi Dönemi (*gaikokugo*), 1906-1910 *Nichi-go* yani Japon Dili Öğretimi Dönemi, 1910-1945 “*kokugo* (ana dili, milli dil ya da ulus dili)” olarak Japon Dili Öğretimi Dönemi ve son olarak da 1961 sonrasındaki İkinci Yabancı Dil Olarak Japonca Öğretimi Dönemi (Seki, 2008, s. 8). Bu noktada, sömürge *Chōsen*’deki Japon dili öğretiminin ideolojik boyutunu ortaya koyabilmek için bu öğretimin tarihsel gelişimini ve sömürge dönemine ait detaylarını da ele almak gerekmektedir.

1910’da Kore’nin ilhak edilmesi ile birlikte, kurulan Yerel Japon Valiliği, Japon dilini “*kokugo*” ilan etti. 1911’de ise *Chōsen* Eğitim Düzenlemesi yayımlandı ve ders kitapları oluşturulmaya başlandı. Yerli dil Korece ise artık bir “halk dili” olarak konumlandırıldı. Korece 35 yıllık Japon yönetimi boyunca tamamen yasaklanmadı. 1920’lerin kültür politikası döneminde, eğitime verilen önem ve yeni okulların sayısı hızla arttı. Diğer yandan, 1930’ların ikinci yarısında, “*nai-sen ittai*” yani Kore ve Japonya tek vücuttur propagandasıyla, Korece’nin okullarda ve devlet dairelerinde kullanımı yasaklandı ve okullarda Japon dili kullanımı zorunlu hale getirildi. Ancak Korelilerden Japon dili ile iletişim kurabilenlerin sayısı sadece yüzde 20 civarında idi. 1945’e kadar Korece gazeteler de yayımlandı. Kore’deki Yerel Japon Valisi, Korece’nin kullanımını yasaklamış ve Japon dili kullanımını teşvik hareketini geliştirmiştir. Aynı zamanda Kore’nin denetim ve yönetimine bir araç olarak Korece gazete çıkarma politikasını da benimsemiştir (Lee, 2012, ss. 150-153).

Chōsen’deki Japon dili eğitimi politikaları 1910-1919 arası askeri yönetim, 1920-1931 arası kültür politikası yönetimi ve 1931-1945 arası da etnik baskı dönemi olmak üzere onar yıllık aralarla ele alınmaktadır. Her dönemde birer ve 1930 sonrasında iki defa olmak üzere eğitim düzenlemesi talimatları Japon vali tarafından yayımlanmıştır. Özellikle 1 Mart 1919’da Korelilerin ayaklanması üzerine, 1920’lerde daha yumuşak bir politika izlense de Japon İmparatorluğu 1930 ve sonrasında Mançurya olaylarının da etkisiyle, sıkı bir asimilasyon ve baskı politikasına yönelmiştir. Bu politik dalgalanmalar Japon dili eğitimine de yansımıştır. Bu noktada Japon dili, giderek militaristleşen Japon İmparatorluğu tarafından, Korelilerden Japonlara tâbi bir “millet” oluşturma politikasının bir aracı olarak kullanılmıştır. (Lee, 2012, ss. 148-149).

1910 ve sonrasında yetişen Koreli nesil, Japon dili yani “*kokugo*” merkezli bir eğitimden geçmiştir. Ancak bu “*kokugo*” kelimesi de Japon İmparatorluğu içerisinde yeni oluşan ideolojilerin ve modernizasyonun bir parçası olarak Batı’dan henüz alınmış bir kavramdır. Eğitim Bakanlığı’nda yetkili olan Ueda Mannen (1867-1937) Fransa’da eğitim aldıktan sonra ülkeye dönmüş ve devlet politikalarında Japon dilinin fonksiyonunu araştıran kurumların kurulması ve geliştirilmesinde görev almıştır. Ueda, dilin “halka eşit miktarda dağılan bir kan” olduğunu savunmuş ve 1900 yılında ilkökul müfredatına “*kokugo*” dersinin yerleştirilmesini sağlamıştır (Lee, 2012). Henüz 1900’de müfredata giren bu Japonca yani “*kokugo*” dersi, 1910’da *Chōsen*’deki eğitim müfredatına da alınmıştır. Bu durum “*kokugo*” da olduğu gibi Batıdan alınan kavram ve kurumların ne kadar hızla yönetici güç olan Japon İmparatorluğu’ndan yönetilen toprak olan Kore’ye aktarıldığını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Japon İmparatorluğu bedenine Korelilerin eklenmesi amacıyla, Ueda’nın bahsettiği ortak bir kan olarak Japon dili kullanılmıştır. İlk ve orta okullar ile liselerde Japonca, *kokugo* dersi adı altında okutulmuştur. Japonya tarafından Kore’ye gönderilen Japon yerel valileri tarafından, yönetimin başladığı yıllarda 4 yıllık olan ilkökullar, 1922’de 6 yıla uzatılır. Kore’de tamamı Japonlar tarafından kurulan eğitim

kurumlarındaki öğrencilere bakıldığında, 1915 yılında ilkokula girenlerin sayısı 21441 iken, bu sayı 1940 yılında 301041 olmuştur (Yamada, 2010 ss.156-157). 1910 sonrasında yetişen bu Koreli nesil, Japon dili üzerinden eğitim almış, modernizasyon sürecine de Japon dili ortamında girmiştir. Diğer bir ifade ile bu nesil Japon dili ile entelektüel boyutlarının gelişmesi sonucu kendilerini Kore dilinden daha çok Japon dilinde ifade edebilen Koreli aydınlardan oluşmuştur.

Chōsen'deki Japon dili eğitimi politikaları, Koreliler ve Japonların ortak atalardan geldiği, iki halkın tek bir halk olduğu gibi söylemlerle desteklenmiştir. Bu söylemlere ek olarak, Kore'de, Korelilere Japon İmparatoru'na sadakat yemini ettirme, her gün imparatorluk sarayına dönerek imparatoru selamlama, öğle vakti imparatora saygı duruşunda bulunma, şintoist tapınaklara götürülme, gibi uygulamalara da gidilmiştir. Japon yönetimi, Kore'de, 1939'da duyurulan *zōshi kaimei* (ad sistemini değiştirme) uygulaması ile Korelilerin adlarını Japoncaya benzeyen adlarla değiştirmelerini sağlamış ve adlarını değiştirerek onlara Japon kimliği kazandırma çabasına girmiştir. Ancak bu uygulama konfüçyanist geleneklerle baba soyadının evlilikten sonra da devam ettirildiği Kore kültürü için, Japon kütük sistemine geçmek anlamına geldiğinden dolayı tepki ile karşılanmıştır. Korelilerin "Japon ruhuna" yaklaşımın Japonlaşmalarını sağlamak için saygı, güzellik, güç dili olarak efsaneleştirilmiş olan Japon dilinin öğretilmesi ilk adım olarak elzem sayılmış, ardından adlar değiştirilmiş sonrasında gönüllü askerlik ve en son adımda ise zorunlu askerlik politikası yürürlüğe girmiştir. Uygulanan Japon dili eğitimi ise zorunlu askerliğe doğru gidildikçe ivme ve yoğunluk kazanmıştır. Bu dil eğitimi ve kültür politikaları ile Koreliler "sadık tebâ" olarak Japonca yazılar yazmaya ve de "ülkeleri için" savaşmaya başlamışlardır (Inoue ve Ninomiya, 1997, ss. 117-120). Dil eğitimi ile "kanı" değiştirilerek ruhen Japonlaştırılmış Kore halkının Japon İmparatorluğu bedenine eklenmesi, halkın imparatorluk için savaşmaya başlaması ile tamamlanmıştır denilebilir.

Nihayetinde *Chōsen*'deki *kokugo* dersi adı altındaki Japon dili eğitimi süreci resmi olarak 35 yıl sürmüştür. Bu süreç, aile içerisinde konuşma dili olarak Korece kullanan ancak akademik dil ve literatür bilgisi Japon dilinde gelişmiş, yazı dilinde ve kendini ifade etmede kondisyonu Japonca söz varlığında manevra alabilen bir melez nesli de ortaya çıkarmıştır. Japonya'dan gönderilen yerel valinin yönetiminde olan Japon dili eğitimi, 1920 sonrasında yoğunlaştırılmıştır. Yerel valinin Japon dili eğitiminin amacı, Korelilerin modernizasyonu değildir ancak buna da katkıda bulunmuştur. Yerel valiliğin asıl amacı Japon İmparatorluğu'nun ihtiyaç duyduğu insan kaynağına yönelik olarak Japon dilini öğretmek olmuştur (Yamada, 2019, p. 168).

İmparatorluk Başkentinde Japon Dili ve Korecenin Konumlanması

Japon İmparatorluğu'nun eğitim sisteminde yetiştikten sonra Tokyo'daki edebiyat dünyasında yer bulmaya çalışan Kim Sa-Ryang (1914-1950) Kore Yarımadası ile Japon adaları arasında gidip gelen melez bir benliğin edebiyatını yapmıştır. Yazar, Kore'de Heian Nan'da varlıklı bir ailenin çocuğu olarak doğmuştur. 1930 yılında lise öğrencisiyken Japon karşıtı eylemlere katıldığı için okuldan atılmış, aynı yıl Japonya'da üniversite okuyan ağabeyinin desteğiyle Kore'den Japonya'ya geçmiş, liseyi bitirdikten sonra ise Tokyo İmparatorluk Üniversitesi'ne başlamıştır. Yine bu dönemde Koreli sanatçı arkadaşları ile birlikte tutuklanmış, 2 ay tutuklu kalmış, 1941'de de tekrar bir tutuklanma geçirmiştir. 1945'te Japon ordusuna katılmış, bağımsızlık sonrasında ise 1950'deki Kore Savaşı'na gitmiş ve savaşta ölmüştür. 1910 yılında Kore'de Japon dili eğitimine başlandığı ve Kim Sa-Ryang 1914 yılında doğduğu için, bu yazar Japon dilinde eğitim alan Korelilerin ilk nesline denk gelmektedir.

1 Mart 1919'da Korelilerin isyanından sonra Kore halkı eğitime önem vermeye başlamıştır. Bunun sonucunda, 1920 ile 1925 arasında Korelilerin okula giriş oranı yıllık ortalama yüzde 2 oranında artmıştır. Ancak bu dönemde Japon İmparatorluğu'nun Kore'deki eğitime ayrılan bütçesi bir ekonomik yük haline gelmeye de başlamıştır. Aynı zamanda, Korelilerin de eğitim konusundaki istekleri artış göstermiş, *Futsū gakkō*(Normal Okul) olarak adlandırılan ilköğretim okullarına kayıt yaptırmak isteyenlerin sayısı 1915'te 24846 iken 1920'de bu sayı 47838'e ulaşmıştır. Bu sayılar ise okul kontenjanlarının oldukça üstüne çıkmış, 1920 ve sonrasında başlayan okul kapasitesinin yetersizliği, Japon İmparatorluğu'nun savaşlara girmesi ile ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar nedeniyle 1930 ve sonrasında daha da büyümüştür (Yamada, 2010 ss.156-157). Yazar Kim'in eğitim aldığı dönem de böyle bir zamana denk gelmektedir. Yine de 1924 yılında Seul'de Japon yönetimi tarafından, Japonya dışındaki ilk imparatorluk üniversitesi olan Keijyō İmparatorluk Üniversitesi kurulmuştur. Ancak Kim Sa-Ryang, Kore'de ilk eğitim yıllarını geçirdikten sonra Japonya'ya gitmiş, 1930'larda Saga Lisesi ve daha sonra da Tokyo İmparatorluk Üniversitesi'nde eğitim görmüştür. Bu yıllarda Kore Yarımadası ile Japonya arasında sürekli bir yolculuk halinde olmuştur.

Bu dönem aynı zamanda "*nai-sen ittai*" hareketinin doğup gelişme dönemidir. Japonya, 1937'de Japon-Çin Savaşı için Kore Yarımadası'nı askeri üs olarak kullanmıştır. Aynı sıralarda Kore'deki Japon valisi Korelilerin Japon dilini kullanım oranlarını artırma çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Kore dili kullanımını okullarda yasaklanıp, Japon dili konuşan ailelerin ev kapılarına "Japonca konuşan hane" yazılı tabelalar asılırken, Korelilere Japon imparatoruna sadakat yemini, şintoist tapınaklara gitme, kara kuvvetlerine gönüllü asker olarak katılma ve üçüncü eğitim düzenlemesinin ilanı şeklindeki bir dizi uygulama "*nai-sen ittai*" sloganı ile gerçekleştirilmiştir (Miyazaki, 2010). Bu ortamda, Japon dilinde

eserler veren Kim Sa-Ryang'ın edebiyatı, dönemin Koreli gençlerin ile Japon dili arasındaki ilişkiyi temsil eder niteliktedir denilebilir.

Kim Sa-Ryang, Japonca eser veren Koreli edebiyatçıların öncüsü olarak bilinmektedir. Özellikle 1990 sonrasında Japon İmparatorluğu ve sömürge halklarının Japonca olarak yazdıkları eserler post-kolonyal bakış açısıyla ele alınmaya başladıktan sonra Kim Sa-Ryang ile ilgili araştırmaların sayısı artmıştır. Yazarın eserlerinde, Japon karakterlerden ziyade, Koreli ya da Japon-Koreli melezi olan, Japon dili ile eğitim almış ve özellikle de sürekli Japonca konuşan insanlar ve imparatorluk başkenti ile yarımada arasında gidip gelen Koreliler objektife yansımaktadır.

Kim Sa-Ryang'ın *Işıklar İçinde* adlı eseri ise Tokyo'da "S Vakfı"nda İngilizce dersleri veren "Nan (南)" adlı, ancak "Minami" olarak adının Japonca okunuşu ile tanınan ben anlatıcı tarafından hikâye edilmektedir. Nan'ın öğrencisi Yamada Haruo, Koreli bir kadın olan Teijun ile Koreli-Japon melezi bir erkek olan Hanbei'in çocuğudur. Haruo'nun babasının, annesine şiddet uygulayarak onu hastanelik etmesi olayı ile Haruo ile Nan yakınlaşırlar. Hikâye Koreli öğretmen ve Koreli-Japon melezi öğrencisinin birlikte Tokyo'da geziye giderek eğlenceli bir gün geçirmeleri ile son bulur.

Işıklar İçinde'de Nan'ın çalıştığı vakıfta kendisine adının Japonca okunuşu olan "Minami" olarak çağırılması karşısındaki tutumuyla, Japon İmparatorluğu'nun Kore sömürge halkına uyguladığı ad yani kimlik değiştirme politikasına da gönderme yapılmaktadır. Ancak eserde, Koreli genç Nan'ın, Minami olarak bilinmek ile Nan olarak tanınmak arasında yaşadığı gelgitler ve kimlik sorunsalı da dramatize edilmektedir. Nan, çocukların kendisini yakın bulması adına, Minami olarak çağrılmaya göz yumduğu yalanını kendisine söylemekte ve bundan bir vicdan azabı duymaktadır. Ancak bir gün Lee adlı Koreli genç, herkesin önünde ona "Nan Hocam" diye seslenince öğrenciler "hoca 'Koreliyim'" diyerek Nan ile alay etmeye başlarlar. Haruo ise Nan'ın düştüğü bu kendini ele verme durumu karşısında hınzır bir sevinç yaşar. Çünkü Haruo, kendisi gibi Koreli kanı taşıdığını düşündüğü Nan'ın, Japonca bir adla kendisini kamufle ederek yaşamasına karşı bir öfke beslemektedir. Homi Bhabha, Kore gibi bir sömürgecinin halkından olan insanların, Japon İmparatorluğu gibi bir yönetici gücün insanlarına benzemeye çalışması durumunu "sömürgeci taklit" olarak tanımlar. Bhabha bunu, "sömürgeci taklit, bir talep olup bu talebin objesi *neredeyse aynı olan, ama tamamen aynı olmayan bir farklılığın bir öznesi olarak* ıslah edilmiş, tanınabilir/kabul edilebilir bir Öteki'dir" der ve buradan hareketle bunu "Sömürgeci söylemin otoritesi üzerinde taklidin etkisi derin ve rahatsız edicidir" (Bhabha, 2016, s. 175) şeklinde ifade eder. Bu durumda Nan'ın adının Korece okunuşu olmayıp, Japonca okunuşu olan "Minami" olarak çağrılmayı istemesi, esasında oldukça "rahatsız edici" bir taklittir.

Aynı şekilde Haruo da adı ve soyadı Japon tarzında olduğu için annesi ve babasının Koreli kökleri ile kendisinin melez olduğu gerçeğini etraftaki Japonlardan saklayabilmektedir. Haruo, şehrin varoşlarında zor bir hayat yaşadığını da gizlemekte, babasının yine Koreli olan annesini her fırsatta fiziksel şiddete maruz bırakmasını kanıksamış bir tutum sergilemektedir. Burada yapılan göndermede kadın yani anne Kore halkını; zor kullanarak yöneten erkek ise Japon İmparatorluğunu temsil etmektedir.

Esasında Haruo ve Nan'ın her ikisi de toplum içerisinde kullanılmak üzere giyilen bir Japon maskesi takarak, "taklit" ederek yaşamaktadır. Takındıkları maske ise Japon dili konuşabildikleri sürece geçerli olabilmektedir. Eserin sonunda her ikisi de bir diğerrinin sakladığı Koreli köklerini birbirine itiraf ederek bir araya gelirler ve Korece bilmelerine rağmen kendi aralarında "Japonca konuşarak" Tokyo'nun işlek ve ışıklı alışveriş merkezlerinde gezmeye giderler. Eserdeki bu kurgulama ile Koreli olmasına rağmen evin içinde Japon dili konuşan hanelere yönelik uygulamaya gönderme yapılmakta, Korelilerin kendi aralarında bile Japon dilinde konuşmaları sürekli olarak vurgulanmaktadır. Kahramanların içine girdiği adlarını Japonlaştırma ya da bunu öne çıkarma eylemi, Japon İmparatorluğu'nun Kore'de uyguladığı Japon dili eğitimi politikaları ve ad değiştirme uygulamasına karşı bir eleştiridir. Bu eleştiri aynı zamanda Korelilerin kendi adları yani kimliklerini "Japonlaştırmak" istediklerini de eleştirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eserde tek taraflı bir bakışla mağdur Koreliler değil, Japon dili konuşarak ve adlarını Japonlaştırarak tatmin olan bir "kamuflej" ve "taklit"e bürünmüş Koreliler de mercek altına yatırılmaktadır. Bu Japonlara benzemeye çalışma arzusu, şüphesiz ki, Nan'ın ders verdiği sınıfta ve koridorlarda öğrenciler tarafından Minami şeklinde çağrılmak istemesi, 1914'te doğan Kim Sa-Ryang'ın 1910'dan itibaren Japon dili konuşulan bir okul atmosferinde kendi kimliğinin yapılanış ile yakından ilgilidir. Ancak bugüne kadarki çalışmalarda, Nan ve Minami sorunsalı Japonların Kore'de uyguladığı ad değiştirme politikası bağlamında ele alınmış, Korelilerin kendilerini Japon olarak görme ve sosyal ortamda bir Japon olarak görülmeye karşı bir arzu duymaları ve de bunu Japon dili konuşarak gerçekleştirmeye çalıştıkları gözden kaçırılmıştır.

Inoue ve Ninomiya, Japon yönetiminin Kore politikalarını düzenlerken Japon dilini nasıl kullandığını tartışmaktadır. Buna göre, Japon yönetiminin gözünde, Japon dili, Japon ruhu ve Japon kültürü yekvücut bir unsurdur, aynı zamanda Korelileri "Japonlaştırmak" için Japon dili öğretiminin elzem olduğu, Korelileri Japon imparatoruna tâbi hale getirmek onlara Japon dilini öğretmeden mümkün olmayacaktır. Japon İmparatorluğu için Japon dilini Kore'de öğretmenin amacı iletişim sağlamaktan ibaret değildir. Asıl amaç, Japon dilinin öğretilmesi ile Japon kültürü ve yaşam tarzının benimsetilerek, Korelilere Japon ruhunun aşılması olmuştur. (1997, s. 119). Japon dili Korelilerin, ruhen birer

Japon olabilmelerini sağlamak için bir araç olarak kullanılmıştır. Kim'in eserinde de kimlik ve dil ilişkisi sürekli olarak irdelenmekte, kahramanlar Japonca konuşabildikleri ortamlarda kendileri olmayı başardıklarını düşünmektedirler. Bu noktada *Işıklar İçinde*'de, esasında bir yabancı dil olan Japon dilinin Japon kimliği ile eşdeğer olarak görüldüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki alıntıda dil ve kimlik ilişkisi Koreliler ve Japon dilini kullanma bağlamında kahramanın iç sesi üzerinden aktarılmaktadır:

Bu arada ben vakıfta ne ara olduysa, “Minami[南]” Hoca olarak biliniyordum. Benim soyadımın bildiğiniz gibi “Nan [南]” olarak okunması gerekirdi ancak birçok sebepten dolayı Japon adları gibi bir adla çağırılıyordum. Önce iş arkadaşlarım beni böyle çağırma şekli çok kafama takıldı. Ancak sonraları tabii olarak bu masum çocuklarla oynarken, tersine bunun daha iyi olabileceğini düşündüm. Bu nedenle de ben ne sahtekarlık hissi ne de utanç duyuyorum dedim kendime defalarca. Dahası, söylemeye bile gerek yok ama bu çocukların içinde Chōsenli çocuklar falan olsaydı, ben beni Nan diye çağırılmalarını isterdim diye kendime açıklama yapıyordum. Öyle yapmamın, Chōsenli çocuklara da Japon çocuklarına da duygusal olarak kötü bir etki yaratacağından şüphem yoktu çünkü. [*Işıklar İçinde* (metinden yapılan alıntılar yazara aittir) (Kim, 2006, s.7)]

Alıntıda Nan'ın adlı karakterin Minami olarak çağırılmayı istemesi görünüşte, çocuklarla “masumca” oynayabilmesini sağlayan ve Japon dilinde yer alan bir ad almak edimidir. Ancak Nan, kendi Koreli adını ve de kimliğini hasır altı ederken bir sahtekâr gibi hissetmediğini ve utanç duymadığını kendine defalarca söylemektedir. Bu tekrarlanmanın altındaki suçluluk hissi, esasında kahramanın kimliğini tamamen Japon dilinde yapılandırma çabasına karşı, Koreli kimliğinin çıkardığı bir isyan olarak yorumlanabilir. Çünkü Nan, bir yandan bu hislerini bastırırken, diğer yandan da Nan adını kullanarak sınıfta kürsüye çıktığı taktirde, bu davranışın çoğunluğu Japon olan çocuk öğrenciler üzerinde “kötü bir etki” yaratacağını ileri sürüyor. Ancak burada açıklanmayan bu “rahatsız edici” etkinin ne olacağı yine eserin ilerleyen kısımlarında tekrar Japonca konuşmak ile ilgili olarak açıklığa kavuşturulmaktadır. Tokyo'da etnik kimlik ve dil olarak *Chōsen*'e ait olarak yaşamının yaratacağı “kötü bir etki” eser boyunca temel eksen olmaya devam etmektedir.

Lee adlı Koreli muavin, Nan'ı görmeye geldiğinde ona Korece “Hocam” diyerek seslenir. Bu anda Nan'ın hâli “Ben irkildim. Çocuklar bunun ne anlama geldiğini bilmiyorlar ama onları ürkütücü bir hava sardı, O'nun ve benim yüzüme bakıp duruyorlardı” (Kim, 2006, s. 8) şeklinde anlatılır. Çocuklar sınıftan çıktığında, “ikimiz baş başa kalınca sessizce Korece kullanarak konuşmaya başladım” (Kim, 2006, s.8) diyerek Nan, Lee'nin ziyaretini aktarmaya devam eder. Lee, Nan'a kendisine hangi dilde hitap edeceği konusunda tereddüt ettiğini söyler ve Nan gibi öğretmen olmuş birinin neden “adını gizlemeye çalıştığını” öfkeyle sorar. Nan buna cevap verirken kekelemeye başlar. Nihayetinde Lee, sıradan bir muavin olduğunu ve Korece olan adını gizlemesinin anlaşılabilir olacağını ancak Nan gibi eğitilmiş ve Japonya'nın en köklü üniversitesi olan İmparatorluk Üniversitesi öğrencisi, hem de öğretmen olan birinin bunu yapmasına öfke duyduğunu hiddetle anlatır. Nan, bu konudaki savunmasını yaparken okuldaki Japon çocukların kendisine karşı olan duygularının içerisine “meraktan öte bir duygunun” karışmasından korktuğunu, bir öğretmen olarak yalnız hissedeceğini ve bundan korktuğunu anlatır. Bu nedenle Nan, etnik kökenini gizlemeye çalışmadığını, doğal akış içerisinde etraftakilerin kendisine Nan diye seslenmeye başlamalarına karşı özellikle Koreli etnik kökenini dile getirmenin de çok gerekli olmadığını düşündüğünü savunmaya çalışır. Bu konuşmalar geçerken öğrencileri hocalarının Koreli olduğunu duyarlar, “Koreliymiş” diyerek çığlıklar atarak dalga geçmeye başlarlar. Ancak bu durumun açığa çıkması ile çıkan şamata da en çok heyecanlanan Yamada Haruo olmuştur. Koreli ve Japon melezi olan Haruo, öğretmeninin de kendisi gibi etnik kökenini gizleyen bir Koreli oluşuna, hocasına karşı aşırılıklar yaparak karşılık vermiştir. Bu noktada, Japon toplumunun içinde yaşayan Korelilerin, Korece konuşmaları sonucunda etnik kimlikleri su yüzüne çıkmıştır. Bu tutumları, kendi aralarında Japonca konuşarak, Koreli köklerini kendi aralarında da inkâr yoluna girmiş Nan ve çevresindekilerin dilsel ve kültürel olarak Japon tarafında konumlanmaya çalışmalarını ortaya koymaktadır.

1930'larda etnik köken olarak Koreli olanlar için, İmparatorluk başkenti Tokyo'da Korece konuşmak, kültürel otorite karşısındaki dışlanmışlığı içselleştirmiş bir tutum şeklinde ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan Tokyo'ya Kore'den gelen Koreliler için bu tutum kozmopolit ve çok kültürlü bir ortamdaki aidiyet ve kimlik kavramları açısından bakıldığında, sembolik bir Japon vatandaşlığından öte, Japonca konuşarak onaylanan sözde “Japon” kimliğini kabullenme ve yerleşme çabasıdır. Koreli etnik grubun dilsel ve kültürel farklılıklarını eşitliğe dönüştürebilmek amacıyla kendilerine uyguladıkları bir kamufraj olarak Japon dili konuşmak bir kendini koruma aracı olarak kullanılmıştır.

Japon İmparatorluğu'nun Işıkları İçinde

Japon dili kullanarak kendisini kamufle edenlerin bir kısmı da Yamada Haruo gibi annesi Koreli olsa da kendisinin Koreli olmadığını kanıtlamaya çalışmışlardır. Haruo'nun babası Hanbei de aslında Kore'nin güneyinde Koreli-Japon

melezi olarak doğanlardandır. Serseri bir hayat yaşayan Hanbei, daha önce Nan ile hapiste aynı koğuştta kalmıştır. Eserde yalnızca bir defa değinilen Nan'ın tutuklanma olayı, Kim Sa-Ryan'ın hayatında birçok defa yaşanan Japonya karşıtı eylemler sonucunda hapse atıldığı gerçeğiyle de ilişkilendirilebilir. Japon Dili kullanarak yazılar yazan yazarın, gerçek hayatta yaşadığı çelişki, Kore dili değil, Japon dili ile eserler verirken, Japon İmparatorluğu'na karşı eylemlerde bulunma şeklindeki bir kaosu da ortaya koymaktadır. Ancak hapis olayı daha çok Hanbei adlı babanın etrafında anlatılır. Hanbei, şiddet yanlısıdır, karısı Teijun'un "safkan" Koreli olduğundan, ondan utanmaktadır, hapisten çıkınca Kore geleneksel kıyafetleri giyenlerle karısının görüşmüş olduğunu öğrenir ve kızarak onu başından ağır bir şekilde yaralar. Adamın karısının Koreli kökenlerine duyduğu nefreti, oğlu Haruo da bilinçsiz bir şekilde onaylayarak bu ötekileştirmeyi kendisi ve annesine karşı tekrarlar. Haruo, Nan'a gelip ağlayarak, annesi öyle olsa da kendisinin Koreli olmadığını onaylamasını ister. Diğer yandan anne Teijun, ağır yaralanmış ve kafası sargılar içindeyken bile Korece sorulan sorulara Japon dili kullanarak cevap vermeye çalışır. Bu noktada Japonca konuşan hanelerin önüne konulan tabelalara ve Japon dilinde konuşmanın Korelilerin yaşantısına ne derece yerleştiğine gönderme yapılmaktadır.

Haruo ise ağır yaralı annesini görmeye gitmekten, kendisinin bir melezi olduğunun anlaşılacağından korktuğu için çekinir. Ancak Nan, eserde kendini ilk defa bu ağır yaralı kadın karşısında Nan olarak tanıtır. Bunu duyan Teijun bir şaşkınlık yaşar. Ancak yine de Japon dilinde konuşmaya devam eder. Sadece arada bir defa Korece bir ünlem çıkarır ağzından, çünkü kocası melezi olmasına rağmen *Chōsen* kelimesini duyduğunda öfkelenmektedir. Yani Haruo'nun evinde baba sert tepkiler gösterdiği için, Koreli kökenlerden bahsetmekten son derece sakınılmakta ve zorunlu olarak Japon dili kullanılmaktadır. Bu durum da Japon İmparatorluğu'nun Kore'de Japon dilini zorunlu hale getirmesinin bir metaforu olarak görülmelidir. Bu noktada ise Hanbei ile Japon İmparatorluğu'nun sembolize edilişi ve Teijun'un edilgen bir *Chōsen* figürünün edebi temsili olduğu açık olarak görülmektedir. Ancak sorun şudur ki Nan, Teijun'un Hanbei'e karşı "bir kölenin müteşekkiriği" gibi bir hisle bağlı olduğunu anlatmaktadır. Burada da *Chōsen* ile Japon İmparatorluğu arasındaki ilişkinin mimikrisi yapılmaktadır. Ayrıca Haruo, Nan'a okulda öğretmenin Korelilerin okula alındıkları için müteşekkir olmaları gerektiğini ve aslında okula alınacak kadar değerlerinin olmadığını söylediğini de üzülenek anlatır. Nan ise Tokyo İmparatorluk Üniversitesi öğrencisi olduğunu ve Haruo'nun da çalışırsa üniversiteye alınacağını söyler. Yamada ailesi ile Nan'ın kesişim noktası Koreli etnik ve kültürel kimliklerinin göstergesi olan Kore dilini kullanmaktan kaçınmak ve Japon rejiminin temsilcisi olan Kore'deki Japon valisinin talimatlarına uygun bir şekilde, Japon dilinde kendilerini ortaya koymaya çalışmaktır. *Nai-sen ittai* düşüncesinde olduğu gibi bir tek vücut olma söylemi, Nan ve çevresindekiler için büyük bir kimlik çatışmasının ötesinde bir bütünlük sağlayamamaktadır. Zira Koreli kimliği Japon İmparatorluğu'nun vücuduna zorla takılan bir parça olarak yabancı durmaktadır. Bu nedenle de Japon İmparatorluğu'nu temsil eden melezi karakter Hanbei, iktidar düşkünü, asimilasyoncu, yozlaşmış ve şefkatsiz bir kişi olarak tasvir edilir. Bu kaos içerisinde Nan ve Haruo'nun seçtiği yol ise Japon İmparatorluğu'nun ışıklarında dans etmektir. Bunu eserin son kısmında görebiliriz.

Annesi hastanede iken Nan, Haruo'yu alarak Tokyo'nun Ueno ve Hirokōji semtlerine gezmeye götürür. Burada kalabalığın içinde etnik kimliği gibi unsurlardan dolayı Haruo'nun göze batmadan neşeyle gezmesi, Nan için büyük bir mutluluk teşkil eder. İkisi devasa mağazalardan olan Matsuzakaya'ya girerler. Kentin işlek caddelerindeki bu mağazada Japonlar ile Koreliler ve Haruo gibi melezi çocuklar arasındaki fark ortadan kalkmıştır. Ardından asansöre biner, "*karei raisu*" (haşlanmış pirinç ve et köri) gibi Japon kültürüne ait bir yemeği neşeyle yer, alışveriş yaparlar. Kentin kalbur üstü insanların arasına karışarak eğlenceli bir gün geçirirler. Bu esnada muavinlik yapan Koreli genç Lee de yeni aldığı 1937 model bir Ford araba ile yanlarından geçer. Lee artık şoför olmuştur ve bir arabası vardır. Nan ile Haruo'yu *ışıklar içindeki* arabasına bindirerek gezdirir. Bu esnada hâlen hastanede yatan ağır yaralı Teijun yani *Chōsen*'i temsil eden kadın, göz ardı edilmiş; Koreli genç nesli temsil eden Nan ve Haruo ise Japon İmparatorluğu'nun başkenti Tokyo'nun ihtişamlı mağazalarında Japon tarzı yemekler yiyerek bir yandan geçici olarak da olsa tamamen Japon olmayı deneyimlemişlerdir. Diğer yandan da Lee, Japonya'da olmanın getirdiği konforlardan biri olan araba sahibi olma lüksünü yaşamıştır. Burada temsil edilen yapı şudur: Anavatan yani Kore Yarımadası olan Teijun ağır yaralı yatarken, Kore'nin, Japon dili konuşan yani Ueda Mannen'in ifade ettiği gibi damarlarında Japon dili kanı dolaşan genç nesli, Japon İmparatorluğu'nun başkentinde *ışıklar içinde* gezmektedir. Eserin başlığı da bu ironiyi dile getirmektedir.

Sonuç olarak, Nan ve Haruo için kendi aralarında da Japon dilinde konuşarak, Koreli kimliklerini kamufle etme davranışı, taklide dayalı ve sembolik olarak Japon vatandaşı olmanın kabulüdür. Buna Japon dili kullanarak kendini yerlileştirme edimi de denilebilir. Ancak edimin en temel unsuru Nan için, Minami olarak çağrılmak, Haruo içinse Koreli melezi değil de Japon olduğunun toplum tarafından onaylanmasıdır.

Gezi esnasında Haruo, büyüyünce karanlık bir sahnede ışıkların üstünde, dans eden bir dansçı olmak istediğini anlatır. Nan, bu dışlanmış çocuğun bir gün karanlık bir sahnede kendisine vuran ışıklar içinde dans ettiğini hayal eder. Nan, Haruo'nun şehrin varoşundaki karanlık hayatını ve gelecekteki ışıltılı sahneyi Japon dili kullanarak kendi içinde düşünür. Yani eserdeki karakterlerin iç sesleri de Japon dilini kullanmaktadırlar. Hayallerinin sahneleri de Japon dilinde yapılan bu iki genç için Japon dili, kimliği yapılandıran kültürün dili olduğu kadar, gelecekle ilgili olan beklentilerin, modern dünyaya ulaşmanın da aracıdır aynı zamanda. Bu nedenle Japon dili ve kültürü içerisinde, kendi gelecekleri için

bu sözde Japon vatandaşlığı vazgeçilmezdir. Son sahnede Haruo, Nan'a adının Nan olduğunu bildiğini söyler. İkisi arasında geçen bu gizli konuşma, Koreli etnik kökenlerinin karşılıklı onayı ve bu onayın üzerine kurulan Japon kimliği ile eklemlenme çabasını ortaya koymaktadır.

Değerlendirme

Sonuç olarak, Japon İmparatorluğu'nun Kore Yarımadası'nda uyguladığı Japon dili eğitimi politikaları 1910 sonrasında uygulanmaya başlanmış ve bu politikalar Korelilerin dil, kültür ve ruh olarak Japonlaştırılmasını hedeflemiştir (Lee, 2012, s. 152). Sömürge halkını imparatorun sadık tebâsı haline getirmek amacıyla Japon dilinin benimsetilmesi zamanla Koreli yazar Kim Sa-Ryang gibi Japon dilinde edebi eserler veren bir nesli ortaya çıkarmıştır. Japon yönetimi altında oluşan melez bir sosyokültürel ortamda, ikilem ve çelişkiler sergileyerek yazan Kim Sa-Ryang, Japon dilini Tokyo'da Koreli etnik grupların varlıklarını koruyabilmekten çok, toplumsal bir kabul görme adına kullandıkları bir maske ve bir kalkan olarak sembolize etmektedir. *Işıklar İçinde*'deki kimliklerinden utanan, Koreli oluşlarına ve Korece konuşmalarına karşı bir öz nefret geliştiren, dil ve kültür açısından Japonlaşmış komünite, aynı zamanda Japon İmparatorluğu'nun eğitim, ekonomi ve gelişmişlik gibi büyük lütuflarından da faydalanmayı istemektedir. Bu ise Kim'in Japon modernitesine karşı olan kabullenici tutumu ile Kore'deki Japon yönetimini eleştiren tavrının paradoksal durumunu ortaya koymaktadır. Aynı düşünce evreninde, Nan'ın karakteri ile kendi kimliğini saklayarak yönetilmeye boyun eğen bir entelektüelin Japonlaştırılmaya razı oluşunun karşılığında İmparatorluk Üniversitesi'nde konumlanabilmesindeki dilemması da gerçekleşmektedir.

Japon dili eğitimi almak, Koreliler için bir Japon kimliği edinmeyi beraberinde getirmiştir. Diğer yandan Kore aydınlarının modern dünyaya eklenme amacıyla Japon dilini öğrenmeyi de kabullendikleri görülmektedir. Japon İmparatorluğu'nun Kore'deki Japon dili eğitimi, dilin kimlik olduğu tezinden yola çıkarak, Korelilere Japon dili eğitimi vermenin, onları ruhen Japonlaştırmanın tek yolu olarak görülmüştür. Dilin, kültür aktarım aracı olarak kullanıldığı kadar kimliğin yapılanmasında da önemli bir fonksiyonunun olduğu; Japon sömürgesi olan Kore'deki yabancı dil olarak Japon dilinin öğretilmesinin tarihinden de Korelilerin Japon dilinde yazdığı eserler üzerinden de söylenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar çalışmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Arimatsu, S. (2010). Nihon Tōchimakki Chōsen Jyosei to Nihongo Kyōiku [Japon yönetiminin son döneminde Koreli Kadınlara Japonca öğretimi]. *Tobiume Ronshu*, 10, 33-50.
- Bhabha, K. H. (2016). *Kültürel konumlanış* (Çev: T. Uluç). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Inoue, K., & Ninomiya, T. (2019). Shokuminchi ni Okeru Gengo Seisaku [Sömürgelerde uygulanan dil politikaları]. *Nagasaki Junshin Daigaku Tanki Daigakubu Kiyo*, 34, 117-127.
- Iwamoto, I. (2008). Nihon teikoku shugi no senso to shinryaku no ronri (1) [Japon Emperyalizminin savaşları ve işgallerinin mantığı]. *Osaka Sangyo Daigaku Ronsu Jinbun Shakai Kagaku Hen*, 3, 33-54.
- Izumi, F. (2008). Shokuminchi Shihaika oyobi Kaihogo no Nihongo Kyōiku [Sömürge dönemi ve bağımsızlık sonrasında Japonca eğitimi]. *Ryutani Kiyō*, 29(2), 203-212.
- İrim, N. B., & Özbek, A. (2018). *İkinci dünya savaşı ve öncesi Japon Dili eğitimi tarihi*. Ankara: Pegem.
- Kim, S. R. (2006). Zainichi Bungaku Zenshū [Zainichi (Japonya’da yaşayan Koreliler) Edebiyatı tüm eserleri]. J. Isogai & K. Kuroko (Eds.), *Hikari no Nakani [Işıklar içinde]* (pp. 5-29). Tokyo: Bensey.
- Lee, S. (2012). Shokuminchi Chōsen ni okeru Gengo Seisaku to Nashonarizumu [Sömürge Kore’de uygulanan dil politikaları ve nasyonalizm]. *Ritsumeikan Kokusai Kenkyu*, 25(2), 495-519.
- Miyazaki, Y. (2010). Kim Sa-Ryang no Nihongo Bungaku Sakuhin ni okeru “sai” no Hyōshō wo megutte [Kim Sa-Ryang’ın Japonca edebi eserlerinde “fark” göstergesi]. *Hikaku Bungaku*, 52, 65-79.
- Said, E. (1998). *Kültür ve emperyalizm* (Çev: N. Alpay). İstanbul, Hil Yayın.
- Seki, M. (2008). *Nihongo Kyoikushi Kenkyū Josetsu* [Japonca Eğitimi tarihine giriş]. Tokyo: Surī Ē Nettowāku.
- Yamada, K. (2019). Nikkan Rekishi Kyōdō Kenkyu Hōkokushō. Nikkan Rekishi Kyōdō Kenkyu Iinkai (Ed). *Shokuminchi Chōsen ni okeru Kindaika to Nihongo Kyōiku* [Sömürge Kore’de modernizasyon ve Japon Dili Eğitimi] (ss. 147-170). Tokyo: Nikkan Rekishi Kyodo Kenkyu Iinkai



Japonya’da Tarih Eğitimi ve Toplumsal Bellek Sorunu

Hasan Topaçoğlu

Yeni Medya ve İletişim Bölümü, İletişim Fakültesi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Sorumlu Yazar: Hasan Topaçoğlu, hasan.topacoglu@uskudar.edu.tr

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Topaçoğlu, H. (2021). Japonya’da tarih eğitimi ve toplumsal bellek sorunu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Özel Sayı 1), 11-20. doi: 10.17244/eku.878418

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, “Derleme Makalesi” olup ayrıca bir etik onay süreci işletilmemiştir.

History Education and Collective Memory Problems in Japan

Hasan Topaçoğlu

Department of New Media and Communication, Faculty of Communication, Uskudar University, Istanbul, Turkey

Corresponding Author: Hasan Topaçoğlu, hasan.topacoglu@uskudar.edu.tr

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Topaçoğlu, H. (2021). Japonya’da tarih eğitimi ve toplumsal bellek sorunu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Special Issue.1), 11-20. doi: 10.17244/eku.878418

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. This study is “Review Article”; hence, no proceed an ethical clearance evaluation.



Japonya’da Tarih Eğitimi ve Toplumsal Bellek Sorunu

Hasan Topaçoğlu

Yeni Medya ve İletişim Bölümü, İletişim Fakültesi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-3905>

Öz

Tarihin nasıl, ne tür anlatılarla ya da materyallerle öğretilmesi gerektiği, tarih eğitimi ile ilgili olarak birçok ülkede olduğu gibi Japonya’da da üzerine tartışmalar yapılan bir konudur. Japonya’da buna *Tarih Ders Kitabı Sorunu (Rekisho Kyōkasho Mondai)* denilmektedir. Çalışmada, Japonya’daki tarih eğitimi üzerine yapılan tartışmalar ve tarih eğitiminin temel sorunları irdelenmiştir. Japonya’da bu konunun tartışılmasının sebebi, Japonya’daki tarih ders kitap içeriklerinin Japonya’nın tarihsel süreçteki yanlış hamle ve acı tecrübelerine özeleştiri getirmemesi, Asya ülkelerine yönelik yayılmacı ve işgalci politikalarına değinmemesi, aksine, kahramanlık hikayeleri ve imparatora övgüler ile geçmişi olumlama üzerinden geçmişe yönelik pozitif bir bellek inşa edilmeye çalışılmasıdır. Tarih ve belleğin iç içe geçmiş ilişkisinden yola çıkılarak, çalışmada ayrıca Japonya’da yapılan toplumsal bellek çalışmalarının genel özellikleri incelenmiş, Japonya’da süregelen toplumsal bellek çalışmaların ağırlıklı olarak II. Dünya Savaşı yenilgisi ve ABD’nin Japonya’yı işgali sonrasında yaşanan zorlukları öne çıkardığı, ortaya çıkan mağduriyet üzerinden konunun tartışıldığı anlaşılmıştır. Son olarak, büyük imparatorluk imajı yıkılan Japonya’nın, bu psikolojik yıkım ile içerisinde bulunduğu bu travmatik durum, Vamik Volkan’ın “seçilmiş travmalar” teorisi ile açıklanmış, Japonya’da II. Dünya Savaşı’nın kaybedilmesinin travmasının hala devam ettiği, bu durumun en net şekilde Japonya’da süregelen bellek çalışmalarının içeriklerinde görüldüğü ortaya koyulmuştur.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Japonya, Seçilmiş travma, Tarih ders kitabı sorunu, Tarih eğitimi, Toplumsal bellek

Makale Geçmişi:

Geliş: 11 Şubat 2021
Düzeltilme: 5 Nisan 2021
Kabul: 16 Haziran 2021

Makale Türü: Derleme Makalesi

History Education and Collective Memory Problems in Japan

Abstract

How history should be taught, with what kind of narratives or materials is an issue that has been discussed in Japan as in many countries regarding history education. In Japan, this is called the *History Textbook Controversies (Rekisho Kyōkasho Mondai)*. This study introduces the discussions on history education in Japan and the general problems of history education. The reason for the discussion of this issue in Japan is that, for so many years now, the content of the history textbooks in Japan did not bring enough self-criticism to Japan's experiences of wrong doings and pain that they caused in the historical process, did not contain enough regret for its expansionist and invasive policies towards Asian countries. On the contrary, the history textbooks contained heroic stories and praises to the emperor. It is explained as an attempt to build a positive memory for the past through affirmation of the past policies. Based on the intertwined relationship of history and memory, the study also examined the general characteristics of collective memory studies in Japan. It is understood that the ongoing memory studies in Japan mainly highlights the difficulties experienced after the defeat of World War II and the US invasion of Japan and studies mostly put forward victimization against USA. We also explained this traumatic situation and psychological destruction in which Japan, whose image of great empire was destroyed, with the theory of *chosen traumas* of Vamik Volkan. It is claimed that in Japan, the trauma of the loss of World War II continues up to day, and the footsteps of this situation can be seen in the contents of various ongoing memory studies in Japan.

Article Info

Keywords: Chosen traumas, Collective memory, History education, History textbook controversies, Japan

Article History:

Received: 11 February 2021
Revised: 5 April 2021
Accepted: 16 June 2021

Article Type: Review Article

Extended Summary

How history should be taught, with what kind of narratives or materials, is a subject of discussion in Japan as well as in many countries regarding history education. In the Introduction part of this study, it is stated that official historical narratives can lead to debates in relation to the different experiences that countries have had both within themselves and with neighbouring countries. One of the countries where such discussions are intense is Japan. These discussions, which are based on the reflections of Japan's official history narrative in history textbooks, also affect the collective memory of Japanese society.

In the Literature Review and Theoretical Explanations part of the study, the concept of history, history research, historian, history education, and its close relationship with memory are explained, based on the changes in concepts and roles over time. In addition to the relationship between the concepts of history and memory, this study introduces Vamik Volkan's theory of chosen trauma, and the discussions on history and memory in Japan are associated with Vamik Volkan's chosen trauma theory. Associating this theory with the problem of history and collective memory in Japan can be considered as a pioneering attempt in the literature in this respect.

In the third part of the study, concrete discussions on history education in Japan are explained. This is called the History Textbook Controversies (Rekishi Kyōkasho Mondai). In this section, the debates on history education in Japan and the main problems of history education are examined. The History Textbook Controversies in Japan is not only a domestic issue but also an international one. It is not surprising to hear that Japanese scholars organize (mostly historians) a symposium entitled Rekishi Kyōkasho Mondai and harshly criticize the government for the kind of narratives they put in history books. However, it is also possible to witness protests in South Korea (by Koreans) or China (by Chinese) for the same reasons. The reason for the discussion of this issue in Japan is that, for so many years now, the content of the history textbooks in Japan did not bring enough self-criticism to Japan's experiences of wrong doings and pain that they caused in the historical process, did not contain enough regret for its expansionist and invasive policies towards Asian countries.

On the contrary, the history textbooks contained heroic stories and praises to the emperor. It is explained as an attempt to build a positive memory for the past through affirmation of the past policies. Chapter 4 of the study titled Collective Memory Studies in Japan, based on the intertwined relationship of history and memory, revealed the general characteristics of collective memory studies conducted in Japan. In this part, it is understood that memory studies in Japan mainly highlights the difficulties experienced after the defeat of World War II and the US invasion of Japan and studies mostly put forward victimization against USA. Finally, this traumatic situation of Japan, whose great empire image was destroyed, was explained by Vamik Volkan's chosen trauma theory. It has been revealed that the trauma of the loss of World War II in Japan still continues, and this situation is most clearly seen in the contents of the ongoing memory studies in Japan. In the Conclusion part, in addition to explaining the effects of this chosen trauma in Japan that extend to the present, alternative ideas for history education and textbooks also have been put forward so that it does not reflect on the future.

Giriş

Tarih eğitimi, insanın geçmiş sosyal yaşamının durumunu ve tarihsel süreç içerisindeki geçişini inceleyen bir çalışma alanıdır. Tarihin konusu, insanoğlunun geçmişte deneyimlediği olaylar olduğu için günümüzden bir bakış ile doğrudan ve deneyimsel bir algılama sağlanması mümkün değildir. Varoluşun kanıtı olan tarihsel materyaller bir aracı olarak kabul edildiğinden, tarihsel materyallerin keşfi, toplanması ve doğrulanması tarihin temel araştırma yöntemleri olarak işlev görmektedir. Tarih, çok eski zamanlardan beri tanımlanmış olsa da modern bilimsel tarih olarak ifade edebileceğimiz yaklaşım, 19. yüzyılda tarihsel materyallerin iyileştirilmesi, tarih araştırmalarına yönelik yöntemlerin geliştirilmesi ve tarihi materyallerin eleştirilmesi yoluyla kurulmuştur. Tarihsel materyallerin içerikleri ve özellikleri çeşitli olup, bunlarla ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılsa da araştırmacılar tarafından oldukça önemsenen bakışta kabaca iki türe ayrıldığı söylenebilir: sessiz kalıntılar ve tarihi olaylara ilişkin ifadelerin yazılı olduğu raporlar.¹

Bu noktada, tarihsel malzemelerin sentezlenerek anlatıya dönüştürülmesi ve tarihsel süreçteki bu tecrübelerin gelecek nesillere aktarılması birçok ülkede uzun süredir tartışılan bir konudur. Bir diğer ifade ile ülkelerin çeşitli kademelerdeki eğitim kurumlarında tarih eğitimi için kullandıkları tarih kitaplarının içerikleri, ne tür anlatılara sahip olması ya da olmaması gerektiği, çeşitli olayları ifade ederken yapılan kelime seçimlerinin ne şekilde belirlenmesi gerektiği vb. konular birçok ülkede eğitimciler başta olmak üzere toplumun entellektüellerinin gündemini işgal etmektedir. Bu tür tartışmaların, özellikle 1. Dünya Savaşı ve 2. Dünya Savaşı dönemlerinde savaşa dâhil olmuş, çevresindeki ülkeleri işgal etmiş ya da çevre ülkeler tarafından işgal edilmiş olan ülkelerde daha yoğun olduğunu söylenebilir. Japonya, bu manada bu tür tartışmaların en yoğun yaşandığı ülkelerden birisi olup Japonya'daki literatürde bu tartışmalara *Tarih Ders Kitabı Sorunu (Rekisho Kyōkasho Mondai)* denilmektedir.

Meiji Restorasyonu (1868) gerek Türkiye'de (Esenbel, 2015; Tuncoku, 1996), gerekse ABD ve Avrupa'daki araştırmacılar (Akamatsu, 1972; Beasley, 1995; Jansen, 2000) tarafından büyük oranda Japon Modernleşmesi'nin başlangıcı olarak tanımlanır. Bu dönemden itibaren Japonya'da sanayileşme, hukuk, eğitim vb. birçok alanda atılımların yapılmış olması, bu bakışı belirli oranda desteklemektedir. Ancak aynı zamanda Meiji Restorasyonu'nu takiben Japonya'nın bölgedeki yayılcı politikaları ile dâhil olduğu savaşlar [1. Çin-Japon Savaşı (1894-1895), Japonya'nın Tayvan'ı İşgali (1895), Rus-Japon Savaşı (1904-1905), 1. Dünya Savaşı (1914-1918), Japonya'nın Mançurya Çıkarması (1931-1932), 2. Çin-Japon Savaşı (1937-1945), 2. Dünya Savaşı (1941-1945) ve sonrasında gelen ABD'nin Japonya'yı İşgali (1945-1952)] düşünüldüğünde, bu dönemin aynı zamanda Japonya için bir savaşlar tarihi olduğu da ifade edilebilir. Dolayısıyla, Asya'da çevre ülkeleri işgal ederek büyük bir imparatorluk kurmuş olan Japonya'nın, 2. Dünya Savaşı sonrası ABD işgaline maruz kalmasına kadarki süreci, gelecek nesillere ne tür tarihsel materyaller ve anlatılar ile aktaracağı, gerek Japon toplumu içerisindeki ulus kimliğinin inşası, gerekse çevre ülkelerle olan ilişkileri açısından hassas bir yer teşkil etmektedir.

Tarih Ders Kitabı Sorunu (Rekisho Kyōkasho Mondai) başlığı altında toplanan bu tartışmalar, Japonya'daki araştırmacılar tarafından uzunca bir süredir ayrıntılı olarak tartışılmakta olup Çin ve Güney Kore başta olmak üzere çevre ülkeler tarafından da yakından takip edilmektedir (Hiroshi, 2007; Kimura, 2014; Kobayashi, 1997; Nishio, 2018). Ülkemizde ise Japonya üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, literatürde bu konuda yapılmış bir çalışma karşımıza çıkmamaktadır. Bu sebeple, çalışmanın üçüncü bölümünde tanıtılacak olan *Tarih Ders Kitabı Sorunu (Rekisho Kyōkasho Mondai)* her ne kadar çalışmanın ana konusu olmaması sebebiyle derinlemesine incelenmeyecek olsa da gerek Japonya Çalışmaları yapan araştırmacılar gerekse tarih eğitimi ya da karşılaştırmalı tarih eğitimi ile ilgilenen araştırmacılara yönelik olarak Türkiye'deki literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Japonya'da *Tarih Ders Kitabı Sorunu (Rekisho Kyōkasho Mondai)* üzerine yapılan tartışmalar, aslen Japon toplumunda geçmişe yönelik mevcut olan bir bellek problemine işaret etmektedir. Connerton (1989), Halbwachs (1992) ve Nora (1996) gibi öncü araştırmacıların ortaya koyduğu eserler ile şekillenen ve 1980'lerden itibaren bilimsel bir çalışma alanı olarak kabul görmeye başlayan bellek çalışmaları, büyük oranda savaşlar ve bunlarla ilgili geçmiş olayların gelecek nesillere nasıl aktarıldığı, geçmişin ne şekilde yeniden oluşturulduğu ile ilgilenecek, tarih eğitimi ile sıkı bir ilişki içerisine girmiştir. Literatür taraması kısmında ayrıntılı olarak açıklanacak olan bu durum, Japon araştırmacılar tarafından da incelenmiş, Japonya'daki tarih eğitiminin ulus kimlik bilinci yaratma boyutunda, bir yandan kazanılan savaşlar üzerinden olumlama çabalarına, diğer yandan ise 2. Dünya Savaşı'nın bozgunundan travma boyutunda büyük oranda etkilendiğini ortaya koymuştur (Hashimoto, 2015; Nishino, 2019; Nozaki, 2008). Bu durum aynı zamanda günümüz Japonya'sındaki bellek çalışmalarını da derinden etkilemiş olup, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu genelde 2. Dünya Savaşı'na, özelde ise kaybedilen savaşın devam eden travmalarına odaklanmaktadır (Harootyanian, 2010; Kou, 2010). Türkiye'de ise Japonya'daki tarih eğitimi ve bellek ilişkisi ile ilgili bir çalışma olmamakla birlikte, bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sunacağı ve ileride yapılacak olan ilgili çalışmalara bir temel oluşturabileceği söylenebilir.

¹ Kotobanku (2014). *Rekishigaku - Buritanika Kokusai Daihyakkajiten*: <https://kotobank.jp/word/%E6%AD%B4%E5%8F%B2%E5%AD%A6-151499>

Japonya'nın içinde bulunduğu bu durum, Vamik Volkan'ın "seçilmiş travma" teorisi (2001) ile büyük uyumluluk göstermektedir. Bu teoriye göre, tarihsel süreçte belirli olaylar sonrası kitlesel olarak travmaya maruz kalan büyük gruplar, zaman içerisinde ulus kimlik inşasında bu olayları kullanarak gelecek nesillere aktarır (Volkan, 2001, ss. 1-2). Japonya'da da 2. Dünya Savaşı ve akabinde gerçekleşen ABD işgali sonrası maruz kaldığı travmanın izleri günümüzde devam etmekte olup gerek tarih eğitiminde gerekse Japonya'daki bellek çalışmalarının çalışma konularında bu durum açıkça görülmektedir. Kosova ve Yunanistan örnekleri ile "seçilmiş travma" teorisini literatüre kazandıran Vamik Volkan'ın bu bakışını Japonya ile ilişkilendirme, bu alanda yapılan öncü girişimlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Çalışma kapsamında, betimsel analiz yöntemi kullanılarak Japonya'da tarih eğitimi ve bellek ilişkisi literatür taraması ile incelenmiştir. Ayrıca *Tarih Ders Kitabı Sorunu (Rekisho Kyōkasho Mondai)* tanıtılmış, günümüz bellek çalışmalarının temel eğilimleri ile "seçilmiş travma" ilişkisi ortaya konularak Japonya'nın tarih eğitimi ve toplumsal belleği arasındaki ilişkiye dair temel sorunlar tartışılmıştır. Çalışma herhangi bir eğitim kademesine odaklanmaksızın, tarih derslerindeki eğitim müfredatlarına da odaklanmaması sebebiyle tarih ders kitaplarının derinlemesine incelemesi yapılmamış olup, Japonya özelinde tarih eğitiminin toplumsal bellek ile olan ilişkisi ve mevcut sorunları literatüre kazandırmayı amaçlamıştır.

Literatür Taraması ve Kuramsal Açıklamalar

Geçmişe akademik bir bakış açısıyla yaklaşabilmek, tarih ve bellek konularını tartışabilmek için, öncelikle tarih ile tarih yazımı arasında uzun zamandır süregelen bir ikilem olması sebebiyle, tarih kavramının tartışılmasıyla başlamak yerinde olacaktır. Tarih ve tarih bilinci, çağdaş dünyada sadece akademik alanda değil, aynı zamanda gazetecilik ve kamusal tartışma alanlarında da önemli konulardır (Suzuki, 2005). Tarih kavramı özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren köklü değişikliklere uğramıştır. 19. yüzyılda tarihin büyük oranda nesnel bir bilim olduğuna inanılırken, 20. yüzyılda Collingwood (1946) ve Carr (1961) başta olmak üzere çok sayıda tarihçi bu fikrin bir illüzyon olduğunu öne sürmeye başlamıştır. Bu tarihçiler arasında Carr (1961) özellikle tarihi belgelerin fetişizmi ile haklı kılınan olgu fetişizminin, o zamanlar baskın metodoloji olduğunu ve 19. yüzyıl tarih çalışmalarının günümüz tarihçilerinin bakış açısı ile değerlendirildiğinde sorunlu olduğunu öne sürmüştür. Modern tarihi ve pek çok ünlü tarihçiyi eleştiren Carr, bu görüşünü açıklamak için temel bir soru sorar: "Tarih nedir?". Carr, bu soruya yanıt verirken tarihin geçmiş yüzyıllarda inanıldığı gibi bir nesnel gerçekler kümesi olmadığını, aksine tarihçilerin yazdığı şekliyle, o döneme dair öznel açıklamalardan oluştuğunu savmaktadır. Carr, "Gerçeklerin çoğu zaman açık olduğu söylenir. Bu tabii ki doğru değildir. Gerçekler bir tarihçi onu ortaya koymak istediği zaman ortaya çıkar. Ancak hangi gerçeklerin, hangi sıra ve hangi içerikte ortaya konulacağına tarihçi karar verir (s. 5)." sözleri ile tarihe olan eleştirel bakışını açıkça ortaya koymaktadır. Collingwood (1946) da bu görüşle benzer olarak şu ifadeleri kullanmaktadır: "Tarihe yönelik yargı koltuğunda oturan tarihçinin kendisidir ve o koltuktan kendi gücüne, zayıflığına ya da ahlaki değerlerine göre kendi zihnini ortaya koyar (ss. 218-219)."

Ayrıca, tarihin maruz kaldığı bu "keyfiliği" durumu, bazı tarihsel gerçeklerin seçilmesine veya dışlanmasına yol açar. Carr'a göre, tarihçi çalışırken, "hem gerçekler hem de hayal gücü, olayların seçimi ve sıralaması, birinin veya diğerinin karşılıklı eylemi yoluyla ince ve belki de kısmen bilinçsiz değişikliklere uğrar (s. 24)." Collingwood da benzer şekilde tarihsel düşüncenin özerkliğinin, en basit haliyle seçim çalışmasında görüldüğünü belirtmektedir (1946, s. 236). Diğer bir deyişle, bazı gerçeklere öncelik verilerek tarihsel literatüre girdiği, diğerlerinin ise ya göz ardı edildiği ya da unutulduğu söylenebilir. Bu bakış açıları, 20. yüzyılda ortaya çıkan ve tarihsel düşüncenin önemli merkezlerinden olan *Anales Okulu*'nun görüşleri ile de benzerlik gösterir.

Bunlara ek olarak, Carr (1961), Billig (1990), Radstone (2006) gibi alanın önde gelen araştırmacıları, tarihi günümüzde insanlar tarafından, günümüz amaçları için kullanılmak üzere yaratılmış bir yapı olarak görmektedirler. Ayrıca tarihçiler belirli bir zaman dilimi içerisinde yaşayan insanlar olarak, genellikle demokrasi, imparatorluklar, savaşlar ve devrimler gibi dönemlerine özgü kavramları kullanarak tarih yazmaktadırlar. Dolayısıyla aslında tarih, günümüzün gözünden geçmişe ışık tutan "çağdaş tarih"tir (Carr, 1961, s. 27). Bunun sonucunda tarih, kaçınılmaz olarak, tarihçinin yaşadığı çağın özelliklerini yansıtan bir anlatı haline gelir. Bu noktada tarihçilerin geleceğe yönelik bir niyetleri olduğu unutulmamalıdır, çünkü geçmişten yararlanarak belirli amaçlarına ulaşmakla ilgilenirler.

Yukarıdaki bakış açıları ile düşünüldüğünde, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Japonya'da da tarih eğitiminin nasıl olması gerektiği, tarihsel anlatıların içerikleri, nelerin öne çıkarılıp nelerin unutulmaya çalışıldığı gibi konular önem arz etmektedir. Japon hükümeti tarih ders kitapları başta olmak üzere, çeşitli eğitim materyalleri üzerinden geçmiş olumlama, geçmişin yaralarını sarma ve buradan hareketle bir ulus kimlik bilinci oluşturmaya çalışmıştır. Nishino (2019, s. 1) Japonya'daki ortaöğretim kurumlarında kullanılan tarih kitaplarını incelediği çalışmasında, Japonya'nın homojen bir ırka sahip olması üzerinden Japon etnik ve kültürel milliyetçiliğin geliştirilmeye çalışıldığını ortaya koyarak eleştirmiştir. Benzer şekilde Nozaki (2008) ve Hashimoto (2015) da Japonya'da II. Dünya Savaşı ve ABD istilası sonrası eğitimdeki sorunlara değinmiştir. Her iki çalışma da savaşın kaybedilmesinin yarattığı

travma ile birlikte bunun yaralarının sarılmaya çalışılmasının yansımaları olarak tarih ders kitaplarını işaret etmektedir. Japonya, tarih eğitimi aracılığıyla hem II. Dünya Savaşı öncesindeki zaferlerini ve bu yolda uyguladığı yayılmacı politikaları olumlu hem de II. Dünya Savaşı yenilgisinin travmasını atlatmak ve yeni bir ulus kimlik yaratmak için girişimlerde bulunmuştur.

Tarihin göreceliliği ve Japonya’da tarih eğitimi üzerine yapılan bu tartışmalar, bizleri tarihin toplumsal bellek ile olan ilişkisini irdelemeye yönlendirir. Çünkü çoğu insan için yakın geçmiş sadece tarih değil, aynı zamanda yaşanmış bir deneyimdir (Hidaka, 2017, s. 16). Bununla birlikte, bellek kavramı üç nedenden ötürü göz ardı edilemez: Birincisi, günümüzde bile tarih, büyük otoriteler tarafından zaman zaman “bir toplumun onurlandırmayı seçtiği resmi bellekten fazlası değil (Hutton, 1993, s. 9)” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle; tarih, günümüzde bile, genellikle sınırlı bir resmi kayıt alanı olarak düşünülmektedir. İkincisi, tarihsel anlatı yapılarının temelde geçmişin kendisinden farklı olduğu gerçeğini gözden kaçırılmamalıdır. Çünkü Ankersmit’e (1983) göre tarihçilerin epistemolojik anlatıları, bugün ve geçmiş arasındaki uyumsuzluk nedeniyle tam anlamıyla geçmişi yansıtamaz. Üçüncüsü, 1980’lerden beri hafıza çalışmalarına artan ilgiyi dikkate alarak, bu alandaki akademik birikimin bu tür çalışmalarda yeni perspektifler sunma potansiyelinin unutulmaması gerektirir.

Japonya’daki tarih eğitimi ile birlikte bu çalışmada ele alınmış olan toplumsal bellek çalışmaları, bizlere II. Dünya Savaşı sonrası Japonya’nın gerek eğitim dünyasında gerekse toplumsal bellek ortamında içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel ortam hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Tarih eğitimi içeriklerinde geçmişin hatalarını görmezden gelen ve geçmişi olumlayan bir yol izleyerek geçmişe dair pozitif bir bellek oluşturmaya çalışan Japonya’da, toplumsal bellek çalışmaları ABD’nin Japonya’yı işgali ve Japon halkının çektiği acılara odaklanmaktadır. Tomiyama (2006), Harutōnian (2010) ve daha birçok araştırmacının ortaya koyduğu ve ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı açıklanacağı üzere, Japonya için geçmişe dair toplum içerisindeki en güçlü bellek ‘savaşır.’

Gerek tarih eğitiminde izlenen strateji gerekse toplumsal bellek çalışmalarının temel eğilimleri, aslında Vamik Volkan’ın “seçilmiş travmalar” olarak ifade ettiği teorisine uygunluk göstermektedir (2001). Volkan, bu teorisinde büyük grupların karşılaştıkları belli travmaları ve verdikleri tepkileri şu şekilde açıklamıştır:

“Kitlesel büyük grup travması ile anlatmak istediğim düşman grup tarafından bir büyük grup üzerine kasti olarak verilen yaradır. Kurban grup büyük kayıplar, utançlar, küçük düşürülme, çaresizlik ve kendini ifade edememekten dolayı acı çeker. Kitlesel travmatik grup üyeleri, kayıplarından kaynaklanan yas sürecini başarıyla geçiremezler veya utanç, küçük düşürülme ve çaresizliği tersine çeviremezler. Sosyal ya da politik alanlarda kendilerini ifade edemezler ve sonunda çaresiz öfke duygusunu içselleştirip, mazoşizmi idealize ederler veya hastalıklı sadist patlamalara eğilimli hale gelirler. Bu göstergeler toplumun genelince de paylaşılır. Kısacası kitlesel travmatik grup üyeleri, belli psikolojik görevleri başarılı bir şekilde yerine getiremezler ve bu görevleri, gelecek kuşak(lar)ın çözeceğine dair bilinçli ve bilinçsiz bir duygu paylaşımıyla gelecek kuşakların çocuklarına yansıtırlar (s. 1).”

Seçilmiş travmanın seçilmiş grubun kimlik oluşturması için önemli olduğunu belirten Volkan, bu travmaların toplumların ideolojiler geliştirmesinde de etkili olduğuna işaret etmektedir. “Düşman grubun elinde kahraman imajının, büyük grubun atalarının kitlesel travmasının temsiliyetini anlattığı (s. 1)” bu düşüncede, doğal olarak büyük grupların kurban olmaya niyetli olmaları söz konusu değildir. Fakat topluluklar geçmişi efsaneleştirmeyi seçerler ve bu meydana geldiğinde, olayın “gerçekliği” toplumsal hareketler için artık önemli değildir. “Bir olay seçilmiş travmaya dönüştüğünde, önemli olmaya başlayan, grubun travmatik olayın akli temsiliyetini taşıdığı gerçekliktir; acı ve utancın birleştirilmiş paylaşılan duyguları yanında, nesilden nesile bu duyguları başlatan, hissedilen paylaşılmış çatışmalara karşı akli savunmalarıdır (ss. 1-2).” Bu nesilden nesile aktarım sırasında, olayın akli temsiliyeti önemli bir büyük grup işareti olarak karşımıza çıkar ve seçilmiş travma büyük grup üyelerini öncelikli olarak görünmez bir örümcek ağı gibi birbirine bağlamayla çalışır.

Vamik Volkan’ın “seçilmiş travmalar” teorisini Japonya ile örnekleme girişimi bu çalışma ile öncü bir girişim olarak değerlendirilebilir. Japonya’nın tarih eğitimi açısından düşünüldüğünde, yukarıda belirtilen “Fakat topluluklar geçmişi efsaneleştirmeyi seçerler ve bu meydana geldiğinde, olayın ‘gerçekliği’ toplumsal hareketler için artık önemli değildir” düşüncesi, Japonya’nın geçmişi olumlama ve pozitif bir geçmiş belleği yaratma çabaları açısından tutarlılık göstermektedir. Ancak tarih eğitimine kıyasla Volkan’ın teorisine çok daha yüksek oranda uyumluluk gösteren bölüm, Japonya’da toplumsal bellek çalışmaları bölümüdür. Dördüncü bölümde ayrıntılı olarak açıklanacağı üzere, toplumsal bellek çalışmalarının karakteristik özelliklerine bakıldığında Japonya’da II. Dünya Savaşı yenilgisinin travmaları günümüze kadar devam etmekte olup, ‘savaş’ günümüz Japonya’sının gerek akademik gerekse toplumsal tartışmalarının merkezinde bulunmaya devam etmektedir.

Tarih Ders Kitabı Sorunu (Rekishi Kyōkasho Mondai)

Tarih Ders Kitabı Sorunu, genel anlamda tarih ders kitaplarının tanımlanması ve belirli bir tarih anlatısının tanınması ve yorumlanmasıyla ilgili olarak ilgili ülkelerde ortaya çıkan çeşitli problemlerle ilgilenir. Daha önce belirtildiği gibi bu konu Japonya'ya özgü olmamakla birlikte, konunun sıklıkla tartışıldığı ülkeler, II. Dünya Savaşı'nın mağlup ülkeleri olan Almanya ve Japonya'yı çevreleyen alanlarda daha yoğundur. Japonya çevresindeki bölgede, Japonya, Çin Halk Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu ve Güney Kore arasında, tarih ders kitaplarının içerikleri ve anlatı biçimleri konusunda sıklıkla anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. *Tarih Ders Kitabı Sorunu* için Çin'de *Tarih Tanıma Sorunu* ve Güney Kore'de *Tarih Çarpıklığı Sorunu* denilmektedir.

II. Dünya Savaşı'nın bir diğer mağlup devleti olan Almanya'da da bu konu ile ilgili yoğun tartışmalar yaşanmıştır. I. Dünya Savaşı öncesinin imparatorluk Almanya'sında, ulusal tarih eğitimi kapsamında, "Almanya'nın açtığı savaşlar 'meşru savunma', başka bir ülkenin karşılık vermesi 'saldırı savaşı', Almanya'nın başka bir ülkeyi fethi 'medeniyeti ve asaleti yayma', gibi bir bakış ile anlatılar gerçekleştirilmiştir (Kondo, 1993, s.14)." 1925 yılı sonrası gençleri diğer milletler hakkında yanlış bilgilendirecek içeriklerin tehlikeli olduğuna yönelik uyarıları içeren toplantılar düzenlenmiş ve her ülkenin birbirine tarih kitaplarındaki içerikler ile ilgili düzeltme talepleri göndermesi konusunda anlaşmalar yapılmış olsa da (Kondo, 1993, pp.15-16), Almanya özelinde yeterli başarıya ulaşamamıştır. 1930'lu yıllardan itibaren ise Almanya'da milliyetçiliği güçlendiren tarihsel anlatıların ağırlık kazanması ile ülkeler arası iş birliği imkânsız hale gelmiş, tarih eğitimi ile ilgili tartışmalar 2. Dünya Savaşı'nın kaybedilmesi sonrası yapıcı bir biçimde ele alınmıştır. Bu doğrultuda 1950'de Almanya ile Fransa arasında, 1972'de ise Almanya ile Polonya arasında tarih ders kitapları ile ilgili düzeltmeler yapılmış, 2008'de ise Alman-Fransız ortak bir tarih ders kitabı yayımlanmıştır (ss. 60, 117).

Japonya'da da tarih kitapları ile ilgili tartışmalar II. Dünya Savaşı öncesi başlamıştır. Öncelikli olarak Japonya'nın tarih ders kitapları Çin ile sorunlar oluşturmuş, bu sorunlar daha sonra diplomatik seviyede problemlere sebep olmuştur. II. Dünya Savaşı sonrası ise, 1953 yılında ünlü Japon tarihçi Saburō Ienaga tarafından yazılan ve Japonya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan *Yeni Japon Tarihi* kitabı, yine bakanlık tarafından sansüre uğramıştır. Ienaga'nın Japon savaş suçluları ve Japon hükümeti ile ilgili eleştirel ifadeleri, tarihsel gerçeklikten çok yazarın düşüncelerini içerdiği iddiası ile kitaptan çıkarılmıştır. Ienaga düşünce özgürlüğü kapsamında konu ile ilgili birçok dava açmış ve girişimleri ile Nobel Barış Ödülüne aday gösterilmişse de kitabın içeriği ile ilgili bir değişim sağlayamamıştır.

26 Haziran 1982'de Japonya'daki ders kitapları müfredatlarının baz alındığı Merkezi Sınav'da, erken Shōwa Dönemi'nde (1925-1944) Japonya'nın Kore'ye yaptığı askeri hamlelerle ilgili bir soruda, 'Japon ordusunun Huabei İstilas'ı' olarak yer alması gereken bir soru içeriğinin, Japonya Millî Eğitim Bakanlığı'nın da resmi onayı ile 'Huabei Çıkarması' olarak değiştirilmesi, Japonya, Çin ve Güney Kore arasında diplomatik bir soruna dönüşmüştür (Shimizu, 2006, ss. 113-117). Çin'in Japonya'yı resmen protesto etmesinden kısa bir süre sonra ise bu defa Japonya Kara Kuvvetleri Sekreteri Yukiyasu Matsuno, Japonya ve Güney Kore'nin birleşmesini Güney Kore tarih kitaplarının 'Japonya'nın Güney Kore'yi işgal etmesi' olarak göstermesinin doğru olmadığını, Kore'nin o dönem içinde bulunduğu iç durum sebebiyle bu bakışın çok sağlıklı olmadığını belirtmesi Güney Kore'de büyük tepkilere sebep olmuştur (Takasaki, 1993, ss. 56-60). Sonrasında ise Japon hükümeti tarafından tansiyonu düşürücü açıklamalar yapılmış, komisyonlar kurularak ülkeler arası karşılıklı anlayışa dayalı iş birlikleri ile tarih kitaplarının yeniden ele alınacağına yönelik çeşitli taahhütler verilmiştir.

Bir süre sonra *Yeni Japon Tarihi* kitabı komisyonun onayı ile yayımlanmışsa da kitap içeriğinde imparatorluğa saygı, övgü içeriklerinin fazlalığı, ülkenin kuruluşu ile ilgili efsanelerin Japon milliyetçiliğini canlandırma amacı taşıması, geçmişte yapılan savaşlarla ilgili pişmanlıktan ziyade geçmişi olumlama mesajlarının fazlasıyla yer alması ülkeler arasında yeni bir krize sebep olmuştur. Konu ile ilgili çevre ülkelerin çağrılarını kitap içeriğinin değiştirilmesi için yeterli olmamıştır. Sonuç olarak bu kitap 1987 yılına kadar 32 okulda sadece 8900 adet satın alınmıştır².

1990'lardan günümüze kadar bu sorun dönem dönem ülkeler arası diplomatik krizlere sebep olmaya ve araştırmacılar tarafından da tartışılmaya devam etmektedir. Geçmişte yapılan savaşların olumlularının yapıldığı, gelecek nesillere yönelik milliyetçiliğin yeniden inşasına yönelik ders içeriklerinin eleştirileri (Fuwa, 2001), Japonya'nın çevre ülkeleri işgal ettiği dönemlerde işlediği savaş suçlarının sorumluluğunu alması gerektiği ve tarih ders kitaplarının bu anlatılara sahip olması gerektiği (Abe vd., 2001) gibi birçok çalışma mevcuttur. Ancak tüm gerginliklere, diplomatik krizlere ve araştırmacıların uyarılarına rağmen Japonya'nın tarih ders kitapları içerik açısından Japonya'nın geçmişteki savaş tecrübeleri ile ilgili yeterli oranda özeleştiri buldurulamamakta, yer yer atalarını överek milliyetçiliği körüklemekte ve hatta II. Dünya Savaşı ile ilgili olarak savaşı toptan ele alan bir yaklaşım yerine ABD'nin ülkelerine uyguladığı orantısız güce (atom bombasına) odaklanarak kendi mağduriyetlerine ağırlık vermeye devam etmektedir.

² Japonya'da eğitim kurumları ders kitabı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan kitaplar arasından seçim yapma konusunda özgürdür.

Japonya'da Toplumsal Bellek Çalışmaları

Japonya'da II. Dünya Savaşı'nın travmatik izleri, tarih kitaplarından daha büyük oranda toplumsal bellek çalışmalarında kendisini göstermektedir. Jacques Le Goff (1999, s. 2), son yıllarda *tarih ve belleğin* hemen hemen aynı kabul edildiğini, hatta zaman zaman belleğin tarihten daha fazla önemsendiğini belirtmektedir. Bu açıdan toplumsal bellekle alakalı Japonya'da en açık şekilde önemsenen konunun II. Dünya Savaşı olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada her şeyden önce *savaş sonrası (senjo)* kelimesi göze çarpmaktadır. Kou Youngran (2010), çalışmasında *savaş sonrası* kelimesi ile ifade edilen boşluğun doldurulduğu ana odaklanır ve bu anı tarihsel bellekte bir çatlakın görüldüğü ve hafızanın yeniden düzenlendiği an olarak tanımlar. Kou düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“15 Ağustos 1945'i dönüm noktası olarak kabul eden kelime, 'Savaş Sonrası'. Önyargılı ve tek taraflı oluşturulmuş olan bu kelime ile ortaya konulan bellek, ABD ile yapılan savaşa, hatta sadece Japonya'nın savaşı kaybetmesine odaklanmaktan öteye gitmemektedir.” (s. 10)

Kou, *savaş sonrası* kelimesinin Japonya'nın Asya'ya yönelik yayılcı politikalar yürüttüğü, savaşlar kazanarak sömürgeler oluşturduğu dönemleri kapsamamasını eleştirerek bu durumun Japonya'nın bellek çalışmalarının özelliklerinden biri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Pierre Nora'nın *Hafıza Mekânları* (2003) kitabının Japonca çevirisini yapan Minoru Tanigawa'ya göre “Japonya'da bellek kavramını anlamak için her şeyden önce 1990'larda popülerleşen 'savaş belleği' kavramının anlaşılması gerekir (s. 7).” Tanigawa da Japonya'da bellek çalışmalarının 'savaş belleği' ekseninde tartışıldığını ifade etmektedir.

Tomiyama (2006), belleğe giden aşamaları *deneyim, tanıklık*, ve *bellek* olarak tanımlar. Bu üçü arasındaki ilerlemenin zamana bağlı ve kronolojik olarak ilerlediğini ileri sürer (s. 4). Tomiyama'ya göre bu 'deneyim', 'tanıklık' ve 'bellek' kavramları, Japonya'nın *savaş sonrası* kavramı ile şu şekilde ilişkilendirilmektedir: Başlangıçta II. Dünya Savaşı'nı tecrübe eden insanlar, savaş sonrası hayatta kalanlar ile karşılıklı tecrübelerini paylaşırlar ve bu *tecrübe* dönemini ifade eder (s. 4). 1970'li yıllara gelindiğinde toplumda savaş tecrübesi olanlar ve olmayanlar bir aradadır ve savaşı tecrübe edinenler etmeyenlere yaşadıklarını aktarırlar, yeni gelen nesil bu insanların tecrübelerine tanıklık eder. Bu şekilde *tanıklık* dönemi başlar (s. 4). 1990'lı yıllardan itibaren ise savaşı tecrübe etmemiş insanlar çoğunluktadır ve artık kendilerine kuşaktan kuşağa anlatılan savaş anlatıları ana hikâyeyi oluşturmaya başlamıştır. Bu dönem de *bellek* dönemini ifade eder (s. 4). Dolayısıyla Tomiyama'ya göre Japonya için 1950'ler *tecrübe*, 1970 sonrası *tanıklık*, 1990 sonrası ise *bellek* dönemini temsil eder. Günümüz Japonya'sının II. Dünya Savaşı belleğine bu derece yoğunlaşıyor olmasında Tomiyama'nın bu görüşü ile bağlantı kurmak da mümkün olabilir.

Buna ek olarak, Harutōnian (2010) da Japonya'daki bellek çalışmaları ile ilgili tespitlerde bulunmaktadır. Harutōnian öncelikle 1990'lı yıllardan itibaren Japonya'da ABD ile savaşın sona ermesinin 50. yıldönümü vesilesi ile yayımlanan kitap ve makalelere dikkat çekmiş, bu yayınların içeriklerini “savaşın yenilgisinden bugüne kadar geçen yarım asırda Japonya'nın kat ettiği yolun anlamlandırılması çabası (s. 123)” olarak tanımlamıştır. Harutōnian ayrıca Japonya'da geçmişe yönelik belleğe ilişkin ilginin yükselişte olduğunu belirtmekle birlikte, bu ilginin temel eğilimlerini şu sözlerle eleştirmiştir:

“Japonya'da bellek çalışmaları, Asya ülkelerinde soykırıma, yıkıma ve yenilgiye yol açan savaşın anlamını anlamaya çalışmaktan ziyade, savaşta kaybedilenler ile savaş sonrası yaşamış olan Japon halkı arasındaki ilişkiyi konu alıyor.” (s. 123)

Buraya kadar örneklerle ortaya koyduğumuz üzere, Japonya'da toplumsal bellek çalışmaları büyük oranda II. Dünya Savaşı'na odaklanmış durumdadır. Başka bir ifadeyle, Nora'nın "şimdiki zamanın içinde var olan geçmiş (s. 5)" olarak belirttiği kavram, Japonya örneğinde *savaş* kelimesine karşılık gelmekte olup, Japonya'nın toplumsal bellek çalışmaları da bu tema etrafında toplanmış durumdadır. Bu yaklaşımın Japonya'daki bellek araştırmalarının kapsamını önemli ölçüde daralttığı söylenebilir ancak bu eğilim Japonya'ya özgü de değildir. Almanya ve Fransa'da geçmiş savaşlar üzerine yapılan hafıza araştırmalarında da benzer özellikler görülebilir. Ancak Japonya'yı diğer ülkelerden ayıran en önemli nokta, çoğunluğu Japon olan bellek araştırmacılarının Meiji Restorasyonu ile başlayarak II. Dünya Savaşı'na ve sonrasında gelen atom bombası felaketine giden yolda Japonya'nın geçmiş tecrübelerini gözardı etmesi, özeleştiriden uzak bir bakış açısı ile sadece II. Dünya Savaşı'nda ABD karşısında uğradığı malubiyete ve sonrasında Japon toplumunun yaşadığı zorluklara odaklanıyor olmasıdır.

Japonya'ya özgü olarak ifade edilebilecek olan bu özellik, Vamik Volkan'ın “seçilmiş travmalar” teorisi ile önemli ölçüde uyumaktadır. Bu teori üzerinden değerlendirmek gerekirse Japonya'nın içinde bulunduğu bu durum kitlesel büyük grup travmasıdır. Düşman grup (ABD) tarafından büyük grup (Japonya) üzerinde II. Dünya Savaşı ile büyük bir yara açılmış, bu durum o döneme kadar Asya'nın en güçlü imparatorluğu olan Japonya üzerinde büyük bir psikolojik kırılmaya sebep olmuştur. Kurban grup olarak Japonya, büyük kayıplar, utançlar, küçük düşürülme, çaresizlik ve kendini ifade edememekten dolayı acılar çekmiş, kitlesel travmatik grup üyeleri, kayıplardan kaynaklanan yas

sürecini başarıyla geçirememişlerdir. Kısacası, kitlesel travmatik grup üyeleri, belli psikolojik görevleri başarılı bir şekilde yerine getirememiş ve bu görevleri, gelecek kuşakların çözeceğine dair bilinçli veya bilinçsiz bir duygu paylaşımıyla gelecek kuşakların çocuklarına yansıtılmışlardır. Japonya özelinde bu “seçilmiş travma” durumu bellek çalışmaları ile vucüt bulmuş olup, ABD karşısında tecrübe edinilmiş olan yenilgi, bellek çalışmaları aracılığıyla bir savaş mağduriyeti olarak yeni nesillere sunulmakta ve yeniden oluşturulan bu bellek üzerinden ulus kimlik bilinci inşa edilmeye çalışılmaktadır.

Değerlendirme

Tarihin nasıl, hangi materyallerle, hangi anlatılarla ve ne şekilde öğretilmesi gerektiği, birçok ülkede yoğun olarak tartışılan alanlardan birisidir. Bu tartışmalar, I. Dünya Savaşı ve II. Dünya Savaşı'na müdahil olmuş ve özellikle de savaşın kaybedeni olmuş olan ülkelerde daha yoğun şekilde yaşanmakta olup, çalışmada incelediğimiz Japonya, bu ülkelerin başında gelmektedir. Tarihsel malzemelerin sentezlenerek anlatıya dönüştürülmesi ve tarihsel süreçteki bu tecrübelerin tarih ders kitapları aracılığıyla gelecek nesillere aktarılması, Japonya'da çeşitli sorunları bünyesinde barındırmaktadır. *Tarih Ders Kitabı Sorunu* olarak ifade edilen bu durum gerek Japonya içerisinde gerekse çevre ülkelerde çeşitli tartışma ve gerilimlere sebep olmaktadır. Bunun sebebi Japonya'nın tarih eğitimi için kullandığı ders kitaplarında Meiji Restorasyonu'ndan II. Dünya Savaşına ve akabinde gelen ABD istilasına kadarki süreçte Asya kıtasındaki militarist ve yayılcı politikalarının yeteri kadar özeleştirilmediği bir çerçeveden sunulmaması, hatta savaş olumsuzluklarına ve yer yer imparator övgülerine yer veriyor olmasıdır. Ayrıca ABD'nin atom bombası atması ile sonuçlanan II. Dünya Savaşı'na yönelik olarak da aynı perspektife sahip ders içerikleri verilmekte olup, atom bombası ve işgal dönemi ile gelen mağduriyet süreci öne çıkarılmakta, bu çerçeveden bir ulus kimlik bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Japonya'nın gelecek nesillere yönelik yaratmaya çalıştığı bu ulus kimlik bilinci, “seçilmiş travma” olarak seçmiş olduğu II. Dünya Savaşı yenilgisi ve işgal dönemine yönelik gerçekleştirilen toplumsal bellek çalışmalarında daha net şekilde karşımıza çıkmaktadır. Japonya'nın bellek çalışmaları büyük oranda “savaş” ile ilişkilendirilmiş olup, II. Dünya Savaşı üzerine yapılan çalışmalar çoğunluğu oluşturmaktadır. Ayrıca, çoğunluğu Japon araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen bu çalışmalar, Japonya'nın militaristleşmesine ya da yayılcı politikalarına yönelik bir özeleştirme barındırmaksızın, savaşın kaybedilmesi ve ABD işgali ile ne kadar derin acılar yaşadıklarına odaklanmaktadır. Bir diğer ifade ile Vamik Volkan'ın “seçilmiş travmalar” teorisi üzerinden düşünüldüğünde, II. Dünya Savaşı yenilgisinin Japonya'nın “seçilmiş travması” olarak karşımıza çıktığı, savaş sonrası büyük imparatorluk imajının kaybedildiği ve yenilginin psikolojik travmasının günümüze kadar devam ettiği, Japonya'da yapılan toplumsal bellek çalışmaları incelendiğinde açıkça görülmüştür.

Tarihin sadece geçmişle ilgili olmadığı, geçmiş bugüne, bugünü ise geleceğe bağlayan bir işlev gösterdiği unutulmamalıdır. Bu bağlamda Japonya ve ona benzer geçmiş tecrübelerine sahip olan ülkelerin, tarih ve bellek arasındaki ilişkiyi göz ardı etmeden, gerçekçi, duyarlı ve şeffaf bir şekilde tarih eğitim programları hazırlamaları gereklidir. Gelecek kuşakların geçmişten gelen birtakım travmalara takılıp kalmaksızın, sağlıklı ve gerçekçi değerlendirmelerde bulunabilmesi, tarihten doğru dersleri çıkartabilmesi ve geleceğe yönelebilmesi ancak bu şekilde sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar çalışmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Abe, S., Okano, Y., Kōno, Y. (2001). Shinryakusenshō Shokuminchi Shihai no Hansei to Rekishikyōkashomondai [Fetih savaşları, sömürge yönetimine yansımaları ve tarih ders kitabı sorunları]. *Gikai to Jichitai*, (38), 87-93.
- Akamatsu, P. (1972). *Meiji 1868: Revolution and Counter-Revolution in Japan*. New York: Harper & Row.
- Ankersmith, F. R. (1989). Historiography and postmodernism. *History and Theory*, 27(2), 137-153.
- Beasley, W. G. (1995). *The rise of Modern Japan: Political, economic and social change since 1850*. New York: St. Martin's Press.
- Billig, M. (1990). Collective memory, ideology and the British Royal Family. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 60-80). London: Sage.
- Carr, E. H. (1961). *What is history?* London: Palgrave.
- Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford: Oxford University Press.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember: Themes in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esenbel, S. (2015). *Japon modernleşmesi ve Osmanlı: Japonya'nın Türk Dünyası ve islam politikaları*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Fuwa, T. (2001). 'Nihon wa Tadashī Sensō o Yatta' - Kodomotachi ni kō Omoikomaseru Kyōiku ga Yurusareru ka ["Japonya Savaşmakta Haklıydı!" çocukları böyle düşündüren eğitim kabul edilebilir mi?]. *Zenei*, (742), 39-49.
- Jakku, R. G. (1999). *Rekishi to Kioku [Tarih ve bellek]* (Çev. K. Tachikawa). Japan: Hōseidaigaku Shuppankyoku.
- Jansen, M. B. (2000). *The making of modern Japan*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory: Heritage of sociology series* (Trans. A. C. Lewis.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Harutōnian, H. (2010). *Rekishi to Kioku no Kōsō - Sengonihon no Genzai. [Tarih ve bellek arasındaki çatışma – Savaş sonrası Japonya'nın 'bugünü']*. Japan: Misuzushobō.
- Hashimoto, A. (2015). *The long defeat: Cultural trauma, memory, and identity in Japan*. Oxford: Oxford University Press.
- Hidaka, K. (2017). *Japanese media at the beginning of the 21st century*. London: Routledge.
- Hiroshi, M. (2007). *Rekishikyōkashomondai (Rīdingusu Nihon no Kyōiku to Shakai - Dai 6-kan) [Tarih ders kitabı sorunu – Japon toplumu ve eğitimi okumaları 6]*. Japan: Nihon Tosho Sentā.
- Hodgkin, K., Radstone, S. (2006). *Memory, history, nation*. London: Transaction Publishers.
- Hutton, P. H. (1993). *History as an art of memory*. Lebanon, NH: University Press of New England.
- Kimura, K. (2014). *Nikkan Rekishi Ninshiki Mondai to wa nani ka? [Japonya – Kore tarih anlatısı problemi nedir?]*. Japan: Mineruvu Ashobō.
- Kobayashi, Y. (1997). *Shin Gōmanizumu Sengen 4 – Rekishikyōkashomondai [Yeni Gomanizm Bildirgesi 4 – Tarih ders kitabı sorunu]*. Japan: Shōgakukan.
- Kondo, T. (1993). *Doitsu Gendaishi to Kokusai Kyōkasho Kaizen - Posuto Kokumin Kokka no Rekishiishiki [Çağdaş Alman Tarihi ve uluslararası ders kitaplarının gelişimi - Ulus-devlet sonrası tarihsel farkındalık]*. Japan: Nagoyadaigakushuppankai.
- Kō, Y. (2010). *Sengo to iu İdeorogi – Rekishi / Kioku / Bunka ['Savaş sonrası' denilen ideoloji – Tarih / bellek / kültür]*. Japan: Fujiwara Shoten.
- Nishino, R. (2019). *The Palgrave Handbook of Ethnicity - Cultural identity and textbooks in Japan: Japanese ethnic and cultural nationalism in middle-school history textbooks* (pp. 1-17). Singapore: Springer.
- Nishio, K. (2018). *Rekishikyōkashomondai [Tarih ders kitabı sorunu]*. Japan: Kokushokankōkai.

- Nora, P. (1996). *Realms of memory: Rethinking the French past, Vol. 1 - Conflicts and divisions*. New York, NY: Columbia University Press.
- Nora, P. (2003). *Kioku no Ba - Furansu Kokumin Ishiki no Bunka – Shakaishi [Hafıza mekanları - Fransız ulusal bilinç kültürü / sosyal tarih]* (Çev. M. Tanigawa, Minoru). Japan: Iwanamishoten.
- Nozaki, Y. (2008). *War memory, nationalism and education in Postwar Japan, 1945-2007: The Japanese history textbook controversy and Ienaga Saburo's court challenges*. London: Routledge.
- Shimizu, Y. (2006). *Chūgoku wa naze Hannichi ni natta ka? [Çin neden Japonya karşıtı oldu?]*. Japan: Bunshun shinsho.
- Suzuki, M. T. (2005). *The past within US: Media, memory, history*. London: Verso.
- Takasaki, S. (1993). *Hannichi Kanjō – Kankoku, Kansenjin to Nihonjin [Japon karşıtlığı – Koreliler ve Japonlar]*. Japan: Kōdanshagendaishinsho.
- Tomiyama, I. (2006). *Kioku ga Katarihajimeru [Bellek konuşmaya başlar]*. Tokyo: Tōkyodaigakushuppan.
- Tunçoku, A. M. (1996). *Nihon to Toruko no Kindaika – Gaikokujin no Yakuwari [Türk – Japon Modernleşmesi – Yabancıların rolü]*. Japan: Saimaru Shuppankai.
- Vamik, D. V. (2001). Transgenerational transmissions and chosen traumas: An aspect of large-group identity. *Group Analysis*, 34(1), 79-97.



Natsume Soseki'nin Eserleri Üzerinden Japon Edebiyatı Öğretiminde Ulus Bilinci Kavramının Değerlendirilmesi

Nihan Atlı-Usta

Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

Sorumlu Yazar: Nihan Atlı-Usta, natli@erciyes.edu.tr

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Atlı-Usta, N. (2021). Natsume Soseki'nin eserleri üzerinden Japon Edebiyatı öğretiminde ulus bilinci kavramının değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Özel Sayı 1), 21-30. doi: 10.17244/eku.878725

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, "Derleme Makalesi" olup ayrıca bir etik onay süreci işletilmemiştir.

Evaluating the Concept of Nation Consciousness in Teaching Japanese Literature through the Works of Natsume Soseki

Nihan Atlı-Usta

Department of Eastern Languages and Literature, Faculty of Literature, Erciyes University, Kayseri, Turkey

Corresponding Author: Nihan Atlı-Usta, natli@erciyes.edu.tr

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Atlı-Usta, N. (2021). Natsume Soseki'nin eserleri üzerinden Japon Edebiyatı öğretiminde ulus bilinci kavramının değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Special Issue 1), 21-30. doi: 10.17244/eku.878725

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. This study is "Review Article"; hence, no proceed an ethical clearance evaluation.



Natsume Soseki'nin Eserleri Üzerinden Japon Edebiyatı Öğretiminde Ulus Bilinci Kavramının Değerlendirilmesi

Nihan Atlı-Usta

Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3745-9977>

Öz

Ulus bilincinin oluşumunda, ortak dilin, kültürün ve tarihi olayların etkisi büyüktür. Uzun süre ülkesinin kapılarını kapamış Japonya için modern Japonya'nın temellerinin atıldığı Meiji Dönemi, ulus bilincinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. “Tek ulus, tek millet” (Tanabe, 2001:398-400) olduğu savunulan Japonya, bu süreçte Batı medeniyetini sindirerek, ulusun ayakta kalmasını sağlamak için “Zengin ülke, güçlü ordu” sloganıyla Batılı ülkeleri tanıyıp onların ilmini ve teknolojisini öğrenme yoluna gider. Bu çalışmada Japonya'nın ulus devlet bilincinin oluşturduğu Meiji Dönemi yazarları dikkate alınarak Japonya'daki edebiyat öğretiminde ulus bilincinin nasıl biçimlendiği incelenmiştir. Japon Eğitim-Kültür-Spor-Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) açık kaynaklarında yer alan ders müfredatları, ders materyali kılavuzları ve ders kitapları incelendiğinde, ortaokul kitaplarında Natsume Sōseki'nin (1867-1916) *Küçük Bey* (Botchan 『坊ちゃん』), lise kitaplarında *Gönül* (Kokoro 『こころ』) eserlerinin müfredatlarına dahil edildiği gözlemlenmiştir. Eserlerin ders kitaplarına dahil edilen bölümleri incelendiğinde, ortaokul ders müfredatında yer alan *Küçük Bey* eseri ile geleneksel Japon ruhunun bilinci oluşturulurken, lise ders müfredatında yer alan *Gönül* eseriyle modern Japon insanının ruhunun öğretildiği anlaşılmıştır. Ayrıca müfredatın, geleneksel Japon ruhuyla, modern Japon ruhu arasında bir geçiş olacak şekilde düzenlenmesi ile ulus kimlik bilincinin pekiştirildiği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile geniş ölçekte “Edebiyatta Japon Ulus Bilincinin Yansıması”, dar ölçekte ise “Japonya'daki Edebiyat Öğretiminde Ulus Bilinci” üzerine yapılan çalışmalara yeni ve detaylı bir bakış açısı sunulmaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Edebiyat, Eğitim, Meiji Dönemi, Natsume Sōseki, Ulus bilinci

Makale Geçmişi:

Geliş: 11 Şubat 2021
Düzeltilme: 25 Nisan 2021
Kabul: 16 Haziran 2021

Makale Türü: Derleme Makalesi

Evaluating the Concept of Nation Consciousness in Teaching Japanese Literature through the Works of Natsume Soseki

Abstract

Common language, culture, and historical events have a significant influence on the formation of national consciousness. The Meiji Period, which had closed Japan's doors for a long time and when the foundations of modern Japan were laid, plays a vital role in forming national consciousness. Japan, claimed to be "one race, one nation" (Tanabe, 2001: 398-400), digests Western civilization in this process and goes on the path of learning the knowledge and technology of Western countries with the slogan of "Rich country, strong army" to ensure the survival of the nation. Considering the Meiji Period authors when Japan's nation-state consciousness was created, this study examined how nation-consciousness was shaped in Japan's literature education. When the course curricula, course material guides, and textbooks in the open sources of the Japanese Ministry of Education-Culture-Sports-Science and Technology (MEXT) were examined, it was observed that the *Botchan* 『坊ちゃん』 work of Natsume Sōseki (1867-1916) was included in secondary-school textbooks and *Kokoro* 『こころ』 in high-school textbooks. When the sections of the works included in the textbooks were examined, it was understood that while the awareness of the traditional Japanese spirit was created with the work of *Botchan* 『坊ちゃん』 in the middle-school curriculum, the soul of the modern Japanese people was taught with the work of *Kokoro* 『こころ』 in the high-school curriculum. The curriculum was organized as a transition between the traditional Japanese spirit and the modern Japanese spirit, reinforcing the national identity consciousness. This study has brought a new and detailed perspective to studies on a large scale, such as "Reflection of Japanese National Consciousness in Literature" and a narrow scale, "National Consciousness in Teaching Literature in Japan."

Article Info

Keywords: Literature, Education, Meiji Era, Natsume Sōseki, National consciousness

Article History:

Received: 11 February 2021

Revised: 25 April 2021

Accepted: 16 June 2021

Article Type: Review Article

Extended Summary

Common language, culture, and historical events have a significant influence on the formation of national consciousness. The Meiji Period, when the foundations of modern Japan were laid, played an essential role in the formation of national consciousness. In this process, Japan imitated Western civilization and tried to learn western countries' knowledge and technologies with the slogan "Rich country, strong army" to ensure its survival.

Literature, together with the belief in the nation's language, is the field that contributes most to the formation of national consciousness. Compared to other branches of art, literature requires an understanding of language acquisition, ideas, and traditions. Therefore, literature, which has the nature of a resource that contains the social and cultural facts that the society has given birth to, plays an essential role in the construction of national consciousness.

In this study, literature-teaching in the formation of national consciousness in Japan was emphasized. An answer was sought to the question, is national consciousness created with literature education? In answering this question, we have used course curricula, course material guides, and Japanese resources in the open sources of the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT).

When textbooks guides and curricula were examined, it was seen that there were reading passages for learning reading in primary-school books. In secondary-school books, texts are used as lesson materials for students to use words and to understand the meaning of words. At the end of each text, exercises are given such as a "reading guide" and "reading a work and summarizing thoughts about the work." These exercises aim to comprehend the characters' image in the work and encourage students' own ideas.

The Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has set the goal of high-school national language teaching as gaining the foundations of national language skills necessary to live as a member of society. Today, high-school literature courses are subsumed under the title 'Japanese Language (kokugo- 国語) courses,' with six subtitles within the main title of 'Japanese Language.' When the textbooks are examined, the usual authors are, Nakajima Atsushi 中島敦 (1909-1942), Natsume Sōseki 夏目漱石, and Miyazawa Kenji 宮沢賢治 (1896-1933). Also, it was observed that Natsume Sōseki's (1867-1916) *Botchan* 『坊ちゃん』 was included in the curriculum of secondary-school books, and *Kokoro* 『こころ』 in high-school books.

When secondary-school books were examined, it was seen that four different printing houses had books, and two of the four printing houses included *Botchan*'s work with their literature books. In this study, a secondary school 2nd-grade literature textbook of the Kyōiku press (教育出版) was chosen as the sample book review. Since it is not possible to use the entire work, it is best explained by summarizing. However, while summarizing, two points in the plot may be explained in more detail. The first is the relationship between *Botchan* and his servant *Kiyo*. The second plot noted in the textbook is the friendship between the math teacher *Hotta*, and *Botchan*. It is seen that the attention of the students was drawn to *Hotta* and *Botchan*'s efforts against the tyranny of the Red Shirt character, who is depicted as a villain.

The writer, who describes the Meiji Period with a mischievous childlike style, can attract the student to this world. Therefore, the student can gain the traditional Japanese perspective through the literary text in his secondary school period with *Botchan*.

When the high-school books were examined, it was seen that there were nine different printing houses and all printing houses included *Kokoro* in their literature books. In this study, the literature textbook of the Kyōiku Press (kyōikushuppan- 教育出版), *現代文 B* (gendaibun B) was chosen as the sample book review. Since it is not possible to use the entire work as course material, it has been observed that the work is explained by summarizing. A part of the testament letter of the work described by summarizing is included. The thing that draws attention here is the suicide of *K*'s close friend, who lived in the same house in *Sensei*'s youth.

Considering the textbook guides, the first target to be reached regarding *Sensei*'s suicide is that *Sensei*, who betrayed his best friend and dragged him to suicide for the sake of love, killed his ego by choosing the path of suicide. *Sensei*'s suicide has no single cause. Attention is also drawn to the death of the Meiji Emperor. *Sensei*'s suicide and the clash of truth and reality, that is, the spirit of the Meiji Period people, who were caught between traditional and modern Japanese dilemmas, were reflected. The work, published at the end of the Meiji Period, directs the student to the people's loneliness in the modernization process and the future society's awareness.

As a result, while the traditional Japanese spirit's awareness was created with the *Botchan* in the middle-school curriculum, the *Kokoro* in the high-school curriculum teaches the modern Japanese person's spirit. Besides, the curriculum is organized as a transition between the traditional Japanese spirit and the modern Japanese spirit, reinforcing the national identity awareness. This study has brought a new and detailed perspective to studies on a large scale, such as "Reflection of Japanese National Consciousness in Literature" and a narrow scale, "National Consciousness in Teaching Literature in Japan."

Giriş

Kişinin ulus bilincinin inşasında yaşadığı toplumun ve olayların etkisi kaçınılmazdır. Dolayısıyla ulus bilincinin oluşumunda da tarihsel süreç içerisinde kişinin veya toplumun kendisini nasıl konumlandığı önemlidir. Milli kimlik/ulus bilinci üzerine Anderson (2007) ve Smith'in (1994) yaptığı çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalarda, son dönemlerde yaşanan küreselleşmenin etkisiyle "millet" kavramının anlamının değiştiği ve buna bağlı olarak milli kimliğin de değiştiği öne sürülmektedir. Anderson (2007), milletin, "hayali bir topluluktan" başka bir şey olmadığını belirtse de, yine de modern dünyadaki birçok kavramdan daha uygun bir kullanım olduğu gerçeğini de inkâr etmez. Smith (1986), milli kimliklerin genellikle kültürel ortaklıkları olan gruplar etrafında toplandığını ancak modernleşme sürecinde kolektif kimliklerin de ortaya çıktığını belirtmektedir.

Modern Japonya'daki milli kimlik ile ilgili Billig (2002), Japonya'da milli kimliğin apaçık ortada olduğunu ve bir tür "sıradan" kimlik olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Ancak Tanabe (2001:398-400), "kişinin ait olduğu milletle bütünleşerek oluşturduğu bilinç, inanç ve duygu" ile milli kimliğin oluşabileceğini ve Japonya'nın "tek ırk, tek millet" olduğunu savunmaktadır. Ayrıca sivil ve etnik standartlar arasında ayırım yapılmaksızın halkın bilincinin birleştirildiğini, eski yönetici sınıfın ulusu inşa ettiğini belirtmektedir. Güçlü siyasi ulusal gururun da benmerkezci ve dışlanmayla bağlantılı olma eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla her ulusun, ulusal kimliklerini oluştururken kendilerine özgü sosyal ve tarihsel arka plandan etkilendiği anlaşılmaktadır. Milli kimlik/ulus bilinci ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında, milli kimliğin, ortak kültüre, tarihe sahip insanların bütünleşerek kendilerini konumlandırmasıyla inşa edildiği ifade edilebilir.

Ulus bilincinin oluşumuna, ulusal dil inancı ile birlikte en çok katkı sağlayan alanın edebiyat olduğu söylenebilir. Diğer sanat dalları ile karşılaştırıldığında, edebiyat, dil edinimini, fikir ve gelenekleri anlamayı gerektirir. Dolayısıyla toplumun doğurduğu toplumsal ve kültürel olguları içinde barındıran bir kaynak niteliğine sahip olan edebiyat, ulus bilincinin inşasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada da, Japonya'da ulus bilincinin oluşumunda edebiyat öğretiminin rolü üzerinde durulmuştur. "Edebiyat öğretimi ile ulus bilinci oluşturuluyor mu?" sorusuna cevap aranmıştır. Japon Eğitim-Kültür-Spor-Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (*Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology* - MEXT) açık kaynaklarında yer alan ders planları, ders materyali kılavuzlarından¹ ve Japonca kaynaklardan yararlanılmıştır.

Japonya'da Edebiyat Öğretimi

Ders kitabı kılavuzları ve öğretim programları incelendiğinde ilkökul kitaplarında öğrenmeye yönelik okuma parçalarının olduğu görülmüştür. Ortaokul kitaplarında, edebi metinlerin, öğrencinin sözcük kullanımına ve sözcüklerin anlamını kavramaya yönelik ders materyali olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca her metnin sonunda "okuma rehberi" ve ayrıca "eser okuma ve eser hakkındaki düşünceleri özetleme" alıştırmaları verilmektedir. Bu alıştırmalarla eserdeki karakterlerin imgesinin kavranması ve öğrencinin kendi düşüncesine sahip olması hedeflenmektedir. Dahası Japon edebiyat eserlerinden herhangi birini okuma adı altında "roman okumak ve okumayı öğrenmek" de hedefler arasında bulunmaktadır (Uenishi, 2019).

MEXT, lise ulusal dil öğretimi hedefini, toplumun bir üyesi olarak yaşayabilmek için gerekli olan ulusal dil becerisinin temellerini kazanmak olarak belirlemiştir. Günümüz lise edebiyat dersleri *Milli/Ulusal Dil (kokugo- 国語)* dersi adı altında toplanmaktadır. *Milli/Ulusal Dil* ana başlığı içerisinde altı alt başlık içermektedir. Başlıklar ve ders içerikleri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1 dikkate alındığında, edebiyat derslerinin ulusal dil öğretimiyle iç içe olduğu anlaşılmaktadır. Ders kredileri incelendiğinde ise Klasik metinleri okuyup anlamaya yönelik olan derslerin kredileri ile Modern Japon edebiyatı yazarlarının edebi eserlerini okuyup, anlamaya yönelik derslerin kredilerinin de eşit olduğu görülmektedir. Dolayısıyla günümüz Japoncasına verilen önem kadar klasik Japoncaya da önem verildiği düşünülebilir.

Edebi metinlerle ulus bilincinin oluşturulmasını temel alan bu çalışmada, Modern Metinler (gendaibun-現代文) ders kitapları dikkate alınarak inceleme yapılmıştır.² MEXT müfredatına dahil edilen ders kitapları incelendiğinde, Natsume Sōseki'nin (夏目漱石) eserlerinin edebiyat ders kitaplarında yer aldığı dikkat çekmektedir.

¹ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm (Erişim Tarihi 12.11.2020)

² https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/tenji/1385385.htm (Erişim tarihi:12.11.2020)

Tablo 1. Günümüz lise Japon Edebiyat dersi içerikleri

<i>Japon Dili Dersleri (kokugo- 国語)</i>		
<i>Japon Dili Sentezi</i> (Kokugosōgō-国語総合4)	Haftada 4 kredi ³	Ulusal dil öğretimine yöneliktir.
<i>Japon Dili İfade Biçimleri 1- 2</i> (Kokugohyōgen-国語表現 I -2)	Haftada 3 kredi	
<i>Japon Dili İfade Biçimleri II – 2</i> (Kokugohyōgen-国語表現 II -2)		
Modern Metinler (Gendaibun-現代文)	Haftada 6 kredi	Modern Japon edebiyatı yazarlarının edebi eserlerini okuyup, anlamaya ve eserleri analiz etmeye yöneliktir.
<i>Klasik Metinleri Okuma</i> ⁴ (Kotenkōdoku-古典講読)	Haftada 2 kredi	Klasik metinleri okuma ve anlamaya yöneliktir.
<i>Klasik Japonca</i> (Koten-古典)	Haftada 4 kredi	Klasik metinleri okuma ve anlamaya yöneliktir.

MEXT müfredatına dahil edilen ders kitaplarından örnek olarak seçilen basımevlerinin kitapları incelendiğinde, kitaplardaki bir yıllık müfredatta yer alan yazarlar ve eserleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Lise ders kitaplarında yer alan yazarlar ve eserleri

Yazar	Eser Adı	Kyōiku (教育出版) Basımevi <i>Modern Metinler B</i> (Gendaibun B)	Kirihara (桐原書店) Basımevi <i>Modern Metinler B</i> (Gendaibun B)	Kazuken (数研出版) Basımevi <i>Modern Metinler B</i> (Gendaibun B)
Nakajima Atsushi	<i>Sangetsu-ki</i> 『山月記』	○	○	○
Natsume Sōseki	<i>Gönül</i> 『こころ』 Kokoro	○	○	○
Hagiwara Sakutarō	<i>Take</i> 『竹』	○	-	-
Miyazawa Kenji	<i>Eiketsu No Asa</i> 『永訣の朝』	○	○	○
Shimazaki Tōson	<i>Komoronaru Kojōno Hotori</i> 『小諸なる古城のほとり』	○	-	○
Murō Saisei	<i>Shōkeijō</i> 『小景異情』	○	-	-
Ogawa Yōko	<i>Bakkusutorōku</i> 『バックストローク』	○	○	-
Mishima Yukio	<i>Sotoba Komachi</i> 『卒塔婆小町』	○	-	-

Tablo 2 dikkate alındığında örnek olarak seçilen basımevlerinin Modern Metinler B ders kitaplarında ortak görülen yazarlar; Nakajima Atsushi (1909-1942), Natsume Sōseki, Miyazawa Kenji (1896-1933)’dir. Ayrıca kitaplarda edebi eserlerin sonrasında “eleştiri” adı altında akademik makaleler de yer almaktadır. Sōseki’nin *Gönül* eserinden sonra Umemori Naoyuki’nin ulusal kimlik ile ilgili eleştiri makalesinin yer aldığı dikkat çekmektedir.

Sōseki’nin eserlerinin ders materyali olarak kullanılması ile ilgili olarak Sekiguchi (1980), Sōseki’nin modern Japon edebiyatının bir temsilcisi olduğunu, eserlerinin de her ders kitabının edebi öğretim materyallerinin özü olduğunu söyler. Ayrıca Sekiguchi (1980), eğitimde bir ‘hafıza’ oluşturulacaksa eğer XX. yüzyıl modern Japonya’nın hafızasının çekirdeğini Sōseki’nin oluşturduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada iki yüz elli yıl ülke kapılarını dünyaya kapatan Japonya’nın, Batı’ya tekrar kapılarını açarak modernleşme sürecine girdiği ve *imparatorluktan ulus devlete doğru geçişinin somutlaştığı* (Özşen, 2020:41) Meiji Dönemi (1868-1912) yazarı Natsume Sōseki’nin eserleri ile oluşturulmaya çalışılan ulus bilincine dikkat çekilecektir.

³ 1 kredi 45 dakikadır.

⁴ Japonya’da Budizm’in yayılması yazı sisteminin de Çin yazı sisteminden etkilenmesine neden olmuştur. Japonya’da bulunan en eski metinler klasik Çince yazılmışlardır. Burada söz konusu olan klasik metinler de klasik Çince ile yazılan metinleri kapsamaktadır.

Ders kitapları incelendiğinde, ortaokul⁵ okuma metinlerinde Söseki'nin Botchan⁶ 『坊っちゃん』 eseri ön plana çıkarken, lise kitaplarında⁷ Kokoro⁸ 『こころ』 eseri görülmektedir.

Meiji Dönemi, Ulus Bilinci ve Söseki

Meiji Dönemi (1868-1912) Japon tarihi için çağdaşlaşma hareketlerinin yaşandığı dönemdir. İki yüz elli yıl ülkesini dünyaya kapatan Japonya'nın, Edo Dönemi'nin (1603-1868) sonunda ülkeyi açmak zorunda kalmasının nedeni, ezici avantajlara sahip olan Batı'nın işgalinden kurtulmaktır. Başka bir deyişle, Batı'yı benimsemediği ve Batılı ülkelerle rekabet edecek kadar ulusal güce sahip olmadığı müddetçe milletin bağımsızlığının sürdürülmesi mümkün değildir. Batılı güçlerin sindirilmesi, ulusun hayatta kalması, ulusal bir misyon olarak kabul edilir. Ancak, halkın kaderi Batı güçlerinin sindirilmesiyle sınırlı değildir. Bunun nedeni, modern bir ulus olarak uluslararası topluma katılmak için gerekli olan Batı Avrupa medeniyetinin, Japon medeniyetinde benzersiz bir dönüşüme yol açmasıdır (Kimura, 1970:2).

Meiji Dönemi başlarında Batılı ülkelerin üstünlüğü ile karşı karşıya gelen Japonya, onlarla imzalanan adaletsiz anlaşmalar nedeniyle ülke olarak ayakta kalmanın gerekli olduğunu anlar ve “Zengin ülke, güçlü ordu” sloganıyla Batı'nın sömürgesi olmamak için Batılı ülkeleri tanıyıp onların ilmini ve teknolojisini öğrenme yoluna gider.

Japon modernleşmesiyle ilgili Murdock (Akt: Tokunaga, 2006), birçok alanda yeniliği başaran Japonya'nın, XIV. yüzyıl Avrupa'sının kültürüne bağlı olarak bu yenilikleri elli yıl içerisinde hızlı bir şekilde uygulayıp, XX. yüzyıla taşımasının saygı duyulacak bir durum olduğunu ifade eder.

Modernleşme yolunda ilerleyen ve Batılı ülkeler karşısında ezilmek istemeyen Meiji Dönemi Japon edebiyatı yazarlarının eserlerinde milliyetçilik ve ulus devlet düşüncesi hakimdir. Eserlerde görülen milliyetçilik teması, yalnızca yabancı yayılmaya karşı olan ideolojik bir davranış değil, aynı zamanda ülkenin siyasi, sosyal ve kültürel geleneklerinin tanınması ve onları yabancı medeniyetlerin etkisinden korumaya yöneliktir (Kimura, 1970:4). Bu nedenle Etö (1967), Meiji Dönemi yazarlarını; *bir Japon olarak kültürel farkındalığı kaybetmeden, her zaman güçlü bir misyon duygusuyla yaşayanlar* olarak tanımlamıştır.

Meiji Dönemi'nde öte yandan Japonlar eğitim için yurt dışına gönderilmiştir. Meiji Dönemi yazarlarından Natsume Söseki (1867-1916) ve Mori Ōgai Avrupa'ya eğitim için gitmiştir. Ancak Avrupa'da eğitim görmelerine rağmen, Batılı kimliğine bürünmemişlerdir ve Avrupa'daki eğitimleri hiçbir zaman onların bilgi ve fikirlerinin Avrupalılaşmasına neden olmamıştır. Aksine onlar, Batı medeniyetinin etkisi altında Japonya'nın geleceğini ne şekilde konumlandıracağı ve Japon halkının nasıl korunacağı endişesini taşımışlardır. (Kimura, 1970:5).

Söseki, 1867 yılında doğup, 1916 yılında vefat etmiştir. Meiji Dönemi ile başlayan hayatı, yine Meiji Dönemi ile son bulmuştur. Çin Edebiyatına ve yazısına daha çok ilgi duymasına rağmen Söseki, ülke politikası gereği 1893 yılında Tokyo İmparatorluk Üniversitesinin İngiliz Edebiyatı bölümünden başarıyla mezun olmuştur. Söseki, Japon hükümetinin bursu ile 1900-1902 yılları arasında İngilizce ve İngiliz edebiyatı eğitimi için Londra'ya gönderilmiştir. Yurt dışında alanlarında uzmanlaşan öğrencileri ülkelerinde bulunan Batılıların pozisyonlarına yerleştirmeyi amaçlayan Japon hükümeti, bu amaç doğrultusunda Söseki'yi de İngiliz Edebiyatı alanında Batılı akademisyenlerin yerini almak üzere eğitmiştir. Söseki, İngiltere'ye gitmeye sıcak bakmasa da sonradan kabul etmek zorunda kalır. İngiltere'deki yaşamıyla ilgili anlattıkları da Japonya'ya duyduğu özlemi yansıtmaktadır. Konu ile ilgili olarak, Nakamura (2012:10), Söseki'nin İngiltere ve Japonya konusundaki karmaşık duygularını, geliştirmiş olduğu İngilizcesi ile bir İngiliz beyefendisi gibi ifade edişini şu şekilde aktarır:

“Bazen kendimi İngiltere'den nefret ederken buluyorum ve hemen ülkeme dönmek istiyorum. Fakat Japon halkını derinlemesine düşündüğümde, acı içinde bunun zor olduğunu anlıyorum.”

Söseki'nin yazdıklarında yaşadığı ikilem ve ülkesinin içinde bulunduğu durumu fark edemeyen Japon halkına serzenişte bulunduğu görülmektedir.

“Bizim beyefendilerimiz ne kadar da kendini beğenmiş! Ne kadar da züppece davranıyorlar! Ne kadar aptalca! Modernleşmekte olan Japonya'dan nasıl oluyor da memnun kalıyorlar! Yozlaşan bu toplumu nasıl bu şekilde kabul edebiliyorlar!”(Nakamura, 2012:10)

Batı taklitçiliğine tepki ile yaklaşan Söseki, ülkesinin Batı'dan gelen olgulara da karşı çıkmadığını “askerlerimizle gurur duyuyorum. Batıdan aldığımız silahlarla Rusya ile başarılı bir şekilde savaştılar.” sözleriyle ifade etmektedir.

⁵ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/tenji/mext_00002.html (Erişim tarihi:12.11.2020)

⁶ Hüseyin Özkaya, Mariko Erdoğan tarafından Türkçeye *Küçük Bey* olarak çevrilmiştir. Bu çalışmada çeviriler tarafımda yapılmıştır.

⁷ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/tenji/1385385.htm (Erişim tarihi:12.11.2020)

⁸ Bilal Ünal tarafından Türkçeye *Gönül* olarak çevrilmiştir. Japon edebiyatı II. Dünya Savaşı sonrası süreçte Batıda ve dünya edebiyatında çok önemli bir konum edinmiştir. Bu nedenle Japon edebiyatından birçok eserin birçok dile Japonca aslından çevirisi yapılmıştır. Konu ile ilgili olarak Güven'in (2019) kapsamlı bir çalışması bulunmaktadır.

Tokuichirō (2005:2) ise Sōseki'yi şu şekilde anlatır:

“Sōseki, Meiji Dönemi'nin bütün inceliklerini ve detaylarını bizzat yaşayarak anlamış, o süreçteki olayların toplum üzerindeki etkilerini hissetmiş bir yazardır. Bu nedenle onun eserlerini okuduğumuzda yabancı kültüre alışmakta zorlanan dönemin insanlarının duygularını, deneyimlerini kolayca anlayabiliriz.”

Sōseki'nin İngiltere yaşamı ve düşünceleri dikkate alındığında, Sōseki'deki ulus bilinci ortaya çıkmaktadır. Ülkesi için zorlu İngiltere yaşamına katıldığı, Batılı düşüncelerle toplumun yozlaşmasına göz yummak istemediği ve bu düşüncelerinin de eserlerine yansması nedeniyle de Japonya'da milli yazar olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır.

İngiltere'den döndükten sonra 1903 yılında Tokyo'da ilk Milli Üniversite olarak tanınan İmparatorluk Üniversitesi'nde İngiliz Edebiyatı derslerine girmeye başlayan Sōseki, 1907 yılında üniversitedeki işini bırakarak Asahi gazetesi editörü olarak çalışmaya devam eder ve bu süreçten itibaren vefatına kadar on iki eser yazar. Çalışmanın sonraki başlıklarında, Sōseki'nin MEXT tarafından öğretim materyali olarak kabul edilen, *Küçük Bey* ve *Gönül* eserleri üzerine değerlendirme yapılmıştır.

Küçük Bey (Botchan 『坊っちゃん』 Eseri ve Ulus Bilinci

Sōseki'nin 1906 yılında yayınlanan *Küçük Bey* eserinde, Tokyo'dan Shikoku'daki⁹ bir kasabaya öğretmenlik yapmak için giden Küçük Bey'in yaşadığı sorunlar anlatılmaktadır. Olaylar genel olarak bu kasabada geçer. Orası kaplıcaları ile ünlü, küçük bir balıkçı kasabasıdır. Eserde dikkat çeken diğer karakter ise Küçük Bey'in karşıt karakteri olan Kırmızı Gömlek'tir. Edebiyat öğretmeni ve aynı zamanda müdür yardımcısı olan Kırmızı Gömlek, üniversite mezunu olduğu için saygı gören birisidir. Yıl boyunca pazen, kırmızı gömlek giymesi nedeniyle Küçük Bey ona Kırmızı Gömlek ismini verir. Kadın gibi sesi, kibarlığı ve piposu ön plana çıkarılarak tasvir edilir. Kırmızı Gömlek, Batı tarzı kıyafetleriyle oluşturduğu görüntü ile eserde yer alır. Küçük Bey eserde okuldaki matematik öğretmeni Hotta ile birlikte edebiyat öğretmeni Kırmızı Gömlek'in yalanlarını ortaya çıkarmaya çalışır.

Okulda Matematik Zümre başkanı olan Hotta'ya, yuvarlak kafası ve kısa saçları nedeniyle Küçük Bey *Oklu Kirpi* ismini verir. Başlarda Küçük Bey ile sorunlar yaşasalar da sonraları ortak planlar yaparak kötülükleri ortadan kaldırmak için ellerinden geleni yaparlar.

Ayrıca Küçük Bey'in hizmetkârları Kiyo da eserde önemli karakterlerden biridir. Çocukluğunda Küçük Beylerin evlerinde yaşayan Kiyo, Meiji Dönemi'nde maddi varlığını kaybetmiş samuray ailelerinden birinin ferdidir. Çünkü Meiji Dönemi yenilikleriyle birlikte tek ve merkezi ordu-donanma oluşturularak samuray sınıfı ortadan kaldırılır. Kiyo da maddi olarak sıkıntıya düştüğü için Küçük Beylerin evinde çalışmaya başlar. Kiyo Küçük Bey'i çok sever ve onu kendi çocuğu gibi sahiplenir. Kiyo sık sık Küçük Bey'e çok dürüst ve güven veren biri olduğuna dair iltifatlarda bulunur.

Çocukluğu ile başlayan eserde Küçük Bey “Edo Çocuğu” anlamına gelen “Edokko” ismi ile anılır. Küçük Bey adını ise ona evlerindeki hizmetkâr Kiyo vermiştir. “Edo Çocuğu” ismi ise tesadüf değildir. Meiji öncesine yani Edo Dönemi'ne yapılan vurgudur. Dolayısıyla Küçük Bey'in modernleşme öncesi Japonya'sını temsil ettiği düşünülmektedir. Çocukluğunda çeşitli yaramazlıklar yapan Küçük Bey, öğretmenlik yaptığı dönemlerde de şımarık ama dürüst, açık sözlü, temiz kalpli, atılgan, adaletli, içten biri olarak tanıtılır. Yoshimoto (2009), Küçük Bey'de görülen şımarıklığı, içindeki dürüstlüğü, Japonsu bir özellik olarak görmektedir.

Ortaokul kitapları incelendiğinde, dört farklı basımevinin kitabının bulunduğu, dört basımevinden ikisinin Küçük Bey eserini edebiyat kitaplarına dahil ettiği görülmüştür. Bu çalışmada örnek kitap incelemesi olarak Kyōiku basımevinin (教育出版), ortaokul ikinci sınıf edebiyat dersi kitabı tercih edilmiştir. Eserin tamamının ders materyali olarak kullanılması mümkün olmadığı için eserin özetlenerek anlatılmaya çalışıldığı görülmüştür. Ancak özetlenirken olay örgüsünde iki nokta daha detaylı anlatılmaktadır. İlki Küçük Bey ile hizmetkârları Kiyo arasındaki ilişkidir.

Meiji Dönemi öncesinde yaşayan Japon kadını Kiyo, eğitim almamıştır fakat Küçük Bey, ondaki asaletin hiç kimsede olmadığı yönünde bir düşünceye sahiptir. Kendisine karşı birçok iyiliği olan Kiyo'yu, Matsuyama'ya gidene kadar anlamadığını dile getirir. Burada Küçük Bey'in Edo Dönemi samuray sınıfı insanına karşı övgüleri görülmektedir. Meiji Dönemi insanı ile eski dönem insanı kıyasladığında eğitimsiz olsalar bile Küçük Bey'in Edo Dönemi insanını daha asil gördüğü dikkat çekmektedir. Dolayısıyla Soseki'nin Kiyo ile ilgili övgülerin ön plana çıkarılarak, Edo Dönemi'ne ve modernleşme öncesi Japonya'sının feodal ahlakına dikkat çekildiği ve edebi metin aracılığı ile öğrenciye ulusal düşünce yapısının kazandırılmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

Ders kitabında dikkat çekilen ikinci olay örgüsü ise matematik öğretmeni Hotta ile Küçük Bey arasındaki arkadaşlıktır. Kötü adam olarak tasvir edilen Kırmızı Gömlek karakterinin zorbalığına karşı Hotta ve Küçük Bey'in

⁹ Güneybatı Japonya'daki bir ada.

çabasına, öğrencilerin dikkatinin çekildiği görülmektedir. Çünkü Küçük Bey Tokyolu, Hotta Aizu boyu¹⁰ üyesidir. Aizu boyu Meiji Dönemi yeniliklerine karşı olma özelliği ile Meiji Dönemi olaylarında ön plana çıkmaktadır. *Edo Çocuğu* Küçük Bey ile *Aizulu* Hotta karakterleri dikkate alındığında, iki karakter ile Meiji hükümeti karşıtlığının vurgulandığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle, Kırmızı Gömlek'te görülen modernleşmeyi gözler önüne sererek, bu modernleşmenin yol açacağı yozlaşmayı da ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Söseki'nin Hotta ile yine samuray sınıfını ön plana çıkardığı görülmektedir.

Söseki, Batı'nın kültüründen etkilenerek Japon kültüründen ve değerlerinden uzaklaşmanın ülke değerleri için zararlı olacağını altını da Kırmızı Gömlek karakterine dikkat çekerek çizer. Hotta ile konuşması sırasında Kırmızı Gömlek ile ilgili Küçük Bey'in yorumu şu şekildedir:

"Biraz yorulmam umurumda bile değil. Bu kadar kötü birini ortadan kaldırmamak Japonya için zararlı olacağı için ona haddini bildirmeden içim rahat etmez."

Ortaokul edebiyat müfredatına dahil edilen Söseki'nin Küçük Bey eseri, metaforik kullanımlar nedeniyle öğrenci tarafından anlaşılamayacağı düşünülebilir ve fakat ulus devlet bilincinin temelini atıldığı Meiji Dönemi'ni yaramaz bir çocuk edasıyla anlatan yazar, öğrenciyi kendi dünyasına çekebilmektedir. Dolayısıyla öğrenci Küçük Bey eseri ile ortaokul döneminde geleneksel Japon bakış açısını edebi metin üzerinden kazanabilmektedir.

Gönül (Kokoro 『こころ』) Eseri ve Ulus Bilinci

Söseki'nin 1914 yılında yayınlanan eseri üç bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda olayın başat karakteri *Hoca* (Sensei-先生), ona hayran bir üniversite öğrencisi *Ben* (watashi-私) gözüyle anlatılır. İkinci kısımda okul bittikten sonra Tokyo'dan ailesinin yanına dönen gencin başından geçenler ve ailesi ile ilişkisi bulunmaktadır. Üçüncü kısımda ise *Hoca*'nın üniversiteli gence yazdığı vasiyeti, mektup şeklinde yer almaktadır. Hoca karakteri intihar ettiği için gönderdiği mektup, vasiyet niteliği taşır ve mektubunda o zamana kadar Hoca, eşiyle paylaşmadığı bir takım olaylardan dolayı çektiği ıstırabı anlatmıştır. Hoca'nın intihar duygusunu sadece çektiği acı tetiklememiş aynı zamanda İmparator Meiji'nin ölümü üzerine onun en sadık yaveri olan General Nogi'nin intiharı da onu bu sona sürüklemiştir. Eserde karakterlerin isimleri bulunmamaktadır. Karakterler *Hoca* (Sensei-先生), *Ben* (watashi-私), *K*, *Hanım Efendi* (Okusan-奥さん) ve *Küçük Hanım* (Ojōsan-お嬢さん) şeklinde adlandırılmıştır.

Lise kitapları incelendiğinde, dokuz farklı basımevinin kitabının olduğu ve bütün basımevlerinin *Gönül* eserini edebiyat kitaplarına dahil ettiği görülmüştür. Bu çalışmada örnek kitap incelemesi olarak Kyōiku basımevinin, Modern edebiyat (Gendaibun B -現代文B-) dersi kitabı tercih edilmiştir. Eserin tamamının ders materyali olarak kullanılması mümkün olmadığı için eserin özetlenerek anlatılmaya çalışıldığı görülmüştür. Kitapta vasiyet niteliği taşıyan mektubun bir kısmına yer verilmiştir. Burada dikkat çekilen olay ise *Hoca*'nın gençliğinde aynı evde yaşadığı yakın arkadaşı *K*'nın intiharıdır.

K, zengin bir ailenin çocuğudur ancak zengin bir rahibe evlatlık olarak verilmiştir. Maddi sorunları olmayan *K*, bir süre sonra maddi sıkıntılar yaşamaya başlar. Çocukluğundan beri *K* ile arkadaş olan *Hoca*, *K*'ya destek olmak için ev sahibesine rica ederek ona da bir oda kiralamasını ister. Ev sahibi duruma sıcak bakmasa da sonradan *Hoca*'yı kırmaz. Olaylar *K* ile *Hoca*'nın ev sahibesinin kızına duyduğu ilgi ile başlar. Aynı şekilde ev sahibesinin kızı da *K*'ya yakınlık gösterir. *Hoca*, ev sahibesinin kızının *K*'ya karşı sıcak davranışlarından rahatsız olur ve *K*'yı kıskanmaya başlar. *K* ile *Küçük Hanım* ile ilgili konuşurlar ve *K*, *Küçük Hanım* ile ilgili duygularını *Hoca*'ya söyler.

Hoca bu durumdan daha çok rahatsız olur ve kendince bir çare bulmaya çalışır ve *Hanım Efendi* ile konuşmaya karar verir. *Kızı* ile evlenmek istediğini söyler. *Hanım efendi* bu isteği kabul eder. *Hoca* *K*'dan bu durumu gizler ancak *Hanım Efendi* bir konuşmasında bu konuyu *K*'ya anlatır. Olayı öğrendikten sonra bile *K*, *Hoca*'ya hiçbir şey olmamış gibi davranır. Konuyla ilgili konuşmaz. *Hoca* bu durumla ilgili olarak kendini kötü hisseder ve *K* ile konuşmaya karar verir fakat *K* o gün intihar etmiştir.

Hiç kimsenin bilmediği bu olayı *Hoca*, *Ben*'e vasiyet mektubu ile itiraf eder ve bu durumla ilgili kendini suçlar. Ev sahibesinin kızıyla evlenir fakat intihar gerçeğini ona anlatamaz. İtirafının sonunda da şunları dile getirir:

"K'nın ölüm sebebini tekrar tekrar düşündüm. O dönem aklım aşkın ellerine teslim olmuştu. Bu nedenle de düşüncelerim de tekdüze ve basitti. K'nın aşk acısı içinde öldüğünü düşündüm. Ancak detaylı şekilde düşündüğümde ölüm nedeninin "hakikat ve idealin" çatışması olduğunu anladım. Bu da beni tatmin etmiyordu. Ama sonunda K'nın da benim gibi tek kalıp, yalnızlık hissinden kurtulamadığı için bu kararı vermiş olabileceğini düşündüm. K'nın yürüdüğü bu yolda K ile aynı şekilde ilerlediğime dair bir hisse kapılmışım."(108)

¹⁰ Aizu, Japonya'nın Fukushima iline ait bir yerleşim yeridir. Edo Dönemi boyunca Aizu bölgesi derebeylik sisteminde Aizu boyu olarak biliniyordu. Savaşçı özellikleriyle ve güçlü olmalarıyla bilinmektedir.

Mektubundaki itirafıyla birlikte Hoca, arkadaşı K ile aynı yolda yürümeye karar verdiğini de açıklar. Ders kitapları kılavuzları dikkate alındığında Hoca'nın intiharı ile ilgili olarak ulaşılmaması istenen ilk hedef, en yakın arkadaşına ihanet eden, onu aşkı uğruna intihara sürükleyen Hoca'nın egosu ve arkadaşı gibi kendisinin de intihar yolunu seçmesiyle kendisindeki egoyu da öldürmesidir. Yalnızlık ve egoizm ile ilgili, “Yalnızlık bu modernleşen çağda doğanlar için ödenmesi gereken bir bedeldir. Bu nedenle tamamiyle özgür, bağımsız ve egoist birisin.” ifadeleri de bulunmaktadır. Sōseki romanlarında modern dünyadaki yalnızlıkları tarif ederek körü körüne Batılılaşmayla aydınlanan birçok modern yazardan farklılık gösterir (Nakamura, 2012:10). Ayrıca romanlarında Meiji Dönemi'nin çarpıcı değişikliklerini yaşayan, orta sınıf Japon aydınının, birçok Japon'un bugün bile yaşadığını düşündüğü sorunlarını ele alır (Esenbel, 2003:11). Dolayısıyla bu noktada, modernleşme yolundaki Japon halkında yozlaşmayla birlikte görülen bencilliğe dikkat çekilmektedir. Egonun/bencilliğin ülke, millet için zararlı olacağı düşüncesinin ön plana çıkarılarak yok edilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.

Hoca'nın intiharının tek sebebi yoktur. Meiji İmparatoru'nun vefatına da dikkat çekilmektedir. Hoca, İmparator'un vefatı ile ilgili “Meiji ruhunun imparatorun ölümüyle birlikte son bulduğu düşüncesine kapıldım. Meiji ruhundan iliklerine kadar etkilenen bendeniz bundan sonra hayatta kalırsa çağın gerisinde kalmış olacak.” ifadesi bulunmaktadır. Hakikat ve gerçeğin çatışması yani geleneksel ve modern Japonya ikilemi arasında kalan Meiji Dönemi insanların ruhunun yansıtıldığı anlaşılmaktadır.

Lise müfredatına dahil edilen Sōseki'nin *Gönül* eserinin alıntılanan bu bölümle sınırlı kalmadığı ve öğrencinin eserin tamamını okumaya teşvik edildiği not, metnin sonunda verilmiştir. Meiji Dönemi sonunda yayımlanan eser ile modernleşme sürecindeki insanların yalnızlığına dikkat çekerek, öğrenciyi farkındalığa davet etmektedir.

Değerlendirme

Bu çalışmada, Japon edebiyat öğretiminde ulus bilincinin oluşumu örnek iki edebi metin üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışma ile sosyokültürel alt yapının ve tarihsel geçmişin bir kimlik altında toplandığı Japonya'da, ulus bilincinin edebiyat öğretiminde ne şekilde oluşturulduğuna cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda, ders materyallerinde Meiji Dönemi yazarlarının eserlerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Sōseki'nin eserlerinin MEXT tarafından öğretim materyali olarak kabul edildiği görülmüştür. Sōseki'nin eserlerinin ders materyallerine dahil edilmesi, Sōseki'nin XX. yüzyıl modern Japonya'nın hafızasının çekirdeğini oluşturması nedeniyledir. Çok sayıdaki eseri arasından ortaokul müfredatında *Küçük Bey* eseri, lise müfredatında *Gönül* eseri ön plana çıkmıştır.

Sonuç olarak, ortaokul ders müfredatında yer alan *Küçük Bey* eseri ile geleneksel Japon insanının, lise ders müfredatında yer alan *Gönül* eseriyle de modern Japon insanının aktarıldığı görülmüştür. Ayrıca müfredatın, geleneksel Japon ruhundan, modern Japon ruhuna bir geçiş olacak şekilde düzenlenmesi ile ulusal kimlik bilincinin pekiştirildiği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile geniş ölçekte “Edebiyatta Japon Ulus Bilincinin Yansıması”, dar ölçekte ise “Japonya'daki Edebiyat Öğretiminde Ulus Bilinci” üzerine yapılan çalışmalara yeni ve detaylı bir bakış açısı sunulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar çalışmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça/References

- Anderson, B. (2007). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (Çev: İ. Savaşır). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Billig, M. (2002). *Banal milliyetçilik* (Çev: C. Şişkolar). İstanbul: Gaye Kitapevi.
- Etō, J. (1967). *Meiji no chishiki hito (Etō Jun Chosakushudai 1 Sōseki-ron) [Meiji dönemi entelektüelleri]*. Tokyo: Kōdansha.
- Güven, D. Ç. (2019). Non-European literature in translation: A plea for the counter-canonization of Weltliteratur. (Eds. Esen, E. and Miyashita, R.), *Shaping the field of translation in Japanese ↔ Turkish contexts II* (pp. 65-83). Frankfurt: Peter Lang.
- Kimura, T. (1970). Natsume Sōseki Ni Okeru Nashonaruna Mono - Sono Bungaku-Kan Bunmei-Kan O Chūshin To Shite - [Natsume Sōseki'deki ulus öğeleri – Edebiyat ve uygarlık görüşü odağında]. *Kimura Tokio The Waseda Journal of General Science*, 6, 1-47.
- Nakamura, K. (2012). Sōseki's Kokoro as a cross-cultural study for exchange students from North America and Europe. *The Journal of the Institute for Language and Culture, Konan University*, 1-56.
- Nakanuma, K. V. (2018). *Gendaibun B [Modern metinler]*. Tokyo: Kyouikushuppan.
- Özşen, T. (2020). Modern Japon Eğitim Sisteminin tarihi temelleri üzerine değerlendirme: Meiji'den Shōwa'ya 1868-1950 arası döneme bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, cilt 16 (sayı 1), 36-52.
- Smith, A. D. (1994). *Milli kimlik* (Çev: B. S. Şener). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tanabe, S. (2001). Nihon no Nashonaru Aidentiti no Gainen Kōzō: 1995 ISSP: National Identity Dēta no Jisshō-teki Kentō kara [Japon ulusal kimliğinin kavramsal yapısı 1995 ISSP: Ulus kimlik verilerinin ampirik incelemesi]. *Japanese Sociological Review* 52(3), 398-412.
- Tokuichiro, I. (2005). Nastume Sōseki No Kokoro – Seiyō No Kage No Shita Ni [Nastume Sōseki'nin Gönül'ü – Batı'nın gölgesi altında]. *Gifu Daigaku Kyōiku Kenkyū Hōkoku, Nyūbunkagaku*, cilt54 (sayı 1), 177-190.
- Tokunaga, S. (2006). Tokunaga, Sunao, “Botchan To Yamaarashi – Meiji Ishin Wo Megutte” [Küçük Bey ve Oklu Kirpi -Meiji restorasyonu üzerine]. *Saitama Daigaku Kiyō*, cilt 42 (sayı 1), 7-23.
- Uenishi, K. (2019). Chūgakkō kyōzai to shite no Sōseki bungaku - genkō kyōkasho kyōzai ni chakumoku shite [Ortaokul öğretim materyali olarak Soseki Edebiyatı - Güncel öğretim materyallerine odağında]. *The Faculty of Liberal Arts 6 Hiroshima Jogakuin University*, cilt 6(sayı 1), 56-64.
- Yasuyoshi, S., & Sekuguchi, Y. (1980). *"Sōseki to Kyōkasho", Natsume Sōseki Hikkei II [Sōseki ve ders kitapları]*. Tokyo: Gakutōsha.
- Yoshimoto, T. (2009). *Natsume Sōseki Wo Yomu [Natsume Sōseki'yi okumak]*. Tokyo: Chikuma Bunko.



Japon Eğitim Sisteminde Çözüm Bekleyen Bir Sorun: “Zorbalık”

Levent Toksöz

Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ, Türkiye

Sorumlu Yazar: Levent Toksöz, ltoksoz@nku.edu.tr

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Toksöz, L. (2021). Japon Eğitim Sisteminde çözüm bekleyen bir sorun: “Zorbalık”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Özel Sayı 1), 31-46. doi: 10.17244/eku.873124

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, “Derleme Makalesi” olup ayrıca bir etik onay süreci işletilmemiştir.

A problem awaiting solution in the Japanese Education System: “Bullying”

Levent Toksöz

Department of Easter Languages and Literature, Faculty of Science and Literature, Namik Kemal University, Tekirdag, Turkey

Corresponding Author: Levent Toksöz, ltoksoz@nku.edu.tr

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Toksöz, L. (2021). Japon Eğitim Sisteminde çözüm bekleyen bir sorun: “Zorbalık”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Özel Sayı 1), 31-46. doi: 10.17244/eku.873124

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. This study is “Review Article”; hence, no proceed an ethical clearance evaluation.



Japon Eğitim Sisteminde Çözüm Bekleyen Bir Sorun: “Zorbalık”

Levent Toksöz

Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-2976>

Öz

Japon eğitim sisteminde “zorbalık” (*ijime*) olgusu, uzun yıllar varlığını sürdüren köklü bir sorun olarak karşımıza çıkar. 21 Haziran 2013 tarihinde yürürlüğe giren “Zorbalık Önleme Tedbirleri Teşvik Yasası” ile zorbalık; “Bir öğrenciye yönelik olarak; söz konusu öğrenci ile aynı okula kayıtlı olma gibi belirli bir insan ilişkisi dâhilinde diğer bir öğrencinin gerçekleştirdiği psikolojik ya da fiziksel etki yaratan eylemler sonucu (internet aracılığı ile olanları da kapsar), hedef konumundaki öğrencinin ruhsal ve fiziksel acı hissetmesi” olarak tanımlanır. Bu çalışmada; Japonya’da görülen “zorbalık” olgusuna ilişkin resmî yaklaşım ve alan çalışmaları ışığında bir çerçeve çizmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Birinci Bölümde resmî bakış açısını ortaya koymak amacıyla Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı’nın (MEXT) zorbalık tanımlaması ele alınmıştır. Ardından İkinci Bölümde literatür taraması yolu ile zorbalık sorununun sahadaki yansımaları irdelenmiş; “mağdur”-“fail” deneyimine sahip öğrencilerin genel profili ve öğrenci görüşleri ele alınmıştır. Üçüncü Bölümde ise resmî güncel veriler tanıtılmıştır.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Japon eğitim sistemi, Mağdur - fail profili, Öğrenci görüşleri, Resmî politika, Zorbalık

Makale Geçmişi:

Geliş: 2 Şubat 2021
Düzeltilme: 31 Mart 2021
Kabul: 16 Haziran 2021

Makale Türü: Derleme Makalesi

A Problem Awaiting Solution in the Japanese Education System: “Bullying”

Abstract

The phenomenon of 'bullying' (*ijime*) in the Japanese education system emerges as a deep-rooted problem that has persisted for many years. In the “Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying” entered into force on June 21, 2013, bullying (including cyber bullying) is defined as an act inflicted on a child by another child having a certain degree of relationship with the bullied victim (for example, both attending the same school), which causes the target students either physical or psychological pain. In this study, it is aimed to form a frame in the light of the official approach and field surveys regarding the phenomenon of 'bullying' seen in Japan. In this context, in order to reveal the official perspective, the definition of ‘bullying’ by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) is discussed in the first section. Then, in the second section, the reflections of the problem of bullying in the field are examined by means of literature review; the general profiles of students with the experience of ‘victim’ - ‘perpetrator’- and their views are examined. In third section, official current data are introduced.

Article Info

Keywords: Japanese Education System, Victim - perpetrator profile, Student views, Official policy, Bullying

Article History:

Received: 2 February 2021
Revised: 31 March 2021
Accepted: 16 June 2021

Article Type: Review Article

Extended Summary

The phenomenon of 'bullying' (*ijime*) in the Japanese education system emerges as a deep-rooted problem that has persisted for many years. In this study, it is aimed to form a frame in the light of the official approach and field surveys regarding the phenomenon of 'bullying' seen in Japan. In this context, in the first section, the definition of 'bullying' by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) is discussed in order to reveal the official perspective. Then, in the second section, the reflections of the problem of bullying in the field are examined by means of literature review; the general profiles of students with the experience of 'victim' - 'perpetrator' - and their views are examined. In third section, official current data are introduced.

MEXT goes through four changes in the definition of bullying in 1986, 1994, 2006 and 2013. Suicide cases, which caused public resentment in the years mentioned, had great effects on these changes. In the 'Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying' entered into force on June 21, 2013, bullying (including cyber bullying) is defined as an act inflicted on a child by another child having a certain degree of relationship with the bullied victim (for example, both attending the same school), which causes the victim either physical or psychological pain. The expressions such as 'unilateral', 'continuous', 'deep pain' used in descriptions of bullying before 2013 are not included in this definition. Changes, such as the establishment of a bullying prevention commission within each school, bear the traces of as many early detection and intervention strategies as possible.

When it comes to 'bullying' action; primarily, it comes to mind that the dominant student behaves inappropriately with the target student. On the other hand, many studies conducted in Japan show that the 'perpetrator' and 'victim' positions are not fixed; they reveal that students can experience both positions throughout their education life. Studies on 'victim' students show that students in this group generally exhibit cheerless, angry, reluctant, depressive, and anxious characteristics. On the other hand, concepts such as 'anger control', 'egoity', 'overcoming the stress' about students with bullying behaviour distinguish. It is seen that among the children who resort to bullying, there are also a considerable number of those who are subjected to maltreatment or excessive expectations at home, who experience stress at school, and who head for these behaviours as a signal of help.

When the views of Japanese students on the phenomenon of bullying are examined; it is seen that while finding bullying 'wrong', they can defend the view that 'there may be problems with the aggrieved party'. Especially at the secondary school level, the tendency to associate the source of the problem with the victim becomes much stronger in acts of bullying such as 'ignoring' and 'excluding from friendship'. On the other hand, among those who commit bullying, there are also those who, although they feel sorry for the victim, participate in the bullying out of fear of being excluded from the group (so that they do not become a victim).

According to the MEXT report, in 2018, the number of bullying cases increased by 31 percent compared to the previous year (2018: 543,933; 2017: 417,378). The number of cases increasing every year in the last five years is interpreted as adopting a more sensitive approach to case detection, not worsening of the situation. The most common bullying situation at all levels appears as 'chilliness, taunting, swearing, threatening, scolding or bad words'. This theme is followed by 'light hitting, being beaten or kicked under the name of a game' in primary and secondary schools and 'slander or encountering unpleasant situations on the computer or mobile phone' in high schools. In the third place, 'being excluded by friends, ignored by the group' is observed at all levels.

The prominent points in this study, which aims to form a frame in the light of official data and literature review, can be evaluated under the headings of 'the reflection of the official perspective on the field' and 'the reason for bullying'.

With the law enacted in 2013, the new definition, which aims to record as many cases as possible with a victim-oriented approach, also causes some confusion in the field. Foremost among these is the subjective perception difference. A behavior that a student or parent defines as bullying may be considered as a joke by the other student or parent; responsible teacher may not see an action, which is defined as bullying by the victim, as a problem.

Although MEXT accepts these sounds rising from the field as understandable; it reminds that the majority of suicide cases due to bullying start with events deemed unimportant, and demands that teachers comply with the definition in the law. According to the Ministry, even if it is a one-time action, any event that causes physical or mental pain should be considered as a 'case' without distinction. It can be said that MEXT takes a decisive stance to spread the approach based on the definition in the law in order to eliminate the perception difference in the field.

On the other hand, strong traces of the 'collectivist' tendency are found at the root of the problem of bullying; 'collectivism', which is defined as the identification of one's own purpose with the common purpose of the group to which it belongs is esteemed in Japanese society. We come across studies that evaluated this problem in two ways in the 1980s, when bullying started to be discussed as a problem, as 'discrimination against those who do not adapt to a homogeneous collective atmosphere' and 'one's fear of being excluded from this homogeneous group alone'. Findings such as 'the problematic aspect of the other party', 'participation in action with fear of exclusion' seen in field studies on the justification of bullying of today's students indicate that the collectivist tendency in question is still valid. Planned and decisive steps taking into account the collectivist tendency in question are important in possible strategies to be followed towards the basis of the problem, such as 'tolerating personal difference'.

Giriş

Japonya'nın II. Dünya Savaşı sonrası gösterdiği gelişim küresel anlamda dikkat çekici niteliktedir. Ülkenin 1980'li yıllarda üçüncü büyük ekonomik güce erişmesi, en az "Alman mucizesi" kadar yaygın olan "Japon mucizesi" söylencesini dünya gündemine sokar (Güvenç, 2002, s. 56). Bu model kapsamında ülkemizde de sıklıkla dile getirilen "Japonların çağdaşlaşırken kültür ve geleneklerinden vazgeçmediği" argümanı Türklerin Japonya algısında hâlen güçlü bir şekilde etkisini hissettirir (Toksöz, 2020).

Japon mucizesinin Türkiye'de ele alındığı görece erken yıllarda bu başarıyı "eğitim sistemi" ile ilişkilendiren çalışmalara rastlansa da (ör. Güçlüoğlu, 1984); ilerleyen yıllarda Japon eğitim sistemindeki uygulamalara yönelik araştırmaların istenilen seviyeye ulaşmadığı görülür (Ekinci, 2010). Japon eğitim sistemini konu alan çalışmaların eğitim sistemindeki kurumsal yapı, fiziksel altyapı ve öğretim programı odaklı bir yaklaşım sergilediği ifade edilmektedir (Özşen, 2020).

Elbette ki, genel hatları ile Japon eğitim sistemini tanıtan, Türk eğitim sistemine entegre edilebilecek noktaları betimleyen, okul öncesi eğitim gibi belirli öğretim programına odaklanan çalışmalar alan yazın için değerlidir (ör. Ekinci, 2010; Liman, 2012; Baydilek-Başaran, 2015 vb.). Diğer yandan bu çalışmaların birçoğunda "ahlak eğitime" özel bir atf yapıldığı görülür. Örneğin; Ekinci (2010), Japon eğitim sisteminin başarısını "etkili değer ve ahlak eğitimi" ile ilişkilendirmekte; Liman (2012), söz konusu ahlak eğitimi "öz-kontrol", "diğerleriyle yaşama ve iletişim", "yaşamın önemini anlama, doğaya ve çevreye saygı duyma", "eşitlik, adalet gibi toplum kurallarına saygı duyma" olarak dört ilke aktarmaktadır. Japonya'da sınıf temizliği ve yemek dağıtımından öğrencilerin sorumlu olması ya da okula girişlerde terlik giyilmesi bu kapsamda vurgulanan örnekler arasındadır (Tekişik, 2006, aktaran Kırıl & Kırıl, 2009). Kuşkusuz, Japon eğitim sisteminde ahlak eğitiminin yeri ve önemi yadsınamaz; fakat konuya tarafsız ve kapsamlı yaklaşabilmek için sınıflara terlik ile girilmesi örnek gösterilirken, sınıf arkadaşları tarafından terliklerine raptiye yerleştirilen ya da sıralarına incitici notlar bırakılan öğrencilerin varlığına da değinmek gerekir. Bu çalışmada, Japon eğitim sisteminde uzun yıllar köklü bir sorun olan "zorbalık" (*ijime*) olgusu ele alınacaktır.

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (*Monbukagakushō*; metin içinde "MEXT") resmî verilerine göre 2018 yılında zorbalık vaka sayısı; ilkokullarda 425.844, ortaokullarda 97.704, liselerde 177.709, özel destek okullarında 2.676, toplamda 543.933 olarak kayıtlara geçmiştir (Monbukagakushō, 2019a). Vaka sayısının bu denli yüksek olmasında, ilgili politika gereği nispeten tolere edilebilir durumların da vaka olarak kayıt altına alınmasının etkisi büyüktür. Fakat 2018 yılında; intihar başta olmak üzere yaşam, beden ya da maddi varlıkla ilişkili ciddi vaka sayısının 270'i bulması, durumun önemine işaret eder. İçişleri ve İletişim Bakanlığı İdari Değerlendirme Bürosunca hazırlanan bir raporda "*zorbalık nedeniyle meydana gelen intihar gibi ciddi vakaların sonu alınamamaktadır.*" ifadesine yer verilir (Sōmushō gyōseihiyōkakyoku, 2018).

Zorbalık; Japon eğitim sisteminde can yakıcı bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Bu çalışmanın amacı; Japonya'da "zorbalık"¹ olgusuna ilişkin resmî veriler ve alan çalışmaları ışığında durum değerlendirmesi yapmak; soruna ilişkin bir çerçeve çizmektir. Bu bağlamda; Birinci Bölümde kavramsal açıdan zorbalık tanımının zaman içindeki değişimi ve resmî yaklaşım incelenecek; İkinci Bölümde literatür taraması yolu ile zorbalık olgusunun sahadaki yansımaları ele alınacak; Üçüncü Bölümde sahada yaşanan zorbalık vakaları güncel resmî veriler ışığında irdelenecektir. Çalışmada atıfta bulunulan tüm resmî rapor, yazı ve genelgeler MEXT'in web sayfasında açık arşiv olarak sunulmaktadır². Çalışma ile ülkemizdeki Japon eğitim sistemine ilişkin alan yazına katkı sunmak; "zorbalık" üzerine yapılacak araştırmalara "Japonya örneği" bağlamında kullanabilir veri sağlamak hedeflenmiştir.

Kavramsal Açıdan Zorbalık Olgusu ve Resmî Yaklaşım

Zorbalık Tanımı ve Zaman İçindeki Değişimi

MEXT; öğrencilerin³ problemleri davranışları ve rehberlikte yaşanan sorunlara ilişkin düzenli olarak gerçekleştirdiği saha çalışmasında zorbalık tanımına ilişkin 1986, 1994, 2006 ve 2013 yıllarında dört kere değişikliğe gider (Monbukagakushō, 2019b). Anılan yıllardaki değişikliklerde, kamuoyunda geniş yankı bulan intihar vakalarının etkisi büyüktür (İtō, 1996; Kobayashi & Miwa, 2013; Shimoda, 2014; Nakano, 2018 vd.) Aşağıda, zorbalık tanımlamalarında görülen değişiklikler MEXT (2019b)'den yararlanarak irdelenecek; bu değişimlerin arkasında yer alan dönemsellikler ve intihar vakaları Nakano (2018, ss. 12-21)'nin çerçevesine bağlı kalınarak aktarılacaktır.

¹ Zorbalık olgusunun taraflarına ilişkin Türkçe literatürde "zorba" ve "kurban" terimi sıklıkla kullanılırken, Japonca literatürde *kagaisha* ("fail", "zarar veren kişi") ve *higaisha* ("mağdur", "zarar gören kişi") terimleri tercih edilmektedir. Bu nedenle çalışmada "fail" ve "mağdur" terimleri kullanılacaktır.

² https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302904.htm

³ Japonca resmî yazışmalarda kullanılan *jidōseito* ifadesi çalışmada "öğrenci" olarak aktarılacaktır. Anlam bakımından *jidō* ifadesi "küçük çocuk ve ilkokul öğrencileri" için, *seito* ifadesi ise "ortaokul ve lise öğrencileri" için kullanılır.

Birinci Zorbalık Tanımı (1986-1994)

Zorbalık olgusu 1980'lere kadar Japon kamuoyunda yeterince bilinmemektedir. Söz konusu yıllarda konuya "okul içi şiddet" çerçevesinde yaklaşılmaktadır. 19 Nisan 1985'te Asahi Gazetesi'nin Emniyet Teşkilatı verilerine dayandırdığı "Zorbalık Nedeniyle 7 İntihar" manşeti, zorbalık olgunun kamuoyundaki bilinirliğine katkı sağlar (Suzuki, 1995).

Konunun toplumda yankı uyandırması, ortaokul ikinci sınıf öğrencisi Nakano Fujimi'nin intiharı ve ölmeden önce yazdığı "*Böyle devam ederse, cehennemi yaşamış olacağım*" notunun medyaya yansımaları olur (21 Şubat 1986). Bu olayın ardından öğrenciler arasındaki sürtüşmeler zorbalık bağlamında değerlendirilmeye başlanır. MEXT'in 1986 yılı saha araştırmasında; "*Bu araştırmada zorbalık; (1) kişinin kendisinden zayıf kişiye yönelik tek taraflı, (2) bedensel ve psikolojik saldırıda sürekli bulunması sonucu (3) karşı tarafın derin acı hissetmesi olarak tanımlanır. Okulun söz konusu gerçekliğe ilişkin (ilgili taraflar, zorbalık içeriği vb.) teyidi gereklidir. Olayın meydana geldiği yerin okul içi ya da dışı olması fark yaratmaz,*" ifadeleri kullanılır⁴ (Monbukagakushō, 2019b).

İkinci Zorbalık Tanımı (1994-2006)

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nca 20 Kasım 1989 tarihinde benimsenen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 22 Nisan 1994'te Japonya'da yürürlüğe girmesi, zorbalık olgusuna bakışı etkiler. Öğrencileri korumakla yükümlü okul yönetiminin bu sorumluluğu yerine getirememesi hâlinde yasal sorumluluk altına girmesi doğal karşılanır. Bu döneme kadar okul yönetiminin soruşturma raporlarında zaman zaman kullandığı "mağdur tarafında da sorun olduğu" ifadesi insan hakları çerçevesince yasaklanır (Takanori, 1999).

Bu dönemde Aichi şehrinde meydana gelen ortaokul ikinci sınıf öğrencisinin kendisini asarak intiharı Japon kamuoyunda gündem yaratır (27 Kasım 1994). Çocuğun, annesine ithafen yazdığı mektubunda uzun yıllar arkadaşlarının harçlığının elinden alındığı ve bu eylemde bulunanların isimleri yazılıdır. Okul yönetimi, on bir öğrenciyi olayla ilişkili bulur; içlerinden dördünün ilkokul altıncı sınıftan itibaren eylemi gerçekleştirdiği sonucuna varır. Bu olayın ardından MEXT, 1994 yılındaki saha araştırmasında; "*Bu araştırmada zorbalık; (1) kişinin kendisinden zayıf kişiye yönelik tek taraflı, (2) bedensel ve psikolojik saldırıda sürekli bulunması sonucu (3) karşı tarafın derin acı hissetmesi' olarak tanımlanır. Her bir eylemin zorbalık teşkil edip etmediği konusundaki karar yüzeysel ya da biçimsel olarak değil, zorbalığa uğrayan öğrencinin bakış açısına dayanılarak verilecektir,*" ifadelerine yer verir (Monbukagakushō, 2019b). Böylece, zorbalık tanımlamasında değişikliğe gidilmezken, bu tarihten itibaren okul yönetiminin somut teyidi yerine mağdur öğrencinin bakış açısı esas alınmaya başlanır.

Aynı yıl "okul danışmanlık sistemi" (*sukūru kaunserā*) hayata geçer. Zorbalık vakalarındaki artış ve sorun çözümünü sadece okul yönetiminden beklemenin yaratacağı olumsuzluklar nedeniyle öğrenci, öğretmen ve velilere danışmanlık yapmaları için her okula uzman personel atanır (Ötsuka, 2012). Haftada bir veya iki kez yarı zamanlı olarak istihdam edilen bu uzmanların görev tanımında; "öğrencilere danışmanlık ve bilgi paylaşımı", "veli ve öğretmenlere tavsiye ve yardım", "okul yönetiminin gerekli gördüğü diğer konularda tavsiye ve yardım" yer almaktadır (Sugihara, 2013).

Üçüncü Zorbalık Tanımı (2006-2013)

Bu dönemde medyada yer alan iki intihar vakası devlet okullarının zorbalığa yönelik tavrının kamuoyunca tekrar tartışılmasına neden olur. Hokkaidō'da gerçekleşen ilkokul altıncı sınıftaki bir kız öğrencinin intihar olayında okul yönetimi vakanın zorbalıktan kaynaklandığını kabul etmez (9 Eylül 2005). Fakat ailenin intihar mektubunu medya ile paylaşması sonucu yönetim özür dilemek zorunda kalır.

Fukōka'da meydana gelen ikinci olayda ise (15 Ekim 2006), ortaokul ikinci sınıf öğrencisini intihara sürükleyen olayda sorumlu öğretmenin uygun olmayan sözleri kamuoyunca eleştirilir. Bu vakaların ardından MEXT; 2006 yılındaki saha araştırmasında "*Bu araştırmada bir eylemin zorbalık teşkil edip etmediğinin kararı yüzeysel ya da biçimsel olarak değil, zorbalığa uğrayan öğrencinin bakış açısına dayanılarak verilecektir. Zorbalık; bir öğrencinin belirli bir insan ilişkisi dâhilinde bulunduğu başka bir kişiden; psikolojik, fiziki saldırıya maruz kalma sonucunda ruhsal acı hissetmesi olarak tanımlanır,*" ifadelerine yer verir (Monbukagakushō, 2019b). Ayrıca ilk kez "vaka sayısı" yerine "tanımlanmış vaka sayısı" ifadesi kullanılarak "tanımlanamayan vaka" ihtimaline ilişkin ön kabul mesajı verilir.

Dördüncü Zorbalık Tanımı (2013)

Ötsu şehrinde meydana gelen intihar olayında yakın arkadaşlarının sözlü ve fiili şiddeti sonucu ortaokul ikinci sınıf öğrencisi hayatına son verir (11 Ekim 2011). Soruşturma raporunda okul yönetimi olayı "zorbalık" değil "kavga" olarak nitelendirirken intihar nedeni olarak aile içi sorunlara işaret eder. Olayın medyaya yansımaları sonucu belediye başkanı talimatıyla ikinci bir soruşturma başlatılır; okul ve eğitim komisyonunun aileye yaptığı açıklamanın eksik ve gerçekle örtüşmediği anlaşılır.

⁴ Numaralı ve altı çizili ifadeler MEXT (2019b)'e aittir.

Bu olayın ardından MEXT, 2 Kasım 2012 tarihinde; suç eylemi içeren zorbalık davranışlarında erken dönemde polis ile istişarede bulunmayı zorunlu kılan bir yazı yayınlar (Monbukagakushō, 2012). Ardından 21 Haziran 2013 tarihinde, Zorbalık Önleme Tedbirleri Teşvik Yasası (*Ijime bōshi taisaku suishinhō*) yürürlüğe girer. MEXT bu tarihten sonraki saha araştırmalarında yasadaki zorbalık tanımını kullanır. Yasa ile “zorbalık” -günümüzde de geçerli olduğu hâliyle-; “*Bir öğrenciye yönelik olarak; söz konusu öğrenci ile aynı okula kayıtlı olma gibi belirli bir insan ilişkisi⁵ dâhilinde diğer bir öğrencinin gerçekleştirdiği psikolojik ya da fiziksel etki⁵ yaratan eylemler sonucu (internet aracılığı ile olanları da kapsar), hedef konumundaki öğrencinin ruhsal ve fiziksel acı hissetmesi,*” olarak tanımlanır (Monbukagakushō, 2019b). Ayrıca, yasa ile her okul bünyesinde zorbalığı önlenmeye yönelik temel ilkelerin belirlenmesi (madde 13); birden fazla öğretim personeli ile psikolojik danışman ya da sosyal hizmetler görevlisinden oluşan bir kurul oluşturulması zorunlu kılınır (madde 22).

Zorbalık Önleme Tedbirleri Teşvik Yasası Sonrası Uygulamalar

Yürürlüğe giren Zorbalık Önleme Tedbirleri Teşvik Yasası sonrası; uygulamaya yönelik bir dizi çalışma yürütüldüğünü görmekteyiz. 11 Nisan 2014 tarihinde tüm okullara gönderilen resmî yazıda, ailelere yönelik hazırlanan zorbalığı fark etme amaçlı kontrol çizelgesinden okulların da yararlanması istenir (Monbukagakushō, 2014a). Tablo 1’de söz konusu kontrol çizelgesinde yer alan maddeler belirtilmektedir.

Tablo 1. Zorbalığı Fark Etme Amaçlı Kontrol Çizelgesi

■ Zorbalığa uğruyor olabilir mi?	
Sabah	<input type="checkbox"/> Sabah kalkmıyor. Yataktan kolay kolay çıkmak istemiyor. <input type="checkbox"/> Sabah olduğunda vücudunu iyi hissetmediğini söylüyor ve okula gitmek istemiyor. <input type="checkbox"/> Geç kalma ve okuldan erken çıkmaları çoğaldı. <input type="checkbox"/> İştahsız ya da yemeğini sessizce yemeye başladı.
Okul Dönüşü	<input type="checkbox"/> Cep telefonu ya da mesaj sesinden ürktüyor. <input type="checkbox"/> Ders çalışmaz oldu. Konsantrasyonu yok. <input type="checkbox"/> Evden para alıyor ya da ihtiyacından fazlasını istiyor. <input type="checkbox"/> Oyunlarda gülünüyor; alay ediliyor ya da emir veriliyor. <input type="checkbox"/> Yakın arkadaşları artık eğlenmek için eve gelmiyor; o da eğlenmeye gitmiyor.
Akşam	<input type="checkbox"/> Yüz ifadesi asık ve aile sohbetlerine katılımı azaldı. <input type="checkbox"/> Küçük şeylere sinirleniyor veya bir şeye vuruyor. <input type="checkbox"/> Konuşmalarında okul ya da arkadaş konuları azaldı. <input type="checkbox"/> Odasına kapandığı zamanlar arttı. <input type="checkbox"/> Bilgisayarına ya da akıllı telefonuna aşırı tepki gösteriyor. <input type="checkbox"/> Sebebini açıkça söylemediği morluklar ya da yara izleri oluyor.
Gece	<input type="checkbox"/> Uykuya dalmakta zorlanıyor veya devamlı olarak geceleri uyuyamadığı günler söz konusu. <input type="checkbox"/> Okulda kullandığı eşyalar kaybolmuş veya bozulmuş oluyor. <input type="checkbox"/> Kitap ya da defterlerine taciz edici çizimler yapılmış veya yırtılmış. <input type="checkbox"/> Giysileri kirlenmiş veya yırtılmış.
■ Zorbalıkta bulunuyor olabilir mi?	
	<input type="checkbox"/> İfadeleri kaba bir hâl aldı. Söylenenleri dinlemiyor. İnsanlarla alay ediyor. <input type="checkbox"/> Satın aldığınızı hatırlamadığınız eşyaları var. <input type="checkbox"/> Verdiğiniz paradan fazlasına sahip. Harçlığıyla satın alamayacağı şeylere sahip.

Aynı yılın Kasım ayında, zorbalıkla etkin mücadelenin sahada yaygınlaşması amacıyla olumlu örnek teşkil eden okulların yer aldığı “vaka örnekleri” yayınlanır (Monbukagakushō, 2014b). Fakat ilerleyen zamanda, ülke genelinde arzulanılan standart yaklaşımda sorun yaşandığı tespit edilir. 2 Kasım 2016 tarihinde, MEXT bünyesinde faaliyet gösteren “Zorbalık Önleme Tedbirleri Komisyonu” yasanın uygulama durumuna ilişkin tartışmalı noktaları özetlerken vaka sayısının en düşük ve en yüksek olduğu bölgelerde oluşan otuz katlık farkı “sahadaki algı farklılığının göstergesi” olarak yorumlar (Ijime bōshitaisaku kyōgikai, 2016). Bunun üzerine 2017 yılında MEXT tarafından “ciddi zorbalık durumu” soruşturmalarına ilişkin yeni bir kılavuz yayınlanır (Monbukagakushō, 2017a). Söz konusu kılavuzda “şüpheli” durumunun soruşturma başlatılması için yeterli olduğu; mağdur veya veli beyanına “ciddi durum oluşmuş” ön kabulü ile yaklaşılması gerektiği ifade edilir. Ardından; aynı yıl, zorbalık önlemine ilişkin temel ilkelerin revize edildiği bir genelge yayınlanır (Monbukagakushō, 2017b). Genelge ile “ruhsal ve fiziksel acı” ifadesinin dar

⁵ Tanımda kullanılan “belirli bir insan ilişkisi” ve “fiziksel etki” ifadelerinin sahada doğru yorumlaması için MEXT, 2017 yılında açıklık getirir. Buna göre “belirli bir insan ilişkisi” ifadesi; okul içi ve dışı ayrımı yapılmaksızın aynı okul, sınıf veya kulüp etkinliğinin yanı sıra dersane, spor kulübü vb. yerlerdeki tüm kişisel ilişkileri kapsar. Diğer yandan “fiziksel etki” ifadesi sadece vücut bütünlüğünü değil; para ya da eşyanın zorla alınması ya da saklanması, hoşlanılmayan bir durumun zorla yaptırılması gibi durumları da içerir (Monbukagakushō, 2017b, s.5).

çerçeve de yorumlanmaması gerektiği; öğrencinin zorbalığa uğrasa da bunu inkâr edebileceğinin altı çizilir. Zorbalık tanımlanmasının öğretmen deneyimine göre değil yasaya göre yapılması istenen genelgede, tolere edilebilir nitelikteki olayların da okul bünyesindeki ilgili kurul ile paylaşılması ve vaka olarak kayıtlara geçilmesi istenir (Monbukagakushō, 2017b, ss. 4-6).

2018 yılı Mart ayında İçişleri ve İletişim Bakanlığı İdari Değerlendirme Bürosu tarafından hazırlanan “Zorbalık önlem tedbirlerinin teşvikine ilişkin araştırma sonuç raporu” MEXT ve Adalet Bakanlığına tavsiyeler içerir. Bu bağlamda, ciddi vakalara ilişkin okul ve yerel yönetimlerce hazırlanmış altmışaltı soruşturma raporunun analiz edildiği bölüm, önemli tespitler içerir. Buna göre, ciddi vakaların büyük bölümünün “soğuk davranma ve alay etme” gibi sıradan sayılan eylemlerle başladığı; 9 intihar vakasının 5’inde çevredeki tanıkların maktulün “ölmek istiyorum”, benzeri imalarını olay öncesi fark ettiği sonucuna ulaşılır. Okul yönetimi ve yerel yönetimlerce hazırlanmış söz konusu altmışaltı vakaya ilişkin soruşturma raporunda görülen eksikler Tablo 2’ de ifade edildiği gibi “zorbalık anlayışı”, “okul içi bilgi paylaşımı”, “kurumsal yaklaşım”, “durum sonrası yaklaşım”, “anket kullanımı” ve “öğretmen eğitimi” başlıklarında özetlenebilir (Sōmushō gyōseihiyōkakyoku, 2018, s. 207-247).

Tablo 2. Ciddi Vakalara İlişkin 66 Soruşturma Dosyasında Görülen Eksiklikler

Sınıflandırma	Sorunlu Örnekler
Zorbalık algılayışı 27 vaka (yüzde 56)	Okul personelinin, 2006 yılı öncesi kullanılan “sürekli”, “tek taraflı” ve “derin” ifadelerinin güncel zorbalık tanımlanmasında hâlâ geçerli olduğunu sanması; durumu zorbalık kapsamında değerlendirmemesi.
Okul içi bilgi paylaşımı 40 vaka (yüzde 61)	Öğrencinin sınıf öğretmenine durumu danışmasına rağmen, öğretmenin zorbalık sorunu kapsamında okul içinde gerekli bilgi paylaşımında bulunmaması.
Kurumsal yaklaşım 42 vaka (yüzde 64)	Mağdur ile yapılacak görüşme gibi konularda durumun ele alınış şeklinin okul tarafından paylaşılmaması; tüm sorumluluğun öğretmene bırakılması.
Durum sonrası yaklaşım 23 vaka (yüzde 35)	Okulun sorumlu personeline yasanın amaç ve içeriğinin tam olarak anlaşılması; meydana gelen ciddi durumun ardından yerel yönetim merciine gecikerek bildirimde bulunulması.
Anket kullanımı 18 vaka (yüzde 27)	Yapılan ankette “zorbalık var” cevabının alındığı durumlarda izlenecek somut düzenlemenin olmaması.
Öğretmen eğitimi 30 vaka (yüzde 46)	Zorbalık sorununa odaklanan öğretmenlere rehberlik kabiliyetini geliştirmeye yönelik eğitim verilmemesi.

İçişleri ve İletişim Bakanlığı İdari Değerlendirme Bürosunun bu raporunun ardından MEXT, 2018 yılı Eylül ayında soruşturma raporlarına dayalı toplu vaka örnekleri yayınlar (Monbukagakushō, 2018). Daha önce yayınlanan (Monbukagakushō, 2014), toplu vaka örneklerinden farklı olarak sadece olumlu örnekler değil; uygunsuzluk tespit edilen örnekler de yer verilir. Örneğin, ciddi vakalar bölümünde yer alan toplam üç vakanın ikisi yetersiz ve eksik soruşturmaya (vaka 45,46); biri ise uygun soruşturmaya (vaka 47) örnek olarak sunulur (Monbukagakushō, 2018, ss. 119-122, Tablo 3).

Tablo 3. Ciddi Vakalara İlişkin 3 Olay ve Bakanlık Yorumu (özet)

Vaka 45: Ayrıntılı soruşturma yapmadan "Zorbalık yok" hükmü verilmesi
<ul style="list-style-type: none"> ● Ortaokul üçüncü sınıftaki kız öğrenci A, intihar sonucu ertesi gün evinde ölü bulunur. Aile; okul üniformasının cebinde "kokuyorsun" yazılı bir nota; kızlarının günlüğünde ise "zorbalığa uğramak istemiyorum," ifadesine rastlar. Aile, bu kanıtları okul yönetimine sunarak A'nın sınıftaki kız öğrencilerce zorbalığa uğradığını iddia eder. ●● Okulun anket araştırması ve Eğitim Komisyonunun yüz yüze görüşmesi sonucunda zorbalık belirtilerine rastlanmaz. Aile, A'nın sınıf arkadaşlarıyla yaptığı bağımsız görüşmelerde zorbalığa işaret eden ifadelere ulaşır. Ailenin, üçüncü taraflarca yeni bir soruşturma komitesi talebi Eğitim Kurulu'na reddedilir. Okul tarafından yapılan soruşturmaya istinaden “zorbalığa dayalı ciddi vaka değildir” sonucu Eğitim Kurulunca onaylanır. Ailenin MEXT'e başvurusu sonucu Eğitim Komisyonu kararını geri çeker. ●●● Bakanlık Yorumu: Aile tarafından sunulan birçok somut kanıtla rağmen olay sonrası yürütülen ön soruşturma uygunsuzluklar içerir. Zorbalık şüphesine rağmen, Eğitim Kurulunun “zorbalığa dayalı ciddi vaka değildir” kararı yasaya aykırı hatalı bir karardır.
Vaka 46. Yetersiz ön soruşturma nedeniyle ileride sorun yaşanan durum
<ul style="list-style-type: none"> ● A, ilkökul ikinci sınıftayken nakil olarak geldiği yeni sınıfında “mikrop” gibi lakaplar takılarak zorbalığa uğrar. İlkokul üçüncü sınıfta Haziran ile Ekim arası tarihlerde okula gitmez (birinci devamsızlık). İlkokul 4. sınıfta; kalemlerinin kırılması, defterlerinin kaybolması, tekmedenme gibi durumlarla zorbalık devam eder. İlkokul beşinci sınıfta diğer 10 çocukla gittiği oyun salonunda yemek, eğlence, ulaşım gibi tüm harcamaların A tarafından karşılanması sağlanır. Okul, yüksek miktardaki para alışverişini fark etse de tam miktarı belirleyemez ve polise bildirimde bulunur. Diğer yandan, para iadesinin okul sorumluluğunda olmadığı gerekçesiyle konuyu ciddi vaka olarak görmez. A, ilkökul beşinci sınıfın Haziran ayından mezuniyet tarihine kadar okula gitmez (ikinci devamsızlık). ●● Üçüncü taraf soruşturma komitesi raporuna göre; Eğitim Kurulu başlangıçta olayı zorbalığa dayalı ciddi vaka olarak değerlendirmemiş, tüm soruşturma yetkisini okula bırakmıştır. A'nın okula gitmeyi reddettiği tarihten bir yıl yedi ay sonra tekrar soruşturma başlatılır. ●●● Bakanlık Yorumu: Yaşam, beden veya maddi varlığa ilişkin ciddi durum şüphesinin olduğu durumlarda “ciddi vaka” kararının verilmesi gerekir. Bu vakada ilkökul öğrencilerinin yüksek para alışverişinde bulunduğu anlaşılması vakanın ciddi durum olarak değerlendirilmesinde yeterliydi.

Vaka 47. Erken ve uygun soruşturma yürütülen, mağdur desteği sağlanan örnek

● İlkokul 5. sınıf kız öğrenci A; sınıf arkadaşı erkek öğrenci B tarafından ayrımcı sözler nedeniyle fiziksel ve ruhsal acı hisseder. Durumu fark eden sınıf öğretmeni, B'nin A'dan özür dilemesini sağlasa da A'nın velisi B'nin özür sonrasında da A'ya yönelik tacizlerine devam ettiğini bildirir. Bunun üzerine müdür ve öğretmen; A, B ve her iki tarafın ebeveynleriyle görüşme yapar; durumun doğruluğunu teyit eder. Tüm taraflara eğitim danışmanlığı sağlanır, ancak A zamanla okula gelmemeye başlar ve sonuç olarak kırk gün devamsızlık yapar.

●● Okul, A'nın devamsızlığını Eğitim Kuruluna “ciddi durum” olarak bildirir. Eğitim Kurulu okula sistematik çalışması, A'nın okula dönüşüne birincil önem vermesi, ilgili kuruluşlardan destek alması talimatını verir. Bunun üzerine müdür, sınıf öğretmeni, öğretmen ve özel destek eğitimi koordineli şekilde aşağıdaki eylemlere başvurur: 1. Öğrenim desteği dâhil olmak üzere A'ya ev ziyareti; 2. A'nın eviyle telefon görüşmesi; 3. B'ye rehberlik; 4. B'nin ebeveynleri ile düzenli görüşme; 5. Okul içindeki ilgili komite ve öğretmenlere durum bildirimini, 6. Rehberlik personelinin geribildirimlerinden yararlanma. Sonuç olarak, okula gitme endişesi ortadan kalkan A okula döner. Ayrıca, B'ye öz benliği artırıcı eğitim danışmanlığı sağlanır.

●●● Bakanlık Yorumu: Erken dönemdeki ev ziyaretleri ile süreklilik gösteren öğrenim desteği ve eğitim danışmanlığı A'nın okula erken dönüşü mümkün kılmıştır. B'ye eğitim danışmanlığı sağlanması sonucu gözlemlenen öz benlikte yükseliş ve pişmanlık belirtileri uygun rehberlik yaklaşımına işaret eder.

Zorbalık Olgusuna İlişkin Literatür Çalışmaları

Bu bölümde literatür taraması yolu ile zorbalık olgusunun sahadaki yansımaları değerlendirilecektir. Bu bağlamda öncelikle zorbalık taraflarından “mağdur” ve “fail” profilleri irdelenecektir. Ardından, öğrencilerin zorbalık olgusuna yaklaşımları ele alınacaktır.

Zorbalık Taraflarının Genel Özellikleri

“Zorbalık” denildiğinde, ilk olarak baskın öğrencinin hedef öğrenciye uygun olmayan davranışta bulunması akıllara gelir. Diğer yandan Japonya’da yapılan birçok araştırma “fail” ve “mağdur” konumlarının sabit olmadığını; öğrencilerin eğitim hayatı boyunca iki farklı pozisyonu da deneyimleyebildiğini ortaya koyar. Dolayısıyla; zorbalık olgusunun taraflarından bahsederken “mağdur”, “fail”, ve “her ikisi” şeklinde bir sınıflandırmaya gitmek mümkündür.

“Mağdur” konumundaki öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar bu gruptaki öğrencilerin genel olarak keyifsiz, kızgın ve isteksiz olduklarını; depresyon ve kaygı bozukluğu belirtileri sergilediklerini ortaya koyar (Kurokawa, 2010). Bu deneyimi yaşayan öğrenciler uzun süre travma sonrası stres bozukluğu yaşayabilmekte (Hosawa, 2004), zorbalık sorununu çözümlense de yaşamlarındaki olumsuz izler kısa vadede silinmeyebilmektedir (Banzai, 1995).

Mağdur öğrencilerin durumla baş etme eğilimi, cinsiyete göre farklılık gösterebilir. Honma (2006), erkek öğrencilerin zorbalığa karşı doğrudan harekete geçerken; kız öğrencilerin üçüncü şahıslara danışma ya da yeni ilişki geliştirmeye yatkınlık gösterdiğini ortaya koyar. Hishida & Ishikawa (2011), zorbalıkla karşılaşan kız öğrencilerin “uzak durma”, “hiçbir şey yapmama”, “danışma” seçeneklerine öncelik verirken, erkek öğrencilerin “durmalarını söyleme”, “yapılanı ödetme” gibi doğrudan eyleme yöneldiği sonucuna ulaşır. Benzer eğilimin izleri, öğrencilere “Zorbalığa uğrayan bir kişiye nasıl yardım edilebilir?” sorusunu yönelten Fukushima (2008)’da da görülür. Çalışma sonucu, erkek öğrencilerin faile yönelik doğrudan eylem içeren ifadeleri, kız öğrencilerin ise mağdura yönelik empati içeren ifadeleri sıklıkla dile getirdiğini ortaya koyar.

Diğer yandan “fail” konumundaki öğrencilerin genel özelliklerine ilişkin “suçluluk duygusunun” yeterince gelişmediği (Ōnishi, Kurokawa, & Yoshida, 2009); “bağımsızlık” ve “işbirlikçilik” puanlarının düşük “dışlayıcılık” puanının ise yüksek olduğu ifade edilir (Honda, 2012). Honma (2003), bu gruptaki öğrencilerde “kurallara uymaktan kaçınma” ve “saldırganlık” eğiliminin yansısı “empati ve ahlaki farkındalık” düşüklüğüne işaret eder. Murase (2013), zorbalık eylemine başvuran çocuklar arasında evlerinde kötü muamele ya da aşırı beklentiye maruz kalan, okulda stres yaşayan; bir yardım sinyali olarak bu davranışlara yönelenlerin azımsanmayacak sayıda olduğunu belirtir.

Fail davranışlarını konu alan çalışmalarda önlem olarak, “prososyal” (Kubota, 2003b; Hishida & Ishikawa, 2011) ve “işbirlikçi” (Mishima, 2003a) davranış ediniminin güçlendirilmesi; “stresle başa çıkma” (Fukunaga, Murata, & Chikamori, 2011) yetisinin geliştirilmesi öne çıkar. Tomokiyo (2004), “fail” konumundaki öğrencilerin ileride “mağdur” konumuna düşme kaygısı taşıdığına dikkat çekerek; ıslah etme yerine topyekûn sınıf ortamını iyileştirici önlemlere önem verilmesi gerektiğini belirtir.

“Mağdur” ve “fail” konumunun sabit olmadığı çok sayıda çalışmada ortaya konulmaktadır. MEXT bünyesinde faaliyet gösteren Ulusal Eğitim Politikaları Enstitüsünün zorbalık takip araştırmasında; ilkokul 4. sınıftan ortaokul 3. sınıfa kadarki altı yıllık sürede şiddet içermeyen zorbalık kapsamında (arkadaşlıkta çıkarma, görmezden gelme, dedikodu) “mağduriyet deneyimi olmayanlar” ile “zorbalık deneyimi olmayanlar”ın benzer şekilde yaklaşık yüzde on oranına sahip olduğu açıklanır (Kokuritsu kyōikuseisaku kenkyushō, 2016). Bu sonuç; öğrencilerin büyük bölümünün her iki konumu da deneyimlediğini ortaya koyar. Itō, (2009) ilk, orta ve lise öğrencisi dokuz bini aşkın katılımcı ile yaptığı çalışmada tüm kademelerde her iki pozisyonu da deneyimleyenlerin azımsanmayacak sayıda olduğunu vurgular. Nakahara & Akikawa (2006), ilkokul kademesinde her iki deneyime sahip olanların oranını yüzde kırk dört olarak ifade eder. Söz konusu sonuçlar, failin mağdur; mağdurun fail konumuna geçebileceği anlamına gelir.

Herkesin zorbalığın hedefi olabileceğine dikkat çeken Masuda (2013); bu olasılığı “Rus ruleti” benzetmesi ile ifade etmektedir.

Aynı öğrencinin “mağdur” ve “fail” olarak farklı pozisyonlarda konumlanabilmesi, birbirinin karşısı gibi görülen bu iki grup arasında gözlemlenen temel benzerlikleri de anlaşılır kılar. Örneğin; Fujihara & Uğai (2009), “fail” ve “mağdur” skorları arasında erkeklerde orta derecede, kızlarda yüksek derecede bir korelasyondan söz eder. Itō (2017), “fail” ve “mağdur” grubuna mensup öğrencilerin benzer şekilde “öz benlik” puanlarının düşüklüğüne dikkat çeker⁶. Diğer yandan, Matsumoto, Yamamoto, & Hayami (2009), konuya “varsayımsal yeterlilik” kavramı merkezinde yaklaşır. “Varsayımsal yeterlilik”; “kişinin doğrudan yaşadığı pozitif deneyimlerden bağımsız olarak, başkasının kabiliyetini düşük görme eğilimi sonucu, alışkanlık mahiyetinde meydana gelen yeterlilik duygusu” olarak tanımlanır (Hayami, Kino, & Takagi, 2004). “Fail” konumundaki öğrencinin mağduru aşağılamayı üstünlük hissi için fırsat olarak görebileceğini öne süren Matsumoto, Yamamoto, & Hayami (2009), çalışma sonucunda fail deneyimi ile mağdur deneyimi arasında pozitif korelasyon gözlemlendiğini; öğrencilerin “varsayımsal yeterlilik” puanı arttıkça “fail”, “mağdur” ya da “her iki” konumu deneyimleme sıklıklarının da arttığını belirtir.

Öğrencilerin Genel Zorbalık Algısı

Japon eğitim sistemindeki zorbalık olgusunu irdeleyebilmek için konunun birincil tarafları olan öğrencilerin ne tür bir yaklaşım sergilediğini anlamak önem arz eder. Bu bağlamda, ilkökul öğrencilerinin zorbalığa bakış açısını irdeleyen Sakai (2010), katılımcıların yüzde doksanının “yapılmaması gerektiği” fikrini benimsediğini belirtir. Diğer yandan aynı çalışmaya göre, katılımcıların yüzde altmışından fazlası “karşı tarafta da sorun olduğu için elden bir şey gelmez” düşüncesini paylaşır.

Kubota (2003a); ilkökulda zorbalık eylemine başvuran öğrencilerin buna sebep olarak ilk sırada “karşı tarafın kötü yönünü”; ikinci sırada “eğlenme, dalga geçmeyi” öne sürdüğünü belirtir. Geçmişte mağdur deneyimi yaşayanlar ise zorbalıkta bulunma nedeni olarak “herkes yaptığı için” ifadesini daha sık tercih etmektedir. Çalışmada kız öğrencilerin “karşı tarafın kötü yönüne”, erkek öğrencilerin ise “eğlenme, dalga geçme” niyetine daha sık atıf yaptığı vurgulanır. Benzer şekilde ilkökul öğrencilerinin zorbalık eylemine yönelme nedenini irdeleyen Sakai (2009); “karşı tarafın kibirlenmesi”, “misilleme” ve -nedeni açıkça ortaya koymayan- “bir şekilde” (*nanto naku*) yanıtının sık tercih edildiği sonucuna varır.

İlkökul öğrencilerinin yukarıda belirtilen yaklaşımına ilişkin sonuçlar; öğretmen görüşlerini konu alan az sayıdaki çalışma ile paralellik gösterir. Bu bağlamda, Mishima (2003b)’nin çalışması dikkat çekicidir. 10 yılı aşkın deneyime sahip ilkökul öğretmenleri ile yapılan mülakatlarda “mağdur için üzülse de dışlanma korkusu ile hareket eden öğrencilerin varlığı”; “şiddet içerikli eylemlerin erkek öğrencilerce, arkadaşlıktan çıkarma ya da görmezden gelme eylemlerinin kız öğrencilerce sık tercih edildiği”; “eğlence amaçlı zorbalık türünde faillerin olayı zorbalık olarak algılamadığı” görüşleri öne çıkar (Mishima, 2003b).

İlkökul ile benzer şekilde ortaokul kademesinde de sorunun kaynağını mağdurla ilişkilendirme eğilimi görülür. Bu yaş grubunda, özellikle “görmezden gelme” ve “arkadaşıktan çıkarma” gibi zorbalık eylemlerinde bu eğilim daha belirgin hâl alır (Tsukamoto, 2008). Fukunaga, Murata, & Chikamori (2011), ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, hayali olarak yarattıkları dört ayrı tiplere yönelik katılımcıların zorbalıkta bulunma eğilimini araştırır. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların yaklaşık yarısı “insan ilişkileri zayıf fakat sürekli takdimname alan” ile “obez” tiplere zorbalık yapabileceğini belirtirken; “yalancı” ve “bencil” tiplerinde bu oran yüzde yetmiş çıkar.

Bu kademedeki öğretmen görüşlerini irdeleyen çalışmalar arasında ortaokul öğretmenlerin zorbalık algısını kavramsallaştırmayı amaçlayan Nakamura & Hirōka (2004)’nin araştırması öne çıkar. Faktör analizi uygulanan çalışmada, zorbalık kaynağına ilişkin öğretmen algısının “kurallara uymama gibi normatif bilinçte zayıflama”; “kişisel farklılıklara yönelik tolerans eksikliği” ve “mağdur kaynaklı olası sorunlar” faktörlerinden şekillendiği sonucuna ulaşılır. Bunlardan “mağdur kaynaklı olası sorunlar”, ilkökul öğrencilerinin dile getirdiği “karşı tarafta da sorun olduğu için elden bir şey gelmez” görüşü ile (Sakai, 2010) benzerlik göstermektedir.

Son olarak lise öğrencilerinin zorbalık algısını irdeleyen araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların ilkökul ve ortaokul kademesini ele alan çalışmalara göre az sayıda olduğu görülmektedir⁷. Fujii (2020), faktör analizi uyguladığı çalışmada lise kademesindeki öğrencilerin “mağdur” ve “fail” deneyimlerinden yola çıkarak dört zorbalık çeşidine ulaşır. Bunlar; “psikolojik saldırı” (“Başarısızlığımıza tüm sınıfça gülmüdü.”, “Görmezden gelindim.” vb.), “sözel saldırı” (“Hakkımda yalan sözler yayıldı.”, “Selam versem de karşılık verilmedi.” vb.), “maddi saldırı” (“Önem verdiğim eşyalarım çalındı.”, “Önem verdiğim eşyalarım saklandı.” vb.) ve “fiziksel saldırı”

⁶ Çalışma sonucunda her iki grupta da öz benlik puanı temel olarak düşük olmakla birlikte; iki grup arasında bir karşılaştırmaya gidildiğinde fail konumundaki öğrencilerin daha düşük skora sahip olduğu görülür.

⁷ 3. Bölümde ifade edileceği üzere, zorbalık vakalarının ilk ve orta kademelerde sık gözlemlenirken lise kademesinde düşüşe geçmesi çalışmaların bu iki kademe yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Diğer yandan lise öğrencilerinin zorbalık davranışlarını konu alan literatür çalışmalarının çoğunluğu “siber zorbalık” konusunu ele almaktadır. Bu çalışmada “siber zorbalık” kapsam dışı bırakılmıştır.

(“Dövüldüm.”, “Tekmelendim”. vb.) olarak adlandırılmaktadır. Çalışmada; lise kademesindeki mağdurların en sık deneyimledikleri zorbalık türünün “maddi saldırı” olduğu belirtilir.

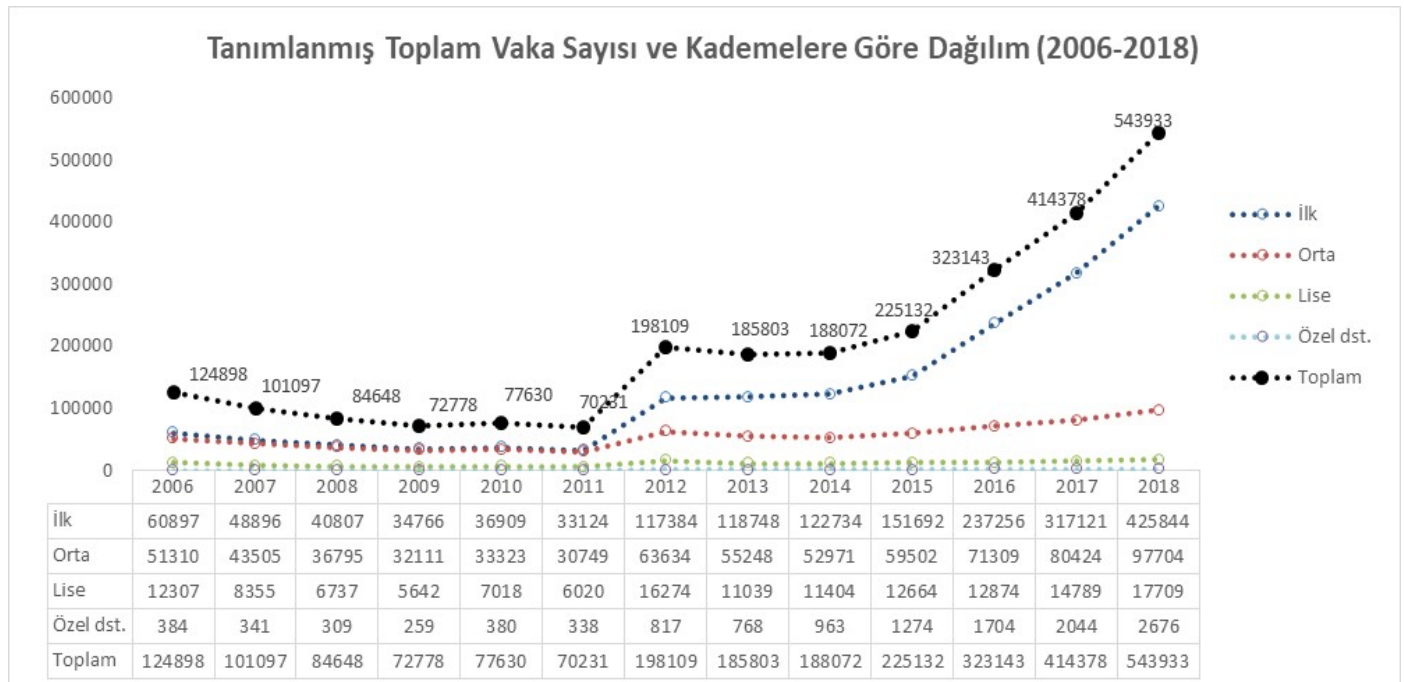
İtō (2017); lise kademesinde “sınıf arkadaşı ile alay etme” eylemine diğer kademelerdeki kadar negatif anlam yüklenmediği sonucuna ulaşır. İki bini aşkın lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada “alay etme” eylemine ilişkin “kötü olarak düşünmüyorum” yanıtını verenlerin oranı yüzde 35 (aynı oran ilkokulda yüzde 5.4; ortaokulda yüzde 14.9); “eğlenceli olduğunu düşünüyorum” yanıtını verenlerin oranı yüzde 41.4 (aynı oran ilkokulda yüzde 8.8; ortaokulda yüzde 25.3) olarak ifade edilir.

Zorbalık Olgusuna İlişkin Resmî Vaka Sayıları

Bu bölümde, Japon eğitim sisteminde görülen zorbalık sorunu nicel ve nitel bağlamda somutlaştırılacaktır. Bu bağlamda, MEXT (2019a) tarafından kamuoyuna sunulan *2018 Yılı Öğrencilerin Problemleri Davranışları ve Öğrenci Rehberliğinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Araştırma Sonuç Özeti*’nden yararlanılacaktır. Bu bölümde kullanılan veri setleri, doğrudan söz konusu resmî sonuç raporu verilerini yansıtmaktadır.

Toplam Vaka Sayısı ve Kademelere Göre Dağılımı

2006-2018 yılları arasında kayıtlara geçen toplam vaka sayısı ve kademelere göre dağılımı Şekil 1’de ifade edilmektedir (MEXT, 2019a). Buna göre, 2018 yılı vaka sayısı; ilkokullarda 425,844 (bir önceki yıl 317,121), ortaokullarda 97,704 (bir önceki yıl 80,424), liselerde 17,709 (bir önceki yıl 14,789) ve özel destek okullarında 2676 (bir önceki yıl 2,044) olarak kayıtlara geçmiştir. 2018 verilerine göre toplam vaka sayısı bir önceki yıla göre yüzde 31 artış gösterirken (2018: 543,933; 2017: 417,378); bu artış ilkokulda yüzde 34, ortaokulda yüzde 21, liselerde yüzde 19 değerindedir. Diğer yandan, bir önceki beş yıl ile karşılaştırıldığında özellikle ilkokul kademesindeki vaka sayısında büyük artış göze çarpmaktadır (2013: 118,748; 2018: 425,844).

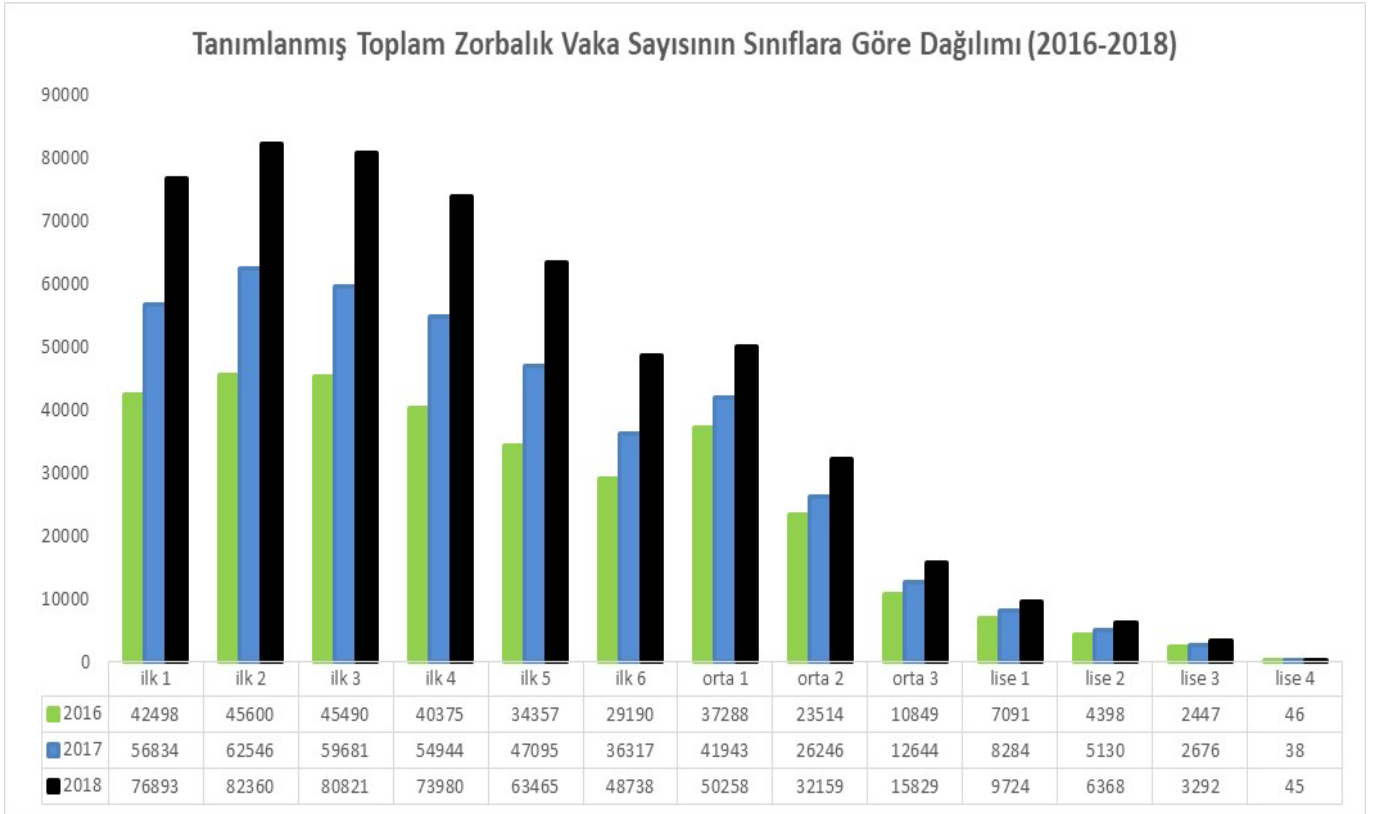


Şekil 1. Tanımlanmış Toplam Vaka Sayısı ve Kademelere Göre Dağılımı (2006-2018)

Vaka Sayısının Sınıflara Göre Dağılımı

2016-2018 yılları arasındaki tanımlanmış vaka sayısının sınıflara göre dağılımı Şekil 2’deki gibidir⁸ (MEXT, 2019a). Şekil 2’den anlaşılacağı üzere, 2016-2018 yılları arasında özellikle ilkokul kademesindeki vaka sayısında önemli artış söz konusudur. Diğer yandan, kademe bazında değerlendirildiğinde, kademe ilerledikçe vaka sayısında gerileme eğilimi görülür. 2018 verilerine göre; ilkokul 1. sınıflarda vaka sayısı 76,893 iken ortaokul 1. sınıfta bu sayı 50,258’e, lise 1. sınıfta ise 9724’e geriler. Lise 4. sınıflarda görülen toplam vaka sayısı yalnızca 45’tir.

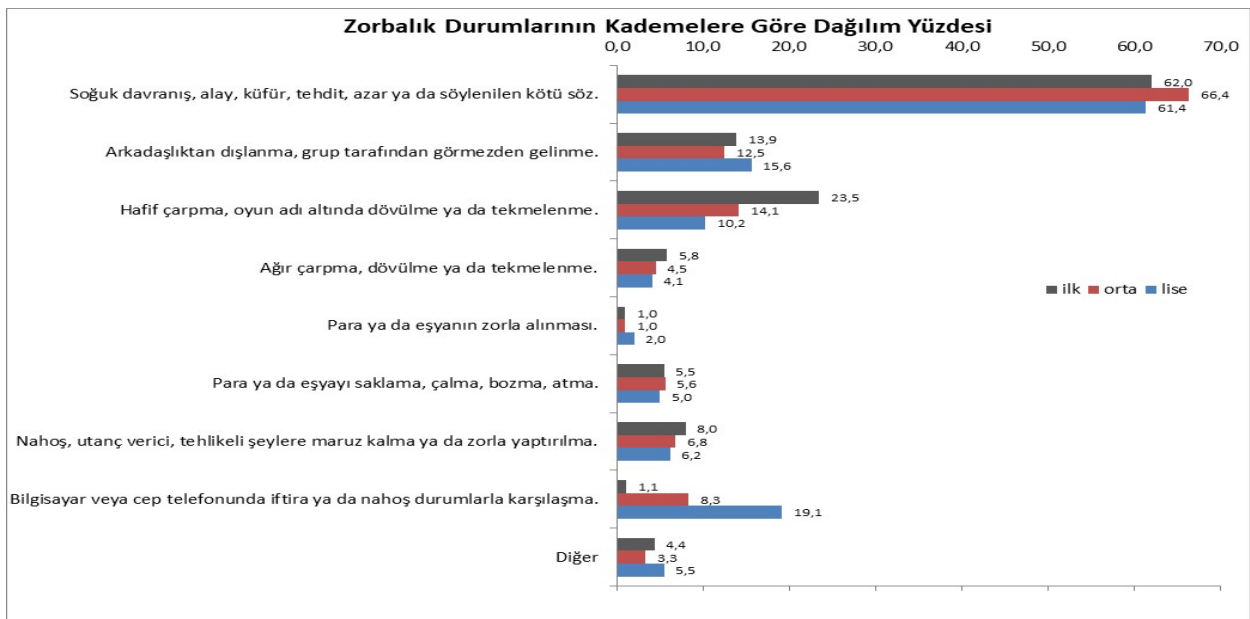
⁸ Özel destek okullarında görülen vaka sayısı ilgili sınıflara dağıtılmıştır.



Şekil 2. Tanımlanmış Zorbalık Vaka Sayısının Sınıflara Göre Dağılımı (2016-2018)

Vaka İçerikleri ve Kademelere Göre Dağılımı

Şekil 3, kademelere göre en sık görülen zorbalık durumlarını ifade etmektedir (MEXT, 2019a). Buna göre, tüm kademelerde en sık görülen zorbalık durumu “Soğuk davranış, alay, küfür, tehdit, azar ya da söylenen kötü söz,” olarak karşımıza çıkar (ilkokul yüzde 62, ortaokul yüzde 66,4, lise yüzde 61,4). Bu maddeyi ilk ve ortaokullarda “Hafif çarpma, oyun adı altında dövülme ya da tekmelenme,” (ilkokul yüzde 23,5, ortaokul yüzde 11,4); liselerde ise “Bilgisayar veya cep telefonunda iftira ya da nahoş durumlarla karşılaşma” (yüzde 19,1) takip eder. Üçüncü sırada tüm kademelerde “Arkadaşıktan dışlanma, grup tarafından görmezden gelinme,” yer alır (ilkokul yüzde 13,9, ortaokul yüzde 12,5, lise yüzde 15,6).



Şekil 3. Zorbalık Durumlarının Kademelere Göre Dağılım Yüzdesi

Ciddi Durum Vaka Sayıları

MEXT (2019a) verilerinde, zorbalık eyleminin ağır sonuçlara yol açtığı “ciddi durum” vakalarına da yer verilmektedir. Zorbalık Önleme Tedbirleri Teşvik Yasası bu tür ciddi durumları; “zorbalık sonucu, okula kayıtlı bir çocuğun yaşamına, bedenine veya malına ciddi zararlar olduğu şüphesinin kabul edildiği durumlar,” (Madde 28, 1.Fıkra, 1.Bent) ile “zorbalık nedeniyle okula kayıtlı bir çocuğun önemli bir süre okula gitmeyi reddetme zorunda kaldığı durumlar,” (28. Madde, 1. Fıkra, 2.Bent) olarak iki sınıfta değerlendirmektedir. Yasanın yürürlüğe girdiği 2013 yılından 2018’ e kadarki altı yıllık dönemde, kayıtlara geçen “ciddi durum” vaka sayısı Tablo 4’teki gibidir⁹ (MEXT, 2019a). Buna göre, 2013 yılında 179 olan toplam vaka sayısı 2018 yılında 602’ye ulaşmakta; 2018 yılındaki vaka sayısı bir önceki yıla (474) kıyasla yüzde 27’lik bir artış göstermektedir¹⁰.

Tablo 4. Ciddi Durum Vaka Sayısı (2013-2018)

Yıl		2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ciddi Durum Toplam Vaka Sayısı		179	449	314	396	474	602
1	Yaşam, beden veya maddî varlığa ilişkin ciddi vaka	75	92	130	161	191	270
2	Okula gitme reddine ilişkin ciddi durum vaka	122	385	219	281	332	420

Değerlendirme

Bu çalışmada, Japon eğitim sisteminde uzun yıllar çözüm bekleyen bir sorun olarak varlığını sürdüren “zorbalık” (*ijime*) olgusu irdelenmiştir. Bu amaçla, zorbalık tanımının zaman içindeki değişimi incelenmiş; zorbalık olgusunun sahadaki yansımaları güncel resmî veriler ışığında ele alınmıştır. Çalışma sonucunda öne çıkan noktalar (1) “resmî bakış açısı ve sahadaki yansıması” (2) “zorbalık nedeni ve çözüm arayışı” başlıkları altında değerlendirilebilir.

Öncelikle, resmî bakış açısı ve sahadaki yansımasına ilişkin, günümüzde de geçerliliğini koruyan zorbalık tanımlaması belirleyici bir rol oynar. 2013 yılında yürürlüğe giren Zorbalık Önleme Tedbirleri Teşvik Yasası ile zorbalık; “*Bir öğrenciye yönelik olarak; söz konusu öğrenci ile aynı okula kayıtlı olma gibi belirli bir insan ilişkisi dâhilinde diğer bir öğrencinin gerçekleştirdiği psikolojik ya da fiziksel etki yaratan eylemler sonucu (internet aracılığı ile olanları da kapsar), hedef konumundaki öğrencinin ruhsal ve fiziksel acı çekmesi*” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamada; daha önceki tanımlamalarda kullanılan “süreklilik”, “tek taraflılık”, “derin” gibi ifadeler yer verilmez. 1994 yılı sonrası “mağdur odaklı” bir yaklaşıma geçilmesi; geniş çerçeveli bir bakış açısı ile mümkün olduğunca fazla erken tanı ve müdahale stratejisinin izlerini taşır (Takashi, 2017). İnsan haklarını önemseyen bu bakış açısı “yüksek vaka sayısı” olarak karşılık bulurken; sahada yaşanacak algı farklılığına da zemin hazırlayabilmektedir.

“Mağdur odaklı” bir yaklaşım, beraberinde “öznel algı farklılığı” sorununu getirebilmektedir. Bu bağlamda, bir öğrenci ya da velinin zorbalık olarak nitelendirdiği bir davranış, diğer öğrenci ya da veli tarafından “şakalaşma” olarak değer görülebilir (Fujii, 2020). Benzer şekilde mağdurun zorbalık olarak tanımladığı bir eylemi öğretmenin sorun olarak değerlendirmedeği durumlar da söz konusu olabilmektedir (Morita, 2010).

Monbukagakushō (2019c), öğretmenlere yönelik yazılı açıklamasında sahadan yükselen bu sesleri anlaşılır bulduğunu; fakat yasadaki zorbalık tanımlamasına uyulması gerektiğini belirtir. Yüksek vaka sayısının ilgili personelin özenli ve dikkatli davranışına işaret ettiği vurgulanan açıklamada; zorbalık kaynaklı intihar olaylarının büyük bölümünün önemsiz addedilen olaylarla başladığı hatırlatılarak -bir kerelik bir eylem olsa da- öğretmenlerden yasaya riayet etmeleri istenir. MEXT’in yasadaki tanımlamayı temel alarak sahada ortak bir algı yaratma gayreti, önceki rapor ve genelgeleri ile de tutarlılık gösterir (ör. Monbukagakushō, 2014b; 2016; 2017a-b; 2018).

Zorbalık nedeni ve çözüm arayışını konu alan çok sayıda çalışmada “prososyal ve işbirlikçilik davranış”, “stresle başa çıkma yetisi”, “öfke kontrolü”, “öz benlik” gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Okul danışmanlık sistemi dâhilinde rehberlik hizmeti veren uzmanlar şüphesiz ki sahada bu yaklaşımları göz önünde bulundurmaktadır. MEXT’in (2018) Ciddi Durum’lara ilişkin olumlu örnek olarak sunduğu vakada (Tablo 3; vaka 47); faile yönelik öz benliği yükseltici rehberlikte bulunulması olumlu olarak değerlendirilmektedir. Diğer yandan 1980’li yıllardan itibaren Japonya gündeminde yer alan zorbalık sorununun aradan geçen yaklaşık kırk yıla rağmen hâlâ çözümlenememiş olması durumun ne kadar köklü olduğuna işaret eder. Sorunun çözümündeki en büyük güçlük; Japon toplumunun karakteristik özelliği arasında gösterilen “kolektivist yaklaşım” ile ilintilidir. Lebra (2013, ss. 50-52) kolektivizmi; “Bireyin kendi amacını ait olduğu grubun ortak amacıyla özdeşleştirilmesi” olarak tanımlar. Japonya’da eve misafir davet edildiğinde komşu ve akrabaların gönüllü olarak hazırlıklara yardım etmesi; yurt içi ya da yurt dışı seyahatlerde grup turlarının tercih edilmesi; birlikteliğe duyulan kültürel cazibe nedeniyle en küçük olayda kolayca *sabishī* (yalnız) hissiyatının ortaya çıkması Japonların güçlü kolektivist eğilimine işaret eder.

⁹ Olayın içeriğine göre aynı vakanın 1. ve 2. grup dâhilinde ayrı ayrı sınıflandırıldığı durumlar söz konusu olduğundan, tekil vaka olarak hesaplanan toplam veri sayısı 1. ve 2. grup vaka sayısı toplamından daha düşüktür.

¹⁰ Söz konusu 602 vakanın eğitim kademelerine göre dağılımına da yer verilen raporda, bu dağılım ilköğretimde 188, ortaokulda 288, lise de 122 ve özel eğitim destek okullarında 4 olarak ifade edilir (Monbukagakushō, 2019a).

Miyahara (1983), zorbalık tartışmalarının başladığı görece erken dönemde sorunun özüne ilişkin “kolektivizm” olgusuna dikkat çekerek; “*Modern Japonya’da zorbalık; homojen kolektif atmosfere uyum sağlamayanlara karşı ayrımcılık, nefret, görmezden gelme ifadesi olduğu gibi, kişinin bu homojen gruptan tek başına çıkarılma korkusunun da bir ifadesidir,*” tespitinde bulunur. Öğrencilerin zorbalık yaklaşımında öne çıkan “karşı tarafın sorunlu yönüne işaret etme” ve “dışlanma korkusu ile eyleme katılma” gibi sahadan yansıyan bulgular; Miyahara (1983)’nın tespitinin günümüzde de geçerli olduğuna işaret eder. Bu durum “kişisel farklılığa tolerans” gibi (Nakamura & Hirōka, 2004) sorunun özüne yönelik atılacak olası adımlarda, “kolektivist” eğilimi göz önünde bulunduran planlı ve kararlı politikalara ihtiyaç duyulacağını akıllara getirir.

Bu çalışmada Japon eğitim sisteminde görülen ‘zorbalık’ olgusu irdelenmiş; resmî veriler ve alan çalışmaları ışığında bir çerçeve çizilmeye gayret edilmiştir. Bu bağlamda; mümkün olduğunca fazla vakayı kayıt altına almayı hedefleyen resmî politika ile bu durumun sahadaki yansımaları öne çıkarılmış; zorbalık nedeni ve çözüm arayışları değerlendirilmiştir. İleride; bu çalışmada yeterince irdelenmeyen okul danışmanlık sistemi (*sukūru kaunserā*) ile çalışmada kapsam dışı bırakılan “siber zorbalık” konularının ele alınması gerekir.

Araştırmacıların Katkı Oramı

Yazar çalışmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Banzai, T. (1995). Ijime ga higaisha ni oyobosu chōkitekina eikyō oyobi higaisha no jiko ninchi to hokano higaisha ninchi no sa [Zorbalığın mağdur üzerindeki uzun süreli etkisi ve mağdurun benlik algısı ile diğer mağdur algısı arasındaki fark]. *Shakai shinrigaku kenkyū*, 11(2), 105-115.
- Baydilek-Başaran, N. (2015). Japonya’da okul öncesi eğitim. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-13.
- Ekinci, A. (2010). Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine iyi örnekler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 32-49.
- Fujihara, M., & Ugai, A. (2009). Shitashī yūjinkan ni okeru “Ijime” to seisa shōgakusei no bāi [Yakın arkadaşlıklarda görülen “zorbalık” ve cinsiyet farklılıkları: İlkokul kapsamında]. *Bunkyo daigaku kyōikugakubu kiyō*, 43, 71-79.
- Fujii, Y. (2020). Kōkōsei no “Ijime ninchi” ni kansuru jishshōteki kenkyū [Lise öğrencilerinin “zorbalık algısı” üzerine ampirik bir araştırma]. *İwatedaigaku kyōikugakubu fuzokukyōiku jissensōgō sentā kenkyūkiyō*, 19, 77-88.
- Fukunaga, N., Murata, M., & Chikamori, K. (2011). Chūgakusei no sutoresu taishō kōdō to ijime ni kansuru kenkyū [Ortaokul öğrencilerinin stresle başa çıkma davranışları ile zorbalığa ilişkin çalışma]. *Tōkai gakkō hoken kenkyū*, 35(1), 33-42.
- Fukushima, H. (2008). Chūgakusei no jikokōryokukan to moetsukishōkōgun, ijime, jisatsu mondai ni taisuru ninshiki to no kanren [Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlikleri ile tükenmişlik sendromu, zorbalık ve intihar sorunlarına ilişkin farkındalıkları arasındaki ilişki]. *Kokoro no kenkyū*, 23(1), 56-64.
- Güçlüol, K. (1984). Japon eğitimi üzerine notlar. *Eğitim ve Bilim*, 4(8), 4-12.
- Güvenç, B. (2002). *Japon Kültürü* (4. baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hayami, T., Kino, K., & Takagi, K. (2004). Kasōteki yūnōkan no kōseigainen datōsei no kentō [Varsayılan yeterlik ölçeğinin yapısal geçerliliği incelemesi]. *Nagoyadaigakudaigakuin kyōikuhattatsukagaku kenkyūkakiyō*, 51, 1-8.
- Hishida, K., & Ishikawa, T. (2011). Ijime no eikyō to rejirienshī, sōsharu sapōto, raifu sukuru to no kanren [Zorbalığın etkileri ile dayanıklılık, sosyal destek, yaşam becerisi arasındaki ilişki]. *Japanese Journal of School Health*, 53(2), 107-126.
- Honda, M. (2012). Bunkateki jikokan, haitasei, jisonshin to ijime no kanren –Shōgakusei wo taishōni [Kültürel benlik, dışlayıcılık, öz benlik ile zorbalık arasındaki ilişki: İlkokul öğrencileri üzerine]. *Miyagigakuinjoshidaigaku daigakuin jinbun gakkaiishi*, 13, 83-96.
- Honma, T. (2003). Chūgakusei ni okeru ijime no teishi ni kanren suru yōin to ijime kagaisha e no taiō [Ortaokul öğrencileri kapsamında zorbalığın sonbulması ile ilişkili etmenler ve zorbalara yönelik müdahale]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51(4), 390-400.
- Honma, T. (2006). Ijime higai chūgakusei ni yoru ijime e no taisho to kaiketsu –Ijime higaisha e no shien ni mukete [Ortaokul öğrencilerince zorbalıkla başa çıkma ve çözüm: Zorbalık mağdurlarına desteğe yönelik]. *Kyoto University of Education Bulletin*, 108, 143-150.
- Hosawa, H. (2004). Ijime wo keiki tosuru gaishōgo sutoresu shōgai no rikidōteki shinriryōhō [Zorbalığın tetiklediği travma sonrası stres bozukluğuna ilişkin dinamik psikodinamik terapi yöntemi]. *Shinrinshōgaku kenkyū*, 22(3), 240-249.
- Ijime bōshitaishaku gyokikai (2016). *Ijime bōshitaishaku suishinhō no shikōjōkyō ni kansuru giron no torimatome* [Zorbalık önleme tedbirleri teşvik yasasının uygulama durumuna ilişkin tartışma özeti]. Erişim: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/124/index.htm
- Itō, M. (2017). Ijimeru, ijimerareru keiken no haikai yōin ni kansuru kisōteki kenkyū –Jisonkanjō ni chakumoku shite [Zorbalıkta bulunma, bulunulma deneyimlerinin arkasında yatan faktörlere ilişkin temel bir araştırma: Benik saygısı ışığında]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 65, 26-36.
- Itō, Ş. (1996). Kokoro no mondai toshite no ijime mondai [Ruhsal bir sorun olarak zorbalık sorunu]. *Kyōikushakaigakukenyū*, 59, 21-37.
- Kıral, B., & Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.

- Kobayashi, E., & Miwa, S. (2013). Ijime kenkyū no dōkō –Teigi to ijime taisaku no shiten wo megutte [Zorbalıkla ilgili arařtırmalara iliřkin yorumlar: Tanım ve zorbalık önlemleri üzerine]. *Kyōikushinrigaku kenkyū*, 50(4), 487-499.
- Kokuritsu kyōikuseisaku kenkyushō. (2016). *Ijime tsuiseki chōsa 2013–2015* [Zorbalık Takip Araştırması 2013–2015]. Erişim: https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2806sien/tsuiseki2013-2015_3.pdf
- Kubota, M. (2003a). Ijime o seitōka suru kodomotachi –Ijime kōi no seitōka ni eikyō wo oyobosu yōin no kentō [Zorbalığı meşrulaştıran çocuklar: Zorbalık davranışının meşrulaştırılmasını etkileyen faktörlerin incelenmesi]. *Kodomoshakaikenkyū*, 9, 29-41.
- Kubota, M. (2003b). Gakkyū ni okeru ijime seiki no eikyōyōin no kentō –Gakkyū shūdan tokusei to kyōshi ni yoru ijime yobōsaku ni chakumoku shite [Sınıfta zorbalık oluřumunu etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sınıf grup özelliđi ve öğretime bađlı zorbalık tedbirleri odaklı]. *Nihon tokubetsukatsudō gakkaiikyō*, 11, 95-104.
- Kurokawa, M. (2010). Ijime higai to sutoresu hannō, nakama kankei, gakkō tekiōkan tonon kanren–Denshi ijime higai mo fukumeta kentō [Zorbalık mağduriyeti ile stres tepkisi, akran ilişkisi, okul tepisi arasındaki ilişki: Siber zorbalığı da göz önünde bulunduran bir değerlendirme]. *Japanese Journal of Counseling Science*, 43, 171-181.
- Lebra, T. (2013). *Japonlar ve davranış biçimleri*. (Çev. O. Baykara) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayın Evi.
- Liman, F. (2012). Japon Eğitim Sistemi. Ö. Demirel (Ed.), *Gelecek için eğitim: Farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları içinde* (ss. 113-127). Ankara: Pegem.
- Masuda, K. (2013). Ijime mondai e no kōzōteki kainyū [Zorbalık sorununa yönelik yapısal müdahale]. *Rinshōshinrigaku*, 13, 669-674.
- Matsumoto, M., Yamamoto, M., & Hayami, T. (2009). Kōkōsei ni okeru kasōteki yūnōkan to ijime tonon kanren [Lise öğrencilerinde görülem varsayılan yeterlilik duygusu ile zorbalık iliřkisi]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 57(4), 432-441.
- Mishima, K. (2003a). Shitashī yūjinkan ni mirareru shōgakusei no “ijime” ni kansuru kenkyū [Yakın arkadaşlar arasında görülen ilkokul öğrencilerindeki “zorbalığa” iliřkin bir çalıřma]. *Shakai shinrigaku kenkyū*, 19, 41-50.
- Mishima, K. (2003b). Shōgakkōkyōshi ga imēji suru danshi, joshi jidō no “ijime” [İlkokul öğretmenlerinin zihinlerinde canlanan erkek öğrenci ve kız öğrenci “zorbalığı”]. *Nagoyadaigakudaigakuin kyōiku hattatsukagakukenyūkakyō*, 50, 123-132.
- Miyahara, H. (1983). Ijime no kōzō to jissen no kadai [Zorbalığın yapısı ve uygulamadaki zorluklar]. *Seikatsushidō*, 319, 5-8.
- Monbukagakushō. (2012). *Hanzaikōi toshite toriatsukawarerubeki tonon mitomerareru ijime jian ni kansuru keisatsu e no sōdan tsūhō ni tsuite* [Suç teřkil eden fil olarak deđerlendirilmesi gereken zorbalık vakalarına iliřkin polis ile istiřare ve bildirimde bulunma hakkında]. Eriřim: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm
- Monbukagakushō. (2014a.). *Heisei 26 nendo 4 gatsu 11niçi ‘Ijime no sain hakken shīto’ no haifu ni tsuite* [11 Nisan 2014 Zorbalık iřaretini fark etmede kontrol çizełgesi]. Eriřim: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1400260.htm
- Monbukagakushō. (2014b.). *Ijime no mondaini taisuru torikumi jireishū* [Zorbalıkla mücadelede toplu vaka örnekleri]. Eriřim: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/30/1405646_001.pdf
- Monbukagakushō. (2017a). *Ijime no jūdai jitai no chōsa ni kansuru gaidorain* [Ciddi Zorbalık Durumlarının Soruşturulmasına İlişkin Kılavuz İlkeleri]. Eriřim: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_009.pdf
- Monbukagakushō. (2017b). *Ijime no bōshitō no tame no kihontekina hōshin* [Zorbalık Önlenmesine İlişkin Temel İlkeler]. Erişim: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_007.pdf
- Monbukagakushō. (2018). *Ijime taisaku ni kakaru jireishū* [Zorbalığa karřı önlemlere iliřkin toplu vaka örnekleri]. Eriřim: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/09/25/1409466_001_1.pdf
- Monbukagakushō. (2019a). *Heisei 30 nendo jidō seito no mondaikōdō futokōtō seito shidōjō no shokadai ni kansuru chōsa kekka no gaiyō* [2018 yılı öğrencilerin problemleri davranışları ve öğrenci rehberliğinde yaşanan sorunlara ilişkin araştırma sonuç özeti]. Erişim: https://www.mext.go.jp/content/20191217_mxt_syoto02-000003300_8.pdf

- Monbukagakushō. (2019b). *Ijime no teigi no henshen [Zorbalık tanımındaki değişimler]*. Erişim: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_003.pdf
- Monbukagakushō. (2019c). *Ijime no ninchi ni tsuite: Senseigata hitorihitori ga mōichidō kakunin shite kudasai [Zorbalık algılayışı hakkında: Her bir öğretmenimiz, bir kere daha teyit ediniz lütfen]*. Erişim: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_005.pdf
- Morita, Y. (2010). *Ijime to wa nanika: Kyōshitsu no mondai, shakai no mondai [Zorbalık nedir? Sınıf sorunu mu, toplum sorunu mu?]*. Tokyo: Chūkōshinsha.
- Murase, K. (Ed.). (20013). *Gakkō ga motomeru sukūru kaunserā: Asesumento to konsarutēshon wo chūshin ni [Okulun arzulanacağı okul danışmanlığı: Deęerlendirme ve konsültasyon odaklı]*. Tokyo: Tomishobo.
- Nakahara, C., & Akikawa, M. (2006). “Mondai no gaizaika” wo mochita ijime bōshi puroguramu no kokoromi –Shōgakkō teigakunen ni okeru jūgyō wo tōshite [“Sorunların dışsallaştırılması” yolu ile zorbalıkla mücadele programı girişimi: İlkokul alt sınıf derslerinden yararlanarak]. *Tōkyōgakuheidagakukiyō*, 57, 71-81.
- Nakamura, A., & Hirōka, Ş. (2004). Ijime no taisho to yutakana ningenkankei wo hagukumu kyōiku shien no arikatani tsuite [Zorbalıkla mücadele ve zengin insan ilişkileri geliştirmede arzulanan eğitim desteği]. *Miedaigaku kyōikujissensōgōsentā kiyō*, 24, 175-184.
- Nakano, Ş. (2018). *Gakkō ni okeru ijime mondai no rikai to taiō ni kansuru kenkyū –Shisutemuzu apurōchi no shiten kara [Okullardaki zorbalık sorununu anlama ve mücadeleye ilişkin bir çalışma: Sistem yaklaşımı bakış açısıyla] (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Bunkyō Üniversitesi, Japonya.
- Ōnishi, A., Kurokawa, M., & Yoshida, T. (2009). Jidō seito no kyōshi ninchi ga ijime no kagai keikō ni oyobosu eikyō [Öğrencilerin öğretmen algısının zorbalık istismara etkisi]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 57(4), 324-335.
- Ōtsuka, Y. (2012). Wagakuni ni okeru sukūru kaunseringu [Ülkemizdeki okul danışmanlığı]. In Ş. Murayama, & T. Takiguchi (Eds.), *Genba de yakudatsu sukūru kaunseringu no jissai [Sahada faydalı okul danışmanlığı uygulaması]* (pp. 35-46). Osaka: Sōgenşha.
- Özşen, T. (2020). Modern Japon Eğitim Sisteminin tarihi temelleri üzerine değerlendirme: Meiji'den Shōwa'ya 1868-1950 arası döneme bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 36-52.
- Sakai, R. (2009). Shōgakkō ni okeru ijime (3) [İlkokulda görülen zorbalık (3)]. *Shinshin kagakubukiyō*, 5, 31-39.
- Sakai, R. (2010). Shōgakkō ni okeru ijime (4) [İlkokulda görülen zorbalık (4)]. *Shinshinkagaku*, 2(1), 95-103.
- Sōmushō gyōseihiyōkakyoku. (2018). *Ijime bōshi taisaku no suishin ni kansuru chōsa kekka hōkoku [Zorbalık önleme tedbirlerini teşvike ilişkin araştırma sonuç raporu]*. Erişim: https://www.soumu.go.jp/main_content/000538672.pdf
- Sugihara, S. (2013). Kōritsu gakkō sukūru kaunserā katsuyō jigyo no rekishi to henshen –Koyō keitai to kinmu keitai [Devlet okullarının okul danışmanlığından yararlanma tarihçesi ve değişimi: İstihdam ve çalışma şekli]. In K. Murase (Ed.), *Gakkō ga motomeru sukūru kaunserā: Asesumento to konsarutēshon wo chūshin ni [Okul tarafından arzulanan okul danışmanlığı: Deęerlendirme ve konsültasyon odaklı]* (pp. 19-30). Tokyo: Tomishobo.
- Shimoda, Y. (2014). Nihon no shōchūgakusei wo taishōtoshita ijime ni kansuru shinrigakutekikenkyū no dōkō [Japonya'da ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerine zorbalık olgusunu ele alan psikoloji araştırmalarında temayül]. *Ningenhattatsukagaku kenkyūjissen sōgōsentākiyō*, 8, 23-37.
- Suzuki, K. (1995). Gakkō ni okeru ijime [Okullarda zorbalık]. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 34, 132-142.
- Takanori, S. (1999). *Ijime mondai handobukku –Bunseki,shiryō,nenpyō [Zorbalık Sorunu El Kitabı: Analiz, döküman, kronolojik sıralama]*. Tokyo: Tsugeshoboshinsha.
- Takashi, K. (2017). Ijime no teigi no rikai to motomerareru kyōiku jissen [Zorbalık tanımı anlayışı ve beklenen eğitim uygulamaları]. *Narakyōikudagaku kyōshokudagakuinkenkyūkiyō*, 9, 109-114.

- Tekşık, H. H. (2006). Japonya'da okulu öğrenciler temizliyor. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 322. Ankara: Evren Yayıncılık ve Basım San.Tic.Aş
- Toksöz, L. (2020). Japonya imajını oluşturan faktörler üzerine bir inceleme: Namık Kemal Üniversitesi örneği üzerine. 7. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı* içinde (ss. 255-268). Ankara: Asos Yayınları.
- Tomokiyo, Y. (2004). Ijime kagaisha ni tsuite –Kokunai no senkōkenkyū kara [Zorbalık faileri hakkında: Yurtiçi alan çalışmalarından yola çıkarak]. *Fukuokakyōikudaigaku shinrikyōiku sōdankenkyū*, 8, 61-68.
- Tsukamoto, T. (2008). Chugakkō 1 kurasu e no ijime yobō no jissen to sono kōka no kentō [Ortaokul 1. sınıfa yönelik zorbalığı önleme uygulaması ve etkisinin incelenmesi]. *Hirosakidaigaku daigakuin kyōikugakukenyūka shinrinshō sōdanshitsuikyō*, 5, 17-30.



**15-18. Yüzyıl Arası Yabancı Dil Olarak Japonca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme:
Çin ve Korelilerin Japonca Ders Kitapları**

Ayşegül Atay

Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

Sorumlu Yazar: Ayşegül Atay, aseghan@erciyes.edu.tr

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Atay, A. (2021). 15-18. yüzyıl arası yabancı dil olarak Japonca öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerine bir değerlendirme: Çin ve Korelilerin Japonca ders kitapları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Özel Sayı 1), 47-59. doi: 10.17244/eku.878413

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, "Derleme Makalesi" olup ayrıca bir etik onay süreci işletilmemiştir.

**An Evaluation of Textbooks Used in Teaching Japanese as a Foreign Language between the 15th-18th Centuries:
Japanese Textbooks of Chinese and Koreans**

Ayşegül Atay

Department of Eastern Languages and Literature, Faculty of Literature, Erciyes University, Kayseri, Turkey

Corresponding Author: Ayşegül Atay, aseghan@erciyes.edu.tr

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Atay, A. (2021). 15-18. yüzyıl arası yabancı dil olarak Japonca öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerine bir değerlendirme: Çin ve Korelilerin Japonca ders kitapları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Special Issue 1), 47-59. doi: 10.17244/eku.878413

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. This study is "Review Article"; hence, no proceed an ethical clearance evaluation.



15-18. Yüzyıl Arası Yabancı Dil Olarak Japonca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme: Çin ve Korelilerin Japonca Ders Kitapları

Ayşegül Atay

Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8819-4959>

Öz

Japonya, yabancılar tarafından en eski zamanlardan günümüze kadar her konuda ilgi duyulan bir ülke olmuş ve Japoncaya ve Japon kültürüne olan ilgi hiç bitmemiştir. En yakınındaki Çinli ve Koreliler de en uzaktaki Avrupalılar da Japonya'ya ilgi duymuş ve Japonca öğrenerek bu ilgilerini göstermişlerdir. Konumu itibarıyla Japonya'ya en yakın olan Çin ve Kore, en eski tarihlerden beri Japonya ile etkileşim halinde olan iki ülkedir. Bu etkileşim yüzyıllar boyunca ekonomik, sosyal ve siyasal ilişkiler içinde günümüze kadar devam etmiştir. Dil, en önemli iletişim aracı olarak bu ilişkilerin kurulmasında rol alan araç olmuştur. Çinli ve Korelilerin bir şekilde Japonca öğrenmeleri ve konuşmaları ya da Japonların Çince ve Korece öğrenmeleri iletişimin gereği olmuştur. Burada ele alacağımız konu, Japonca öğrenen Çinli ve Korelilerin yazdıkları materyallerin tanıtımını yapmaktır. Japon tarihi ve Japon dili eğitimiyle ilgili Japonların yazdığı çok sayıda eser mevcuttur ve bunların hepsi Japonya'da basılmıştır. Ancak çeşitli nedenlerle Japonca öğrenen Çinli ve Koreliler yazdıkları materyalleri kendi ülkelerinde yayınlamışlardır. Bu eserler kendi ülkesinde ilk kez basılması noktasında önemli bir ortak özellik taşımaktadır. Bununla birlikte her eserin yazıldığı dönem içinde kendine has bir özelliği bulunmakta ve Japon dili eğitimine katkı sağlamaktadır. Çalışmamız sonucunda ele alınan ders kitaplarının, özellikle yazıldığı döneme ait Japoncanın sesletimi konusunda bilgi verdiği için sesbilim; sözcük yapısı ve cümle bilgisi konusunda bilgi verdiği için sözdizimi; sözcük ve deyimlerin anlam ve kullanımlarıyla ilgili bilgi verdiği için anlambilim, kullanımbilim ve kökenbilim araştırmalarına kaynaklık ettiği anlaşılmıştır. Ayrıca Japonca, bu kitaplarda Çince ve Korece ile karşılaştırıldığı için karşılaştırmalı dilbilim araştırmalarına katkı sağladığı ve Japoncanın bu dillerin yazı sistemine aktarılmasıyla çeviri yazı sisteminin temelini atılmasında öncü olduğu anlaşılmıştır.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Çinli-Korelilerin Japonca ders kitapları, Iroha, Japon dili eğitimi, 15-18. yüzyıl

Makale Geçmişi:

Geliş: 10 Şubat 2021
Düzeltilme: 20 Nisan 2021
Kabul: 16 Haziran 2021

Makale Türü: Derleme Makalesi

An Evaluation of Textbooks Used in Teaching Japanese as a Foreign Language between the 15th-18th Centuries: Japanese Textbooks of Chinese and Koreans

Abstract

Japan has been a country of interest by foreigners from the ancient times to the present day, and interest in Japanese and Japanese culture has never ceased. Both Chinese and Koreans, who are near and Europeans who are far were interested in Japan and showed this interest by learning Japanese. China and Korea, which are closest to Japan in terms of their location, are the two countries that have interacted with Japan since the ancient times. This interaction has continued for centuries in economic, social and political relations. Language, as the most important communication tool, has been the tool that plays a role in the establishment of these relationships. It has been a necessity of communication for Chinese and Koreans to learn and speak Japanese in some way or for Japanese to learn Chinese and Korean. The subject we will discuss here is to introduce the materials written by Chinese and Koreans learning Japanese. There are many works written by the Japanese on Japanese history and teaching Japanese language, all of which have been published in Japan. However, Chinese and Koreans learning Japanese published the materials they wrote in their own countries for various reasons. These works have an important common feature in terms of being published for the first time in their own country. However, each work has a unique feature in the period in which it was written and contributes to Japanese language education. As a result of our study, it is understood that it is a source for semantics, usage studies and etiology studies since it gives information about the meaning and usage of words and phrases -phonology as it gives information about the pronunciation of the textbooks, especially of the period in which it was written, in Japanese; syntax as it gives information about word structure and sentence information. In addition, since Japanese was compared with Chinese and Korean in those books, it has been understood that they contribute to comparative linguistics research and that Japanese is a pioneer in laying the foundation of the translative writing system by transferring these languages to the writing system.

Article Info

Keywords: Chinese -Korean's Japanese textbooks, Iroha, Japanese language education, 15th-18th centuries

Article History:

Received: 10 February 2021

Revised: 20 April 2021

Accepted: 16 June 2021

Article Type: Review Article

Extended Summary

Japan has been a country of interest by foreigners from the ancient times to the present day, and interest in Japanese and Japanese culture has never ceased. Both Chinese and Koreans, who are near and Europeans who are far were interested in Japan and showed this interest by learning Japanese. China and Korea, which are closest to Japan in terms of their location, are the two countries that have interacted with Japan since the ancient times. This interaction has lasted for centuries in economic, social and political relations. Language, as the most important communication tool, has been the tool that plays a role in the establishment of these relationships. It has been a necessity of communication for Chinese and Koreans to learn and speak Japanese in some way or for Japanese to learn Chinese and Korean. Our aim here is to compile and promote the works written by Chinese and Koreans learning Japanese. There are many works written by the Japanese on Japanese history and teaching Japanese language, all of which were published in Japan. However, Chinese and Koreans learning Japanese published the works they wrote in their own countries. These works have an important common feature in terms of being published for the first time in their own country. However, each work has a unique feature in the period in which it was written and contributes to Japanese language education.

In this study, literature review and compilation method were used. This topic, which has attracted great interest from the world, has drawn interest in Turkey as well. Although there are few published works on this subject in our country compared to other countries, there is actually a lot of interest in Japan and Japanese language education as a foreign language. The only problem is that since the works are in Japanese, those who do not speak Japanese cannot benefit directly from them. Therefore, in our study, firstly, Japanese articles and books written in the field of "Japanese Language Education History" in the literature were scanned. However, since the subject of Japanese language education is a very wide field, the subject of the study is limited to the materials written by Chinese and Koreans who learn Japanese and excluded the next research topic of the materials written by Europeans. In this study, all materials were used for the purpose of learning and teaching Japanese, which describe Japanese language, its grammatical features, meaning, usage and reading of words, and regional language differences, are included in the scope of the study and compiled under the title of "textbooks". On the other hand, non-subject books such as history, literature and medicine were excluded. Among the scanned works are articles related to the textbooks written by foreigners, as well as electronic resources and research books related to the textbooks. The materials mentioned in the aforementioned sources were compiled and the features of these books were highlighted in terms of their contribution to Japanese language education.

In the study, firstly, general information about Japan's internal administration and its relations with China and Korea were given under the title of "Japanese History between the 15th and 18th centuries". Then, Chinese and Korean Japanese Learning Initiatives were emphasized. The main subject of the study was discussed separately under the titles "Korean and Japanese Studies" and "Chinese and Japanese Studies". In each section, the physical and content features of the authors and their books were introduced. Under the title of "Evaluation", each book was shown in a table with its author, place of publication and features (in terms of contribution to Japanese language education) in chronological order and their importance is emphasized.

Giriş

Japonya, yabancılar tarafından en eski zamanlardan günümüze kadar her konuda ilgi duyulan bir ülke olmuş ve Japoncaya ve Japon kültürüne olan ilgi hiç bitmemiştir. En yakınındaki Çinli ve Koreliler de en uzaktaki Avrupalılar da Japonya'ya olan ilgilerini Japonca öğrenerek göstermişlerdir. Konumu itibarıyla Japonya'ya en yakın olan Çin ve Kore, en eski tarihlerden beri Japonya ile etkileşim halinde olan iki ülkedir. Bu etkileşim yüzyıllar boyunca ekonomik, sosyal ve siyasal ilişkiler içinde günümüze kadar sürmüştür. Dil, en önemli iletişim aracı olarak bu ilişkilerin kurulmasında rol alan araç olmuştur. Çinli ve Korelilerin bir şekilde Japonca öğrenmeleri ve konuşmaları ya da Japonların Çince ve Korece öğrenmeleri iletişimin gereği olmuştur. Burada amacımız, Japonca öğrenen Çinli ve Korelilerin yazdıkları eserlerin derleyerek tanıtımını yapmaktır. Japon tarihi ve Japon dili eğitimiyle ilgili Japonların yazdığı çok sayıda eser mevcuttur ve bunların hepsi Japonya'da basılmıştır. Ancak Japonca öğrenen Çinli ve Koreliler yazdıkları eserleri kendi ülkelerinde yayınlamışlardır. Bu eserler kendi ülkesinde ilk kez basılması noktasında önemli bir ortak özellik taşımaktadırlar. Bununla birlikte her eserin yazıldığı dönem içinde kendine has bir özelliği bulunmakta ve Japon dili eğitimine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada alanyazın taraması ve derleme yöntemi kullanılmıştır. Japonya'da ve dünyada çok ilgi gören bu konuya Türkiye'de de büyük ilgi duyulmaktadır. Diğer ülkelere kıyasla ülkemizde bu konuda yayınlanmış eser her ne kadar az olsa da aslında Japonya'ya ve yabancı dil olarak Japon Dili eğitimine ilgi oldukça fazladır. Tek sorun eserler Japonca olduğu için bu eserlerden Japonca bilmeyenlerin doğrudan yararlanamamasıdır. Bu nedenle çalışmamızda öncelikle alanyazındaki "Japon Dili Eğitim Tarihi" alanında yazılmış Japonca makaleler ve kitaplar taranmıştır. Ancak, Japon dili eğitim tarihi konusu oldukça geniş bir alan olduğundan çalışmanın konusu, Japonca öğrenen Çinli ve Korelilerin yazdıkları malzemelerle sınırlandırılmış olup Avrupalıların yazdıkları bir sonraki araştırma konusu olarak kapsam dışı bırakılmıştır. Bu çalışmada, Japoncanın tanıtımını yapan, onun nasıl bir dil olduğunu, dilbilgisel özelliklerini, sözcüklerin anlam, kullanım ve okunuşları ile yöresel dil farklılıklarını anlatan Japoncayı öğrenme ve öğretme amacıyla kullanılmış bütün malzemeler inceleme kapsamına alınarak "ders kitapları" başlığı altında derlenmiştir. Buna karşın, tarih, edebiyat ve tıp gibi konumuzun haricindeki kitaplar kapsam dışında bırakılmıştır. Taranan eserler arasında yabancıların yazdığı ders kitapları ile ilgili makaleler bulunduğu gibi, ders kitaplarıyla ilgili elektronik kaynaklar ve araştırma kitapları da mevcuttur. Söz konusu kaynaklarda adı geçen malzemeler derlenerek, Japon dili eğitimine katkısı açısından bu kitapların özellikleri ön plana çıkarılmıştır.

Çalışmada öncelikle "15 – 18. yüzyıllar arası Japon Tarihi" başlığı altında Japonya'nın hem iç yönetimi hem de Çin ve Kore ile olan ilişkileri konusunda genel bilgi verilmiştir. Ardından Çinli ve Korelilerin Japonca öğrenme girişimleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ana konusu, "Koreliler ve Japonca Çalışmaları" ile "Çinliler ve Japonca Çalışmaları" başlıkları altında ayrı ayrı ele alınmıştır. Her bir bölümde yazarlar ve kitaplarının fiziki ve içerik özellikleri tanıtılmıştır. "Değerlendirme" başlığı altında her kitap kronolojik¹ sıraya göre yazarı, basım yeri ve özellikleri (Japon dili eğitimine katkısı açısından) ile tablo içinde gösterilerek bunların önemi vurgulanmıştır.

Bu çalışma, Türkiye'de Japon dili eğitimine ilgi duyan araştırmacılar için başvuru kaynağı olmasının yanı sıra, okuyucuların alana özgü genel bilgi edinmeleri ve onlarda merak uyandırması bakımından önemlidir. Ayrıca, 15-18. yüzyılları arasında yazılmış bu kitapların tanıtımının Türkçe olarak yapılmış olması bir ilktir.

Çalışma, kayıtlarda geçen ilk ders kitabından (15. yüzyıl) Edo Dönemi (18. yüzyıl) sonuna kadarki süre ile sınırlandırılmıştır. Japon tarihiyle ilgili eserlere bakıldığında bu süre oldukça karmaşık bir dönemdir. Tarihi açıdan 15-18. yüzyıllar arasındaki bu dört yüzyıl boyunca Japonya, içeride *shōgunlar*² ve *samuraylar*³ arasında mücadelenin ve iç savaşların sürdüğü, dışarıda ise Asya anakarasında bulunan devletlerle olan üstünlük mücadelesinin sürdüğü derebeylikler ülkesidir. Bu zaman aralığı, Japonya'da yaşananların çok karmaşık olduğu ve Japonya'nın düzenli bir devlet olma özelliği taşımadığı bir süreçtir. Bu karmaşık ve uzun tarih içinde Japon dili eğitimi açısından yaşanan en olumlu olayın, yabancıların Japonca öğrenme isteği sonucunda ortaya çıkardıkları eserler olduğu düşüncesindeyiz.

Son yıllarda Japon dili eğitimi tarihiyle ilgili Japonya'da yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların özellikle ilgi çekici noktası bütün dergilerin "Japon Dili Eğitim Tarihi" başlığıyla özel sayı olarak basılmış olduğudur. Bu eserlere ulaşmak ve onları okumak Japon dili eğitimine ilgi duyan ve Japonca bilmeyenler için oldukça zor ve karmaşık bir süreçtir. Japon dili eğitim tarihiyle ilgili ülkemizde az sayıda eser bulunmakla birlikte özellikle kullanılan birincil kaynağın Japonca olması açısından bu çalışmaların her biri çok değerli olup alana katkıları büyüktür. Türkçe olan bu eserlerden söz etmek gerekirse, "Japon Dili Eğitim Tarihi" (İrim & Özbek, 2018) adlı derleme kitabı, "Japonya'nın İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sırasında yabancılarla yönelik uygulanan Japon dili eğitimi politikalarını" ortaya koymaktadır. Ayrıca, kitapta Tayvan'da gerçekleştirilen Japon Dili eğitimi

¹ Kronolojik sıralamada Japon Dili Eğitim Ansiklopedisinde (Nihongo Kyouiku Gakkaihen, 2005) (日本語教育辞典Nihongo Kyouiku Jiten) tarihi olayların yer aldığı kronolojik sıra temel alınmıştır.

² Shōgun (將軍): Çince kökenli bir sözcüktür. Kelime anlamı, orduyu kumanda eden asker. Japonya'da askeri rütbe ve tarihsel bir ünvanıdır.

³ Samuray (サムライ): Derebeylerin yönetimi altındaki askerler.

uygulamalarını anlamak amacıyla o dönemi deneyimlemiş kişilerle yapılan görüşme ve incelemeler de bulunmaktadır. Bu kitap, derleme ve inceleme kitabı olması açısından alanında Türkçe yazılmış ilk ve önemli bir kitap olma özelliği taşımaktadır. İkinci sıradaki “Modern Japon Eğitim Sisteminin Tarihi Temelleri Üzerine Değerlendirme: Meiji’den Shōwa’ya 1868-1950 Arası Döneme Bakış” (Özşen, 2020) adlı makaledir. Bu makalede Özşen (2020), “19. yüzyıl son çeyreğinden İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki sürece odaklanarak, Japon eğitim sisteminin tarihsel zeminini dönemin sosyal, kültürel, siyasi ve jeopolitik dinamikleri çerçevesinde ve Japonya’nın sosyokültürel kodları üzerine” incelemede bulunmaktadır. Son olarak alanyazında iki eser daha yer almaktadır. Bunlardan birincisi cumhuriyetin ilanından sonra Türk Japon Cemiyeti tarafından 1936 yılında Tokyo’da basılan “Japonca-Türkçe, Türkçe-Japonca Lügat” başlıklı iki dilli sözlükle ilgili Gençler’in (2017) tanıtım yazısıdır. Diğeri ise, “II. Abdülhamit Dönemine Ait İki Farklı Japon Alfabesi ve Türkçe Transliterasyonlarındaki Sorunlar Üzerine” başlıklı Baloğlu Gençler’in (2020) araştırma makalesidir. Baloğlu Gençler (2020), makalesinde Dündar’ın (2018) tanıtımına kadar Osmanlı’da ilk Japonca yayın olarak bilinen ancak Noda ve öğrencileriyle ilgili olmayan Japon Elifbası (1908) ile Mecmua-ı Lügat’te (1893) yer alan Hiragana alfabesini karşılaştırmıştır. Nitel araştırmaya dayalı karşılaştırmasının sonucunda “on beş yıl arayla yazılmış bu alfabelerin Türkçe transliterasyonlarında kayda değer farklardan” söz etmektedir.⁴

15 – 19. Yüzyıllar Arası Japon Tarihi

15-19. yüzyıllar arası Japonya’da sırasıyla *Muromachi (Ashikaga)* (1336-1573), *Azuchi Momoyama* (1568-1603) ve *Edo (Tokugawa)* (1603-1868) dönemleri hüküm sürmüştür (Masahide & Kadowaki, 1995).

Tokugawa Ieyasu, imparator tarafından 1603 yılında *shogun* olarak görevlendirilmiştir. *Ieyasu*’nun yönetime el koymasıyla *shogunluklar* arasındaki kargaşa son bulmuş ve 1603 yılında *Edo Dönemi* başlamıştır (Küçükyağın, 2013:189). *Ieyasu*, fethettiği toprakları destekçilerine dağıttı ve Edo’da kendi *Tokugawa Shogunluğunu* kurdu. Bu dönemde Japonya *Tokugawa Shogunluğu* ile 300 yerel derebeyi yönetimine girdi (Yurdusev, 2013:5-22). Başkent Kyoto’dan Edo’ya (bugünkü Tokyo) taşındı. Bu dönem Japonya’nın en modern olduğu dönemdir (Esenbel, 2012). *Edo Dönemi* boyunca Portekizliler ateşli silahlarıyla, büyük gemileri ve askeri kabiliyetleriyle Japon savaşçı-soyul sınıfını etkilerken, diğer yandan Hristiyan misyonerler de halkı etkilemeye çalışmışlardır (Huffman & Çev: Yücel, 2020:71). Bu durumdan rahatsız olan *shogunluk*, Hristiyan misyonerlik faaliyetlerini yasaklamış, Hollandalılar dışındaki tüm yabancılara ticareti kapatmıştır.⁵ Böylece ülkeye giriş-çıkışların büyük ölçüde yasaklanmış olduğu dönem olan *Edo Dönemi* Japonya’nın *tecrit* (kapalılık) dönemi olarak bilinmektedir (Yurdusev, 2013:12). Bu kapalılık döneminde hiç savaş olmadığı için Japon tarihinin kendi içinde en barışçıl dönemi olduğu da söylenmektedir. *Edo Dönemi* 1868’de son bulmuş ve ardından *Meiji Dönemi* başlamıştır. *Meiji Dönemi* her alanda köklü değişikliklerin yapıldığı, Japonya’nın dünyaya kapılarının açıldığı dönemdir.

Yukarıda anlatıldığı gibi Japonya’da iç politika ve ülkenin genel durumu karışık idi. Bu dönemlerde Japonya’nın Kore ve Çin’le ilişkileri nasıldı?

15. yüzyıl başları Japonların Çin ve Kore ile olan ilişkilerinin zayıfladığı dolayısıyla Japon korsanların aktif olduğu bir süreçtir (Saeki, 2014). 1443 yılında Japonya ve Kore arasındaki “Üç Liman Antlaşması” (Changwo, Busan ve Yöm-po adlı üç liman) gereğince Japonya 100 gemiye kadar Kore yarımadasında bulunan limanlarda ticaret yapabilecek ve bu limanlarda ikamet edebilecekti. Bu nedenle, 15. yüzyılın başlarından itibaren özellikle Tsushima⁶ Adası kökenli Japonlar, bu limanlara gelerek yaşamaya (sayıları 3000 civarında) başladılar. Ancak aralarından kaçakçılık ve yasadışı balıkçılıkla uğraşanlar ortaya çıkınca, bir de aynı kişiler, Korelilere yönelik saldırılarda bulununca o zamanki Kore-*Chungjong Krallığı* (1506-44) bu üç limanı kapsayacak şekilde ağır siyasi reformlar getirdi ve kontrolü ele aldı. Kore hükümetinin baskıcı önlemlerine karşı, üç limanda yaşayan Japonlar 1510 yılında bir araya gelerek ayaklandılar. Ayaklanma Üç Liman İsyanı⁷ olarak adlandırılmaktadır. Bu ayaklanma sonucunda Kore ve Japonya arasındaki diplomatik ve ticari ilişkiler tamamen bozuldu. Daha sonraki yıllar, birbirlerine karşı üstünlük mücadelesi kurmak için gelişen olaylar zinciri içinde geçti (Saeki, 2014).

15. yüzyıl başlarında Japonya’nın Çin ile olan ilişkileri de Kore ile yaşadığı ilişkilerden farksızdır (Saeki, 2014). Yine 15. yüzyılda Çin ve Japonya arasında tıpkı Kore ve Japonya arasında gerçekleşen Üç Liman İsyanı’na benzer olaylar meydana geldi. Bu olaylardan birincisi, *Ningbo*⁸ kargaşası, ikincisi ise taksitli ticaretin çöküşüdür. *Ningbo* kargaşası, *Ming Hanedanlığı*’na (Çin’e) karşı Japonların ayaklanmasıdır. Ayaklanmanın asıl nedeni haraç meselesidir ve taksitli ticaretin lideri olma mücadelesi için *Ningbo* ticaret limanında olay patlak verir. Bu olayla birlikte Çin ve Japonya arasında anlaşmazlıklar başladığı için deniz ticareti durma noktasına gelmiştir.

⁴ Yapıtlarla ilgili, bakınız: Gençler-Baloğlu (2020)

⁵ Ticaretin sadece Hollandalılara açık bırakılması konusunda ayrıntılı bilgi için Erkin (2001)’in “Edo döneminde Hollandalıların Shogunluğa sundukları yıllık raporlar” adlı doktora tezine bakılabilir.

⁶ Güney Kore ile Japonya arasında bir Japon adasıdır.

⁷ Riod of the Three Ports.

⁸ Çin sahillerinde bulunan önemli limanlardan birisidir.

Yukarıdaki olayların etkisini gösterdiği 16. yüzyıl boyunca Japonya, Kore ve Çin arasındaki diplomatik ilişkiler hiç iyi olmamıştır. Bu olayların nedenleri arasında, *Tsushima*'nın Japonya ve Kore arasındaki ticareti tekeline alması, Japonya-Çin arasındaki çatışmalar yüzünden ilişkilerin kesilmesi ve Japon korsanların yasadışı faaliyetlerini daha da artırması sayılabilir (Saeki, 2014). Ayrıca Japonlar, 1593 yılında Kore'yi işgal edince, Kore'yi savunmak ve Japon saldırısını püskürtmek amacıyla Çin, Kore'ye destek verir. Böylece iki ülke Japonya'ya karşı birleşmiş olur.⁹

17. yüzyılda Japon tüccarlar ve Çinli deniz tüccarları arasındaki mal dolaşımının hızla artışına Avrupalıların gelişi de eklenebilir. Ayrıca *Edo Dönemi*'nde (17. yüzyıl) Japonya ile Avrupa arasında ilk bağlantı Çin gemisiyle *Tanegashima* Limanına giriş yapan tüccarlar vasıtasıyla olmuştur (Dündar, 2006). Yukarıda anlatılan olaylarda olduğu gibi Doğu Asya'dan Güney Doğu Asya'ya uzanan denizcilik dünyası, karmaşık bir şekil almasıyla birlikte son derece yakın ekonomik ilişkiler çağına girdiği görülmektedir.

Japonya'nın 17. yüzyıldan itibaren *Edo Dönemi*'nde dünyaya kapanması ya da tecrit olarak adlandırılan sürece girmesiyle, Hollandalılar dışındaki yabancılarla ilişkiler yasaklanmıştı. Bundan sonraki başlıkta bu boyunca Çinli ve Korelilerin Japonca öğrenme girişimleri ve bunun sonucunda ortaya çıkardıkları ders kitapları kronolojik sırayla ele alınacaktır.

Çinli ve Korelilerin Japonca Öğrenme Girişimleri

Uzak Doğu Asya ülkesi olan Japonya, tarih boyunca yabancıların ilgi duyduğu bir ülke olmuştur. Yakın komşuları Kore ve Çin'le devamlı savaş halinde olmaları, ülkeler arasındaki zorunlu göçler ve ticari nedenlerle her zaman bu ülkeler, birbirlerinin dilini- kültürünü öğrenmek için girişimlerde bulunmuşlardır. Bu girişimler, Japonca öğrenen Koreli ve Çinlilerin öğrendiklerini kendi dilleriyle açıklamaya çalışma girişimleridir. Bunun tam tersi Japonlar için de söylenebilir.

Bundan sonraki bölüm, Koreli ve Çinlilerin yazdıkları kitapları kronolojik sırayla ve yazar isimleriyle tanıtarak her kitabın Japon dili eğitimine katkısı açısından özelliklerini belirttiğimiz bölümdür.

Koreliler ve Ders Kitapları

Kore ve Japonya'nın birbirine coğrafi olarak yakın olmaları, iki ülkenin erken dönemlerde çeşitli nedenlerle ilişki kurmalarına yol açtı. Bunun doğal sonucu olarak da Japonca öğretmeye yönelik bilinen ilk yapıt Koreliler tarafından yazılmıştır. Takamizawa (2004) makalesinde 1492 yılında Kore'de yayınlanan ve ilk Japonca ders kitabı olan "*i-ro-ha*" (*伊呂波*) ile ilgili içerik bilgisi vermektedir. Japonca abece denilen "*i-ro-ha*" (*伊呂波*), Japon yazısını ve Japonca dilbilgisini *Hangil*¹⁰ yazı sistemi açıklayan en eski ders kitabıdır. Adını o zamanlar Japon yazı sisteminin ilk 3 hecesi olan *i-ro-ha*¹¹ seslerinden almaktadır. Bu seslerin *Kanji* olarak yazılışı sırasıyla *i-ro-ha* (*伊呂波*) sesleridir. *I-ro-ha* başlıklı kitapta Japonca *kana*¹² alfabesinin her bir sesinin karşısına Korecesi *Hangil* ile yazılıdır. "*I-ro-ha*" şekil olarak yukarıdan aşağıya- soldan sağa doğru *Kana* yazı sisteminin ve onun solunda *Hangil* yazılı olan eserdir (Görsel 1). *I-ro-ha*, Japoncanın yazı karakterini, sözcükleri ve cümleleri açıklayıcı özelliğe sahip olduğu için Kore Çeviri Enstitüsü'nün Japonca çeviri derslerinde ders kitabı olarak kullanılmıştır. Ayrıca kitap Koreceden günümüz Japoncasına çevrildiğinde o dönemin Japonca telaffuzunun esas alındığı anlaşılmaktadır. Örneğin; Japonca *chi* ve *tsu*'nun sürtünmeli ses olmadığı gibi (Takamizawa,2004).

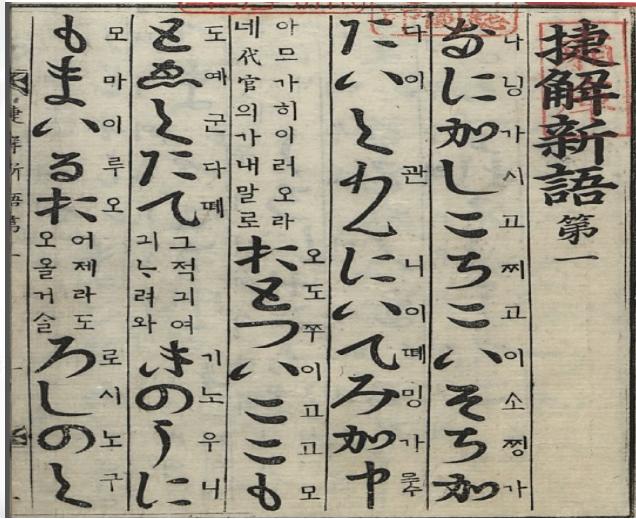
I-ro-ha'dan sonra ikinci sırada yer alan kitap, Gang Woo Seang adında bir Korelinin yazdığı "*Shōkai Shingo*" (*捷解新語*) adındaki "Açıklamalı Yeni Dil" kitabıdır. *Gang Woo Seong*, esir olarak götürüldüğü Japonya'da 10 yıl bulunmuş, bu 10 yıl boyunca çok iyi Japonca öğrenmiş ve ülkesine döndükten sonra bilgilerini kitap haline getirmiş, ancak kitabı ölümünden 40 yıl sonra yayımlanmıştır (Takeda, 2012). Hayatının sonuna kadar Kore'deki Çeviri Enstitüsünde tercümanlık yaparak iki ülke arasında diplomatik çalışmalara katkıda bulunmuştur. Açıklamalı Yeni Dil adlı kitap, 10 cilttir. Bu 10 ciltlik kitabın içeriği, genel olarak hem konaklama yerinde kalan müşterilerin kendi aralarındaki konuşmalar hem de konak yeri sahibiyle olan konuşmalardan oluşmaktadır. Buna göre 1,2,3,4 ve 9. ciltte Koreli ve Japon yetkililer arasında geçen görüşmeler; sonraki dört ciltte (5,6,7,8. ciltler) Koreli iyi niyet elçilerinin Japonya'yı ziyaretiyle ilgili konuşmalar ve son cilt olan 10. ciltte ise o dönemde yazılmış mektuplar yer almaktadır. İç sayfasında ise yukarıdan aşağıya- sağdan sola doğru ve her sayfada 4'lü sıra halinde Japonca *kana* yazı sistemi, bunun sağında Korece okunuşu, solunda ise Çince (*Kanji*) okunuşu yer almaktadır (Görsel 2). Ayrıca kitabın iki sayfasının açıldığı tam ortasında kitabın adı ve cilt sayısı yazılıdır. Bu yapıt, 1678 yılından itibaren Japonca öğretiminde kullanılan tek kitap olmuştur (Takeda, 2012). ev sahibi (*主*) ve misafir (*客**kyaku*) arasında geçen konuşmalara yer verilmektedir.

⁹ Japon korsanları (1550-1570) Çin sahil kentlerinden Hangzhou ve Ningbo'ya saldırarak geniş çaplı yıkıma neden oldukları için, Kore ile müttefik olma ihtiyacı duymuştur. <https://www.chinasage.info/japan.htm> E.T.12.12.2020.

¹⁰ Kore alfabesi.

¹¹ Japon alfabesini açıkladığı için Japonca abece'si olarak da adlandırılır.

¹² Japon yazısı sistemine verilen ad.

Görsel 1: İ-ro-ha¹³Görsel 2: Shōkai Shingo¹⁴

Üçüncü sırada yer alan kitap, Koreli Hong Maimei tarafından yazılmış “*Wagorukai*” (*倭語類解*)¹⁵ adında Japonca eşanlamlılar sözlüğüdür (Görsel 3 ve 4). 1780’li yıllarda yayınlanmıştır. Bu sözlükte astronomi, hava durumu, zaman birimi, coğrafya, dil, kelimeler ve resmi kurum adlarıyla birlikte yaklaşık 3400 kelime bulunmaktadır. Ayrıca Japonca kelimelerin anlam ve okunuşları *Hangil* ile yazılıdır. Ayrıca kitapta, *Gugyeol*¹⁶ sistemi kullanılarak Japonca edatlar, “*shassharei*” ve “*itashimashitaniyori*” gibi deyimsel ifadelerle açıklamalı olarak yer verildiği için, günümüz Japonca Korece fonetik araştırmalara ve kökenbilimi araştırmalarına ışık tutmaktadır (Takamizawa, 2004). Bu sözlük, Kore’de tercüman yetiştirme programlarında kullanılmış, daha sonra da Japonya’da yaşayan Korelilere Japonca öğretmek amacıyla Japonya’ya getirilmiştir (Kim, Son-u, & Chon, 2016).

Görsel 3: *Wagorukai*’yin Dış Kapağı Görsel 4: *Wagorukai*’yin İlk Sayfası

Dördüncü sıradaki ise, yazarı belli olmayan “*Ringo Taihō*” (*隣語大方*)¹⁷ adlı kitaptır. 204 sayfadan oluşan kitabın birinci cildi 1710 yılında, 2. cildi ise 27 yıl aradan sonra 1737 yılında yazılmıştır (Fumitaka, 2010). Kitap

¹³ Görsel 1: <https://theqoo.net/square/1100542883>; Erişim Tarihi: 20.01.2021

¹⁴ Görsel 2: <http://egloos.zum.com/gil092003/v/9681168>; Erişim Tarihi: 23.01.20212

¹⁵ <http://m.blog.daum.net/rotring/16454797>; Erişim Tarihi: 10.10.2020

¹⁶ Klasik Çince ile yazılmış metinleri anlaşılır Korece’ye dönüştürmek için bir sistemdir. Ayrıntı için ilgili sayfaya bakılabilir. http://cefia.aks.ac.kr:84/index.php?title=Understanding_Korea_materials_-_Hangeul:_2._Transcription_of_Korean_Using_Chinese_Characters; Erişim Tarihi: 30.11.2020

¹⁷ Görsel 3 ve 4: Elektronik kitap olarak Japon Edebiyatı ve Kültürü Araştırma Merkezinin resmî sitesinden alınmıştır. http://base1.nijl.ac.jp/iview/Frame.jsp?DB_ID=G0003917KTM&C_CODE=0006-024709&IMG_SIZE=&PROC_TYPE=null&SHOMEI=%E3%80%90%E9%9A%A3%E8%AA%9E%E5%A4%A7%E6%96%B9%E3%80%91&REQUEST_MARK=null&OWNER=null&BID=null&IMG_NO=1 E.T.11.12.2020

yukarıdan aşağı ve sağdan sola doğru olup, sayfadaki yazılardan sağdaki Japonca *kana*, bunun solundaki Korece Hangül olarak yazılmıştır. O yıllarda Kore Çeviri Enstitüsü'nde Japonca çalışma kitabı, Japonya'da ise tercümanlar için Korece çalışma kitabı olarak kullanılmış olan bu kitabın 1790 yılında *Choi Ki-Ryong*¹⁸ tarafından derlendiği belirtilmektedir (National Hangeul Museum, 2014)¹⁹. Kore'nin güney doğu lehçesiyle ilgili bilgi vermektedir.

Görsel 5: Ringo Taihō'nun ilk sayfası



Görsel 6: Ringo Taihō'nun kapağı

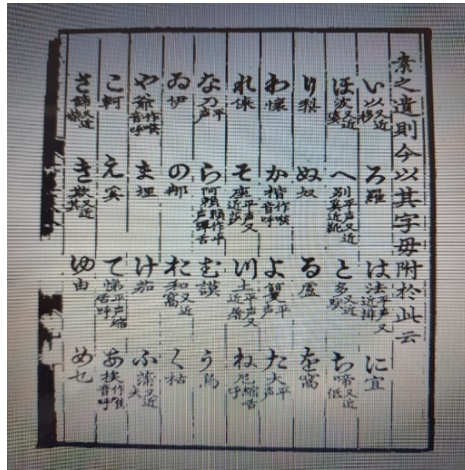


Yukarıda tanıtlarını yaptığımız Koreliler tarafından yazılmış ve Kore'de basılmış olan bu dört ders kitabın ortak özellikleri, Japonca yazı sistemini *Hangül* yazı sistemiyle açıklamış olmaları, hem günlük konuşmalar hem de diplomatik görüşmelere ait Japonca diyalogların sol tarafına karşılıklarının *Hangül* olarak yazılmış olmalarıdır. Açıklayıcı bir şekilde yazıldığı için, bu kitaplar o dönemin Japonca ve Korece'nin sesletimine, başka bir ifadeyle Korece-Japonca karşılaştırmalı çalışmalara fonetik açıdan kaynak olmuşlar ve olmaya devam etmektedirler.

Çinliler ve Japonca Ders Kitapları

Koreliler Japonca'yı öğrenmeye- öğretmeye yönelik çalışmalar yaparken, Çinliler de çok daha önceden Japonya hakkında araştırmalara başlamışlardır. Ancak ders kitabı niteliğinde eserlerini Korelilerden sonra yazdıkları görülmektedir. Birbirlerine yakın olmanın avantajı, dezavantajıyla tarih boyunca siyasi bakımdan ya üstünlük kurma mücadelesinde ya da kendilerini Japon işgaline karşı koruma çabasında bulunma gibi çeşitli nedenlerden dolayı Japonca öğrenmeye çalışmışlardır. Bunun sonucunda da aşağıda tanıtlarını yapacağımız kitaplar ortaya çıkmıştır.²⁰

Görsel 7: "Shoshi Kaiyō" Ansiklopedinin 8. cildinde yer alan iroha (いろは)



¹⁸ Orijinal ismi 崔麒齡 (チエ・ギリヨン) Okunuşu Cho-Girion

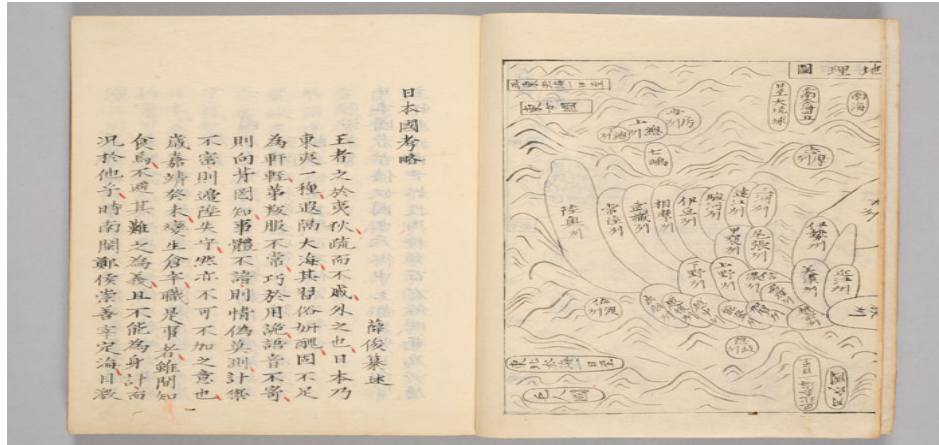
¹⁹ "Ringotaihō" ile "Tyōsengoyaku" Japonca ve Korece öğrenmek için yazılmış bu kitaplar arasında karşılaştırma yapmak üzere proje kapsamında yapılmış bir araştırmadır. Bu araştırmanın sonuç raporu kısa adı Kaken (bilimsel araştırmalar için oluşturulan veri tabanında) olan veri tabanında sunulmuş halidir.

²⁰ Çinlilerin yazdığı tarih kitaplarında mutlaka Japonlara özgü bilgiler yer almaktadır. Örneğin üçüncü yüzyıl Japonya'sı ile ilgili en fazla bilgiye "Üç Krallığın Hikayesi" adlı Çin tarih kitabında (三国志) rastlanır. Bu kitapta Japonya'nın şehir isimleri, resmi unvan ve özel isimler Çince karakterlerle yazılmıştır. Bunun gibi başka konularda yazılmış Çince kitaplar bulunmakla birlikte, bu kitaplar konumuzla ilgili olmadığı için kapsam dışı bırakılmıştır.

1376 yılında yayınlanan “Shoshi Kaiyō” (書史会要) adlı tarih kitabında “i-ro-ha” başlığı altında Japon yazısı (abece) yer almaktadır. Toplam 10 ciltten oluşan bu serinin 8. cildinde “Yabancılarla İlişkiler” başlığı altında Japon yazısı “i-ro-ha”²¹ adıyla tanıtılmış ve her bir Japonca sesin karşısına Çince sesletimi yazılmıştır (Takamizawa,2004). Bu kısım, Japonca chi ve tsu (ツ ve 子), seslerinin Çince tu, ti (土) olduğu, ho (ホ) sesinin ise duruma göre Çince pha ya da bo (波) olarak sesletilmesiyle ilgili örneklerde görüldüğü gibi Japon yazısındaki tüm seslerin Çince telaffuzunu içermektedir. Bu kısım, Japonca chi ve tsu (ツ ve 子), seslerinin Çince tu, ti (土) olduğu, ho (ホ) sesinin ise duruma göre Çince pha ya da bo (波) olarak sesletilmesiyle ilgili örneklerde görüldüğü gibi Japon yazısındaki tüm seslerin Çince telaffuzunu içermektedir.

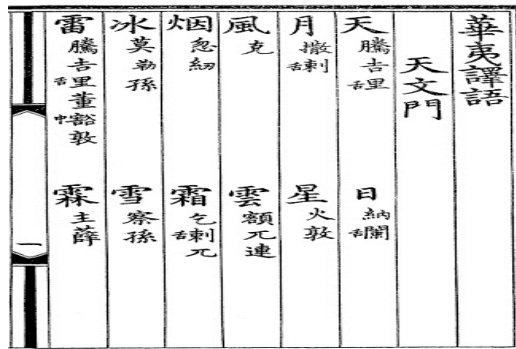
İkinci sırada yer alan “Nihongo kokukōryaku” (日本語国考略) adlı kitap, Shun Fuji adlı Çinli tarafından derlenmiştir. Bu kitap Japonya hakkında bilgiler başta olmak üzere, sözcükler, astronomi, zaman dilimi, kıyafet türleri, yiyecek içecek vs. olmak üzere toplam 15 kategoriden oluşmaktadır (Takamizawa,2004). Kitabın bir bölümünde, “Nihonyogo” (日本寄語) başlığı altında Japonca sözcüklerin açıklamaları bulunduğundan bu bölüm sözlük niteliğindedir. Yazarın 363’ten fazla Japonca sözcüğü bir araya getirdiği bu sözlük 1523 yılında yayınlanmış olsa da günümüzde aslı mevcut değildir. Japonca sözcüklerin okunuşları Kanji (Çince) ile yazıldığı için, dönemin sesletimiyle ilgili bilgi edinmede önemli bir kaynaktır. Ancak, kitapta anlaşılmayan yerlerin de olduğu belirtilmektedir (Seki, 2008).

Görsel 8: “Nihongo kokukōryaku”²²



Üçüncü sırada tanıtacağımız kitap “Nihonkan Yakugo” (日本館訳語) adlı kitaptır. Ancak bu kitabın yazarı bilinmemektedir. Kitap, Çinli tercümanların çeviri dersinde kullanmak için derlenen ve 13 ciltten oluşan “Kaiyakugo” (華夷訳語) adlı Çince yabancı diller sözlüğünün bir cildini oluşturmaktadır. Bu sözlükte Japonca 566 sözcük ve deyimsel ifadeler bulunmaktadır. Japonca sözcüklerin okunuşu ve çevirisi Çince dir (Seki, 2008). Ayrıca, Japonya’da konaklama yerlerinde kalan diplomatlar arasında geçen günlük konuşmalar ile resmi görüşmeler de yer almaktadır.

Görsel 9: “Kaiyakugo”²³ Çince Yabancı Diller Sözlüğünün giriş sayfası



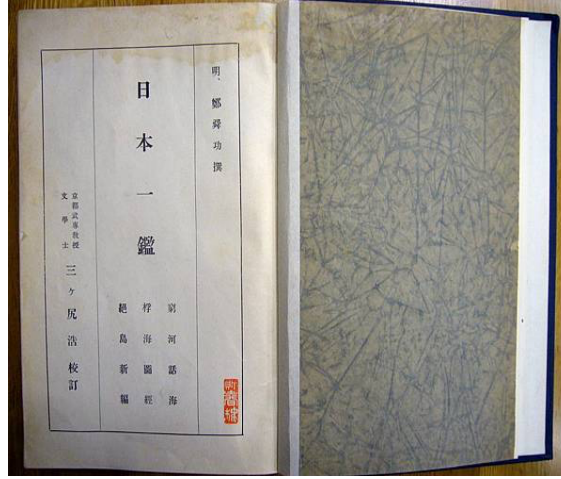
²¹ Bu bölümle ilgili ayrıntılı açıklama için bakınız: https://www.jstage.jst.go.jp/article/gengo1939/1950/16/1950_16_1/_pdf

²² National Archives of Japan adlı sayfadan alınmıştır.

http://www.archives.go.jp/exhibition/popup_jousetsu_23_1/popup_jousetsu_23_3_0002.html

²³ Sözlüğün Japonca sözcükleriyle ilgili cilde ait görsel bulunamamıştır.

Son olarak tanıtacağımız dördüncü kitap, *Chung Mai Gong* tarafından 1565 yılında derlenen “*Nihon-ikkan*” (日本一鑑) adlı Japonya konulu kitaptır. Yazar, Japonya’da kaldığı 6 ay boyunca deneyimlerini yazarken Japonlarla olan görüşmelerinden de söz ederek kitabının içeriğini zenginleştirmiştir. Bu kitapta Japon tarihi, kültürü, geleneklerinin yanı sıra Japon dili ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. 16 ciltten oluşan ansiklopedinin Japoncayla ilgili kısımda 3404 sözcük ve bunların Çince açıklamaları yer almaktadır (Seki, 2008).

Görsel 10: “Nihon-ikkan”²⁴

Yukarıda tanıtımını yaptığımız ders kitapları Çinli ve Korelilerin Japonca öğrenme-öğretme amacıyla yazdıkları kitaplar olup, yazıldığı dönemde kullanılan Japoncanın özelliklerini açıklayan en eski yapıtlardır.

Değerlendirme

Bu bölümde çalışma boyunca derlenen ve Japon Dili eğitimine katkısı olan Çinli ve Korelilere ait ders kitaplarının adları, yazarları ve özellikleri tablolarda özetlenmiş ve bunların değerlendirmeleri yapılmıştır.

Kore ve Çin’in Japonya’ya yakın olmaları birbiriyle siyasi, ekonomik ve toplumsal bağlamda ilişki kurmalarını hızlandırmış ve buna bağlı olarak birbirinin dilini, kültürünü anlamaya yönelik kitaplar yazıldığı görülmüştür. Yazı sistemleri Japon yazısından farklı olan Çinli ve Koreliler, Japonca’yı kendi yazı sistemlerine çevirmeye çalışmışlardır. *Hangıl* yazı sistemiyle yazılan ilk Japonca ders kitabı *I-ro-ha*, Japonca’yı öğretmeye yönelik ilk adımdır. Ayrıca, Japonca karakterlerin Korece okunuşlarının olması, Japoncadan Korece’ye çevriyazı sisteminin ilk kez bu eserde yapıldığı ve bu kitabın daha sonra yabancılar tarafından yazılan kitaplar için ilk kaynak olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Çinli ve Korelilerin yazdıkları diğer ders kitaplarının özellikleri ve Japon dili eğitimine katkıları aşağıdaki tabloda derlenmiştir.

Tablo 1. Koreli ve Çinlilerin Ders kitapları

No	Basım yılı / Yeri	Kitabın Adı / Yazarı	Japon Dili Eğitimine Katkısı Açısından Kitabın Özellikleri
1	1492- Kore	Iroha伊呂波 / Yazarı bilinmiyor	Yazılan ilk Japonca ders kitabıdır. Dönemin Japonca telaffuzuyla ilgili Korece olarak verdiği bilgiler açısından kökenbilim ve sesbilime katkısı vardır.
2	1523- Çin	Nihonyogo 日本寄語 / Shun Fuji	Japonca sesletim Kanji sesine dönüştürüldü. Sesbilim ve çeviri yazıya katkısı olmuştur.
3	1549- Çin	Nihonkan Yakugo 日本館訳語- (Yazarı bilinmiyor)	Çeviri eğitiminde kullanılmak üzere yazılmış, Çince sesletimiyle sözcük ve kalıplar bulunmaktadır. Sesbilim, anlambilim ve kullanımbilim alanlarına katkısı vardır.
4	1565-Çin	Nihon-ikkan 日本一鑑 Chung Mai Gong	Japonya’nın coğrafi özellikleri ve iklim, ekonomi, tarım, yaşam kültürü, astronomi ve takvim gibi çok farklı konularda bilgiler içermektedir. Ayrıca bunlarla ilgili sözcüklerin Çince karşılıkları yazılı olduğu için anlambilim, sesbilim ve kökenbilim araştırmalarına katkısı olmuştur.

²⁴ Blog sayfasından alınmıştır. <https://nicecasio.pixnet.net/blog/post/397901779>; Erişim Tarihi: 20.02.2021

5	1676- Kore	倭語類解新語Wagoruikaishingo / Yazarı bilinmiyor	Korece- Japonca karşılaştırmalı araştırmalar için önemli bir dilbilim kaynağıdır.
6	1780 – Kore	倭語類解 Wagoruikai / Hong Maimei	Japonca eş anlamlılar sözlüğü, anlambilim, fonetik ve kökenbilim araştırmalarına kaynaklık yapmaktadır.
7	1790 – Kore	隣語大方Ringo Taihō / Choi Ki-Ryong	Korecenin Japonca açılanmış şeklidir. Korece ve Japonca karşılaştırmalı dilbilime katkısı olmuştur.

Sonuç

Buna göre, genel olarak bu kitapların Japon dili ve eğitimine katkıları konusunda yapılan derlemede aşağıdaki sonuca varılmıştır.

- Yazıldığı döneme ait Japoncanın sesletimi konusunda bilgi verdiği için sesbilim,
- Sözcük yapısı ve cümle bilgisi konusunda bilgi verdiği için sözdizimi,
- Sözcük ve deyimlerin anlam ve kullanımlarıyla ilgili bilgi verdiği için anlambilim, kullanımbilim ve kökenbilim,
- Bu kitaplarda Japonca, Çince ve Korece ile karşılaştırıldığı için karşılaştırmalı dilbilim,
- Japoncanın bu dillerin yazı sistemine aktarılmasıyla çeviri yazı sisteminin temellerinin atılmasına katkısı olduğu anlaşılmıştır.

Bu kitapların Çin ve Kore’de ortaya çıkarıldığı zaman aralığında, Avrupalılar da boş durmamıştır. Diğer bir ifadeyle, sadece Çinli ve Koreliler değil, Avrupalılar da Japonya’ya olan ilgilerini farklı yollarla göstermişler ve kendi dillerinde Japonca üzerine kitaplar yazmışlardır. Avrupalıların Japonya’ya neden gidip Japonca öğrendikleri ve özellikle misyonerlerin Japon dili eğitimi için neler yaptıkları konusu bundan sonraki araştırma konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar çalışmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Arisaka, H. (b.t.). *Shoshikaihyou "Iroha" no onshu ni tsuite [Eserlerdeki Iroha'nın sesletimi hakkında]*. Erişim: https://www.jstage.jst.go.jp/article/gengo1939/1950/16/1950_16_1/_pdf
- Dündar, A. M. (2006). *Panislamizmden'den Büyük Asyacılığa*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Egloos. (2021, 02 23). Erişim: <http://egloos.zum.com/>: <http://egloos.zum.com/gil092003/v/9681168>
- Erkin, H. C. (2007). *Edo döneminde Hollandalıların Shogunluğa sundukları yıllık raporlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Esenbel, S. (2012). *Japon Modernleşmesi ve Osmanlı - Japonya'nın Türk Dünyası ve İslam Politikaları*. İstanbul: İletişim.
- Fumitaka, K. (2010). A new study of Ringotaihou, comparing with Tyoosengoyaku stored in the Hattori Collection. *Kaken*. Erişim: <https://kaken.nii.ac.jp/en/grant/KAKENHI-PROJECT-19320061/>
- Gencer, Z. (2017). İki dilli sözlükler ilk Japonca-Türkçe Türkçe-Japonca Sözlük. *Sözmer Bülten* (s. 8).
- Gençer-Baloğlu, Z. (2020). II. Abdülhamit Dönemine ait iki farklı Japon Alfabeti ve Türkçe transliterasyonlarındaki sorunlar üzerine. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (44), 275-294.
- Huffman, J. L. (2020). *Japonya Tarihi* (Çev. C. Yücel). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Ikegami, M. (Çev.). (1993). Nihongo Shoubunten [Japon Dili üzerine]. *Iwanami Shoten*. Erişim: <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BN09397907>
- İrim, N. B., & Özbek, A. (2018). *İkinci Dünya Savaşı ve öncesi Japon Dili Eğitimi Tarihi*. İstanbul: Paradigma.
- Küçükyalçın, E. (2013). *Dönüm Noktalarıyla Japon Tarihi - Samuraylar Çağı*. İstanbul: İnkılap.
- Kölürbaşı, N. S. (2017). *Modern bir imparatorluğun anatomisi*. İstanbul: Küsurat Yayınları.
- Kuşçulu, A. (2007). Japonya'da hristiyan misyoner hareketleri (1542-1587) (Ed. İ. Görener). *Bilimname*, 2(8), 139-151.
- Kyung, S. H. (1991). A comparison in the style of a manuscript with two printed books of "Wagoruikai": A reconstruction of the original of the "Naeshirogawa Manuscript". *Touhoku Daigaku Bungakubu Nihongogakka Ronshuu*, 1, 92-106.
- Lee, D.-W. (2002). On the notation of the "Yotsu-Gana" that appear in Japanese learning books of the chosen period. *Hiroshima Daigaku Daigakuin Kyouikugaku Kenkyuuka Kiyou*, 2(51), 401-410.
- Masahide, B., & Kadowaki, T. (1995). *Shin-nihonshi B [Yeni Japon Tarihi]*. Tokyo: sūkenshuppan.
- National Hangeul Museum. (2014). Hangeul History (Part 2: Easy to learn and use). Erişim (27.12.2020): <https://www.hangeul.go.kr/lang/jp/html/traceHangeul/traceHangeul238.do>
- National Institute of Korean Language. (b.t.). [특집] 국어사 자료로 만나는 선인들의 삶 왜학서로 만나는 선인들의 삶정승혜 수원여자대학교 비서관 교수 [Ataların yaşamları Kore tarihi materyalleri aracılığıyla bir araya geldi]. Erişim: https://www.korean.go.kr/nkview/nklife/2014_1/24_0104.pdf
- Nihongo Kyouiku Gakkaihen. (2005). *Nihongo Kyouiku Jiten [Japon Dili Eğitimi Ansiklopedisi]*. Nihongo Kyouiku Gakkaihen.
- Özşen, T. (2020). Modern Japon Eğitim Sisteminin tarihi temelleri üzerine değerlendirme: Meiji'den Shōwa'ya 1868-1950 arası döneme bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 36-52.
- Ringo Daihou (隣語大方). (b.t.). Online Journal "Studies in Japanese Literature and Culture". Erişim: http://base1.nijl.ac.jp/iview/Frame.jsp?DB_ID=G0003917KTM&C_CODE=0006-024709&IMG_SIZE=&PROC_TYPE=null&SHOMEI=%E3%80%90%E9%9A%A3%E8%AA%9E%E5%A4%A7%E6%96%B9%E3%80%91&REQUEST_MARK=null&OWNER=null&BID=null&IMG_NO=1

- Saeki, K. (2014). Japanese-Korean and Japanese-Chinese relations in the Sixteenth Century. In J. B. Lewis, *The East Asian Wars, 1592-1598: International Relations, Violence and Memory* (p. 402). London: Routledge.
- Seki, M. (2008). Nihongo Kyouikushi Kenkyuu Josetsu [Japonca eğitimi]. *3anet*.
- Shudan Houjin Nihongo Kyouiku Gakkai . (2005). *Encycckopedia of Japanese Language Education*. Tokyo: Taishukan.
- Takamizawa, H. (2004). Nihongo Kyouikushi (1) Gaikokujin to Nihongo [Japon dili eğitim tarihi - Yabancılar ve Japonca]. *Gakuen*, 1-7. Erişim: <http://id.nii.ac.jp/1203/00003409/>
- Takamizawa, H. (2005b, 9). Nihongo Kyouikushi (3), Edo Jidai no Gaikokujin Nihongo Gakushuusha [Edo dönemi yabancı uyruklu Japonca öğrenenler]. *Gakuen*, 2-9. Erişim: <https://ci.nii.ac.jp/naid/40006925340>
- Thegoo. (b.t.). *Thegoo.net*. Erişim: <https://thego.net/square/1100542883>
- Understanding Korea Materials. (b.t.). *CEFIA*. Erişim: http://cefia.aks.ac.kr:84/index.php?title=Understanding_Korea_materials_-
- Yurdusev, A. N. (2013). Japonya'nın Avrupa uluslararası toplumuna entegrasyonu. A. M. Tunçoku içinde, *Japon dış politikası- Sistematik ve bölgesel aktörlerle ilişkiler* (ss. 5-22). Ankara: Nobel.
- Zheng, G., Pe , S., & Jin Yu, Z. (2016). *Wagorukai Kenkyuu [Japonca eşanlamlı sözcükler araştırması]*. (online) Rinkawa Shoten Book Depository.



**Ana Dil Olarak Japonca Eğitime Genel Bir Bakış:
İlkokul Japonca Dersi Öğretim Programı ve İlkokul 1. Sınıf Japonca Ders Kitabı İncelemesi**

Gonca Varoğlu

Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye

Sorumlu Yazar: Gonca Varoğlu, goncavaroglu@nevsehir.edu.tr

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Varoğlu, G. (2021). Ana dil olarak Japonca eğitime genel bir bakış: İlkokul Japonca Dersi Öğretim Programı ve İlkokul 1. Sınıf Japonca Ders Kitabı incelemesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Özel Sayı 1), 60-73. doi: 10.17244/eku.878369

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, “Derleme Makalesi” olup ayrıca bir etik onay süreci işletilmemiştir.

A General Outlook of Japanese Education as a Mother Tongue: The Examination of the Elementary School Japanese Curriculum Guidelines and Elementary School 1st Grade Japanese Textbook

Gonca Varoğlu

Department of Eastern Languages and Literature, Faculty of Science and Literature, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, Turkey

Corresponding Author: Gonca Varoğlu, goncavaroglu@nevsehir.edu.tr

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Varoğlu, G. (2021). Ana dil olarak Japonca eğitime genel bir bakış: İlkokul Japonca Dersi Öğretim Programı ve İlkokul 1. Sınıf Japonca Ders Kitabı incelemesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(Special Issue 1), 60-73. doi: 10.17244/eku.878369

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. This study is “Review Article”; hence, no proceed an ethical clearance evaluation.



Ana Dil Olarak Japonca Eğitimine Genel Bir Bakış: İlkokul Japonca Dersi Öğretim Programı ve İlkokul 1. Sınıf Japonca Ders Kitabı İncelemesi

Gonca Varoğlu

Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-0512-9327>

Öz

Japonca eğitimi denildiğinde, bu ifadenin Japoncada iki farklı karşılığı bulunmaktadır. Bunlardan biri “*Nihongo Kyōiku*”, diğeri ise “*Kokugo Kyōiku*”dur. Her iki ifadede de eğitim yani “*kyōiku*” sözcüğünün ortak olduğu, ancak “*Nihongo*” ve “*Kokugo*” sözcüklerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, her ne kadar bu iki sözcük Japonca’yı işaret ediyor olsa da genel itibarı ile “*Nihongo*” sözcüğünün “yabancı dil olarak Japonca”; “*Kokugo*” sözcüğünün ise “ana dil olarak Japonca” anlamına geldiği söylenebilir. Dolayısıyla, *Nihongo Kyōiku* yabancı öğrencilere yönelik gerçekleştirilen Japonca eğitimi iken *Kokugo Kyōiku* Japonya’daki okullarda ana dili Japonca olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen Japonca eğitimidir. Son yıllarda Türkiye’de Japonca Eğitimi (*Nihongo Kyōiku*) konusunda yapılan çalışmaların artış gösterdiğinden söz etmek mümkündür. Ancak Türkiye’de ana dil olarak Japonca eğitime ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada, ana dil olarak Japonca eğitimi (*Kokugo Kyōiku*) konusu genel hatları ile ele alınmış olup, ilkökul öğretim programı temel alınarak ilkökul ana dil (*Kokugo*) derslerinin amaçları ve içerikleri betimlenmiştir. Diğer taraftan, ana dili eğitiminin ilk basamağı olan ilkökul 1. sınıf Japonca ders kitabı şekil ve içerik açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, kitabın 1. cildinde kalem tutuş şeklinden telaffuza kadar birçok ayrıntıya yer verildiği, insanları selamlama ya da tanışma gibi kültürel öğelere dikkat çekildiği, 2. ciltte ise okuma metinlerine ağırlık verildiği görülmüştür. Ayrıca kitaplara şiir ile başlanması Japon kültürüne özgü önemli bir ayrıntıdır. Bunun yanında, arkadaşlığın önemini vurgulanması, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlılık kazandırılması gibi insani değerlerin de ön planda tutulduğu dikkat çekmektedir.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Ana dili eğitimi, 1. sınıf, Ders kitabı, İlkokul, Japonya, Öğretim programı

Makale Geçmişi:

Geliş: 10 Şubat 2021

Düzeltilme: 20 Mayıs 2021

Kabul: 16 Haziran 2021

Makale Türü: Derleme Makalesi

A General Outlook of Japanese Education as a Mother Tongue: The Examination of the Elementary School Japanese Curriculum Guidelines and Elementary School 1st Grade Japanese Textbook

Abstract

When it comes to Japanese education, this expression has two different translations in Japanese. One of them is “*Nihongo Kyōiku*” and the other is “*Kokugo Kyōiku*”. In both expressions, it is seen that the word “*kyōiku*” is the same, but the words “*Nihongo*” and “*Kokugo*” are different. Considering the researches, although these two words refer to Japanese, generally the word “*Nihongo*” means “Japanese as a foreign language”; and “*Kokugo*” means “Japanese as the mother tongue”. Hence, *Nihongo Kyōiku* is Japanese education for foreign students, while *Kokugo Kyōiku* is Japanese education for native Japanese students in schools in Japan. In recent years in Turkey, it can be said that the studies on Japanese Education (*Nihongo Kyōiku*) have increased. But in Turkey, there is no study on Japanese education as a mother tongue. Based on this, in this study, the subject of Japanese education as a mother tongue (*Kokugo Kyōiku*) is discussed in general terms and the aims and contents of elementary school mother tongue (*Kokugo*) courses are described based on the elementary school curriculum guidelines. On the other hand, elementary school 1st grade Japanese textbook, which is the first step of mother tongue education, was analyzed in terms of form and content. As a result of this analysis, it has been seen that in the first volume of the book, many details are included from the way of holding the pencil to the pronunciation, it is seen that cultural elements such as greeting people or meeting people are emphasized, and there were many reading texts in the second volume. Moreover, starting books with poetry is an important detail unique to Japanese culture. Besides, human values such as emphasizing the importance of friendship and providing sensitivity to nature and animals are also prioritized in the textbook.

Article Info

Keywords: Curriculum guidelines, Elementary school, Japan, Mother tongue education, Textbook, 1st grade

Article History:

Received: 10 February 2021

Revised: 20 May 2021

Accepted: 16 June 2021

Article Type: Review Article

Extended Summary

The word *Kokugo*, which means "national language of Japan", became more common and widely known with the introduction of this course to the education system in the Meiji period (1868-1912). The subject of mother tongue education has gained importance with the proposition of "the necessity of a standard language to establish a modern nation" in Japan. Although Japanese language education was first introduced in the 1920s, it was not scientifically evaluated until 1930. The issue of creating new courses was brought to the agenda in the elementary and secondary school regulations in 1886 but the addition of the Japanese language courses to the elementary schools was first made in 1900 with the revision of the elementary school regulations. A common Japanese textbook for elementary schools in Japan was published in 1903. When we look at the current Japanese education system, Japanese courses are available in elementary, secondary, and high schools.

The aim of this study is to deal with the subject of Japanese Education (Jpn: *Kokugo Kyōiku*) in general terms, to describe the aims and contents of the elementary school Japanese courses on the basis of the elementary school curriculum guidelines on the official website of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan, and, in this respect, to analyze a randomly selected 1st grade Japanese textbook in terms of its form and content.

According to the elementary school curriculum guidelines published in 2017, the aim of the Japanese course is to improve the qualifications and skills of understanding and expressing Japanese correctly. In the 1st and 2nd grades, the students are predominantly expected to speak by putting the events into an order and gain the skill of writing a paragraph by following a sequence. In addition, it is emphasized that fun should be added to the reading practices to facilitate the acquisition of reading habits in the first two years. The purpose of developing imagination is another important topic in the 1st and 2nd grades.

On the other hand, it is seen that the content of Japanese courses for each grade is described in detail in the curriculum guidelines. In 1st and 2nd grade Japanese courses, the content of the courses consists of encouraging students to speak on a specific subject, speaking using formal and informal forms, paying attention to pronunciation and intonation, asking questions, answering, greeting people, writing coherent sentences and paragraphs, reading aloud and understanding what they read.

The elementary school 1st grade Japanese textbook, discussed in this study, was published by Mitsumura Tosho publishing house in 2012. This textbook consists of 2 volumes. It is 25x17.5 cm in size and has a luxurious colorful cardboard cover. The first volume of textbook consists of 124 pages and the second volume consists of 132 pages. The pages are cast-coated paper. When the textbook is analyzed in general, it is seen that there are many pictures in the book, the writings are large and legible, and there is a gradual progression from words to sentences, from sentences to texts. In addition, when 2 volumes of the textbook are evaluated in terms of their size, it is seen that the books have a normal size. It is thought that this makes the books useful both in terms of carrying and usage.

There is no writing in the pictures on the first pages of the textbook. All of these pictures follow one another as if relating the progression of a story. In these pictures, it is possible to say that the students are taught the values of love of school and friendship. Then comes the subject of teaching greetings, which is the most basic element of social life and the first step of communication.

After the greetings, the subject of getting to know each other comes. Introducing yourself and getting to know each other is as important as greeting, which is considered the beginning of communication. Especially in Japanese, there are certain expressions used during the meeting. Using these expressions correctly is of great importance for the start and continuation of communication.

After the expressions of greeting and meeting, the writing system study begins. While studying the spelling and pronunciation of syllables, it is seen that new words related to newly learned syllables are introduced. On the other hand, it is possible to say that the meanings of new words are supported by pictures. In addition, short texts are also included, apart from words and sentences.

When the Japanese textbook is evaluated in terms of texts, it is seen that there are longer texts towards the end of the first volume, and sometimes folk tales are included in the second volume. Compared to the first volume, in the second volume, the pictures have been observed to decrease in number and the writings increase. On the other hand, there are occasional games and puzzles in both volumes.

As a result of this study, it is understood that the 1st grade Japanese textbook includes many details including the way of holding the pencil to the pronunciation, in addition to general information such as the diction and the meanings of the words. Besides, it is seen that cultural elements such as greeting people or meeting people also appear. Moreover, starting the books with poetry is an important detail unique to Japanese culture. On the other hand, the inclusion of human values such as the importance of friendship and teaching sensitivity to nature and animals are also prioritized in the textbook.

Giriş

Ait olduğu toplumun tarihi, kültürü, inanışları, gelenek ve göreneklere başta olmak üzere o topluma ait her şeyi bünyesinde barındıran dil, milleti bir arada tutan en önemli unsurlardan biridir. Burada sözü edilen dil, elbette bireylerin çevresiyle ve toplumla bağını oluşturan ana dilidir. Ana dili, toplumun birlik ve beraberliği açısından oldukça önemli bir yere sahip olup, toplumun millet olarak devamını sağlamaktadır. Sinan (2006), çağdaş ülkelerin ana dilin ulusal bilinç ve duyarlılığın oluşmasındaki büyük rolü nedeniyle ana dili eğitim ve öğretimine büyük özen gösterdiğini belirtmektedir. Ana dili eğitimi, bireylerde milli kimlik bilincinin oluşturulması açısından büyük öneme sahiptir. Ishihara (2005), ana dili eğitiminin, bireyi toplumun beklediği ideal kişiliğe ulaştıran ahlaki bir eğitim olduğunu dile getirmektedir.

Bu çalışmanın konusu, Japonya'daki ana dili eğitimi ile sınırlandırılmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada öncelikle, Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) resmi sitesinde bulunan ilköğretim programı temel alınarak ilköğretim ana dili derslerinin amaç ve içerikleri betimlenmekte ve ardından ana dili eğitiminin ilk adımı¹ olan İlkokul 1. sınıf ana dili ders kitabı şekli ve içerik açısından incelenmektedir.

Bu noktada öncelikle açıklığa kavuşturulması gereken önemli bir ayrıntı bulunmaktadır. Japon dilinin söz varlığında "Japonca" anlamında iki farklı sözcük yer almaktadır. Bu sözcükler "*Kokugo*"² ve "*Nihongo*" sözcükleridir. Sözlükte (*Nihongo Daijiten*³, 2014; s. 795) "*national language*" yani "ulusal dil" olarak tanımlanan *Kokugo* sözcüğü⁴ Japon devletinin ulusal dili olması yönüyle siyasal bir kimliğe sahip olup, bu açıdan bakıldığında *Nihongo* sözcüğünden ayrılmaktadır (Lee, 2007; Tekmen ve Takano, 2016). Ramsey, *Kokugo* sözcüğünün "bizim dilimiz, bizim ana dilimiz" anlamını içerdiğini belirtmektedir (2004: 82). Bununla paralel olarak, Japonya'da okullardaki ana dili derslerinin adı da *Kokugo*'dur. Diğer taraftan, Japonca'yı yabancı dil olarak öğrenen birisi için bu dilin adı *Nihongo*'dur. Örneğin, *Nihongo Gakkō* (Japonca Okulu) denildiğinde, bu ifade Japonca'yı ikinci dil olarak öğrenen birisinin gittiği okulu işaret etmektedir. Sonuç olarak, *Kokugo* sözcüğünü Japonların ana dili olan Japonca ile sınırlandırmak mümkündür (Lee, 2007; Furuya, 2007; Inukai, 2007).

Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde *Kokugo* sözcüğünün karşılığı olarak "Japonca" ve "ana dili" sözcükleri kullanılmaktadır. Bu çalışma, ana dil olarak Japonca öğretimi ile sınırlandırıldığından metin içerisinde geçen "Japonca" ana dil konuşucuları tarafından kullanılan Japon dilini ifade etmektedir.

Türkiye'deki Japonya çalışmalarına bakıldığında, alan yazında Japonya'daki ana dili eğitimine ilişkin herhangi bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın, eksikliği hissedilen boşluğu doldurma yolunda bir ön adım olacağı ve bu açıdan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Japonya'da Ana Dili Eğitimi ve Ana Dili Dersinin Programa Eklenmesi

Hangi dil olursa olsun ana dili eğitiminin amacı, ana dilin sözcüklerini, dilbilgisini, deyimlerini, telaffuzunu vb. öğrenmek ve buna bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerini edinmektir. Bu amaç Japonya'daki ana dili eğitimi için de elbette aynıdır. Fukawa, "modern bir ulus kurmak için standart bir dilin gerekliliği" görüşünün ortaya atılması ile ana dili eğitimi konusunun önem kazandığını belirtmektedir (2007, s. 76). Japonya'da ana dili eğitimi ilk olarak 1920'li yıllarda ortaya atılmış olsa da bu eğitimin bilimsel olarak ele alınışının 1930 yılından itibaren olduğunu belirten Noji (1974) ise, ana dili ediniminin diğer birçok konunun öğrenilmesinde temel oluşturduğunu belirtmektedir.

1886 yılındaki ilköğretim ve ortaokul yönetmeliğinde yeni derslerin oluşturulması konusu gündeme gelmiştir ancak ilköğretime ana dili dersinin eklenmesi konusu ilk olarak 1900 yılında ilköğretim yönetmeliğinin revize edilmesiyle olmuştur (Lee, 2007, s. 25; Fukawa, 2007, s. 79). Bu zamana kadar Japonca adlı bir dersin olmaması ana dili derslerinin olmaması anlamına gelmemelidir. Fukawa (2007, s. 79), ana dili dersinden önce, bu ders ile benzer içeriğe sahip "okuma", "kompozisyon", "yazı" gibi derslerin olduğunu dile getirmektedir. Japonya'daki ilköğretim için ortak bir ana dili ders kitabının basılması ise 1903 yılında olmuştur (İrim ve Özbek, 2018, s. 34)

Günümüz Japon eğitim sistemine bakıldığında, ilköğretim, ortaokul ve liselerde ana dili dersinin bulunduğu görülmektedir. Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) resmi sitesinde bulunan öğretim

¹ Güleç ve Demirtaş (2012: 75), 6-12 yaş aralığındaki çocukların ilköğretim çağında oldukları göz önüne alındığında bu dönemde verilecek olan ana dili eğitiminin, çocuğun ileri yaşlardaki dil kullanma becerisini doğrudan etkileyeceğini söylemektedir.

² Bu sözcük, sadece Japon dili ile sınırlı olmayıp yazı sistemi olarak Çince karakterlerini kullanan bazı dillerin söz varlığında da bulunmakta ve Japoncada olduğu gibi diğer dillerde de her ülkenin kendi ana dilini ifade etmektedir (Furuya, 2007, s. 32-37). Japonya'da *kokugo* sözcüğü, Meiji dönemi (1868 - 1912) ile birlikte, *Kokugo* dersinin de eğitim sistemine eklenmesi ile daha sık duyulur ve geniş çevrelerce bilinir hale gelmiştir.

³ Japonca Büyük Sözlük (Ing: An Encyclopedia of Japanese Language and Literature)

⁴ Türkiye'de bu güne kadar yapılmış çalışmalara bakıldığında *Kokugo* sözcüğü her ne kadar anlamsal açıdan ele alınmamış olsa da, yeri geldikçe bu sözcüğün karşılığı olarak "ulusal dil" (Özrenk Aydın, 2010), "Japon dili / devlet dili" (İrim ve Özbek, 2018) ve "Japonca" (Özşen, 2020) gibi sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir.

programını incelendiğinde, bu derslerin amaç ve içeriklerinin her kademe ve her sınıfta oldukça ayrıntılı bir şekilde düzenlendiği görülmektedir.

İlkokuldaki Ana Dili Derslerinin Amaçları ve İçerikleri

Bu çalışmada, ilkokuldaki ana dili derslerinin amaç ve içerikleri Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) resmi sitesinde bulunan ilkokul öğretim programı⁵ temel alınarak betimlenmektedir.

İlkokul Ana Dili Derslerinin Amaçları

Sonuncusu 2017 yılında yayımlanan ilkokul öğretim programına göre ana dili dersinin amacı Japonca'yı doğru şekilde anlama ve ifade etme nitelik ve becerilerinin geliştirilmesidir. Bu genel amaç öğretim programında aşağıdaki 3 madde⁶ ile ayrıntılandırılmaktadır.

- 1) Günlük yaşam için gerekli olan ana dilin özelliklerini anlayıp, onu uygun şekilde kullanır hale gelmek.
- 2) Günlük yaşamda insanlarla ilişkilerde iletişim gücü becerilerini artırmak, düşünme ve hayal kurma becerilerini geliştirmek.
- 3) Sözcüklerin sahip olduğu güzelliği algılamakla birlikte, dil duygusunu benimseyip, ana dilin önemini fark ederek, ona saygı duymak ve bu yetenekleri iyileştirmeye yönelik bir tutum geliştirmek.

Bahsi geçen öğretim programında ilkokulun farklı sınıflarında ana dili dersinin amaçları tablo halinde sunulmaktadır.

Tablo 1. İlkokul Japonca Derslerinin Amaçları⁷

	1. Sınıf ve 2. Sınıf	3. Sınıf ve 4. Sınıf	5. Sınıf ve 6. Sınıf
Bilgi ve Beceriler	Günlük yaşam için gerekli olan anadil bilgi ve becerilerini kazanmakla beraber Japonya'nın dil kültürünü tanıyıp anlayabilir hale gelmek.	Günlük yaşam için gerekli olan anadil bilgi ve becerilerini kazanmakla beraber Japonya'nın dil kültürünü tanıyıp anlayabilir hale gelmek.	Günlük yaşam için gerekli olan anadil bilgi ve becerilerini kazanmakla beraber Japonya'nın dil kültürünü tanıyıp anlayabilir hale gelmek.
Düşünme gücü, değerlendirme gücü, ifade gücü vb.	Olayları sıraya koyarak düşünme, hissetme ve hayal etme gücünü geliştirip, günlük yaşamda insanlarla ilişkilerde iletişim kurma gücünü artırmak, kendi düşünce ve fikirlerine sahip olmak.	Mantıklı düşünme, yoğun hissetme ve hayal etme gücünü geliştirip, günlük yaşamda insanlarla ilişkilerde iletişim kurma gücünü artırmak, kendi düşünce ve fikirlerini toparlayabilir hale gelmek.	Mantıklı düşünme, yoğun hissetme ve hayal etme gücünü geliştirip, günlük yaşamda insanlarla ilişkilerde iletişim kurma gücünü artırmak, kendi düşünce ve fikirlerini toparlayabilir hale gelmek.
Öğrenmeye yönelik güç, insan doğası vb.	Dilin güzelliğini hissetmekle beraber, eğlenerek okuma yapıp, ana dile önem verip, düşünce ve fikirleri karşılıklı iletme tutumu geliştirmek.	Sözcüklerin sahip olduğu güzelliği fark etmekle birlikte, kapsamlı okuma yapıp, ana dile önem verip, düşünce ve fikirleri karşılıklı iletme tutumu geliştirmek.	Sözcüklerin sahip olduğu güzelliği anlamakla birlikte, ileri okuma yapmak, ana dilin önemini kabul edip düşünce ve fikirleri karşılıklı iletme tutumu geliştirmek.

Yukarıdaki tablo ve öğretim programının geneli incelendiğinde, tüm sınıflar için ana dili dersinin genel amacı elbette öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini kazanmasıdır. Ancak sınıflara göre dil becerileri ile ilgili amaçların biraz değiştiği görülmektedir. 1. ve 2. sınıfta öğrencilerin olayları sıraya koyarak konuşmaları ve bir sıra takip ederek cümle ve paragraf yazma becerisi kazanmaları ön plana çıkmaktadır. Ayrıca ilk 2 sınıfta öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için eğlenerek okuma yapma konusu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte 1. ve 2. sınıfta hayal gücünün geliştirilmesi amacı önem taşımaktadır. 3. ve 4. sınıfta da ana dili dersinin amaçları önceki iki sınıfla benzerlik göstermektedir. Ancak mantıklı düşünme ve konuşma, ana dilin önemini fark etme, kendi düşünce ve fikirlerini karşıya iletme gibi amaçların eklendiği görülmektedir. 5. ve 6. sınıf ana dili derslerinde ise, önceki sınıflardan farklı olarak daha uzun metinlerin okunması, içerik ve ana fikrin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Ancak tüm sınıflar için ortak bir amaç dikkat çekmektedir. Bu amaç ana dilin önemini fark edilmesi, dilin gücünün ve güzelliğinin anlaşılmasıdır.

⁵Bakanlık resmi sitesinde her kademe, her sınıf ve her ders için ayrı ayrı öğretim programları bulunmaktadır. Bu çalışmanın konusu ilkokul Japonca dersi olduğu için sadece ilkokul Japonca dersi için en son yayımlanan öğretim programından yararlanılmıştır.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_002.pdf

⁶ Yazar tarafından Japonca aslından çevrilmiştir.

⁷ Yazar tarafından Japonca aslından çevrilmiştir. (Alıntılanan kaynak:

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_002.pdf

İlkokul Ana Dili Derslerinin İçeriği

Ana dili derslerinin içeriğini oluşturan konular ana dili derslerinin amaçları ile paralel olarak şekillenmektedir. Bu konular öğretim programında temel olarak aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

- 1) Dilin özellikleri ve kullanımları ile ilgili konular
- 2) Bilginin ele alınış şekilleri ile ilgili konular
- 3) Ülkenin dil kültürü ile ilgili konular

Bu üç konu da kendi içerisinde çeşitli alt başlıklara ayrılmaktadır. Dilin özellikleri ve kullanımları ile ilgili konular, “sözcüklerin işlevi”, “konuşma dili ve yazı dili”, “*Kanji*⁸”, “sözvarlığı”, “cümleler ve metinler”, “ifade becerisi” gibi alt başlıklardan oluşmaktadır.

Bu alt başlıkların ne ifade ettiği öğretim programında tek tek açıklanmaktadır. Örneğin kaçınıcı sınıfta kaç *Kanji* öğretileceği aşağıdaki tablodaki gibi gösterilmektedir.

Tablo 2.İlkokulda Öğretilecek *Kanji* Sayılarının Sınıflara Göre Dağılımı⁹

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	Toplam
2008 yılı Öğretim Programı	80 <i>Kanji</i>	160 <i>Kanji</i>	200 <i>Kanji</i>	200 <i>Kanji</i>	185 <i>Kanji</i>	181 <i>Kanji</i>	1006 <i>Kanji</i>
2017 yılı Öğretim Programı	80 <i>Kanji</i>	160 <i>Kanji</i>	200 <i>Kanji</i>	202 <i>Kanji</i>	193 <i>Kanji</i>	191 <i>Kanji</i>	1026 <i>Kanji</i>
Artış / Azalış	0	0	0	+2	+8	+10	+20

Yukarıdaki tabloda sayıları belirtilen *Kanjilerin* yazılış sıralarının öğretilmesi ve bu *Kanjilerin* cümle içinde kullanılması ana dili dersinin amaçları ve içerikleri arasındadır. Ayrıca yazı yazmak için kullanılan kalem, fırça gibi araç gereçlerin doğru tutulması, *Kanjilerin* boyutları ve yönleri gibi ayrıntılar ana dili derslerinin içeriklerinden bazılarıdır.

Öğretim programında her sınıf için ana dili derslerinin içeriklerinin ayrıntılı şekilde ele alındığı görülmektedir. İçeriklerin sınıflara göre dağılımına aşağıdaki tabloda genel hatları ile yer verilmektedir.

Tablo 3. İlkokul Japonca Derslerinin İçerikleri

	1. Sınıf ve 2. Sınıf	3. Sınıf ve 4. Sınıf	5. Sınıf ve 6. Sınıf
Ders içerikleri	<p>Öğrencileri belirli bir konuda konuşmaya teşvik etmek</p> <p>Kibar ve samimi ortamlara göre konuşmak</p> <p>Telaffuz ve ses tonuna dikkat etmek</p> <p>Soru sormak</p> <p>Cevap vermek</p> <p>İnsanları selamlamak</p> <p>Tutarlı cümleler ve paragraflar yazmak</p> <p>Yüksek sesle okumak</p> <p>Okuduğunu anlamak</p>	<p>Sözcüklerin, düşünceleri ifade etmekteki işlevinin farkına varmak</p> <p>Karşıdakine bakarak konuşmak</p> <p>Dinlerken sözcüklerin vurgusuna ve dilin kullanımına dikkat etmek</p> <p>Yazım biçimlerinin kullanımı ile ilgili çalışmalar yapmak</p> <p>Noktalama işaretlerini kullanmak</p> <p>Sözcük bilgisini artırmak</p> <p>Sözcüklerin, cümlelerin ve paragrafların görevlerini anlamak</p> <p>Cümlenin genel yapısı ile içeriğinin farkında olarak yüksek sesle okumak</p> <p>Karşılaştırma ve sınıflandırma yapmak</p> <p>Sözlük kullanmak</p> <p>Kolay edebi metinler okumak ve ezberlemek</p> <p>Deyim ve atasözlerinin anlamını öğrenip, kullanmak</p>	<p>Sözcüklerin karşıdaki ile bağlantı kurma işlevini fark etmek</p> <p>Yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkı görmek</p> <p><i>Kanji</i> ve <i>Kana</i>¹⁰ yazım biçimlerini uygun olarak kullanmak ve doğru yazmak</p> <p>Sözcük bilgisini artırmak</p> <p>Günlük hayattaki saygı dilini anlayıp kullanımına alışmak</p> <p>Mecazlar gibi dilin ifade zenginliğini fark etmek</p> <p>Metinleri yüksek sesle okumak</p> <p>Sebep sonuç ilişkilerini anlamak</p> <p>Klasik metinleri anlatan yazıları okuyup anlamak</p> <p>Eskiden yaşamış insanların bakış açılarını ve hislerini anlamak</p> <p>Sözcüklerin kökeni ve zaman içindeki değişimlerini anlamak</p> <p>Karakterleri doğru ve orantılı yazmak</p> <p>Okuma ve yazma alışkanlığının düşünce dünyasını genişlettiğini fark etmek</p>

⁸ Japoncadaki 3 yazı biçiminden biri olup, Çince kökenli imlere verilen addır (Tekmen ve Takano, 2016).

⁹ Yazar tarafından Japonca aslından çevrilmiştir. (Alıntılanan kaynak:

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf, s. 18, Erişim Tarihi: 01.09.2020)

¹⁰Japoncadaki 3 yazım biçiminden ikisi olan *Hiragana* ve *Katakana* yazım biçimlerini kapsayan genel addır.

İlkokul 1. Sınıf Japonca Ders Kitabının Şekil ve İçerik Açısından İncelenmesi

Bu bölümde şekil ve içerik açısından ele alınacak ilkököl 1. sınıf Japonca ders kitabı 2012 yılında Mitsumura Tosho yayınevi¹¹ tarafından basılmış 2 ciltten oluşan bir kitaptır. Kitabın şekli ve içeriği ile ilgili özellikler aşağıda ele alınmaktadır.

Ders Kitabının Şekilsel Özellikleri

Kitap 25x17,5 cm boyutlarında, renkli lüks karton kapağa sahiptir. 2 ciltlik kitabın 1. cildi 124 sayfadan, 2. cildi ise 132 sayfadan oluşmaktadır. Sayfalar parlak kuşe kağıttır.



Görsel 1. Ders Kitabının Ön Kapakları (soldaki 1. Cilt - sağdaki 2. Cilt)

Görsel 1’de de görüldüğü gibi kitap kapakları oldukça renkli ve ilgi çekici olarak hazırlanmıştır. Her iki kapakta da çocuklar, hayvanlar, ağaç dalları, meyve ve çiçeklere yer verildiği görülmektedir. Parlak ve renkli kapak, kitabın albenisini artırırken aynı zamanda içerik ile ilgili merak uyandırmaktadır.



Görsel 2: Ders Kitabının Arka Kapakları (soldaki 1. Cilt - sağdaki 2. Cilt)

Görsel 2’de ders kitaplarının arka kapakları sunulmaktadır. Ön kapakta yer alan resimlerin arka kapakta devam ettiği dikkat çekmektedir. Kitabın sonraki sayfaları incelendiğinde, kitap içerisinde bol bol resim bulunduğu, yazıların büyük ve okunaklı olduğu, sözcüklerden cümlelere, cümlelerden metinlere doğru aşamalı bir ilerleyişin olduğu görülmektedir.

Ayrıca kitaplar büyüklük açısından değerlendirildiğinde, kitapların normal boyuta sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun kitapları gerek taşıma gerek kullanım açısından kullanışlı hale getirdiği düşünülmektedir.

¹¹ Bu yayınevi, Ishihara (2009) tarafından ilkököl ana dili ders kitapları konusunda en başarılı yayınevi olarak belirtilmektedir.

Ders Kitabının İçerik Özellikleri

1. cildin dış kapağı açıldığında, hemen iç kapakta bir şiir bulunmaktadır.



Görsel 3: Ders Kitabının İç Kapağı (1. Cilt s. 1)

“Bahar” (*Haru*) başlığını taşıyan bu şiirin aslı ve çevirisi aşağıdaki gibidir:

<i>Haru no hana</i>	Bahar çiçekleri
<i>Saita</i>	Açtı
<i>Asa no hikari</i>	Sabah ışığı
<i>Kira kira</i>	Pırlıl pırlıl
<i>Ohayō</i>	Günaydın
<i>Ohayō</i>	Günaydın
<i>Minna tomodachi</i>	Hepimiz arkadaşız
<i>Ichinen sei</i>	1. sınıflar

Çok basit gibi görünen bu şiirin birçok anlam içerdiği düşünülmektedir. Öncelikle şiirin bahar ile ilgili olması mevsimin bahar olmasından kaynaklanmaktadır. Japonya’da yeni okul dönemi Nisan ayında başlamaktadır. Dolayısıyla bu şiirle birlikte baharın, çiçeklerin, içinde olunan zamanın güzelliğinin vurgulandığı söylenebilir. “Günaydın” sözcüklerinin tekrarlanması ile selamlaşmanın önemini vurgulandığı, “hepimiz arkadaşız” ifadesi ile de arkadaşlıkla ilgili farkındalık oluşturulduğu düşünülmektedir. Bu şiirin bulunduğu sayfalarındaki resme bakıldığında ise aynı yöne koşan çocuklar görülmektedir.



Görsel 4: Ders Kitabı (1. Cilt s. 2-3)

Görsel 4'te ise okulun ilk günü gülümseyen yüzlerle, el ele okula doğru koşan 1. sınıf öğrencileri görülmektedir. Bu sayfalarda herhangi bir yazı olmayıp sadece sağ üst köşede "bahar"(haru) sözcüğü bulunmaktadır. Bu sözcüğün önceki sayfadaki şiire gönderme yaptığı düşünülmektedir.



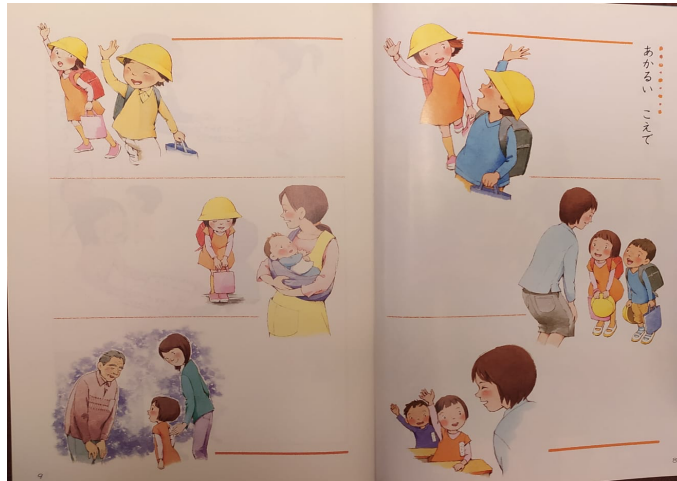
Görsel 5: Ders Kitabı (1. Cilt s. 4-5)

Görsel 5'te ise sınıfta pencereden dışarıya bakan bir öğretmen görülmektedir. Bu öğretmen sanki öğrencilerinin sınıfa gelişlerini beklemektedir. Sınıfın kapısında ise birkaç öğrenci görünmektedir. Bu sayfalarda da herhangi bir yazı bulunmamaktadır.



Görsel 6: Ders Kitabı (1. Cilt s. 6-7)

Görsel 6'da öğrencilerin sınıfta olduğu görülmektedir. Öğretmen de dahil herkesin bir şeylerle meşgul ve mutlu olduğu yansımaktadır. Sayfaların sağ ve sol üst köşelerinde "günaydın"(ohayou) yazısı dikkat çekmektedir.



Görsel 7: Ders Kitabı (1. Cilt s. 8-9)

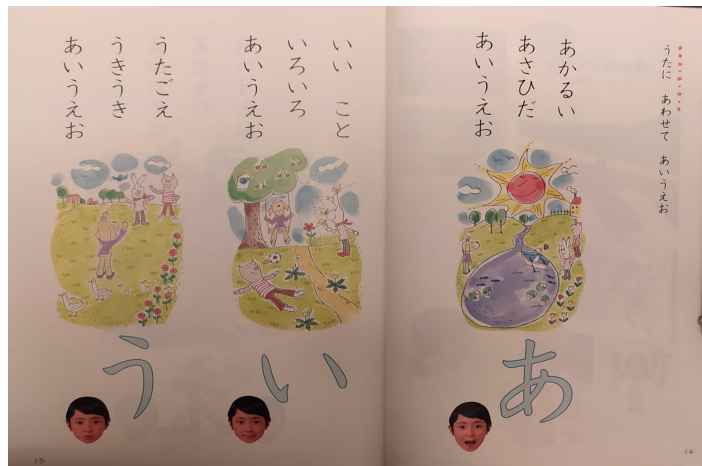
Görsel 7’de ise çeşitli selamlama ifadelerinin kullanımını gerektiren farklı ortamlara ait resimler görülmektedir. Sayfanın sağ üst köşesinde ise “canlı bir sesle”(akarui koe de) ifadesi bulunmaktadır. Bu sayfa ile öğrencilere kimleri, ne zaman, nasıl selamlayacakları konusunun öğretilmesinin amaçlandığı düşünülmektedir.

Buraya kadar ele alınan görseller tekrar değerlendirildiğinde, hepsinin birbirini takip eder nitelikte, sanki bir öykünün ilerleyişini anlatır şekilde sıralandıkları dikkat çekmektedir. Bu resimlerle, öğrencilere öncelikle okul ve arkadaşlık sevgisinin aşılana çalışıldığını söylemek mümkündür. Sonrasında ise sosyal hayatın en temel ögesi ve iletişimin ilk adımı olan selamlama sözcüklerinin öğretimi konusu gelmektedir. Selamlaşma bütün toplumlarda iletişime başarılı bir giriş yapmak ve iletişimi sağlıklı şekilde yürütmek için olmazsa olmaz bir önkoşuldur (Demir, 2012). Japon toplumunda da selamlama sözcükleri insan ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Tekmen ve Takano, “İnsan ilişkileri selamlama ile başlar, selamlama ile biter” demekte ve selamlamanın basit selamlama sözcüklerinin ötesinde “özür dileme, teşekkür etme, rica etme” gibi çok daha geniş bir anlamı içerdiğini belirtmektedir (2016: 352).



Görsel 8: Ders Kitabı (1. Cilt s. 10-11)

Selamlama ifadelerinin ardından tanışma konusu gelmektedir. Görsel 8’de öğrencilerin birbirleri ile tanıştıkları, tanışma sırasında birbirlerine bazı yazılar verdikleri görülmektedir. İletişimin başlangıcı sayılan selamlama ne kadar önemli ise kendini tanıtmaya yani karşılıklı tanışma da bir o kadar önemlidir. Özellikle Japoncada tanışma sırasında kullanılan kalıplaşmış ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri doğru şekilde kullanmak iletişimin başlaması ve devamı için büyük öneme sahiptir. Kitabın bu sayfası ile yazım biçimi çalışmalarına da başlandığı görülmektedir.



Görsel 9: Ders Kitabı (1. Cilt s. 14-15)

Görsel 9’da kitabın 14. ve 15. sayfasından itibaren *hiragana*¹² yazım biçiminin öğretilmeye başlandığı görülmektedir. Sayfaların altında öğretilecek olan “a-i-u” heceleri büyük şekilde yazılmakta, bu hecelerin altında ise bu hecelerin sesletiminde olması gereken ağız şekilleri gösterilmektedir. Sayfanın üst bölümünde ise bu hecelerin sık kullanıldığı şarkı sözleri yer almaktadır.

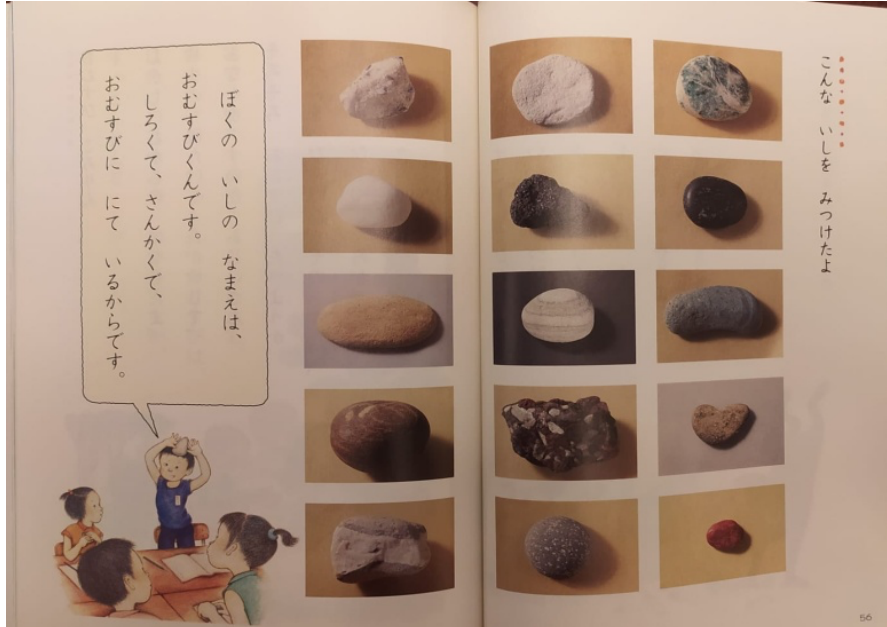
¹²Japoncadaki 3 yazım biçiminden biri olup, Japonca sözcük ve ekleri yazmak için kullanılan hece yazısıdır.

Bu sayfalardan sonra 51. sayfaya kadar *hiragana* yazım biçiminin diğer hecelerinin çalışıldığı görülmektedir. Hecelerin yazılış ve okunuş çalışmaları yapılırken, yeni öğrenilen hecelerle ilgili yeni sözcüklerin eklendiği görülmektedir. Diğer taraftan yeni sözcüklerin anlamlarının resimlerle desteklendiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, sözcükler ve cümleler haricinde ara ara kısa metinlere de yer verilmektedir. Kitap içerisinde, çizimler dışında gerçek hayvan resimleri ya da gerçek doğa resimleri de bulunmaktadır.



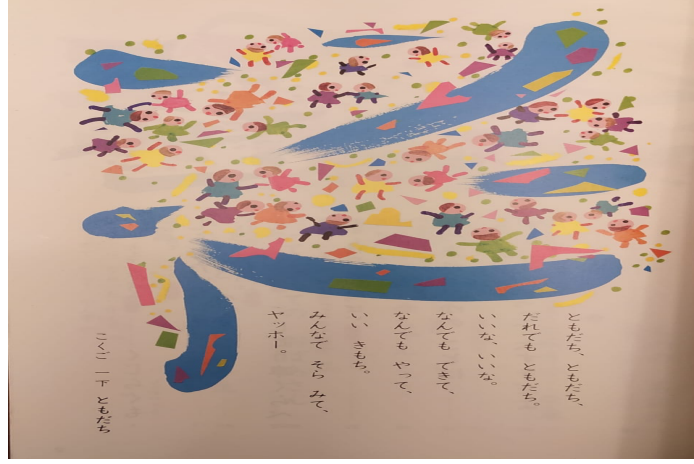
Görsel 10: Ders Kitabı (1. Cilt s. 48-49)

Görsel 10'da sağdaki sayfada resimdeki kuşun ne yapıyor olduğu ile ilgili bilgi verilmektedir. Soldaki sayfada da çeşitli gerçek kuş resimleri yer almaktadır. Bu şekilde öğrencilerin hayvanlara karşı ilgilerinin beslenmeye çalışıldığı düşünülmektedir.



Görsel 11: Ders Kitabı (1. Cilt s. 56-57)

Görsel 11'de ise çeşitli taş resimleri görülmektedir. Görsel 10'da olduğu gibi bu sayfalarda da öğrencilerin doğaya karşı ilgi duymalarının sağlanmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Sağ üst köşede "böyle bir taş buldum" (*konna ishi wo mitsuketa yo*) yazmaktadır. Solda yazanlar ise bir öğrencinin kendi taşını tanıtmaları ile ilgilidir.

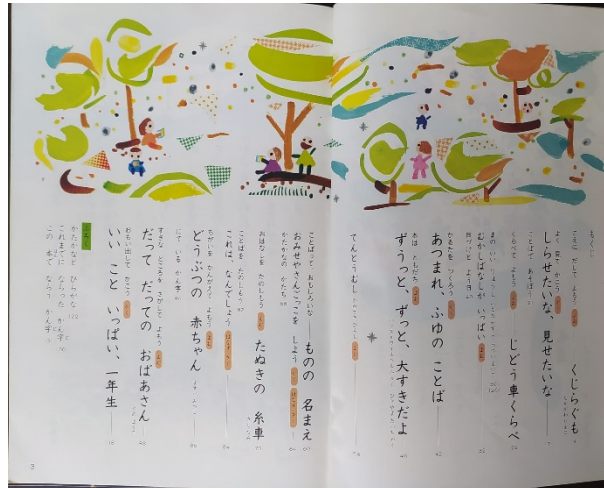


Görsel 12: Ders Kitabı (2. Cilt s. 1)

Görsel 12’de Japonca ders kitabının 2. cildinin ilk sayfası görülmektedir. İlk kitapta olduğu gibi, bu kitapta da bir şiirle başlangıç yapılmaktadır. “Arkadaş” (*Tomodachi*) başlığını taşıyan bu şiirin aslı ve çevirisi aşağıdaki gibidir:

<i>Tomodachi, tomodachi,</i>	Arkadaş, arkadaş
<i>Dare demo tomodachi,</i>	Hepimiz arkadaşız.
<i>Iina, Iina.</i>	Ne iyi, ne iyi.
<i>Nan demo dekite,</i>	Her şeyi yapabilmek,
<i>Nan demo yatte,</i>	Her şeyi yapmak,
<i>Ii kimochi.</i>	Ne iyi bir his.
<i>Minna de sora wo mite,</i>	Hep beraber gökyüzüne bakıp,
<i>Yahhō</i>	Yahoo (diyelim)

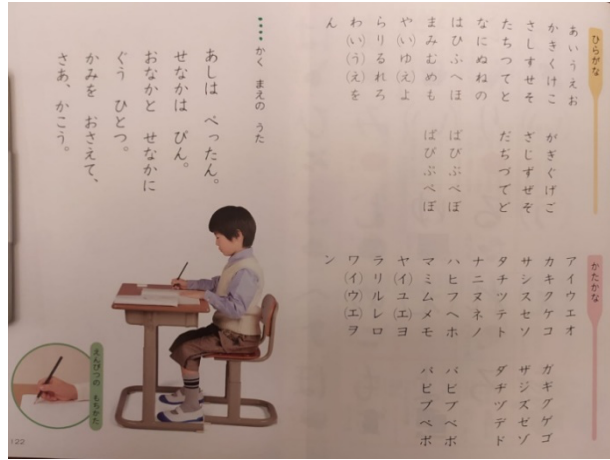
Ders kitabının her iki cildine de şiirle başlanması dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilere az sözle çok şey anlatılmak istendiğini düşündürmektedir. Japon edebiyatına bakıldığında Japon şiir türlerinin dünya edebiyatını etkileyen önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Tekmen, 2010). Buradan hareketle, ders kitaplarına şiirle başlanmasının ilkokulun 1. sınıfından itibaren öğrencilerde edebiyat bilincinin oluşturulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu makalenin konusu olmamakla birlikte aynı yayınevine ait ilkokul Japonca ders kitaplarına da şiir ile başlanması gözden kaçırılmaması gereken bir ayrıntıdır.



Görsel 13: Ders Kitabı (2. Cilt s. 2-3)

Görsel 13’te de görüldüğü gibi Japonca ders kitabının 2. cildinde 1. ciltten farklı olarak içindekiler bölümü yer almaktadır. İçindekiler bölümüne bakıldığında 2. ciltte 8 okuma, 3 yazma, 1 yazma-okuma-dinleme ve 1 de konuşma-dinleme çalışması bulunduğu görülmektedir. Ana başlıklardan önce okuma yazma çalışmalarının hedeflerine yönelik ifadeler dikkat çekmektedir. Örneğin okuma çalışmaları için “yüksek sesle okuyalım”, “karşılaştırarak okuyalım”, “kitaplar arkadaşımız” vb., yazma çalışmaları için “iyice bakıp yazalım”, “oyun kartları hazırlayalım”, “hatırlayıp yazalım” vb. hedefler belirtilmiştir.

Japonca ders kitabının 2. cildinden itibaren resimlerin azalarak yazıların çoğaldığı, dolayısıyla okuma çalışmalarına ağırlık verildiği söylenebilir. 2. cildin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi için metinlerin içerik analizini yapmak mümkündür. Ancak bu çalışmada metinlerin incelenmesi amaçlanmadığından, metinlerin içerik çözümlemesi başka bir çalışmanın konusu olarak sonraki çalışmalara bırakılmıştır.



Görsel 14: Ders Kitabı (1. Cilt s. 121-122)

Görsel 14, Japonca ders kitabı 1. cildinin sonuna eklenmiş olan *Kana*¹³ listesine aittir. Sol sayfada dikkat çeken nokta ise kalem tutuş şeklinin resim ile gösterilmesi ve doğru oturuş şekli ile ilgili bir şarkı bulunmasıdır.

Değerlendirme

Bu çalışmada, Japon dilinin sözcüklerinde Japonca sözcüğünü karşılayan iki sözcük bulunduğu, bunlardan *Nihongo* sözcüğünün yabancılar için, *Kokugo* sözcüğünün ise ana dili konuşucuları için Japonca anlamını karşıladığı vurgulanmıştır. Başka dillerde böyle bir durumla karşılaşmak pek mümkün değildir. Örneğin Türkçe açısından düşünüldüğünde anadili konuşucuları için de, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ya da konuşanlar için de bu dilin adı Türkçedir. Buradan hareketle, bu çalışma ile *Kokugo* sözcüğünün her şeyden önce Japon insanında “bizim dilimiz” algısı oluşturduğu ve dolayısıyla insanlara milli kimlik ve dil bilinci aşıladığı açıkça görülmektedir.

Kokugo aynı zamanda Japonya’da okullardaki ana dil derslerinin adıdır. Bu çalışmada, İlkokul 1. sınıf Japonca dersinin amaç ve içerikleri betimlenmiş, en son yayımlanan öğretim programına göre, ilkokul Japonca derslerinin genel amacının, Japonca’yı doğru şekilde anlama ve ifade etme nitelik ve becerilerinin geliştirilmesi olduğu anlaşılmıştır. Bu betimlemenin ardından, İlkokul 1. Sınıf Japonca ders kitabı şekil ve içerik açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, kitabın 1. cildinde kalem tutuş şekline kadar birçok ayrıntıya yer verildiği görülmüştür. Bununla beraber aynı ciltte, insanları selamlama ya da tanışma gibi kültürel öğeler, arkadaşlığın önemini vurgulanması, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlılık kazandırılması gibi insani değerler öne çıkmaktadır. 2. ciltte ise okuma metinlerine ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik alıştırmalar her ne kadar ilk ciltte de bulunsun da 2. cilt ile beraber, okuduğunu anlama, yüksek sesle okuma ve yazma alıştırmalarının arttığı görülmektedir. Bu durum, 1. ciltte Japon dili ve kültürü ile ilgili farkındalık kazandırılmasının, 2. ciltte ise dil becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını düşündürmüştür. Diğer taraftan, Japonca ders kitabının her iki cildine de şiir ile başlanması Japon kültürüne özgü önemli bir ayrıntı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar çalışmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

¹³ Bakınız dipnot 10

Kaynakça / References

- Demir, M. (2012). Gündelik yaşamda selamlaşma ve yemek görgü kurallarının toplumlardaki farklılaşması. *Folklor/Edebiyat*, 18(70), 165-186.
- Güleç, İ., & Demirtaş, T. (2012). İlköğretim 8. sınıf ana dili ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 74-91.
- Fukawa, G. (2007). Kokugo Kyōiku ni okeru “Kokugo” [Ana dil eğitiminde “Kokugo”]. *Gengo*, 36(1), 76-83.
- Furuya, A. (2007). Kanji Bunka-ken to “Kokugo” [Kanji kültür alanı ve “Kokugo”]. *Gengo*, 36(1), 32-40.
- Inukai, M. (2007). Kokugo Jisho no naka no “Kokugo” [Ulusal dil sözlüğü içerisinde “Kokugo”]. *Gengo*, 36(1), 68-75.
- Ishihara, C. (2005). *Kokugo Kyōkasho no Shisō [Ana dil ders kitabının ideolojisi]*. Tōkyō: Chikuma Shobō.
- Ishihara, C. (2009). *Kokugo Kyōkasho no naka no Nihon [Ana dil ders kitabı içerisindeki Japonya]*. Tōkyō: Chikuma Shobō.
- İrim, N. B., & Özbek, A. (2018). *İkinci Dünya Savaşı ve öncesi Japon Dili Eğitimi Tarihi*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Lee, Y. (2007). “Kokugo” to iu Kotoba no Atarashisa [“Kokugo” denen sözcüğün yeniliği]. *Gengo*, 36(1), 24-31.
- MEXT (2017). *Shōgakkō Gakushū Shidō Yōryō Kaisetsu [İlkokul öğretim programı]*. Erişim: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf
- Mitsumura Toshō Shuppan Kabushikigaisha Henshū-bu. (2012). *Kokugo 1 (Jō Kazaguruma / Ge Tomodachi): Shōgakkō Kokugokayō [Japonca 1 (1. cilt Yel Deđirmeni /2. cilt Arkadaş: İlkokul ana dil dersi için)]*. Tōkyō: Mitsumura Toshō.
- Noji, J. (1974). *Kokugo Kyōikugakushi [Ana dil eğitimi tarihi]*. Tōkyō: Kyobunsha.
- Özrenk Aydın, G. (2010). *Türkiye’deki ve Japonya’daki dil politikalarına genel bakış* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özşen, T. (2020). Modern Japon Eğitim Sisteminin eğitim tarihi temelleri üzerine değerlendirme: Meiji’den Shōwa’ya 1868-1950 arası döneme bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 36-52.
- Ramsey, S. R. (2004). The Japanese language and the making of tradition. *Japanese Language and Literature*, 1, 81-110.
- Satō, T., Maeda, T. (2014). *Nihongo Daijiten An Encyclopedia of Japanese Language and Literature*. Tōkyō: Asakura Shoten.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Tekmen A. N., & Takano, A. (2016). *Japonca Dilbilgisi* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Tekmen A. N. (2010). Japon Şiiri Haiku ve Türk Edebiyatındaki yansıması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 17(1), 149-157.