İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ YAYINLARINDAN

ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI DERGİSİ

IX

STUDIEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE UND LITERATUR

herausgegeben von der
Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur
an der Philosophischen Fakultät
der Universität Istanbul

1 9 9 5

ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI DERGİSİ

INHALT/İÇİNDEKİLER

Erzurum Atatürk Üniversitesi
3. Germanistik Sempozyumu Bildirileri (25 - 27 Mayıs 1992)

TANITMALAR :

Prof. Dr. Şara SAYIN
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

EDEBİYAT METNİ YORUMUNDA 'NESNELLİK' SORUNU

Filoloji ve Alman Dili anabilim dallarının uğraş alanlarından biri de edebiyat metinleri. Edebiyat metinlerine kuramsal ve uygulamalı yaklaşımlar ise eskiden beri çok tartışmalı. Yalnız kuramcıların ve öğrencilerin ortak bir kuram ve yöntem benimsemediklerinden değil edebiyat metninin kendi yapısından ve özelliğinden kaynaklanmakta tartışmalar.

Bir fizik ya da matematik kuramını uygulayanların aldıkları sonuçlar - nesnel verilerden yola çıktıklarında - birbirleriyle örtüştükleri halde aynı edebiyat metninin farklı uygulamalarında farklı sonuçlar alınabileceği bir gerçek.

— Edebiyat metinlerindeki veriler ne dereceye kadar nesnel?

— Bizler, yani edebiyat metnini alımlayanlar, bu metni ne dereceye kadar nesnellik içinde değerlendirebiliyoruz ?

Bu sorulara yanıt arayan yalnız bizler değiliz, başka ülkelerde başka öğreticiler, ama yalnız öğreticiler değil, sınavdaki başarısızlıklarına nesnel kanıt gösterilmeyen öğrenciler de yanıt arıyor.

Birkaç örnek vermek istiyorum :

Almanya'da öğretmenlik stajını yapan bir öğretici, deneme dersinde işleyeceği bir şiirin doğru yorumunun nasıl olabileceğini şiirin yazarına, ünlü yazar Enzensberger'e sorar. Böyle bir sorunun temelinde, yalnış yapma, nesnel olamama kaygısı, ve nesnel yanıtı ancak yazarın kendisinin verebileceği inancı yatmaktadır[1].

---

1 Enzensberger, Hans Magnus : Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. S. 150 : Text und Dialog, Norbert Heinze/Bernd Schurf Grundband, Düsseldorf, 82.

Aynı kaygıyı yalnız aday öğretici değil, deneyimli öğretmen de paylaşır. Bu kez lisede aynı yazarın başka bir şiirini yorumlayan bir edebiyat öğretmeni doğru yanıt alma amacıyla yazara başvurur[2]. Derste büyük tartışmalar çıktığını, şiirdeki dünya görüşü, şiirle yazarın neyi dile getirdiği görüşünde anlaşma sağlanamadığını, kendisine göre tüm çabalara rağmen doğru yoruma ulaşamadıklarını Enzensberger'e yazar ve kendisinden doğru yanıtı bildirmesini bekler.

Üçüncü örnek de bir öğrenciyle ilgili[3]. Söz konusu gene Enzensberger'e ait bir şiir. Sınavda öğrencinin yorumuna, öğretmenin 'bu yorum doğru değil, şiiri açıklamıyor' gibi bir yanıt vermesi üzerine, öğrenci doğru yorumun ne olabileceğini gene yazardan sorar. Bir matametik probleminde olduğu gibi tek ve doğru yanıt bekleyen ve bunu da en iyi yazarın kendisinin bileceğini sanan öğrencilere karşı yazar Enzensberger'in tutumu çok serttir. Onların şiir gibi çok nazik bir objeye, bir kareteci gibi yaklaştıklarını söyler. Görüşleriyle tamamen örtüştüğü yazar ve eleştirmen Susan Sonntag'ın edebiyat metninin bir fizik, bir kimya objesi gibi atomlar/parçalara ayrılamayacağı, bunlarla gerçeklik arasında bire bir denklemler kurulamayacağı görüşüne katılır[4]. Gene S. Sonntag'ın aynı yazısındaki görüşlerini benimseyerek bu tür yorumların edebiyat metninde hakikati içerdiği sanılan bir tür 'subtext', bir tür 'alt metin' aradıklarını ve metnin dilini, biçimini, etkisini göz ardı ettiklerini vurgular. Bu gibi yorumların -tıpkı endüstrinin havayı zehirlemesi gibi -zihinleri zehirlediğini, dünyamıza zarar verdiğini belirtir.

Enzensberger'e göre şiir yorumu 'zor' ile, öğreticinin 'tek doğru'ya yönlendirmesiyle gerçekleşecek bir uğraş değildir.

'Aynı metni on kişi okusa, on ayrı yorum çıkar ortaya. Herkes bilir bunu. Okurun sosyal ve ruhsal yapısı, beklentileri, ilgileri, o andaki ruhsal durumu gibi denetimi olanaksız pek çok öğe içerir okuma eylemi. Yani okumanın sonucu, metin tarafından belirlenmez, belirlenemez'.

---

2 a.y.g.
3 a.y.g.
4 a.y.g.

Okurun metni dilediği gibi okuyup yorumlamakta özgür olduğunu savunan Enzensberger, okuma'nın yönlendirilmeye karşı koyan bir eylem, 'anarşik bir eylem' olduğunu, yorumun, özellikle tek doğruyu amaçlayan yorumun böyle bir eylemi önleyeceğini belirtir[5].

Yazar ve felsefeci Nermi Uygur'un görüşü de pek farklı değildir. 'Herkes kendince okur : anlar, anlamaz, sever, sevmez, etkilenir, etkilenmez, katkılanır, katkılanmaz. Herkesin okuması kendine. Her okuyuş kendine özgü bir okuyuş, her okuma biricik[6]'. Uygur okurundan kendi kitaplarında kendisinin görmediği 'gömüleri' bulup çıkarmasını, kendisinin, yani yazarın isteyip de açılamadığı ufuklara açılmasını bekler.

Görüldüğü gibi, her iki yazarın da okurlarından beklentileri, kendilerinin bu metinleri oluştururken duyduklarını, düşündüklerini dile getirmeleri değil. Her iki yazarın da 'doğru yorum' gibi bir kayguları yok.

Şimdi biz kendimize soruyoruz : Nermi Uygur, Enzensberger ve daha pek çok yazar ve kişi yorumu sadece okura bırakıyor diye, bizler de fakültelerde edebiyat metinlerinin yorumlarını öğrencilerin alımlalarına mı bırakalım sadece ? Edebiyat metinlerinin yorumunda 'tek doğru' söz konusu olmasa bile, gene de öğrencilere bazı nesnel ölçütler verilmesi gerekmiyor mu? Edebiyat metinleri ile uğraşan bölümlerin ne anlamı var ?

Ancak nesnel ölçütlerden, nesnel yaklaşımdan, ne anlıyoruz ? Nesnel yaklaşım, bir yandan kendi öznelliğini olabildiğince devre dışında bırakabilen, öte yandan, - konu edebiyat metinleri olduğuna göre - metnin nesnel verilerinden, metnin gerçekliğinden yola çıkarak bu verileri değerlendiren yaklaşımdır.

Şöyle de diyebiliriz : bir konunun, bir objenin nesnel yöntemlerle incelenebilmesi için o objenin de nesnel nitelikler taşıması ve bizlerin bu verilerin nesnelliğinden kuşku duymamamız gerek. Başka deyişle, bir yötemin nesnelik savında bulunup bulunamaması, o yöntemin uygulancağı objenin niteliği ile doğrudan doğ-

---

5 a.y.g.

6 Uygur, Nermi 'Bunalımdan Yaşama Kültürü', S. 324.

ruya ilintili. Örneğin denizin, ırmağın -su'yu H_2O formülüne indirgeyen fizikçiler kimyacılar olmasa da- sürdürdükleri nesnel bir gerçeklikleri var.

Bizim konumuz olan edebiyat metinleri için de aynı şey geçerli mi? Edebiyat metinlerinde de bunları okuyup yorumlayanların dışında, onların varlığından bağımsız onların yorumlarıyla değişmeyen bir gerçeklikten söz edilebilir mi?

Bilindiği gibi, geleneksel edebiyat anlayışı buna evet demekte. Bu anlayışa göre yazarın, yani metnin yaratıcısının metnin içine koyduğu 'anlam', okurla değişmeyen, temelde hep aynı kalan nesnel bir nitelik taşımakta. Bunun için de geleneksel edebiyat öğretiminde öğrenciye metnin 'anlam'ı ne, yazar da metinle ne demek istiyor gibi sorular sorulur. Yazara yönelik, yazarın metnin içine yerleştirdiği anlamı bulmaya yönelik bir uğraştır geleneksel edebiyat öğretimi. Ama çıkış noktası, edebiyat metninin nesnel bir gerçekliği olduğu, bunun da yazarın metne gizlediği anlamı içerdiği görüşüdür. Bu görüşe göre iyi bir okur, iyi bir edebiyat bilimcisi, iyi bir öğretici tarafından bu anlam ortaya çıkarılabilir. İyi bir okur her zaman, her yüzyılda, hangi ülkede yaşarasa yaşasın, edebiyat metnindeki o değişmez anlamı su yüzüne çıkarabilir. Çünkü edebiyat metni durağan bir metindir, anlam yükü değişmez.

Öte yandan bu yöntem okurdan kendi öznelliğininden sıyrılarak kendini içinde yaşadığı zaman ve mekandan soyutlayarak metne yaklaşmasını bekler. Durağan bir metin anlayışı ve nesnellikten ödün vermeyen bir okur beklentisi geleneksel edebiyat yaklaşımının vazgeçilmez önkoşullarıdır[7].

20 inci yüzyılın başlarından bu yana, edebiyat bilimcilerinin bazılarının edebiyat metinlerinin nesnelliğine inançlarının devam ettiğini, ama bunun yazarın metne yüklediği anlamda odaklaşmadığı görüşünde birleştiğini görüyoruz. Bunlar yapısalcılar ve göstergebilimcilerdir. Yazarın metnin içine gizlediği anlam değil, metnin kendisine, metnin somut, nesnel verilerine eğilirler ve ancak böylece metin çözümlemesinin gerçekleşebileceğine inanırlar.

---

7 Krusche, Dietrich, Aufschluss, S. 19-20.

Okurun edebiyat metnine yaklaşımındaki nesnelliğin sorgulanması burada da söz konusu değildir.

1970 lerden sonra edebiyat metninin nesnel gerçekliğinin kendi başına, onu okuyan, alımlayan okur olmadan da var olup olamayacağı hakkında kuşkular başlar. Alımlama estetikçileri metnin yorumlanmasında okurun alımlama koşullarını devreye sokarlar. Alımlama estetikçilerinin diğer kuramcılardan en önemli farkları edebiyat metnini iletişim açısından ele almalarıdır. 'İletişim' kavramının temelinde ise iki insan, ya da iki obje arasında iletişim kurulabileceği görüşü yatar. Başka deyişle, sözkonusu edebiyat metni olduğuna göre geleneksel yaklaşımda olduğu gibi tek yönlü bir ileti - metnin anlamının okura iletilmesi - söz konusu değildir. Okur ve metin sürekli bir iletişim içindedirler. Amaç, bu iletişim sürecini - buna okuma süreci, ya da kısaca 'okuma' da diyoruz - incelemek, betimlemektir.

Geleneksel yaklaşımda olduğu gibi alımlama estetikçileri de edebiyat yapıtının nesnel gerçekliği olduğu ve bunun yoruma yansıdığı görüşündedirler. Gerçi edebiyat metninde hiç değişmeyen anlam, ya da tek doğru aranmaz artık. Ama metinde nesnel, okuru yönlendirici öğeler vardır ve bu öğeler bizim metne nesnel yaklaşmamızı sağlar[8]. Alımlama estetikçileri çift yönlü etkileşimden sözederken, metnin okuru yönlendirmesi kadar, okurun da metne bir şeyler kattığını, okurun da iletişimde bir payı olduğunu kastederler. Alımlama estetikçisi Iser'e göre okur açısından bu iletişimi metindeki belirlenmemiş alanlar sağlar. Okur bu alanları kendi birikimine, kendi alımlama önkoşullarına göre yorumlar[9].

Iser'e göre edebiyat metni metiniçi dilsel, yapısal bağlantılar açısından nesnellik içerir. Okuruna bağımlı değildir. Öte yandan belirlenmemiş alanları okur her zaman kendi önbilgisine göre belirleyeceğinden, yani metne yaklaşımda öznellik tümüyle devre dışı bırakılamayacağından, edebiyat metni okura bağımlıdır, başka deyişle, edebiyat metnine yaklaşımda mutlak bir nesnellikten söz edilemez.

---

8 Bredella, Lothar : 'Die Struktur schüleraktivierender Methoden. Überlegungen zum Entwurf einer prozessorientierten Literaturdidaktik.' Praxis, 34 (1987) 3, 239.

9 Iser, Wolfgang, Rainer Warning, Rezeptionsaesthetik, S. 253-276.

Görüldüğü gibi gerek geleneksel edebiyat eleştirisi, gerek yapısalcılar ve göstergebilimciler, gerekese alımlama estetikçiler - aralarında bazı farklar olmasına karşın-edebiyat metninin genelde nesnellik içerdiği ve bu metne bir ölçüde de olsa nesnel yaklaşımın olanaklı olduğu görüşünü paylaşırlar. Hepsi modernist bir tutumla, edebiyat metninde nesnel verilerin var olduğu ve bu olguların az ya da çok da olsa nesnellik içeren bir yaklaşımla dile getirilebileceği görüşünde birleşirler.

Son yıllarda Amerika'da ve Avrupa'da bu modernist tutumu temelden eleştiren, edebiyat metnini ve okurun konumunu sorgulayan yeni bir yaklaşıma tanık olmaktayız. Bu yaklaşım okurun nesnel olabileceği savını tümüyle reddeder. Kuramcı Stanly Fish'e göre yalnız edebiyat metinlerine değil, hiç bir nesneye, hiç bir olguya nesnel yaklaşamayız. Nasıl algılarımız farklı ise, örneğin nasıl yiyeceklerden herkes farklı tad alıyorsa, ama gene de her toplumun, ya da toplumun belli kesimlerinin alışkanlıkları, gelenek görenekleri ile bağıntılı olarak oluşan belli tad ölçütleri varsa, olguları da nesnel değil, toplumda ait olduğumuz kesimin ölçütlerine göre değerlendiririz. Başka deyişle, daha önceki edebiyat kuramcılarının varsaydığı gibi edebiyat metnindeki nesnel verilerden- nesnel verilerin var olduğunu varsaysak da- yola çıkmayız. Stanly Fish'e göre yaptığımız her yorum metnin nesnelliğiyle değil, yorumlama toplumu'nun (interpretive communites), yani toplumda içinde yaşadığımız ve değerlerini benimsediğimiz kesimin bize aktardığı belli 'yorumlama stratejileri'nin ürünüdür. Onlardan ayrı düşünülemez. Her objeye, her nesneye, her olguya nesnellik içermesi olanaksız olan 'yorumlama stratejileri'mizle yaklaşırız sadece.

Stanly Fish bütün modernist edebiyat kuramcılarının 'metnin okuru yönlendirdiği' görüşünü böylece reddeder. Bizi yönlendiren metin değil, sözünü ettiği 'yorumlama strateji'leridir. Stanly Fish bu savını daha da ileri götürür ve metni yorumlarken aslında metni yeniden oluşturduğumuzu, başka deyişle 'metni yeniden yazdığımızı' söyler[10]. Özetle şunu söyleyebiliriz : Bu görüşe göre yo-

---

10 Fish, Stanly, 'Interpreting the Variorum.' Modern Criticism and Theory. ed. by Lodge. New York : Longman Group UK Limited, 1989.

rumlama, yorumu yapan kişinin öğrendiği 'yorumlama strateji' lerine göre metnin yeniden yazılması demektir.

Gene bu görüşe göre okur metin tarafından yönlendirilmediği, metni 'kendi yazdığı' için bir anlamda özgürdür. Ama metni yeniden oluştururken yorumunu birey olarak değil de, 'yorumlama stratejeleri'nin doğrultusunda yaptığı için gene de kısıtlanmıştır, özgür sayılamaz. Bu açıdan bakıldığında, yalnız özgür ve özgün bir yorumdan değil, edebiyat metnine nesnel bir yaklaşımdan söz etmek de olanaksızdır.

Yalnız Stanly Fish değil, 'postmodern' diye nitelendirilen tüm edebiyat kuramcıları 'nesnel yorum'un olanaksızlığını savunurlar.

Daha önce bazı yazarların edebiyat metinlerine yaklaşımını, yorum sürecinde okura tanıdıkları bireysel özgürlüğü görmüştük.

Postmodern yaklaşımda ise okura metni yeniden yazma gibi görünüşte sonsuz bir özgürlük tanındığına, ama bunun ardından özgülüğün toplumdaki konumdan kaynaklanan 'yorumlama stratejileri'yle kısıtlandığına, yani bireysel yorumların var olabileceğine inancın yitirildiğine tanık olduk.

Postmodern yaklaşım bireyin özgülüğünü olduğu kadar modernist yaklaşımın temelini oluşturan 'iletişim kuramı'nı da sorgular. Modernist görüş edebiyat metni ile okur arasındaki kısıtlı da olsa bir iletişimin gerçekleşebileceğine, metnin okura birşeyler ilettiğine inanıyor, bu iletiyi anlamayı, hiç değilse koyduğu nesnel ölçütler sayesinde yanlış anlamları önlemeyi amaçlıyordu. Postmodern yaklaşım ise gerçi bir iletinin var olup olmadığını tartışmaz, ama iletişimin olanaksızlığına inanır. Modernist yaklaşımda sık sık kullanılan özgürlük/bağımsızlık, ya da nesnel/öznel gibi karşıtlık dile getiren kavramlardan da kaçınır postmodernler. Çünkü onlara göre salt özgürlük, ya da salt nesnellik söz konusu olamadığından, bu kavramlar da birbirinin karşıtı değil, ancak uzantıları olabilirler.

Konumuz olan 'Edebiyat metinlerine yaklaşımda nesnellik' sorununa gelince, edebiyat metinlerine yaklaşımda uygulanan yöntemlerin, benimsenen bilgi kuramları ile yakından ilişkili ol-

duğu tartışılmaz. 'Postmodern' adını taşımasa da, gerçeklikle ilgili nesnel bilgi edinmenin olanaksızlığını savunan bilgi kuramları hep vardı. Postmodern tutum da aynı nedenle edebiyat metinlerine nesnel bir yaklaşımı ve onlarla iletişim kurabilme olasılığını temelden yadsıyabilir. Ötedenberi olduğu gibi tek tek kişiler, böyle bir görüşü benimsedikleri gibi uygulayabilirler, kişisel okuma süreçlerinde metni yeniden yazabilirler de. Ama söz konusu tek tek kişilerin özel olarak edebiyatla ilgilenmeleri, edebiyat metinlerini yorumlamaları değil de, 'edebiyat eğitimi' olduğunda durum değişir. 'Eğitim' kavramı konusu ne olursa olsun, kişiselliğin ötesinde yer alan nesnel ölçütler aracılığı ve yardımıyla öğrencinin konusunu kavraması, konusuna egemen olması amacını içerir. Nermi Uygur ve Enzensberger'in dedikleri gibi her okur kişisel okuma sürecinde edebiyat metniyle dilediği serüveni yaşar, metni özgürce evirip çevirip dilediği gibi yorumlar. Öznel yorumlara nesnel ölçütlerle denetim uygulanamaz. Bilimsellik kaygısı yoktur bu tür yorumların.

Ancak bu söylediğimizin tam karşıtı da söz konusudur. Kendisinden nesnel ölçütler türetilemeyen hiç bir konu bilimin ve eğitimin konusu olamaz. Eğitim, öğrencilere bilgi, yöntem ve nesnel ölçütler öneren, bunların özümsenip özümsenmediğini denetleyen ve sınayan bir alandır. Edebiyat biliminin, doğabilimlerine oranla ne dereceye kadar 'bilim' kavramıyla örtüştüğü tartışılabilinir. Ama sanat eğitiminde de öğretilen ve sınanan bazı ölçütler nasıl geçerliyse, edebiyat eğitimi de bazı nesnel ölçütlerden yola çıkmak zorundadır.

Enzensberger'in dediği gibi, ille de bir kareteci sertliğiyle yaklaşmak gerekmez bir şiire. Onu bilimsellik uğruna atomlara bölüp parçalamak, her parçasına da gerçek yaşamdan bir karşılık yakıştırmak da edebiyat metnine uygun bir yaklaşım olamaz.

Ancak sözkonusu Edebiyat eğitimiyse, edebiyat metni ve alımlayıcısı açısından nesnellik sorunu gerçi sorgulanmalı, sınırları tartışılmalı, ama gene de ortak nesnel ölçütler en azından aranmalı, bulunmalı ve uygulanmalıdır.

Okutman Christiane PETERSEN
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

SCHNITTPUNKTE TÜRKISCH-DEUTSCHER INTERKULTURELLER ERFAHRUNG AM BEISPIEL STEN NADOLNYS ROMANS «SELİM ODER DIE GABE DER REDE.»

Der Roman von Sten Nadolny ist nicht einer zentralen Idee verpflichtet. Es ist schwer möglich einen Grundgedanken festzustellen und das Werk daraufhin abzuklopfen, wieweit es diesem Grundgedanken verplichtet ist, nein, dieser Roman möchte wie das jeder Roman das Leben schildern, und das ist glücklicherweise sehr chaotisch, voller überraschender Wendungen und unverhoffter Themenwechsel.

Trotzdem kann man bei «Selim oder die Gabe der Rede» so etwas wie eine Art Thema feststellen, das durchgängig verfolgt wird, sowohl vom Autor, als auch von den Hauptfiguren immer wieder aufgegriffen, nämlich das 'Erzählen' an sich. Dieses Erzählen beschränkt sich nicht nur auf die Rede allein, sondern bezieht das Leben des Erzählenden mit ein, Jeder erzählt eine Geschichte mit seinem Leben.

Der Roman soll dazu beitragen, das 'Erzählen'in dem eigenen Leben zu erkennen und zu verstehen. Eine gute Rede ist eine solche, die nicht nur informiert, sondern etwas zu erzählen hat, und in der sich andere wiedererkennen können. Denn durch das erzählerische Moment wirkt eine Rede, kann sie Einfluss nehmen, kann unter Umständen auch bestimmten Zielen dienen. Ebenso sieht es Nadolny mit unserem Leben. Erst wenn uns bewußt wird, daß wir mit unserem Leben, in der Art wie wir handeln und uns entscheiden, eine Geschichte erzählen, wenn uns das aktives Moment in unserem Leben klar wird und an welcher Stelle der eigenen Geschichte wir uns befinden, gelingt es uns, unser Leben

konsequenter und selbstbestimmter zu führen, gleichsam als eigener Autor unserer Geschichte, und dadurch mehr Einfluß auf uns selbst und auf andere auszuüben. «Denn : es wird nicht nur mit Worten erzählt. Manche tun es durch ihr Handeln und Leben und durch den Tod. Selbstmord ist Art, eine Geschichte zu Ende zu erzählen, und das Riskieren des Lebens ebenfalls «wer entschieden hat, welche Geschichte er mit seinem Leben erzählen will, lebt möglicherweise folgerichtiger, aber wenn er sich irrt, tut er das auch gründlicher, und je allgemeiner die Geschichte, desto schlimmer für alle : Das Lebensgarn einzelner wird «Weltkatastrophe.» (S. 407).

Es werden in diesem Roman viele Lebensgeschichten erzählt, z.B. die von Alexander, die von dem Türken Selim, seinem Freund Mesut, Niyazi Ömer, die von Gisela, Doris, Ayse. Ich will mich hier auf die Geschichte von Alexander konzentrieren, weil sie viel Autobiographisches enthält, wie der Autor selbst zugibt, und weil sie wie eine Klammer wirkt, die immer wieder die Geschichten der anderen aufnimmt und verknüpft.

Die Geschichte Alexanders setzt 1965 ein, als Alexander nach dem Abschluß seines Abiturs vom Militär eingezogen wird. Auf der Fahrt zu seinem Standort trifft er auf eine Gruppe türkischer Gastarbeiter, die frisch aus der Türkei kommend auf dem Weg zu ihrer ersten Arbeitsstelle sind. Unter ihnen befndet sich auch Selim, der zufällig Jahre später Alexanders bester Freund werden soll. An dieser frühen Stelle wird schon aufgegriffen, was später immer mehr in das thematische Zentrum des Romans rükken wird : die Art und Weise, wie Selim erzählt, seine besondere Gabe, die Zuhörer in seinem Bann zu ziehen. Selims Erzählen ist zu diesem Zeitpunkt für den Betrachter Alexander noch ohne Sprache und nur aus Mimik und Gestik und aus der Reaktion des Zuschauers erschließbar. Auffallend ist die offensichtliche Faszination, die Selims Rede auf die Zuhörer ausübt. Alexander fragt sich : «Was bewirkt in einem Gespräch, daß ein Satz geglaubt wird, daß die Zuhörer bestätigend nicken und keine Fragen haben? «S. 48).

Alexander ist eigentlich nicht geeignet ein glänzender Redner zu werden, aber es scheint so, daß ihn gerade dieser Mangel an Begabung anspornt, die Geheimnisse einer wirkungsvollen Rede zu

ergünden. der begrenzten Welt des Millitärs, in der der Wortschatz nur begrenzt und formelhaft ist, und in der man sich nicht verirren kann, studiert er gleichsam wie in einem Versuchslabor, wie man redet, um z.B. einem Vorgesetzten, einem lebenden oder toten Menschen Ehre zu erweisen, oder wie man sprechen muß, um jemanden herabzusetzen, einzuschüchtern oder zu verletzen, wie also der Rhythmus, der Klang einer Sprache sein muß, um jemanden in Bewegung zu setzen.

Alexander avanciert in militärischen Kreisen zu einem gefragten Redner und steht am Anfang einer verheißungsvollen Karierre. Er kann jedoch schließlich das militärische Leben nicht mehr ernst nehmen, weil die Begrifflichkeit dieser begrenzten Welt nur auf den Schein verpflichtet ist, d. h. auf den Ernstfall des Krieges, an den niemand glauben mag und auf einen Feind, der nur als ideologischer Schatten existiert. Das verursacht bei Alexander das Gefühl, daß das wahre Leben an ihm vorbeigehe. Er verläßt das Militär, und es zieht ihn nach Berlin. Es ist das aufregende Berlin der Studentenrevolte.

Hier in der Großstadt treffen Alexander und Selim aufeinander. Wir als Leser kennen Selims Lebensweg ebenso wie den Alexanders. Wir wissen um seine ersten Kontakte mit Deutschen in Kiel. Wir kennen seine Arbeit auf der Werft. Man hat uns erzählt über die Zeit auf dem Hochseedampfer, auf dem er plötzlich und mit viel Erfolg die deutsche Sprache zu lernen beginnt, weil er die Zuhörer für seine Geschichten braucht. Nach einer kurzen Phase, in der er versucht sich niederzulassen, merkt er schnell, daß er seine Geschichte so nicht weiterspinnen möchte, und sie durch diese Etablierung eine für ihn unpassende Wende nimmt, und er bricht aus und geht auch nach Berlin.

Obwohl sich Selim in der deutschen Sprache nach wie vor nicht zu Hause fühlt, sich in ihr langweilig und schwerfällig vorkommt, und seiner Meinung nach weit davon entfernt ist, mit ihr «fliegen zu können wie ein Adler» und «schwimmen wie ein Delphin» (S. 146), beherrscht er auch mit diesem noch unvolkommenen Instrument die Fähigkeit, die Zuhörer zu faszinieren. «Er ging in eine Geschichte hinein, verschwand geradezu in ihr. Nicht er, sondern die Geschichte allein war es, die Zeit und Aufmerk-

samkeit für sich fordert. Sie bedient sich seines Körpers, ließ ihn aufspringen, die Arme ausbreiten, auf den Tisch hauen, Entfernungen abschreiten, vorspielen, wie ein Verliebter schüchtern oder wie ein Betrunkener agressiv wird.» (S. 342).

Alexander, als geübter Rednerbeobachter, spürt sofort, daß sein Freund Selim über eine Macht der Rede verfügt, die ihm selbst und seinesgleichen längst abhanden gekommen ist. Diesen Verlust versucht er durch die Instrumentalisierung der Technik der Rede auszugleichen. Er studiert Selim wie ein Rätsel. Erzählen wird ihm durch Selims Beispiel zu dem Inbegriff der Rede, ja ihm erscheint jede Rede sinnlos und leer, die nicht etwas erzählt. Seine Einschätzung Selim gegenüber wandelt sich langsam. Aus dem Lügner und Geschichtenerfinder wird durch das genauere Hinsehen ein Künstler, der genau weiß, wie und wann er die Wahrheit verändern muß. Die Wirkung auf den Zuhörer allein ist wichtig. Für diesen ist offerbar der unmittelbare Wahrheitsgehalt einer Geschichte nicht von Bedeutung. Alles steht im Dienst der inneren Gesetzmäßigkeit der Geschichte. Noch eine andere Eigenschaft fällt ihm an Selim auf, nämlich die bewundernswürdige Furchtlosigkeit, mit der er stets und überall zu reden beginnt. Und so empfiehlt er seinen Redeschülern in den von ihm neu gegründeten Redekursen : «Fangen Sie an, aber hören Sie den eigenen Worten gut zu, sehen Sie die Bilder, lassen Sie sich von ihnen bewegen, nehmen Sie sich Zeit.» (S. 342).

Selims Lebensgeschichte nimmt von dem Moment an, da er mit Alexander, dem Autor und Ich-Erzähler, zusammentrifft, die zentrale Position im Roman ein. Es geht jetzt ganz wesentlich um seine Geschichte, sie bekommt eine eigene Dynamik, wird unabhängig, verleichbar den Geschichten, die Selim selbst erzählt. Nicht der Erzähler lenkt mehr die Geschichte, sondern umgekehrt, die Geschichte selbst läßt ihn, den Erzähler, nach ihren Gesetzen schreiben. Selim stirbt, und sein Tod sollte für Alexander/Nadolny eigentlich das Ende des Romans bedeuten. Nadolny schafft es jedoch nicht, den Tod seines Freundes zu akzeptieren. Er beginnt ganz in der Erzählweise Selims das Romanende neu zu schreiben, erzählend umzudichten. Auf einer Metaebene greift die suggestive Art, in der Selim erzählt, in die methodische Dimension des Romans

selbst ein. Dieser Versuch, Selims Tod erzählend ungeschehen zu machen, in den Tagebuchnotizen als äußerst mühevoll beschrieben, mißlingt. Selims eigene Lebensgeschichte endet also nicht so, wie er es selbst am liebsten hatte, mit einem Happyend. Der Leser stellt sich die Frage, ob die Suggestionskraft des Erzählens eben doch an die Person, die erzählt, gebunden ist, und ob die Wirklichkeit in ihren Eckdaten grundsätzlich nicht umgedichtet werden kann.

Der Roman entwickelt sicht nicht so linear, wie es meine Darstellung vermuten ließe. Die einzelnen Geschichten unterbrechen sich geganseitig, es gibt einen ständigen Wechsel in der Erzählersituation und im Zeitgerüst. Oft ist dasselbe Ereignis aus verschiedenen Perspektiven erzählt, Lebensgeschichten und zeithistorische Elemente sind auf vielfältige Weise miteinander verwoben. Auf diesem Mosaikteppich plastisch hervorgehoben sind die Lebensgeschichten von Alexander und Selim. Die Figur des Alexander trägt sehr viel autobiographische Züge, und auch Selim ist in einem Maße realistisch beschrieben, daß man ihn sich schwer als ganz und gar erfunden vorstellen kann. Der wirklichkeitsnahe Eindruck, den der Roman erzeugt, entsteht auch dadurch, daß dem Leser Ort und Zeit des Erzählens aus eigenem Erleben durchaus vertraut sind. Er erkennt die Städte wieder und deren besondere Atmosphäre, erinnert sich an Ereignisse, die Aufsehen eregten, wie z.B. der Tod von Benno Ohneorge und die Folgen, die dieser Tod auf das politische Klima hatte. Die Grenzen zwischen Fiktion und Realität verschwinden, die Frage nach Objektivität wird unwichtig. Mit der Wahrheit wird auch immer ein Teil Erfindung mittransportiert, beides untrennbar miteinander verzahnt. Nadolnys Methode des Erzählens kann man am besten mit seinen eigenen Begriffen fassen : «Wahrheitsgemäßes Erfinden oder phantasievolles Benennen.» (S. 407)

Es scheint, daß Nadolny selbst Selims bester Schüler ist. Man spürt bei ihm eine fast orientalische Lust am Fabulieren und das Vergnügen am scheinbar unwichtigen Detail. Es kommt beim Lesen nie Langeweile auf. Ich möchte behaupten, daß Nadolny zu den wenigen deutschen zeitgenössischen Schriftstellern gezählt

werden kann, die das Erzählen als ästhetische Kunstfertigkeit überhaupt noch beherrschen.

Herausragend ist dieser Roman allerdings in einem noch umfassenderen Sinne. Nadolny sieht in dem Erzählen eine lebenserhaltende, ja sogar lebensrettende Notwendigkeit. Er bezieht sich dabei dezidiert auf das Geschichtenerzählen, nicht auf das Schwadronieren oder Schwatzen. Im Roman formuliert er die These : «Wenn man zu erzählen aufhört, ist das ein Zeichen höchster Verzweiflung, und es kommt dem Wunsch gleich, zu leben aufzuhören. Denn der Wille und die Lust, seine eigene Lebensgeschichte weiterzuspinnen, stirbt. Es ist ähnlich wie bei jemanden, der Schach spielt und irgendwann die eigenen Figuren umwirft. Wenn dann jemand darüber berichtet, wie er dieses Schach gespielt hat, ist das eine Geschichte, die froh macht, und die Geschichte von Umwerfen der Figuren, vom Verlieren des Spiels eine traurige. Wir alle sind ein Element in einem Kommunikationssystem und bestehen nur durch unsere Kommunikation mit anderen. Wir müssen unsere Position in diesem Kommunikationssystem suchen und sie uns bewußt machen. Das können wir am besten durch Erzählen. Es ist das Element, das unser Leben mit dem andere Menschen verbindet. Nur durch Zuhören erfahre ich, wie das Leben der anderen aussieht. Wie schaffen es die anderen, ohne Angst, ohne Schuldgefühle zu leben, oder wie schaffen sie es, daß man ihnen zuhört und sich von ihnen beeinflussen läßt». (S. 407).

Alexander ist klargeworden, daß in einer durch industrielle Diziplinierung veränderten Lebensumwelt die Fähigkeit zum Erzählen und Mitteilen immer mehr verlorengeht, und dementsprechend auch die Fähigkeit aufeinander zu hören. Es ist kein Zufall, daß es ein Türke ist, der ihm vorlebt, was Reden bedeuten kann. Alexandert studiert Selim, und er wird für ihn zum Hoca gazn im türkischen Bedeutungsgehalt des Wortes. Die Bewunderung, die Nadolny/Alexander für den Türken Selim empfindet, ist nicht gönnerhaft oder herablassend, sie entspring allein der Beobachtung, daß unter Türken die Lust an der Mitteliung einem unmittelbarem Interesse am Mitmenschen und dessen Schicksal entspringt, ein, Interesse das der Gleichgültigkeit und dem Hass ent-

gegenarbeitet. Ayse, das weiblich-intelligente Gegenstück zu Selim, erkennt zu Recht : «Hass ist das Schild, das auf die Leiche des Erzählens geklebt wird» (S. 380). Ayse stirbt letzlich an diesem Mangel an Zuwendung gegenüber dem Anderen, dem Fremden, -an einer Gleichgültigkeit, die nicht nur in Deutschlands Amtsstuben herrscht.

Nadolnys Roman will gegen diese Gleichgültigkeit geschrieben sein. Er führt uns vor Augen, wieviel wir durch das Sprechen von Gesicht zu Gesicht, also durch direkten Kontakt, eben nicht über die Medien Schrift oder Fernsehen voneinander erfahren. Dabei ist er der Ansicht, daß die Deutschen gerade auf diesem Feld viel von den Türken lernen könnten.

Auf der anderen Seite trägt Nadolnys Roman dazu bei, die allgemein postulierte Ausländerfeindlichkeit und Arroganz der Deutschen zu relativieren und zeigt, daß es auch unter Deutschen Vorstellungen und Überzeugungen gibt, die die türkische Kultur in einer ganz fundamentalen Hinsicht als nachstrebenswert ansieht. Um voneinander lernen zu können, müssen wir genau hinsehen, untersuchen und studieren. Das Kennenlernen arbeitet immer Vorurteilen entgegen und schafft auf beiden seiten mehr bereitschaft zum Miteinanderleben. Nadolny hat uns in einer sehr überzeugenden Weise bewiesen, daß es nicht reicht die landschaftliche Schönheit des Landes und die Gastfreundschaft der Türken zu rühmen, sondern daß es notwendig ist, genauer hinzusehen, um einen anderen Reichtum der türkischen Kultur zu entdecken - nämlich das aufmerksame und interessierte Miteinanderleben, das sich in der ständigen Bereitschaft zeigt, sich gegenseitig zu unterhalten und Geschichten einander und natürlich auch übereinander zu erzählen. Ich halte Nadolnys Roman aus diesem Grunde für einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der interkulturellen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland.

Sten Nadolny, «Selim oder die Gabe der Rede», München 1990.

Doç. Dr. Tülin POLAT
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

GÜNÜMÜZ KOŞULLARINDA ALMANCA ÖĞRETİMİNİN İŞLEVİ VE ADAY ÖĞRETİCİLERİN YETİŞTİRİMİ

20. yüzyılın son yılları dünyayı derinden etkileyen 'değişim ve dönüşümler dönemi' olarak geçiyor. Kimileyin de beklemedik biçimde gelişen bu değişimler, düne kadar savunulan inanç ve değerleri bile sarsarken, toplumsal yaşamın hemen hemen her düzleminde yeniden yapılanma gereksinimleri yaratıyor. Yeniden yapılanma gereksinimlerinin en yoğun biçimde duyulduğu alanlardan biri de, hiç kuşkusuz, eğitim/öğretim kurumları.

Eğitim/öğretim etkinlikleri, bilindiği gibi, ülkemizde öteden beri bir türlü çözümlenemeyen sorunlarla kuşatılmış durumda. Bu durumun ekonomik ve siyasal kökenli, kurum - içi ve kurum - dışı öğelerden kaynaklanan pek çok nedenleri vardır. Ancak uğraş alanlarımız gereği, bizleri yakından ilgilendiren öğretici boyutuyla ilgili olan sorunlardır. Öğretici öğesindeki aksama ve yetersizliklerin bir nedeni de, yetiştirim sürecindeki aksama ve yetersizlikler olduğuna göre, öğretici boyutunun bu yöndeki sorunlarına sahip çıkmamız gerekir.

'Öğretme' ve 'öğrenme' etkinliklerinin bir bileşimi olan öğretim sürecinin belirleyici öğelerinden biridir öğretici boyutu. Bu eylemde öğretici belirleyici işlevdedir, çünkü öğretimi yönlendiren kişidir, öğrenme etkinliklerini kolaylaştırması gereken kişidir, kısacası 'öğrenmeyi öğretmek'le yükümlüdür.

Bir öğretim kurumunun alt yapısının en iyi biçimde hazırlasanız da, en yetkin araç ve gereçlerle donatsanız da, nitelikli öğreticilerden yoksun bıraktağınızda başarılı sonuçlar bekleyemezsiniz. Ama nitelikli ve istekli bir öğretici, en olumsuz koşullarda, en elverişsiz ortam içinde bile öğrencilerine yararlı olmanın yol-

larını yaratabilir. İşte bu bakımdan aday öğreticilerin yetiştirilmesi, üzerinde önemle durulması gereken, emek isteyen bir uğraştır.

Bilindiği gibi, 1982'den bu yana bu görev üniversitelerdedir. Demek ki, öğretici olarak çalışma süresi 10 yılı aşmayan öğrencilerin, yetiştirimlerinden kaynaklanan olumlu ya da olumsuz özelliklerir üniversitelerin sorumluluğundadır. 10 yıl gibi bir süre geçtiğine göre de bir durum değerlendirmesi, bir özeleştiri yapmanın zamanıdır.

İster Alman Dili ve Edebiyatı, ister Alman Dili ve Eğitimi olsun, çalıştığımız bölümler son çözümlemede, yabancı dil olarak Almanca alanın her düzlemine öğretici yetiştiren kurumlar[1]. Bölümlerimizden mezun olan öğrencilerin öğretici olarak çalışıp çalışmadığı da önemli bir sorun, ama yetiştirdiğimiz kişiler öğretici olarak çalışamasalar da şu gerçek değişmiyor : Bölümlerimizi bitirenler ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğretici olarak çalışabilme yetkisini alıyorlar. Yetki sunulduğuna göre, bunun gerektirdiği çalışmalar da yapılmalıdır. Yani, nasılsa 'öğretici olamıyorlar' gibi bir avuntunun ardına sığınılamaz.

Ancak, gerçeği söylemek gerekirse, öğreticilerin yetiştirilmesinin üniversitelerde küçümsenmesinden olsa gerek, Almanca aday öğreticilerinin yetiştirilmesi de gerekli biçimde işlenen alan olamamıştır. Dahası, yabancı dil öğretiminin bir bilim dalı olarak benimsenmesi bile çaba isteyen bir uğraş olmuş çoğu kez. Ülkemizde sürdürülen eğitim/öğretim sürekli eleştirilmiş, öyle ki 'çağdaş eğitim' kavramı kullanıla kullanıla yıpranmış, ne var ki eğitim/öğretim alanındaki her yenileşmenin temel taşı olan öğreticilerin yetiştirilmesi bugüne değin beklenen gelişmeyi gösterememiştir.

Oysa öğretimde her yenileşme girişimi, aday öğreticilerin yetiştirilmesinde bir yenileşmeyi öngörür. Bu ,sağlanamadığında yani aday öğreticiler çok yönlü ve nitelikli bir biçimde yetiştirilmediğinde, eğitim ve öğretime yönelik eleştiri ve öneri geliştirmenin de pek bir anlamı yoktur.

---

1 Burada 'öğretmen' kavramı yerine 'öğretici' kavramını yeğlememin nedeni de budur.

Ayrıca bilinmesi gerekir ki, yabancı dil öğretimi bugün artık başlıbaşına bir bilim dalı konumuna gelmiştir. Diğer birçok bilim dalının yanısıra dilbilim ve yazınbilimden de yararlanır, ama ne dilbilimin, ne de yazınbilimin bir uzantısıdır yalnızca.

Üstelik çokkültürlülük olgusunun yaşandığı ve bildirişimin başdöndürücü bir hızla geliştiği günümüzde, yabancı dil öğretimi, işlevi önemli, kullanım alanı geniş bir çalışma alanıdır. Yabancı dil olarak Almanca öğretimi de bu bağlamda ele alınmalıdır.

Öte yandan son yıllarda izlenen değişimler, yabancı dil olarak Almanca öğretimini ve buna bağlı olarak da bu öğretimi sürdürecek olan öğreticilerin yetiştirimini, kanımca sanılanın tersine, ülkemiz açısından düne kıyasla daha da önemli bir duruma getirmiştir. Şöyle ki : Günümüzün yadsınamaz gerçeklerinden biri de dillerarası savaşta İngilizce'nin baskın ve egemen konumda olmasıdır. Siyasal ve ekonomik gelişmelerin doğal bir sonucu olan bu durumun etki ve yansımalarını ülkemizde de açık bir biçimde görüyoruz. Sayısal veriler de ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin sayısının her geçen gün artmasına karşılık yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin sayısında gittikçe bir azalmanın olduğunu ortaya koymaktadır[2].

Kuşkusuz bu soruna 'yapılabilecek birşey yok' anlayışıyla da yaklaşmak mümkün. Nitekim, İ. Ü. Ed. Fak. Y. D. E. B. Almanca Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileriyle birlikte, Almanca öğretiminin ve öğreticilerinin koşullarını irdeleme amacıyla gerçekleştirdiğimiz araştırmada, bir öğretici ne yapmalı' bağlamında yöneltilen bir bir soruya şöyle bir yanıt vermiştir : «Almanca öğretmeni yetiştiren kurumların kapatılmasından yanayım. Nasıl olsa ortaöğretimden Almanca dersleri kaldırılıyor».

Ancak kanımca bu, sorunu daha da büyütmekten öte bir işe yaramayan, kolayı yeğleyen bir düşünce biçimidir. Özellikle değişmesi gereken de bu tutum ve yaklaşımdır. Dil ve düşünce bağlantısını göz önüne aldığımızda, her dilin yaşamı kavrama ve açık-

---

2 Ankara Alman Kültür Merkezinden alınan sayısal değerlendirmeye göre 1986'da yaklaşık 550.000
1988'de 450.000
1991'de 350.000 öğrenci Almanca öğrenmektedir.

lamada kendine özgü bir biçimi içerdiğini düşündüğümüzde, İngilizce'nin öğrenilecek yabancı dillerden biri olarak değil de, öğrenilecek tek yabancı dil olarak yerleşmesinin de sakıncaları ortaya çıkar. Çünkü bu durum, değişik düşünce ve görüşlerin serpilip gelişebileceği ortamın da daralması demektir. İngilizce'nin önlenemez gibi gözüken bu yükselişi, günlük yaşamın neredeyse ayrılmaz bir parçası olması, özellikle ekonomik yönden zayıf olan bizim gibi ülkelerde özgün kültür değerlerinin üretilmesini de güçleştirebilir. Kısacası, İngilizce'nin tekliği önlenmesi gereken bir durumdur.

İşte bu nokta, Almanca öğretimine yeni bir ivme kazandırmanın zorunluluğunu göstermektedir. Gerçekten de Almanca, günümüz koşulları altında yabancı dil olarak İngilizce karşısında en güçlü seçenek niteliğindedir. Kimi okullarımızda halen zorunlu ders konumundadır, ancak gittikçe gerilediğine göre, sürdürülmesi ve geliştirilmesi için şimdiden gerekli önlemler alınmalıdır.

Bu yönde alınacak önlemlerin başında kanımca, Almanca öğretiminin iyileştirilmesi, yetkin bir düzeye ulaştırılarak çekici kılınması gelmektedir[3]. Nitelikli öğretici olmadan nitelikli öğretim sağlanamayacağına göre, Almanca öğretimini sürdürecek aday öğreticilere Almanca öğretimini nitelikli kılacak özellikler kazandırılmalıdır.

Nitelikli öğreticilerin yetiştirilmesini önemli ve gerekli yapan bir diğer neden de, Almanca öğretiminin genel öğretim içindeki işleviyle bağlantılıdır. En genel tanımıyla eğitim, bireyin toplumsallaştırılması sürecidir. Bir diğer deyişle toplumsal değerler ve beklenen davranış biçimleri eğitim yoluyla bireye aktarılır. Demokrasi anlayışını tüm kurumlarına yerleştirme çabası içinde olan ülkemizde ise aktarılması gereken değerlerin başında 'demokratik değerler' gelir. Bu bağlamada yabancı dil derslerinin de katkısı ve yararı büyüktür.

---

3 İstanbul Lisesi öğretim dili Almanca olmasına karşın, Anadolu Liseleri sınavında en yüksek puan alan öğrencilerin tercih ettikleri bir okuldur. Bu da gösteriyor ki, öğretimin niteliği öğrenilecek yabancı dilin seçiminde belirleyici olabilmektedir.

Yabancı dil öğrenme, aynı zamanda yabancı bir kültürü tanıma, onunla hesaplaşma ve yeni bakış açıları kazanma olanağıdır. Dil dersleri, bu amaca yönelik ve bunun gerektirdiği biçimde işlendiğinde, çok yönlü düşünmeye götüren bir sürece dönüşebilir. Gerçekten de önyargılardan arınmış, 'başka olana' saygılı bireylerin yetiştirilmesine yabancı dil dersleri önemli katkılar sağlayabilir. Bu inanç ve güçte öğreticilerin yetiştirilmesi de demokratik eğitim savaşımına destek vermek demektir.

Görüldüğü gibi, burada savunulan, bu ya da şu gücün dilinin öğretilmesi değildir. Önemli olan, öğretilecek diller yelpazesini geniş tutarak düşünce zenginliğine varabilmektir. Yani özgür ve bağımsız düşünceye erişmek için bir araçtır yabancı dil. Amacımız, bu aracı etkili bir biçimde kullanabilecek öğreticilerin yetiştirilmesi olmalıdır. Almanca'nın ülkemiz açısından burada vurgulamak istediğim önemi, şu an için kullanabilinecek araçları çoğaltmaya yarayacak bir seçenek olması özelliğindendir.

Aday öğreticilerin yetiştirilmesine yönelik izlenceler nasıl bir bir temele dayandırılmalı, nasıl bir çerçeve üzerine kurulmalıdır? Hemen belirtmek isterim ki, bu sorular «Nasıl bir öğretici yetiştirmek istiyoruz?» sorusuyla birlikte düşünülmesi gereken sorulardır.

Nitelikli öğretici yetiştirme amacına yönelik izlencelerde kanımca şu ağırlık noktaları yer almalıdır :

1 — Dilbilim alanına giren konuların işleneceği dersler

2 — Yazınbilim kapsamına giren dersler

3 — Dil öğretim kuram, uygulama ve teknikleriyle ilgili dersler

4 — Gerek Türkçe, gerek Almanca olarak öğrencilerin dil düzeylerini geliştirmeye yönelik dersler

5 — Öğrencilerin kültür düzeylerini geliştirmeye yönelik dersler

6 — Genel eğitim/öğretim konularını içeren dersler

Ana çizgileriyle belirtmeye çalıştığım bu ağırlık noktalarının birbirlerini tamamlayıcı işlevleri vardır, bu bakımdan bir bütünün parçaları olarak görülmeli ve öyle işlenmelidirler. Ancak unutmamak gerekir ki, temelde amacımız 'nitelikli öğretici'lerin yetiştirilmesidir. Dolayısıyla her ağırlık noktası içeriğini bu amaçdan almalıdır. Önemli olan değişik görüşlerden yararlanarak ülkemiz gerçeklerine uygun, gereksinimlerimize yanıt veren özgün izlencelerin oluşturulabilmesidir.

Doyurucu sonuçlara ulaşabilmek için, sözünü ettiğim ağırlık noktalarının izlencelerde ilk yıldan başlayarak işlenmesi gerekir. Kuşkusuz bu bir kaynak ve olanak sorunudur. Ne var ki, bu noktaların izlencelere yansıtılamadığı durumlarda da nelerin eksik kaldığının bilincinde olmak ve bunları giderme arayışlarına girmek gerekir. Belirttiğim ağırlık noktalarının hangi alt birimlerle izlencelere geçirilebileceği her bölümün kendi olanakları ölçüsünde çözümleyebileceği bir sorundur. Ama olanaklar ne olursa olsun, izlenceler oluşturulup uygulanırken kesinlikle ödün verilmemesi gereken iki temel ilke vardır. Kısaca da olsa, bu iki temel ilkeye değinmek istiyorum.

Aday öğreticiler, bir yönleriyle 'öğrenci', bir diğer yönleriyle de geleceğin öğreticisi olarak 'öğretici' konumundadırlar. Bu nedenle yetiştirimleri boyunca öğrenme ve öğretme etkinlikleri birarada yürütülmelidir. Deyim yerindeyse, aday öğreticilerin yetiştirilmeleri bir 'öğretmeyi öğretme' uğraşıdır. Bu bakımdan oluşturulacak izlencelerde bir yandan aday öğreticilerin bilgilenmeleri sağlanmalı, öte yandan da edinilen bilgileri kullanma becerisini kazandıracak çalışmalar yapılmalıdır. Bu kuram ile uygulama arasında sağlam bir bağlantının kurulması demektir.

Görülüyor ki, vazgeçilmemesi gereken ilk temel ilke, aday öğreticilerin hem bilgi hem beceri yönünden yetkinleştirilmesi, yani kuramsal çalışmaların uygulamalarla desteklenmesidir. Uygulama derken de salt ders-içi etkinlikler anlaşılmamalıdır. Uygulama kavramı geniş anlamıyla ele alınmalı, aday öğreticiler öğretim olgusunda payı olan tüm öğeler konusunda aydınlatılmalıdır. Ülkemizde sürdürülen öğretim ve eğitimin genel yapısı siyasal, ekonomik ve toplumsal koşullar ışığında irdelenmelidir ki, aday öğreti-

ciler kendilerini bekleyen sorunları tanıyabilsinler ve gerçekçi çözüm önerileri üretebilsinler.

Bunu sağlamanın temel yolu 'araştırarak öğrenme'yi yerleştirmektir. Bu nedenle aday öğreticilere incelemeler yapabilecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Araştırarak öğrenme, kuram uygulama bütünlüğüne varmanın, yani bilgiyi yaşama geçirmenin ön koşuludur. Koşullar ne olursa olsun aday öğreticiler buna olanak tanıyan bir öğrenim sürecinden geçmelidirler.

Aday öğretilerin yetiştirilmesinde önemli gördüğüm ikinci temel ilke, öğretici ve öğrenci arasında alt üst ilişkisine dayanmayan sağlam bir iletişimin kurulmasıdır. Aday öğreticilerin yetiştirimi, öğretici öğrenci diyaloğunun en yoğun olması gereken alanların başında gelir. Karşılıklı saygı ve sevgiye dayanan bir öğretici - öğrenci ilişkisinden yanaysak, bunu öncelikle kendimiz gerçekleştirebilmeli, giderek bunun öncülüğünü yapmalı ve en güzel örneklerini oluşturmalıyız. Aday öğretiler özgür ve eleştirel düşünceye destek verildiğine tanık oldukları, ilgi ve onay gördükleri ölçüde, bunu kendi tutum ve davranışlarına yansıtabilirler.

Eğitimde çağdaş bir anlayışın yerleşmesi, böyle bir süreçten geçen öğreticilerin iş başında olmasıyla sağlanabilir ancak. Kısacası, öğretici öğrenci ilişkisi açısından sözde ve yazıda savunduklarımızı önce bizim gerçekleştirmemiz, ödün verilmemesi gereken bir diğer temel ilkedir.

Kuşkusuz günümüz koşullarında, aday öğreticilerin beklenen düzeyde yetiştirilmeleri güç bir iştir. Ancak unutmamak gerekir ki, koşullar da değişebilir. İnsanın temel özelliklerinden biri de yaşadığı çevreyi ve içinde bulunduğu koşulları değiştirebilme yetisine sahip olması değil midir?.

Evet, bu güç bir görevdir. Ama paylaşımcı, katılımcı, kendine güvenen, söyleyecek ve savunacak sözü olan, yaşama sevgiyle bağlı kuşakları yetiştirme sorumluluğunu ve yetkisini verdiğimiz öğreticileri yetiştirmek, güç olduğu kadar da onurlu bir görevdir.

Doç. Dr. Nilüfer TAPAN
Okutman Çağlar Tanyeri ERGAND
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

YÜKSEKÖĞRETİMDE ALMANCA YAZILI ANLATIM DERSLERİ —SORUNLAR, ÖNERİLER—

Üniversitelerimizin Alman Dili Eğitimi ve Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim dallarının tümünün lisans programlarında yazılı anlatım derslerine yer verilmiştir. Ancak deneyimlerimizin bize gösterdiği gibi, bu dersleri sürdüren öğretim elemanlarının çoğu yazılı anlatım derslerinin içeriğini oluştururken karşılaştıkları güçlüklerden yakınmaktalar. Oysa, öğrencinin bir konudaki görüşlerini düzgün bir düşünce akışı içinde, doğru bir dil kullanımıyla ortaya koymasını sağlamak eğitim sürecinin önemli bir ilkesidir. Çünkü kişinin düşüncelerini açık, anlaşılır bir biçimde aktarabilmesi düzenli, sistemli bir düşünme edimini öngörür. Bir şeyi yazılı ya da sözlü iyi anlatmanın dayanağı iyi düşünmedir. Böyle bir düşünme ediminin öğrenciye kazandırabilmesi ise eğitimin başlıca amaçlarındandır. İşte, iyi düzenlenmiş yazılı anlatım dersleri bu iki yönlü amacın - sistemli düşünme ve doğru aktarma- gerçekleşmesine yardımcı olabilir. Bu bakımdan ders programlarının önemli bir bölümünü oluşturan Almanca yazılı anlatım derslerinin çerçevesinin titizlikle çizilmesinin, dersin amaç, içerik ve yönteminin, öğrencilerin dilsel beceri ve kültürel birikimleri, buna bağlı olarak da düşünsel edimleri gözönünde tutularak belirlenmesinin yararlı olacağı kanısındayız.

Hedef Kitle

Bugün Almanca bölümlerinde okuyan öğrencilerin özel durumu gözönüne alındığında, bu derslerin önemli daha da belirginleşir. Bu bölümlerde okuyan ve kısa ya da uzun bir süre Almanya'-

da yaşamış olan öğrencilerimizin bir çoğunun dilsel becerileri -gerek anadilde, gerekse yabancı dilde- pratik gereksinimleri karşılayan konuşma diliyle sınırlıdır. Asıl boşluğun yazı dilinin çeşitli alanlarında ortaya çıkması ise yazılı anlatım dersinin önemini vurgulamaktadır.

Yazılı anlatım derslerinin öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan bir amaca yönelik oluşturulabilmesi için uyguladığımız bir test sonucunda öğrencilerin yanlışlarının özellikle belli alanlarda yoğunlaştığını saptadık.Dilsel alanda dilbilgisi ve yazım yanlışlarının yanısıra çok karşılaşılan bir yanlış alanı sözcük seçimi ve yazılı dilin kullanımında ortaya çıktı. Öğrencilerin pek çoğu yazılı bir metin oluştururken sınırlı sayıda sözcük kullanıyorlar ve konuşma dilinin sözcük seçimi ve kurallarına bağlı kalıyorlar. Bu alışkanlık ise yazılı dile uymayan aykırı kullanımların ortaya çıkmasına yol açıyor.

Dil yanlışlarının ve yazılı dilin yanlış kullanımının yanısıra öğrencilerimizde belirlediğimiz bir diğer boşluk ise, kültürel birikim alanında -hem yabancı, hem de kendi kültürlerinde- görülmekte. Öğrencilerin yabancı ve kendi kültürlerinden beraberlerinde getirdikleri birikim, tıpkı dilsel alanda olduğu gibi, çoğunlukla gündelik yaşamın verileriyle sınırlı. Bu birikim yetersizliği ise çoğu zaman genelleme, soyutlama, yorumlama gibi düşünsel edimlerdeki eksikliklerin kaynağını oluşturabilmekte.

Amaçlar

Öğrencilerimizin yukarıda sıraladığımız bu özellikleri gözönünde tutulduğunda, yazılı anlatım derslerinin amacı da iki ana grupta toplanabilir :

1 — Öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan yola çıkarak çeşitli anlatım biçimleriyle ilgili yazılı dil becerilerini geliştirmek.

2 — Öğrencilerin kültürel alandaki eksiklerini de bir ölçüde gidermeye yönelik metinler aracılığıyla onların düşünsel edimlerini harekete geçirmek ve geliştirmek.

Anlatım Biçimleri

Belirlenen bu amaçları gerçekleştirmek için yazılı anlatım derslerindeki uygulamaların aşamalı olarak bilgilendirici/betimleyici ve eleştirel/tartışmacı diye adlandırabileceğimiz iki temel anlatım biçimi doğrultusunda yapılması gerektiğini düşünüyoruz.

— Bilgilendirici/betimleyici anlatım biçimi

Bu anlatım biçiminde yazanın yönelimi bir bilgiyi aktarma, bir düşünceyi aydınlatma, yani okuyucuya bilgi verme ya da kişi, olay ya da mekân betimlemeleri olarak belirlenebilir. Bu gruba betimlemek, haber vermek, rapor yazmak, özet çıkarmak, protokol tutmak gibi değişik yazma etkinlikleri girer. Bunların içinden özet çıkarmak ve protokol tutmak üniversite öğrencisi için işlevsel olduğundan ve öğrencinin bu alanlarda boşlukları bulunduğundan, özellikle üzerinde durulması gereken yazma etkinlikleridir kanımızca.

Yazılı anlatım derslerinin bu ilk aşamasında yapılan uygulamalarla öğrenci konuyla ilgili bilgileri seçmeyi, ayıklamayı, önemliyi önemsizden ayırabilmeyi, düşüncelerini düzenlemeyi öğrenmeli ve sözkonusu içeriği nesnel bir biçimde ve dilsel bakımdan doğru olarak aktarma yetisini kazanmalıdır. Öğrencilerimiz not tutmada da zorlanmaktadır. Bu açıdan derslerde grup çalışması ya da bireysel çalışma biçiminde öğrencileri protokol tutmaları, daha sonra da bu çalışmaları sunmaları için yönlendirmek yerinde olacaktır.

Bir yazma etkinliği olarak öğrencilere özet çıkarmayı öğretirken çeşitli metin türlerinden yararlanılabilir. Bu bir bilimsel metin, bir gazete haberi, bir makale gibi kullanmalık metin olabileceği gibi, bir edebiyat metni de olabilir.

Kişi, mekân, olay gibi daha çok dış dünyanın betimlenmesini içeren uygulamalar ise öğrencinin dil duyarlığı kazanması, dilin inceliklerini kavraması ve daha zengin bir sözcük dağarcığı edinebilmesi ve öğrendiği sözcükleri kullanabilmesi bakımından yararlıdır. Örneğin, betimleyici anlatım biçiminde sıfat ve adlar diğer anlatım biçimlerine göre daha ayrıntılı kullanılmak zorundadır.

Bu durumda uygulamaların da sözcük dağarcığı üzerinde yoğunlaşması kaçınılmazdır.

— Eleştirel/tartışmacı anlatım biçimi

Yazılı anlatım derslerini kuşkusuz yalnızca bir bilgi aktarma, ya da dış dünyayı betimleme gibi, daha çok nesnel olunmasını gerektiren yazma etkinlikleri ile sınırlamak yeterli değildir. Öğrenci yazılı anlatım dersleri çerçevesinde öznel görüşlerini de dile getirebilmelidir. Öğrenciden konuya eleştirel bakmasını, kendi öznel tavrını koymasını beklediğimiz bu aşamadaki yazma etkinlikleri bilgilendirici anlatım biçimine göre daha karmaşıktır ve buna uygun bir eğitim gerektirmektedir.

Doğaldır ki, tartışmacı anlatımdan pek çok yazı türünde yararlanılır. Ancak, eleştiri, deneme, makale gibi bazı yazı türleri özellikle bu anlatım biçiminin yönlendirmesiyle oluşur. Burada bir noktayı vurgulamakta yarar görüyoruz. Bu anlatım biçimi doğrultusunda yapılacak uygulamalar da kendi içinde aşamalı olarak gerçekleştirilirse öğrenciye yararlı olabilir.

Bu aşamanın ilk adımını öğrencinin belli bir konu çerçevesinde oluşturduğu düşüncelerini aktaracağı kompozisyon çalışmaları oluşturabilir. Bu uygulamalarda önce öğrenciden konuyla ilgili ön çalışmalar yapması, yani malzeme toplaması, bu malzemenin içinde gereken elemeyi yaparak bunları sınıflaması, toplanan verilerin önce sözlü olarak tartışılması gibi etkinlikler beklenebilir. Öğrenciye bu uygulamalar sırasında daha önce öğrenmiş olduğu bilgilendirici anlatım biçimiyle ilgili teknikler yardımcı olacaktır. İkinci adım bu verilerin belli bir düzen içinde yazıya dökülmesidir. Bu adımda öğrenci artık salt edindiği bilgileri aktarmakla kalmamalı, bu bilgiler karşısında öznel tavır geliştirebilmeli, özgün düşünceler üretebilmeli ve bunları temellendirebilmelidir.

Yazılı anlatım derslerinde böyle biçimlendirilen kompozisyon çalışmaları daha ileri aşamalarda öğrenci tarafından oluşturulabilecek makale, eleştiri, deneme gibi metin türleri için ön koşuldur.

Yazılı anlatım derslerinin son aşamasını oluşturan bu metin türleri içinden bilimsel makalenin öğrenci için özellikle işlevsel

olduğuna ve ders programları içinde ele alınması gerektiğine inanıyoruz. Yüksek lisans yapan bir öğrencinin ödevlerini hazırlarken ya da tez çalışmasını yaparken ne denli zorlandığı hepimizin bildiği bir gerçek. Bu bakımdan, daha lisans düzeyinde yapılacak uygulamalarla öğrenciye nasıl alıntı yapılacağı, alıntının yazı içinde nasıl kullanılacağı, bilimsel kaynaklara nasıl ulaşılacağı ve bunlardan nasıl yararlanılacağı gibi bilimsel bir çalışmanın hazırlanmasında gerekli olan tekniklerin öğretilmesi yerinde olacaktır kanısındayız. Öte yandan bilimsel bir çalışma uzmanlık alanıyla ilgili terimlerin kullanımını da gerekli kılar. Öğrencilerimizde bu dersler kapsamında geliştirmek zorunda olduğumuz bir yön de yazılı bir metin oluştururken yazı türüne ve uzmanlık alanına uygun uzmanlık terimlerine yer vermelerini sağlamak olmalıdır.

Yukarıda sözünü ettiğimiz bu iki temel anlatım biçimi dışında öğrenciye, gündelik yaşamada, pratik gereksinimlerde karşılaşıp üstesinden gelmek zorunda kalabileceği dilekçe, özgeçmiş, mektup, başvuru mektubu gibi metin türleri de yazılı anlatım dersleri kapsamında tanıtılabilir. Ancak, burada öğrencilerden bu yazma biçimleri doğrultusunda metinler oluşturmalarını beklemekten çok, sınıf içi çalışmalarda öğrenciye örnek metinler sunup çözümlemek ve onların bu metin türlerinde ortaya çıkan belli dilsel kalıpların bilincine varmalarını sağlamak daha yararlı olacaktır.

Yaratıcı Yazma

Öğrencilerin yaratıcı, özgün yanlarını keşfedip bu alanda kendilerini geliştirmeleri için yapılacak yazma çalışmaları, yazılı anlatım derslerinin başka bir önemli yönünü oluşturur. Örneğin, öğrenciden yarıda kesilmiş bir öyküyü kendi düş gücünü harekete geçirerek tamamlaması ya da bir öykü, masal ya da şiirin yalnızca başlığını verip, bu başlıkla ilgili bir metin oluşturması istenebilir. Daha sonra öğrencinin kendi yazdıkları ile özgün metin karşılaştırılabilir, farklılıklar üzerinde konuşup tartışılabilir. Bu ve benzeri çalışmalar için edebiyat metinlerinin seçilmesi bir yandan da öğrencinin edebiyat yapıtlarına daha duyarlı bakmasına neden olur. Öğrencinin kendi deneyimlerini, kendi birikimlerini işin içine katarak, düş gücünü harekete geçirerek, özgürce oluşturacağı bu yaz-

ma denemeleri, dersi kuru ve sıkıcı olmaktan kurtaran önemli bir güdüleyici güçtür. Bu bakımdan, yaratıcı anlatım biçiminin yönlendirdiği bu tür uygulamaların, yazılı anlatım derslerinin her aşamasında, öğrenci özellikleri de gözönünde tutularak, zaman zaman yer alması, öğrencinin yazma edimine alışmasına, hatta severek yazmasına yol açabilir.

Uygulama Yolları

Yazılı anlatım dersleri kapsamında karşılaşılan bir başka önemli sorun da, derslerde hangi yolların izleneceği, hangi tekniklerin kullanılacağı ile ilgilidir. Yukarıda değindiğimiz anlatım biçimlerini öğrenci canlı bir süreç içinde, başka bir deyişle, kendi yanlışlarını görerek öğrenmelidir. Burada kaçınılmaz olarak öğreticiye büyük bir iş düşer. Hangi anlatım biçimi üzerinde durulursa durulsun, yapılan çalışmalarda daha önce değindiğimiz genel yanlışlar (yazım kuralları, dilbilgisi, doğru sözcük seçimi ve kullanımı) gündeme gelecektir. Bu açıdan, yapılan çalışmalar öğretici tarafından titizlikle okunmalı, düzeltilmeli, yanlışlar sınıflandırılmalı ve sonuçlar öğrenciye sunularak tartışılmalıdır. Ancak böyle bir çalışma yolunun öğrencinin dilsel gelişimine katkısı olacaktır.

Öğretilmesi beklenen herhangi bir anlatım biçiminin kendine özgü teknikleri ise öğrenciye daha baştan kurallar halinde verilmemeli, aksine önce öğrencinin bu alandaki başarısı ya da başarısızlığı yapılan yazılı çalışmalar aracılığıyla saptanmalıdır. Daha sonra sözkonusu anlatım biçimiyle ilgili saptanan eksiklikler öğretici tarafından örnek metinlerin de yardımıyla giderilmelidir. Kısacası, metin örneklerinden uygulamaya değil, uygulamadan metin örneklerine giden bir yol izlenmelidir.

Yazılı anlatım dersi çerçevesinde seçilen metinlerin ya da sunulan konuların işlevsel olabilmesi, öğrenciye ulaşabilmesi için özellikle iki ölçütün gözönünde tutulmasında yarar var. Metinler ya da konular bir yandan öğrencinin daha önce sözünü ettiğimiz kültür eksiklerini tamamlamaya katkıda bulunmalı, öte yandan da, öğrencinin ilgisini uyanık tutabilmek için, onun yaşam deneyimleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak koşutluklar taşımalıdır. Ayrıca iyi yazabilmenin önemli bir koşulu da iyi okuyabilmektir.

Seçilecek metinler öğrenciyi okumaya özendirecekse, ona okuma duyarlığı kazandıracaksa, bir anlam taşır ancak. Çok okuyan, okuduğunu özümseyen bir kimsenin yazma yetisi de buna orantılı olarak gelişir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, yazılı anlatım dersleri Almanca bölümlerinin hepsinde yer almaktadır. Ancak bu dersler bu bölümlerin çoğunda bir ya da en çok iki yılla sınırlanmıştır. Oysa yukarıda sunduğumuz ve yalın anlatım biçimlerinden yola çıkarak karmaşık anlatım biçimlerine doğru bir gelişim çizgisi izleyen bu program önerisi daha uzun bir öğrenme süreci gerektirir. (İ. Ü. Edebiyat Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında yukarıda sunulan öneri doğrultusunda uygulamalar başlamıştır. Yazma dersleri 'Yazılı Anlatım 1, 2', 'Anlatım Yöntemleri' ve 'Disertasyon' adı altında dört ders yılına yayılarak sürdürülmektedir.) Kuşkusuz burada sunulan program sadece bir öneri, bazı ipuçları içeren bir örnek niteliğindedir, değiştirilmeye, geliştirilmeye açıktır, değişik anlatım biçimleri içinden öğrenci grubuna uygun olanların seçilmesini öngörür.

Sonuç

Kendi deneyimlerimizden de yola çıkarak şunu vurgulamakta yarar görüyoruz : Öğrenci eğitim sürecinde- ve daha sonra da- yazma edimi ile sürekli içiçedir. Bu bakımdan yazılı anlatım derslerindeki başarısı öğrencinin öteki derslerindeki başarısını da etkiler. Bu açıdan bakıldığında, yazma derslerinin sınırlarının genişletilmesinin, ayrıca bu derslerin, salt dilsel yanlışların üzerinde durulduğu dilbilgisi dersi ya da salt edebiyat ya da kompozisyon dersi olmaktan çıkarılmasının yararı ortaya çıkar. Öte yandan, yazılı anlatım dersleri diğer derslerden bağımsız olarak düşünülemez, bu derslerin, özellikle metin açıklaması, dilbilgisi, edebiyat gibi derslerle etkileşim içinde olması, başka bir deyişle, eşgüdüm içinde sürdürülmesi, öğrencinin yazma yetisinin gelişmesini destekleyecektir. Ancak bu bütünlük sağlandığında yazılı anlatım dersleri de amacına ulaşabilir.

KONUYLA İLGİLİ YARARLANILABİLECEK KAYNAKLAR

— Brückner, R., Höffer. U, Weber, U. : *Training Aufsatz,* Stuttgart, Dresden 1991.

— Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 3 : *Yazma Uğraşı,* İstanbul, 1991.

— Der Deutschunterricht 3 : Themenheft *'Schreiben',* 1989.

— Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts; *'Schreiben' Heft I,* Goethe - Institut, 1989.

— Günther, K. Grünter, H. (Hrsg.) *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit : Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schrift. Sprache.* (Hrsg) Reihe germanistische Linguistik, 49, Tübingen 1983.

— Heid, M. (Hrsg.) : *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Daf,* Münih, 1989.

— Klein, W., : «Gesprochene Sprache - Geschriebene Sprache» in : Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 15, 1985.

— Kast, B. : *Fertigkeit Schreiben,* Erprobungsfassung, 12/92 Goethe-Institut, Münih.

— Mummert, I. : *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im FU,* Goethe-Institut, Münih 1989.

— Müller, B.d., : *Textarbeit-Sachtexte,* Münih, 1988.

— Mahnert, D. : *Technik des Aufsatzschreibens,* 11 Deutsch, Neutor Lernhilfe, Münih, 1990.

— Özdemir, E. : *Örnekli ve Uygulamalı Yazılı Anlatım Dersleri,* İstanbul, 1979.

— Rico, G. : *Garantiert Schreiben Lernen,* Hamburg, 1984.

Prof. Dr. Nilüfer KURUYAZICI
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ KAPSAMINDA 'KÜLTÜR TARİHİ' DERSLERİ VE UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

1990 yılında Silivri'de yapılan «Türkiye'de Alman Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler» konulu seminerde, eğitim alanındaki yeni görüşler ve gereksinimler doğrultusunda ders programlarımızın bir kez daha gözden geçirilip yenilenmesi üzerinde durulmuştu. Biz de İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümleri olarak bu amaçla yaptığımız program değişiklikleri kapsamında daha önce YÖK programında yer alan 'Alman Edebiyatı Tarihi' ya da 'Yeni Alman Edebiyatı' gibi dersler yerine 'Kültür Tarihi' derslerinin arttırılmasını yararlı bulduk ve bu dersleri üç yıla çıkardık. Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı programında 1. sınıfta 'Kültür Tarihine Giriş', 2. ve 3. sınıflarda da 'Kültür Tarihi I ve II' adlarıyla haftada ikişer saatten üç yıl, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim dalında ise şimdilik yalnız 2. sınıfta 'Alman Uygarlığı' adıyla gene iki saatlik bir kültür tarihi dersi yer alıyor. Eğitim bölümünde de bu dersin en az iki yıla çıkarılması düşünülüyor. O bölümde birkaç yıldır bu dersi yapan Doç. Dr. Nilüfer Tapan, bizim bölümde gene 4-5 yıldan bu yana başka ders adları altında da olsa kültür tarihine yönelik çalışan ben ortak bir proje doğrultusunda üç yıllık bu derslerin içeriğini yeniden belirlemeye çalışıyoruz. Projenin temelini daha önce Prof. Sayın'ın her iki anabilim dalında uzun süre yaptığı bir yıllık 'Kültür Tarihi' dersleri oluşturuyor. Bu temel bilgiler doğrultusunda geçtiğimiz yıllarda Ege Üniversitesinde DAAD okutmanı olarak görev yapan Sabine Otten'in derste kullandığı metinlerden de yararlanarak yeni bir program oluşturmaya çalışıyoruz. Bu programın tanıtımına ve ders içeriklerine ilişkin getirdiğimiz önerilere geçmeden önce bu ders-

lerin amacını ve neden artık 'edebiyat tarihi' değil de 'kültür tarihi' biçimini almaları gerektiğine inandığımızı belirtmeye çalışacağım.

Son yirmi beş yıl içinde Alman edebiyatı bilimi alanında geliştirilen ve edebiyat metninin okur ağırlıklı değerlendirilmesi görüşüne dayanan alımlama estetiği (Rezeptionsaesthetik), edebiyat metnini okuma-anlama sürecinde bazı değişikliklerin yapılmasını da kaçınılmaz kıldı. Artık edebiyat metnini, yalnız içinde oluştuğu çağın ve yazarının gelişme çizgisinin bir ürünü olarak ele almak ve metni okumadan önce içinde yazıldığı dönemle, yazarının yaşamı, düşünceleri ve öbür yapıtlarının tanıtımıyla ilgili önbilgiler vermek yerine doğrudan metinin kendisinden ve okurun metinle kurduğu ilişkiden yola çıkılıyor. Bu aşamada okurun metinle ilgili ilk izlenimlerinin, öznel görüşlerinin saptanmasıyla yetiniliyor. Metnin verilerine yönelik yapılacak daha sonraki okumalarda hiç kuşkusuz değişikliğe uğrayacak bu ilk izlenimlerin ya da ilk anlama denemelerinin aşılabilmesi amacıyla metnin getirdiği somut ipuçlarını araştırmak, metnin biçim ve içeriğiyle ilgili verileri, kilit noktalarını çözümlemeye çalışmak gerekiyor. Metin çözümlemesinin bu aşamasında okurun kültür birikimi, gerek kendi kültürü gerekse Batı kültürüyle ilgili önbilgilerinin gerekliliği bizim öğrencilerimizi Batılı öğrencilerden ayıracaktır. İçinde yetiştiği Batı kültürü ve düşüncesini özümsemiş Batılı öğrenci ile Avrupa kültür tarihinden ve Hıristiyan kökenli Batı düşünce biçiminden çok farklı yetişmiş Türk öğrenciler arasında kültür birikimi açısından büyük bir farklılık olacağı kesin. Gerçi Almanya'da uzun bir süre yaşayıp eğitim gördükten sonra yurda dönen öğrencilerden oluşan Almanca bölümlerinin öbür yabancı dil bölümlerine göre bir ayrıcalığı var. Bu öğrenciler, içinde yetiştikleri ülkenin yemek yeme, alışveriş etme, selamlaşma, tatil yapma alışkanlıkları, bayram ya da doğum günü kutlama biçimleri gibi 'gündelik kültür'ü alanında bilgili; ama daha çok pratik yaşam deneyimlerine dayanan bu bilgiler dışında köklü bir Batı kültürü eğitiminden yoksun oldukları görüldüğü gibi, çoğunlukla kendi öz kültürlerine de yabancılar. Bu nedenlerle yurdumuzdaki filoloji eğitimini, Batılı öğrenciyi hedef alan ve kültür tarihi diye bir dersin yapılmasına gerek duymayan Almanya-içi filoloji eğitiminden daha farklı düşünmemiz gereki-

yor. Liselerimizde verilen kültür derslerinin yetersizliğini, Batı kültürünün ne denli eksik verildiğini, hatta korkarcasına Batı kültüründen kaçılmaya çalışıldığını da göz önünde bulundurursak, Batı düşüncesinin geçmişi, Batı kültürünün oluşumu konusunda öğrencilerimizden önbilgi beklemenin anlamsızlığı ortaya çıkacaktır.

Öbür yandan, bir yabancı dilin, birlikte getirdiği kültürden soyutlanarak öğrenilemeyeceğini de unutmamak gerekir. Gerçi tam karşıt görüş, yabancı kültürün bize kendi kültürümüzü unutturacağını savunanlar da var. Ama ben tam tersine, yabancı bir kültürü tanımanın, bize onu kendi öz kültürümüzle karşılaştırabilme ve her iki kültürü farklılıkları ile kabul edebilme olanağı sağlayacağı görüşündeydim. Değişik kültürleri tanımanın ,yabancı olana önyargısız yaklaşabilmek, hem de -güncel bir tanımlamayla söylersek- kendi 'kültür kimliğimizi' belirlemek açısından sağlayacağı yarar da gözardı edilemez. Bu durumda, Batı kültürünün oluşumunu, Batı düşünce tarihi, çağları belirleyen önemli tarihi olaylar, siyasal ve ekonomik gelişmeler, bunlara paralel olarak sanatın gelişmesi olarak izlemek, salt edebiyat tarihiyle sınırlı kalmaktan daha çok önem taşıyacaktır. Bir yandan da ezbere dayalı eğitim sisteminden kurtulmak, araştıran, sorgulayan, eleştiren öğrenciler yetiştirmek istediğimize göre, hocanın anlatıp öğrencinin not tutarak bu bilgileri ezberlediği klasik eğitim biçimini değiştrmek zorundayız. Tüm bu düşünceler ışığında kültür tarihi derslerinde nasıl bir yöntem izlenebilir?

Biz uygulamalarımızda somut metinler ve görsel malzemeyi temel alıyoruz. Felsefe metinleri, edebiyat metinleri, sosyolojik metinler ya da kültür tarihiyle ilgili kitaplardan bölümlerin okunup tartışılmasını ve anlatılmak istenen konuya ilişkin bilgilerin böylelikle iletilmesini öngörüyoruz. Ayrıca metin okumanın yanı sıra, o dönemlere ilişkin filmler, sanat tarihiyle ilgili kitaplar ya da slaytlar gösterilmesinin, ya da öğrencilere ödevler hazırlatılmasının, verilen bilgilerin genişletilmesine büyük katkıda bulunacağına inanıyoruz. Öğrencilerin ezbere dayalı bilgi birikimlerinin artmasını sağlamaktan çok ilgilerini çekme, onları araştırmaya yöneltme açısından böyle bir çalışma biçiminin yararlı olacağını düşünüyoruz. Şimdi, bu doğrultuda oluşturmayı düşündüğümüz üç yıllık

kültür tarihi programını ana çizgileriyle kısaca ele almak istiyorum.

Birinci sınıfların 'Kültür Tarihine Giriş' dersine kültür kavramının tartışılmasıyla başlanabilir. Kültür ve uygarlık kavramlarının ansiklopedik birer tanımını verip ezberletmek yerine, örneğin Şerafettin Turan'ın «Türk Kültürü Tarihi», Bozkurt Güvenç'in «İnsan ve Kültür» adlı kitaplarından alınan parçalarla Şara Sayın'ın «Kültür Kimliğimiz» adlı makalesi derste okunarak yazarlarının benzer görüşleri ya da aralarındaki görüş ayrılıkları saptanabilir. Böylelikle bu konuda öğrenciler de düşünüp fikir üretmeye, ya da okudukları metinler arasında bağ kurmaya zorlanacaklardır. Dört ders saatini ayırdığımız bu girişten sonra çağımız Alman kültürünün tanıtımına geçilecektir. Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesi gibi güncel bir sorundan yola çıkılarak birleşmenin her iki Almanya için olumlu ve olumsuz yanları tartışılabileceği gibi, gelişmelerin Türkler açısından taşıdığı önem üzerinde de durmak birçoğunun ailesi halen Almanya'da yaşayan öğrencilerimiz açısından ilgi çekici olabilir. Bu konuda da Almanca Dil Dergisi'nin ilgili iki sayısındaki örneklerden yararlanılabilir. Bu noktadan İkinci Dünya Savaşı'na geri gidilerek yakın Alman tarihiyle ilgili önemli bilgiler de gene zaman zaman belge niteliğinde metinler yardımıyla ele alınabilir. Ayrıca günümüz Almanya'sını ilgilendiren toplumsal sorunlar bağlamında Günter Grass, Heinrich Böll, Bertolt Brecht ya da Volker Braun gibi yazarların metinlerinden örnekler, ya da örneğin Max Frisch'in yabancı işçi sorununun İsviçre açısından irdelendiği yazısının okunması ülke bilgisi - kültür tarihi ve edebiyat üçlüsünün kesiştiği nokta olarak konuyu zenginleştirecektir.

İkinci yılın 'Kültür Tarihi I' dersinde Germenler'den başlanarak 17. yüzyıl sonuna kadar gelmeyi öngörüyoruz. Tacitus'un «Germania» adlı yapıtından alınan parçalarla Germenler'in kimliği, yaşayış ve düşünce biçimleri, dini inançları konusunda gerekli bilgi virilebilir. Daha sonra Ortacağın sosyal yapısı, sınıflar arasındaki farklar, Ortaçağ düşüncesi, önemli tarihi olaylar, geç Ortaçağda yaşanan değişim, Rönesans düşüncesi, Reform hareketi, Luther'in dil ve çeviriyle ilgili görüşleri gene değişik metinler yardımıyla işlenebilir. Bu bağlamda Brecht'in «Galile'nin Yaşamı» adlı

oyunundan da yararlanılabilir, ya da Barok dönemden birkaç şiir alınarak Barok düşüncenin özellikleri, Grimmelshausen'in «Simplicissimus»undan bir bölümün okunmasıyla Otuz Yıl Savaşları anlatılabilir. Ortaçağla ilgili edinilmiş bilgiler örneğin «Gülün Adı» gibi filmler yardımıyla olanaklar elverdiğince görsel olarak da pekiştirilebilir. 17. yüzyıl sonuna kadar gelmeyi planladığımız bu yıl programının son derslerinde slaytlar gösterilerek mimarlık ve resim alanındaki gelişmeler anlatılabilir, ya da Ortaçağ ve Rönesans müziğinden örnekler dinletilebilir. Özellikle öğrencilerin ilgisinin giderek dağıldığı bu son derslerin sanat tarihine ayrılması şimdiye kadarki uygulamalarımızda hep yararını göstermiştir.

Üçüncü sınıfın 'Kültür Tarihi II' dersi 18. ve 19. yüzyıllara ayrılmaktadır. Kant'ın 'Was ist Aufklaerung?' adlı metniyle başlandıktan sonra Lessing'in, Gellert'in fabllarıyla Aydınlanma döneminin eğitici yanı üzerinde durulduğu gibi, 18. yüzyılda eğitim sorunu, bu konudaki yeni girişimler, meslek okullarının açılması yurdumuzdaki eğitim sistemiyle birlikte ele alınabilir. 18. yüzyılda ilk kez saray çevrelerince beslenmeyen bağımsız yazarların ve zorunlu olarak yeni bir okur çevresinin oluşması ve birlikte getirdiği kitap basma, dağıtım, yazarlıktan para kazanma sorunları, ayrıca sansür kurumunun oluşması da günümüz edebiyat yaşamıyla karşılaştırma olanağı vermesi açısından üzerinde durulabilecek bir başka konu.

Gottsched ve Lessing'in Alman tiyatrosunun gelişimini gösteren kuramsal yazıları, tiyatro tarihi açısından önem taşıdığı kadar o dönemin sanata bakışındaki akılcı yanı göstermeleri bakımından da yararlanılabilecek metinler. Lessing'in «Emilia Galotti» adlı oyunu ile Fontane'nin «Effi Briest» adlı romanı kültür tarihi açısından, örneğin 18. ve 19. yüzyılların toplum veaile yapısı, devlet yönetimi, uyanmaya başlayan ve erdemleri için savaşan burjuva sınıfı açılarından ele alınabileceği gibi, Lessing'in «Nathan der Weise»si 18. yüzyılın hoşgörü anlayışına örnek olarak ele alınabilir, ya da «Minna von Barnhelm» Yedi Yıl Savaşları, Prusya'nın konumu, Prusyalılar'ın bugün artık bize soyut gelen 'namus' anlayışı açısından değerlendirilebilir. Fransa'da saray yaşamı, Fransız kültürünün Almanya üzerindeki etkileri, Fransız Devrimi'ni hazırlayan nedenler, insan Hakları Bildirgesi, devrimin sonuçları, Al-

manya açısından taşıdığı önem ya da ülkemize etkileri ile ilgili metinler zengin tartışma olanağı sağlayabilir. Bu arada Büchner'in «Danton'un ölümü» adlı oyunu da Fransız Devrimi ve sonrası açısından yararlı bir kaynak oluşturacaktır.

Yukarda sıraladığım örnek ve önerilerden anlaşılacağı gibi bu derslerin başlıca amacı öğrencilerin yüzyılları, düşünce ve sanat akımlarını bir bütün olarak değerlendirmeye, aralarında bağlantılar kurup karşılaştırmaya, ya da nelerin aşılarak bugüne gelindiği bilincini edinmelerine yöneliktir. Dört yılın programını bir bütün olarak düşündüğümüzde bu derslerin öbür derslerle sıkı bir bağlantı içinde değerlendirilmesi de gerekecektir. Örneğin programımızda yer alan 'Çağdaş Edebiyat', 'Ortacağ Metinleri', '18. yüzyıl Alman Edebiyatı', 'Romantik Dönem', 'Edebiyatta Gerçekçilik' ya da değişik adlardaki metin çalışmaları dersleriyle kültür tarihi dersleri arasında yakın bir bağ kurulması zorunludur. Ayrıca ikinci sınıf programımızda yer alan 'Bilimsel Metinler. Okuma/anlama' dersinin de zaman zaman kültür tarihine paralel götürülmesi, o derste ele alınan konulardan yararlanılarak her iki dersin eşgüdüm içinde ilerlemesi çabalarımız arasındadır.

Kültür tarihi derslerinde metinler ve görsel malzeme yardımıyla çalışma denememizin henüz ilk uygulamalarında sayılırız. Ama bu aşamada bile öğrencilerin ilgisi, dersin hem içerik hem de işleniş biçimi açısından başarılı olduğunu gösteriyor. Kültür tarihi derslerinin edebiyat derslerinden bağımsız düşünülemiyeceği göz önünde bulundurulduğunda, bu derslerin önkoşulu olacak bilgileri vermesi ve öğrencilerin okudukları edebiyat metinlerini daha geniş bir bağlamda değerlendirmelerine yardımcı olması en önemli başarısı. Hatta geniş ve karşılaştırmalı bir kültür yelpazesi vererek yurdumuzdaki ortaeğitimin açıklarını kapatabilmek bile kanımca Türkiye genelinde bu dersin başarısı açısından önemli bir adım sayılabilir.

Kültür Tarihi Dersleri İçin Kaynak Önerileri :

Turan, Şerafettin. *Türk Kültür Tarihi*, Ankara, Bilgi Yayınevi, 1990.

Güvenç, Bozkurt. *İnsan ve Kültür,* Remzi Kitabevi, İstanbul, 1974.

———, *Çağdaş Kültürümüz,* Cem Yayınevi, İstanbul 1991.

Tanilli, Server. *UygarlıkTarihi,* Say Yayınları, İstanbul, 1991.

Tanilli, Server. *Yüzyılların Gerçeği ve Mirası, İnsanlık Tarihine Giriş,* I ,II, III, IV. Say Yayınları, İstanbul.

Salihoğlu, Hüseyin. Alman Kültür Tarihi, İmge Kitabevi, Ankara 1993.

Fischer, Heinz. *Deutsche Kultur, Eine Einführung,* Erich Schmidt Verlag, Berlin 1973.

———, *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfaengen bis zur Gegenwart,* J. B. Metzler, Stuttgart, 1979.

Grabert-Mulot-Nürnberger. *Geschichte der deutschen Literatur,* Bayerischer Schulbuch-Verlag. München, 1984.

Raff, Diether. *Deutsche Geschichte. Vom Alten Reich zur Zweiten Republik,* Hueber Verlag, München 1985.

Gökberk, Macit. *Felsefe Tarihi.* Bilgi Yayınevi, İstanbul.

Sarıca, Murat. *100 Soruda Fransız İhtilali.* Gerçek Yayınevi, 1970.

———, *Almanca Dil Dergisi. Materialien für den Deutschunterricht in der Türkei.* Yıl 22, sayı 112. 1991/4.

Tacitus. *Germania.* Reclam Ausgabe, 726.

Gül Işık. *İspanya : Bir Başka Avrupa.* Metis Yayınları, İstanbul 1991.

Pirenne, Henri. *Ortaçağ Kentleri. Kökenleri ve Ticaretin Canlanması.* Dost Kitabevi, İstanbul.

Araş. Gör. Canan ŞENÖZ
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRENİMİNDE METİNDİLBİLİM —UYGULAMALI BİR ÖRNEK—

Çeşitli bilim dalları birbirinden kopuk değil, aksine birbiriyle ilişki içerisindedir. Bu durumu bir bilim dalındaki ilerlemelerin diğer bilim dallarına yansımasında açıkça gözlemlemekteyiz. Örneğin, son yıllarda önemli gelişmeler gösteren bir bilim dalı olan dilbilimdeki yenilikler, ana dil ve yabancı dil öğretimi, edebiyat bilimi gibi değişik alanları etkilemektedir. Dilbilimdeki yeni gelişmelerden en çok ve çabuk etkilenen alan yabancı dil öğretimidir. Her ne kadar dilbilim kuramları, «dilsel becerileri geliştirmek ve düzeltmek amacıyla dil derslerine yönelik olarak ortaya çıkmasa da[1]» aslında dilbilim ve dil öğretimi arasında dolaylı bir bağ vardır. Dilbilim ve dil öğretimi arasındaki ilişkiyi kısa bir örnekle şöyle açıklayabiliriz : Dilbilimsel temeli yapısalcılığa dayanan konuşsal -işitsel yöntem, geleneksel dilbilgisini bir kenara bırakarak, gerçek konuşma durumlarından ve bu durumlarda kullanılan dilsel yapılardan yola çıkmıştır. Yapısalcılıktan sonra gelen edimbilim, sözeylem kuramı gibi dilbilim kuramları, yapısalcılığın inceleme dışı bıraktığı dilin bildirişimsel yönünü dil araştırmalarına katarak yabancı dil öğretiminde bildirişimsel- işlevsel yöntemin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuşlardır. Sözü geçen yöntemde dilin yapılarından çok bu yapıların hangi durumda, hangi bağlamda kullanıldığı incelenir. Dilbilimcilerin, dilin bildirişimsel işlevlerini, bildirişim olgularının temel ilkelerini saptamaya çalışmalarıyla tüm ce düzeyindeki soyut kuramlardan metin çözümlemelerine geçildi. Böylece metin düzlemine yönelik araştırmalar ve metindilbilim

1 Gerhard Helbig, «Zur Anwendbarkeit moderner, linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach - und Lerntheorien. «*Sprache im technischen Zeitalter*, No. 32 (1969). s. 288.

önem kazanmaya başladı.» Metindilbilimin altmışlı, yetmişli yıllarda ortaya çıkışı, bildirişim kavramının dilbilim ve dil öğretiminde yer alışıyla aynı zamana rastlar»[2] Metindilbilimdeki kuramsal çalışmalar da dil öğretimi, yazınsal metin çözümlemesi gibi çeşitli alanlarda uygulamaya geçirilmektedir.

Metindilbilim, metinlerin yapılarını, kurgulanış biçimlerini, konusal gelişimlerini, işlevlerini inceler, metin türlerini belirler. Brinker'e göre metindilbilimin amaçlarından biri de «metinlerin üretilmesinin ve alımlanmasının genel koşullarını betimlemektir»[3]. Metinler ait oldukları türe uygun bir işlev taşımaktadır. Metnin kurgulanışı ile konusal gelişimi, metnin türüne ve işlevine göre düzenlenir. Örneğin, haber metinlerinde gerçekleşen olaylarla ilgili bilgi aktarıldığı için olayla ilgili kişiler, olayın geçtiği yer, zaman, olayın gelişimi ve sonucu bellidir. Metnin kısa bildirme tümcelerinden oluşması, metindeki sözcüklerin genelde düz anlamlarıyla kullanılması, haber metninin bilgilendirme işleviyle bağlantılıdır. Metinde geçmişte geçen olayların anlatılması, geçmiş zaman kullanımını gerektirmektedir. Geçmiş zamanın seçilmesinin bir nedeni de haber metinlerinin «nesnel olma» özelliğidir. Haber metinlerinde geçmiş zaman hiç bir biçimde metni üreten kişinin anlatılan olaylara bakış açısını yansıtmaz.

Bilgilendirici işlevi olan haber metniyle reklam metnini karşılaştırdığımızda, ilk dikkatimizi çeken reklam metninin çağrıda bulunma işlevini üstlenmesidir. Reklam metninde hedef, okuyucuya seslenmek, onu psikolojik olarak etkilemektir. Bu nedenle reklam metinlerinde kısa, düz bildirme tümceleri yerine karmaşık yapılar, yan tümceler, özellikle niteleme yan tümceleri seçilmekte, sözcükler yan anlamlarıyla da karşımıza çıkmakta ve metin şimdiki zamanda yazılmaktadır.

Haber ve reklam metinleriyle ilgili sıraladığım bu özellikleri, Brinker'e dayanarak örnek metinler yardımıyla metindilbilimsel bir yaklaşımla açıklamaya çalışacağım. İlk olarak bir haber metnini ele alacağım.

---

2 Bernhard Sowinski, *Textlinguistik*, Stuttgart: W. Kohlhammer, 1983, s. 64.

3 Klaus Brinker, *Linguistische Textanalyse*, Berlin: E. Schmidt, 1985, s. 14.

Haber Metni

SCHIESSWÜTIGER[4]

Ein 26 jähriger Mann hat am Sonntag gegen 0.20 Uhr auf *einen Strassenbahnfahrer* der Linie 71 an der Berliner Allee Weissensee geschossen. *Der Täter* war betrunken, so die Polizei. *Er* war in der Strassenbahn mitgefahren und zückte beim Aussteigen die Waffe. *Der Mann* wurde kurze Zeit später gefasst. *Der Strassenbahnfahrer* blieb unverletzt.

Metnin çözümlenmesine, tümcelerarası bağlantıları inceleyerek başlıyoruz. Metindeki tümcelere baktığımızda tümcelerin birbirinden bağımsız olmadığını, çeşitli öğelerle birbirine bağlandıklarını belirleyebiliyoruz. Örneğin, metnin 1. tümcesindeki «ein 26 jähriger Mann» sözcüğü, 3. tümcedeki «der Täter» sözcüğüyle, 4. tümcede «er» adıyla, 5. tümcedeki «der mann» sözcüğüyle bağlantılı. Metindeki bu sözcükler, 1., 2., 3., 4., 5. tümce arasındaki bağı kuruyor. Bu sözcükler dışında 1. tümcedeki «Strassenbahnfahrer» sözcüğü. 6. tümcede yine yer alıyor; 1. ve 6. tümce arasında ilişki kuruyor. Dilbilgisel düzlemde tümcelerarası sözdizimsel bağların kurulmasını sağlayan, metin içi anlamın oluşmasına hizmet eden bu tür sözcüklerin metindilbilimde yineleme (Rekurrenz, Wiederaufnahme) olarak adlandırılıyor. Metnin türüne ve işlevine göre farklı biçimlerde yapılan yinelemeler, metni çözümlemeye, metnin kurgusunu çıkarmaya, konusunu belirlemeye, dolaysa da metni anlamaya katkıda bulunuyor. Metindeki yinelemelere baktığımızda gerek metnin başlığını oluşturan «Schiesswütiger» sözcüğünün, gerekse metindeki «ein 26 jähriger Mann», «der Täter», «der Mann» sözcügü ve «er» adılının metin içinde aynı kişiye gönderme yaptığını belirliyoruz (Bkz. Şema 1). Metin dışında farklı dil dışı gerçekliklere gönderme yapan bu sözcükler, metin içinde eylemi gerçekleştiren kişiye gönderimde bulunuyor («Schiesswütiger», «ein 26 jähriger Mann», «er», «der Mann»). Metinde ikinci bir kişiye yönelik yinelemeler, bize olaydan etkilenen kişiyi («Strassenbahnfahrer») gös-

4 «Schiesswütiger», *Berliner Zeitung*, No. 103, 4 Mayıs 1992.

GAZETEDEKİ HABER METNİ (BİLGİLENDİRİCİ METİN)

(Şema 1)

OLAYLA İLGİLİ KİŞİLER

Ein 26 jähriger Mann
II
der Täter
II
er
II
der Mann

Strassenbahnfahrer
II
Strassenbahnfahrer

OLAYIN GEÇTİĞİ

YER
Berliner Allee
in Weissensee

ZAMAN
amSonntag gegen O. 20 Uhr

OLAYIN GELİŞİMİ

Der Täter war betrunken. Er war in der Strassenbahn mitgefahren und zückte beim Aussteigen die Waffe.

OLAYIN SONUCU

Er (der Täter) wurde kurze Zeit später gefasst.

Der Strassenbahnfahrer blieb unverletzt.

teriyor. Böylelikle, yinelemeler, metnin ana konusunu çıkarmaya yardımcı oluyor.

Yinelemeleri ve yinelemelerin metnin konusunu belirlemeye katkılarını sunduktan sonra metnin diğer özelliklerini araştırmaya devam ediyoruz: Örnek metinde geçmişte olup bitmiş bir olay anlatıldığı için olayı gerçekleştiren kişi, olaydan etkilenen kişi, olayın geçtiği yer, zaman, olayın gelişimi ve sonucu belli (Bkz. Şema 1). Metin bilgi vermeye yönelik olduğu için karmaşık tümceler yerine kısa düz bildirme tümceleri seçilmiş, sözcükler düz anlamlarıyla kullanılmış. Metni yazan kişi, metni alımlayanlara geçen bir olayı anlatmak istemekte, olayı anlatırken yorum yapmamaktadır. Metinde 1. tümce dışındaki bütün tümcelerde geçmiş zaman (Imperfekt) kullanılmıştır. Geçmiş zamanın kullanılmasının birinci nedeni olayın geçmişte bir kez gerçekleşmesi, ikinci nedeni Almanca'da geçmiş zamanın olayın geçtiği anı belirtmesi, anlatıcının olay karşısındaki tutumunu bildirmemesi. Böylece haber metnini üreten kişinin olabildiğince nesnel olmaya çabaladığını görüyoruz.

Reklam Metni

Metnin türü, işlevi ve kurgulanışı arasındaki sıkı ilişkileri karşılaştırmalı bir biçimde açıklayabilmek için haber metninden başka bir metin türünü, bir reklam metnini inceleyeceğiz.

Sie - Matic[5]

> Eine Einbauküche, die Ihnen Freude macht, beginnt mit *dem richtigen Ansprechpartner.* Immerhin geht es um eine Investition für viele Jahre. So etwas will in Ruhe geplant und durchdacht sein. Dazu benötigen Sie die Unterstützung *eines kompetenten Fachmanns* der sich genügend Zeit nimmt und in der Lage ist, die Dinge von Ihrer Warte aus zu sehen. *Ihr Sie Matic Küchenspezialist* steht persönlich dafür ein, dass in Ihrer neuen Küche alles Ihren Vorstellungen entspricht. *Er berät* Sie von Mensch

5 «Sie - Matic», *der Spiegel,* No. 36 (2 Ekim 1991)

zu Mensch *Er* erwartet *Sie* mit kreativen Ideen und sorgt dafür, dass bis zur Montage alles reibungslos abläuft. *Seinen Namen* erfahren *Sie* von uns. Schreiben *Sie* uns und fordern *Sie* den grossen Sie Matic - Report an.

İncelememeze metinde en fazla kullanılan sözcükleri ele alarak başlayacağız. Reklam metninde tümcelerarası bağlar, haber metninde olduğu gibi değişik biçimlerde yinelenen sözcüklerle kuruluyor. Metnin 1. tümcesindeki bileşik sözcüğün («Einbauküche») içindeki «Küche» sözcüğünün 5 tümcede hem bir sözcük («Küchenspezialist») içinde hem de kendi başına («Küche») yinelendiği gözlemleniyor (Bkz. Şema 2). Metnin 1. tümcesindeki «Ansprechpartner» sözcüğü, 4. tümcede «ein kompetenter Facmann», 5. tümcede «SieMatic Küchenspezialist», 6. ve 7. tümcede «er» kişi adılı, 8. tümcede «Name» adının önünde bulunan, üçüncü tekil ve eril kişiyi gösteren «sein» iyelik adıyla yineleniyor. «Der richtige Ansprechpartner», «ein kompetenter Fachmann», «SieMatic Küchenspezialist» sözcükleri metinde aynı kişiye gönderimde bulunurken metnin duşunda farklı kişilere gönderme yapıyorlar. Metnin başlığı («SieMatic»), metin içindeki «der Ansprechpartner» sözcüğü ile bu sözcüğe yönelik yinemeler, «Küche» sözcüğü hazır mutfak üreten firmaya göndğerimde bulunuyorlar.

Metinde çok geçen diğer bir sözcük ise «Sie» kişi adılı. «Sie» kişi adılı 1., 4., 5., 7., 8. tümcelerde yer alıyor (Bkz. Şema 2). 4. ve 5. tümcelerde adların önünde bulunan «Ihr» iyelik adılı («Ihrer Warte», «Ihr SieMatic Küchenspezialist, «Ihrer Küche», «Ihren Vorstellungen»), «Sie» kişi adılını yineliyor. «Sie» kişi adılı gündelik yaşamda nezaket gösterme işlevini taşıyor. Almanca'da kendimizden yaşça ve mevkice büyük ya da yakından tanımadığımız kişilere hitap ederken «Sie» kişi adılını kullanıyoruz. «Sie» kişi adılı üçüncü tekil ve çoğul kişiyi belirtme özelliğine sahip; fakat diğer üçüncü tekil kişiyi belirten («er», «sie», «es») kişi adılları gibi «cins» göstermiyor. Reklam metninde «Sie» kişi adılı ile onu yineleyen «Ihr» iyelik adılı nezaket bildirme işlevinin dışında bir görev üstleniyor. Metindeki bu sözcüklerle geniş bir alımlayıcı kitlesine çağrıda bulunuluyor. Metnin başlığındaki «Sie - Matic» söz-

REKLAM METNİ (ÇAĞRI İŞLEVİ OLAN METİN)
(Şema 2)

Sie - Matic

der richtige Ansprechpartner	Eine Einbau*küche*
II	II
ein kompetenter Fachmann	*Küche*
II	II
SieMatic Küchenspezialist	*Küchen*spezialist
II	
er	
II	
er	
II	
Seinen Namen	

Sie

Ihnen	Ihrer Warte
II	II
Sie	Ihr SieMatic Küchen-
II	spezialist
Sie	II
II	Ihrer Küche
Sie	II
II	Ihren Vorstellungen
Sie	
II	
Sie	
II	
Sie	

cüğünün içinde de «Sie» kişi adılı yer alıyor. «Sie - Matic» sözcüğü reklamı yapılan firmanın adı. Bu adın reklam metninin başlığını oluşturmasının nedeni Sie - Matic sözcüğünün gündelik dildeki sıradan sözcüklerden biri olmaması ve okuyucuda merak uyandırabilecek bir nitelik sergilemesi. Metnin başlığındaki «Sie» sözcüğü gündelik dildeki anlamını yitiriyor, yan anlam kazanarak hazır mutfak almak isteyen kişilere seslenme işlevini yükleniyor. Metindeki «Sie» kişi adılı ve onu yineleyen «Ihr» iyelik adılı, metni alımlayanlara seslenme işlevini gerçekleştirmekte, onları hazır mutfak almaya yöneltmektedir. O nedenle bu sözcükler ile metnin başlığındaki «Sie» arasında bağlantı var.

Çağrı işlevi taşıyan metinlerin amacı, haber metnindeki gibi yalnızca okuyucuyu bilgilendirmek değil, metni alımlayanların düşünce ve davranışlarını etkilemektir. Reklam metinleri de okuyucuyu psikolojik olarak etkilemeyi hedefler. Örneğin elimizdeki metinde, hazır mutfağın («Einbkaukuche») uzun vadeli bir yatırım olacağı, ancak böyle bir mutfağın iyi bir uzman tarafından yapılabileceği, uzmanın özellikleri, sağlayacağı yararlar uzun uzadıya anlatılarak okuyucuda karlı bir yatırımın, iyi bir uzman aracılığıyla gerçekleştirilebileceği düşüncesi uyandırılmak istenmektedir. Aslında Sie - Matic firması sözü edilen uzman, kendi firmasının uzmanı olduğu ve firmanın ürünlerinin satılmasını, yerleştirilmesini sağladığı için dolaylı yoldan kendi reklamını yapıyor. Sie - Matic firması doğrudan kendini öven, satış isteğini dile getiren bir reklam oluşturmamış. Çünkü zaten okuyucu, reklam metinlerinin satış yapma amacıyla üretildiklerini bilir. Bu nedenle reklam metinlerinde dolaylı ve etkileyici anlatımlar kullanılır.

Reklam ve haber metnindeki tümce yapılarını birbirleriyle karşılaştırdığımızda haber metninin kısa bildirme tümcelerinden oluştuğunu, reklam metninde ise çok sayıda niteleme sıfatı ve niteleme yan tümcesinin yer aldığını görüyoruz. Buna örnek olarak şu tümceleri verebiliriz : 1. tümce : Eine Einbauküche, *die Ihnen Freude macht*, beginnt mit dem *richtigen* Ansprechpartner. 4. tümce : Dazu benötigen Sie die Unterstützung eines *kompetenten* Fachmanns, *der in der Lage ist, die Dinge von Ihrer Warte auszusehen.* 5. tümce : Ihr SieMatic Küchenspezialist steht persönlich dafür ein, dass in Ihrer *neuen Küche* ..... entspricht.

9. tümce : ..... und fordern Sie den *neuen Sie*-Matic - Report an. Reklamı yapılan firmanın ürünlerine ve uzmanına yönelik açıklamalar getiren niteleme sıfatları ile niteleme yan tümcelerinin görevi metni alımlayanları etkilemektir. Tümce yapılarını incelemeyi sürdürürsek, haber metninde emir tümcesi kullanılmadığını, reklam metninde biçimsel açıdan emir tümcesi olup işlevsel açıdan alımlayıcıya seslenme, tavsiyede bulunma amacını taşıyan tümcelerden (Örn : Schreiben Sie ..... und forden Sie .....) yararlanıldığını belirleyebiliriz. Bu tür yapılar metnin çağrı işleviyle ilişkili olarak alımlayıcıyı etkilemek için seçiliyor. Her iki metindeki zamanları ele aldığımızda şu sonuca varıyoruz. Haber metninde geçmişte olan bir olay anlatıldığı ve nesnel olamaya çalışıldığı için geçmiş zaman, reklam metninde alımlayıcıya çağrıda bulunulduğu için şimdiki zaman kullanılıyor.

Değişik metin türleri farklı işlevler üstlenir. Metnin kurgulanışı, konusal gelişimi ait olduğu türe ve bu türün taşıdığı işleve göre düzenlenmektedir. Yukarıdaki örneklerde metnin türü, işlevi, konusu ve kurgusu arasındaki bağ gösterilmeye çalışılmıştır. Metindilbilimin verilerinden yararlanarak yapılan bu tür çalışmalar, Alman Dili ve Edebiyatı Öğrenimi çerçevesinde değişik metin türlerinin çözümlemesinde kullanılabilir. Metinlerin türlerine ve işlevlerine göre farklı biçimlerde kurgulandıkları, yinelemeler aracılığıyla açıklanabilir. Yinelemeler, metni oluşturan ana öğeleri çıkarmaya, metnin konusunu belirlemeye yardım ettikleri için öğrencilerin metne yönelik yineleme zinciri oluşturmaları, metni anlamlarını da kolaylaştıracaktır. Metnin türü, işlevi, kurgusu ve konusu arasındaki bağı gözlemleyen öğrenciler, gerek metni alımlarken, gerekse metin oluştururken güçlük çekmeyeceklerdir. Metindilbilime dayalı metin çözümlemeleri, değişik derslerin içinde yer alan okuma - anlama aşamasında ve metin üretmeye yönelik yazılı anlatım derslerinde yararlı olacaktır.

Sâkine ERUZ
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

UZMANLIK METİNLERİYLE OKUMA — ANLAMA ETKİLİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Üniversite öğrenimi gören öğrencilerin, kendilerini uzmanlık alanlarında geliştirebilmeleri için yararlanacakları en uygun araç okuma edimidir. Oysa öğrenciler bunun farkında bile değildirler. Kendilerine «Ne gibi kitaplar okuyorsunuz ?[1]» gibi bir soru yöneltildiğinde, öğrenciler bu soruya «Kitap okumayı hiç sevmem» ya da «Ders kitapları dışında kitap okumam», diye yanıtlayabiliyorlar.

Türkiye'de 1971 ile 1990 yılları arasında yılda ortalama 6000 yapıt basılmıştır[3]. 1983 yılında toplam 6896 yapıt yayımlanmış[2], bu sayı 1985'te 6685'e düşmüştür[4]. Oysa okuma alışkanlığının yaygın olduğu Almanya'yı ele aldığımızda, bu ülkede salt 1983 yılında 58498 kitabın basılmış olduğunu izleriz[5]. Basılan yapıtların sayısı 1989'da 65.980'e ulaşmıştır[6]. Türkiye'de 19 yıl süreyle basılan ve nüfus çoğaldıkça artış göstermeyen yıllık ortalama yapıt sayısını nüfusumuza orantıladığımızda ürkütücü bir sonuç elde ederiz.

Üniversite öğrencilerine gelince, okuma edimi onların salt uzmanlık alanlarında gelişmelerini sağlamanın dışında, ufuklarını geliştirir, onlara düşünmeyi, karşılaştırmayı, olaylar ve konular arasında mantıklı bağlar kurmayı öğretir ve öğrencilerin olaylara daha esnek yaklaşmasını, böylece de kendilerini ve dünyayı daha sağlıklı algılayabilmelerini sağlar.

Ancak okuma alışkanlığı bulunmayan, ezbere dayalı bir eğitim sisteminden üniversiteye gelen öğrencilerimiz, kendilerine sunulan her olguyu, ezberlemeye yatkındır, böylesi daha kolaydır, okudukları metinlerin hangi bölümlerinin kendileri için önem taşıdığını ve 'ana belleğe' geçecek biçimde çalışmaları gerektiğini hiç irdelemezler, günlük çalışırlar, bilgiler onlar için sınavlardan

sonra unutulacak türdendir çoğu zaman. Ortaöğretim boyunca da öğrendikleri gibi tüm metni, sorgulamadan, metnin işlevini, kurgusunu irdelemeden ezberlemeye çalışırlar ve çoğu zaman okuma onlar için uçup giden, anlık bilgiler içeren yorucu bir uğraş ile eşdeğerdir. Oysa 'okuma' edimi 'anlama' edimini de kapsar, 'anlama' ile gerekli bilgiler eleştirel bir süzgeçten geçirilmek üzere 'ana bellekte' saklanır.

Okuma edimine böyle bir yaklaşım sergileyen öğrenci konular arasındaki bağlantıları kurmaya tümüyle yabancı kalır. Gerekli bağlantıları kurma yetisinden yoksun öğrenci yükseköğretim derslerini birbirinden bağımsız olarak algılar. Oysa yükseköğretimin amacı tüm alan derslerini bir örgü gibi tamamlayıcı nitelikte sunmak ve öğrencinin dersler arasındaki bağlantıyı görmesini sağlamak olmalıdır. Dış dünyada da olduğu gibi, her olgu diğer bir olguyla etkileşim içindedir. Bunu yükseköğretime uyguladığımızda hiç bir dersin salt kendi içinde var olmadığını ve diğer alan derslerini tamamlayıcı nitelik taşıdığını izleriz. Başka bir deyişle bir dersteki eksik bilgi suya atılmış bir taş gibi hareler çizerek diğer dersleri de olumsuz etkiler.

Bu gerçeklerden yola çıkarak, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı olarak, öğrencilerimiz bir yıllık bir temel eğitim aldıktan sonra, izlencemize öncelikle uzmanlık metinlerinden okuma-anlamayı sağlayacak bir ders koyduk.

Dersimiz bir öğretim yılı boyunca haftada iki saatlik bir süre içermektedir. Burada yaklaşık iki haftayı kapsayan, öğretim yılı başlarında yapılan bir ünite sunulacaktır. Her ünite için saptanan 'üst amacı' bir 'alt amaç' izler. Ünitemizde izlediğimiz yol aşağıda gösterilmiştir :

Üst Amaç : BİLİNÇLİ OKUMAYA GİRİŞ

Alt Amaç : — Değişik metin türleri ve işlevleri
— Yazıyı metin yapan ölçütler, metnin kurgusu vb.
— Okuma biçemleri
— Metin çözümleme teknikleri
— Kavramlar

Bu amaçlara yöneldiğimiz çalışma yolumuz ise şöyle bir gelişim çizgisi sergiler :

— Uygulamalı grup çalışmaları
— Çalışmaların derste sunulması
— Tartışma
— İlgili kavramların belirlenmesi ve tanımlanması
— Uygulamaya ilişkin kuramsal metinlere geçiş
— Yeni kavramlar kullanılarak bir sonraki derste sunulacak ödevler

Yukarıdaki genel taslağı şu uygulama adımlarıyla somutlaştırmaya çalışacağım :

1. ADIM

Amaç→ Öğrencilerin değişik metin türleriyle etkileşimini sağlamak

Çalışma aşaması→ — Değişik altı metin öğrencilere dağıtılır (bkz. EK 1)
— Öğrenciler metinlerin tümünü gözden geçirirler.
— Gruplar oluşturulur ve her grup bir metin seçer.
— Saptanan bir süre sonunda gruplar irdeledikleri metinle ilgili ilk izlenimlerini sunarlar.
— Bu bilgiler derste tartışılır.

EK 1'deki metinlerden yol çıkarak çalışma aşamamızı somutlaştırabiliriz. Öğrencilerin metinleri okuduktan sonra ilk tepkileri aşağıdaki gibi olmuştur :

Metin 1 : Bir gazetenin okur sorunları köşesinde yazılmış kolay anlaşılır bir metin.

Metin 2 : Bir öykü olabilir, yazar başından geçen bir olayı bir öykü gibi anlatıyor. Bu konuda daha önce bir yazı okumuştuk.

Metin 3 : Bu metni 'Seçme Metinler' dersinde işlemiştik, yazınsal bir metin, 'Novelle' diye adlandırdığımız kısa bir öykü.

Metin 4 : ADAC'den alınmış. ADAC Alman Otomobil Kulübünün kısaltılmış adıdır, çıkardığı dergiyi bu kuruluşun üyeleri okur, metin Almanya'daki otomobil sürücülerini ilgilendiriyor.

Metin 5 : Martin Luther'in kullandığı dilin bıraktığı etkiye ilişkin. Luther'i diğer derslerde işlemiştik. 'İncili' halk diline çevirmiş, yalın bir dil kullanmış. Metinde derslerde duyduğumuz başka adlar da geçiyor.

Metin 6 : Almanya'daki televizyon programı

Çalışmamız sürecinde, öğrenciler 'önbilgilerin güncelleşmesi,' 'uzmanlık metni' gibi kavramlara doğru bir yöneliş içindedirler. Bundan sonraki aşamada amaç öğrencilerin bu konuya daha bilinçli yaklaşmalarını sağlamaktır. Öğrencinin öndonanımı yeterliyse çalışmalara doğrudan bu aşamayla da başlanabilir.

2. ADIM

Öğrenciyi belirlediğimiz amaca yönlendirmek düşüncesinden yola çıkarak, aynı metinler şu sorular çerçevesinde irdelenir :

— Hangi metin bizi ilgilendiriyor, neden ?

— Hangi metinleri hangi gerekçelerden yola çıkarak aynı grupta toplayabiliriz ?

— Metinleri anlamak ve öğrendiklerini pekiştirmek için hangi yardımcı öğelerden yararlandınız ?

Öğrenciler metne bu sorular ışığında baktıklarında, metinle etkileşim süreçleri yoğunlaşmaktadır. Metinleri aşağıdaki gibi öbeklere ayırırken konumuzla iligili kavramlara da yaklaşıyoruz.

Bizi doğrudan ilgilendiren metinler :

Metin 3 ve 4. Çünkü bizim alan konularımızı içeriyor. Bu metinleri ayrıntılı okurdum, önemli bulduğum yerlerin altını çizerdim, bilmediğim sözcüklerin anlamına bakardım, belki metnin özetini de çıkarırdım.

Bizi doğrudan ilgilendirenmeyen metinler :

Metin 1 : Zaman geçirmek için okurdum. Metin2 : Kedileri severim, güzel bir öyküyse de okumak isterim.

Bizim konumuz dışındaki metinler :

Metin 4 ve 6. Bu metinler Almanya ile yakından ilgili, biz ise şu anda Türkiye'de yaşıyoruz.

Dersin bu aşamasında 3. ve 4. metinden yola çıkarak 'hedef kitle' (Adressatengruppe), kaynakça (Ouellenangabe) gibi kavramların önemi vurgulanır. Öğrencilerin uzmanlık alanlarının (Fachbereich) 'Alman Dili ve Edebiyatı' olduğu vurgulanarak 'uzmanlık metni' (Fachtext) kavramı üzerinde durulur. Almanca yapılan bu çalışma sürecinde öğrenciler kavramların Türkçe karşılığını bulurlar. 3. metni 'önbilgilerini güncelleştirerek (Aktualisierung des VorWissens) 'yazınsal metin' (Literarischer Text) diye adlandırdırırlar, 5. metni de 'uzmanlık metni' olarak nitelerler. 1. 4. ve 6. metin de 'kullanmalık metin' (Gebrauchsbzw. Sachtext) türüne girer. Yine bu bağlamda uzmanlık bilgisi ve donanım gibi öğelerden oluşan ön bilgi (Fachwissen, Weltwissen → Vorwissen) süreçlerinin okuma-anlamadaki rolü tartışılır. Almanca olarak kullanılan kavramların Türkçe karşılığı tahtaya yazılır. Kavramların tanımları örneklerden yola çıkarak saptandıktan sonra 3. adımımıza geçebiliriz.

3. ADIM

Bu aşamada amacımız metnin işlevine göre okuma biçemlerinin tanımlanması, okuma stratejilerinin uygulamalı olarak irdelenmesidir.

Metinlere hangi okuma biçemlerinin (*Lesestil*) uygulanacağı tartışılarak kararlaştırılır. Metin türleriyle, metin okuma biçem-

leri ve çözümleme tekniği arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. 'Uzmanlık metinlerinde' 'önbilginin' yoğunluğuna göre 'tümsel okuma' (*Totales Lesen)* ya da 'izleksel okuma' *(Kursorisches Lesen)* yeğlenirken, kullanmalık metinlerde 'arayıcı okuma' *(Selegierendes Lesen)* ya da 'yönlendirici okuma' (*Orientierendes Lesen)* birincil tutulabilir.

Saptanan metin türleri okuma biçemleri doğrultusunda nasıl okunmalıdır? Okuma sürecinde hangi metin çözümleme stratejilerinden yararlanabiliriz? Metin çözümleme aşamaları nasıl bir gelişim çizgisi izler? Öğrencilerle birlikte bu sorular şu şekilde yanıtlanmıştır :

Metni çözümlemeye önbilgimiz doğrultusunda üç düzlemden yola çıkarak başlayabiliriz.

1. Kaynak dildeki bilgimiz yeterliyse metni doğrudan 'metin düzleminde' çözümleriz.
2. Zorlandığımız yerlerde 'tümce' düzlemine geçeriz.
3. Gerektiğinde de 'söczük düzleminden' yararlanırız.

'Metin düzleminde' bize en büyük yardımcı öğe metnin 'iç ve dış bağlamıdır' *(Kontext und Kotex),* yine 'tümce düzleminde' bağlaçlar yol gösterici niteliktedir .'Sözcük düzleminde' ise örneğin uluslararası kullanımı bulunan sözcüklerden (*Internationalismen*) yararlanabiliriz.

İzlediğimiz yol süresince ilkemiz, bildiklerimizin bize yol göstermesini sağlamaktır, bilmediklerimizden yola çıkarsak sürekli ansiklopedi ya da sözcüğe gereksinim duyarız, bu da okuma-anlama isteğimizi duraksatıcı niteliktedir. Öğrenciler metinlere bu bilgiler ışığında yaklaştıklarında çözümleme tekniklerini de kendileri üretmeye başlarlar. Çözümleme stratejileri, 'uzmanlık metinlerinin' okuma-anlama sürecinde, 'koşut metinle çalışma' (*Paralleltext),* 'iç ve dış bağlam', metindeki bilgiye ilişkin 'akış diyagramı' (*Flussdiagramm*) 'örnekleme' (*Exemplifizierung*) gibi öğelerden yola çıkarak ve gerektiğinde 'yineleme' *(Wiedaraufnahme)* gibi dilbilimsel öğelerden de yararlanarak somutlaşır.

Bu aşamada, saptadığımız metin türlerinin nasıl okunması gerektiği üzerinde durulur, başka bir deyişle öğrencilerle birlikte

hangi metin türünün nasıl bir okuma biçemiyle okunması gerektiği belirlenir ve bu bağlamda kullanılacak metin çözümleme strajileri irdelenir.

4. ADIM

Uygulumalı yaptığımız bu çalışmalar aşamasında saptadığımız kavramları içeren 'kuramsal metinler'[7] öğrencilerle birlikte irdelenir. Amacımız uygulamalı yapılan çalışmalar arasındaki adımların tümüyle dizgelleşmesi, bu konudaki kavramların pekişmesi ve öğrencilerle 'kullanmalık ya da uzmanlık metinlerini' okuma-anlama sürecinde gerekli olan kuramsal bilginin özümsenmesidir.

Küçük gruplar oluşturan öğrenciler bu metinleri çözümlerler. Çözümleme iki düzlemde gerçekleşir.

1. düzlemin amacı, öğrencilerin 'uzmanlık metni' okuma-anlama sürecini yaşayarak öğrenmesi, 2. düzlemin amacı ise, daha önce yapılan uygulamalara dönük 'kuramsal bir metnin' bu konudaki kavramlarla birlikte zihinlerinde yeniden oluşmasını sağlamaktır. 'Okuma-anlama' aşamasından sonra öğrencilerden bazı gruplar okunan metni tartışmaya açık olarak derste sunarlar.

5. ADIM

Adımımızı 'bilginin kullanıma dökülme ve sınanma aşaması' diye adlandırabiliriz. Bu amacımızı gerçekleştirmek için de şöyle bir yol izlenmiştir :

— Yeni metinler dağıtılır (bkz. Ek 2)

— Öğrencilerden özümsedikleri bilgileri, kavramları da kullanarak bu metinlere de uygulamaları istenir. Öğrenciler gruplar oluşturarak bir metin seçecekler, metni yukardaki bilgiler ışığında irdeleyecekler ve bir sonraki derste tartışmaya açık sunacaklardır. Sunma aşamasında diğer öğrenciler, arkadaşlarının onların sözünü kesmeden dinlerlerken kendi düşüncelerini belirten notlar alırlar ve sunuş bittikten sonra sonuçlar sınıfta tartışılır.

Bu dersi izleyen derslerde, diğer metin çözümleme kuramları değişik metinlere ve metin türlerine uygulanmış ve okuma-anlamayı sağlayan kuramsal bilgiler örneklenirken, çözümleme teknikleri uygulamalardan yola çıkarak kuramsal metinlerle pekiştirilmiştir.

Bir yıl boyunca yapılan çalışmamız sürecinde uygulama amaçlı seçilen metinlerin diğer derslerle ve öğrencilerin dünyasıyla ilintili olmasına özen gösterilmiştir. Öğrenciye tümüyle yabancı, onun dünyasıyla hiç bir kesişme noktası olmayan metinler verilmemelidir. Öğrenci metinlerle yapılan çalışmaların amacını saptayabilmeli, okuma-anlamanın ona nasıl bir yarar sağlayacağını özümseyebilmelidir. Çalışmamızda uygulamadan başlayarak kuramsal metinlere doğru giden bir yol izledik.

Öğrenci yükseköğretim başladığında, onun 'okuma ediminin' kendisine çağdaş bilgiyi yakalamada ne denli yararlı olacağını özümsediğini, bu bağlamda okuma-anlama tekniklerini bildiğinden yola çıkıyoruz. Oysa ortaöğretimde aksayan bir çok noktalardan ötürü, öğrenci 'okuma' keyfine varamamış, dahası 'uzmanlık metinleri' bağlamında 'okuma-anlamının ve özümsemenin' nasıl sağlanacağını hiç öğrenmemiştir. Bu durumda uzmanlık metinlerindeki tüm bilgileri kendi alan bilgisi doğrultusunda bir süzgeçten geçirerek özümseyeceği yerde, ortaöğretimde yaptığı gibi ezberlemeye yatkındır. İşte bu aşamada 'okuma-anlamayı' sağlayıcı ve öğrenciye alan dersleri arasındaki bağlantıyı kurması için yol gösteren bir dersin programa alınması işlevsellik kazanıyor. Metinle etkileşim sağlanarak oluşturulan bir okuma-anlama süreci, öğrencinin metne eleştirel yaklaşımını, metni kendi dünyasıyla karşılaştırmasını ve dahası bu konuda tartışmalara katılabilmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmalar öğrencileri etkin kılarak yapıldığı sürece, öğrenci 'okuma edimine' bilgiyi edinmede kolaylık sağlayan bir araç olarak yaklaşmaktadır. Bu araçla kendini daha iyi ifade edebileceğini yaşayarak öğrenen öğrencinin de, okuma-anlama ve özümseme için bir uğraşta bulunmanın yararına inanacağını sanıyorum.

KAYNAKÇA

(1) 1989-90 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi'nin değişik fakültelerinde okuyan 133 öğrenciye uygulanan bir anketin verileri.

(2) BAYSAL, JALE, 'Türkiye'de Kitabın Öyküsü', Cumhuriyet, 10. 10.1991.

(3) UNESCO, Statistical Yearbook 1985, 7. 7, s. VII-67.

(4) UNESCO, Statistical Yearbook 1989, 7. 6, s. 7-62.

(5) UNESCO, Statistical Yearbook 1985, 7. 7, s. VII-70.

(6) UNESCO, Statistical Yearbook 1991, 7. 3, s. 7-44.

(7) LAVEAU, Inge, Sach- und Fachtexte im Unterricht, DaF, Methodisch Didaktische Vorschläge für den Lehrer, Goethe, 1985, s. 61-67.

Ek 1*

Text 1

Lerne aus den Fehlern Deiner Mutter!

Ich habe ein Problem, das meine Eltern betrifft. Ich bin 14 Jahre alt, und seit einiger Zeit rege ich mich maßlos darüber auf, wie meine Mutter sich von meinem Vater ausnützen läßt. Er tut im Haushalt keinen Handschlag, läßt sich von vorn bis hinten bedienen.

Es geht sogar so weit, daß meine Mutter ihm die Kleidung für den nächsten Tag heraussucht, seine Aktentasche packt, auch sonstige Sachen wie Autowaschen, Rasenwähen für ihn erledigt. Wenn ich von meinen Schulfreundinnen höre, was deren Väter zu Hause alles tun, macht mich das richtig wütend (Quick, September 1991)

---

* Metinlerle çalışma, metne ilişkin görsel öğeleri de içeren özgün yazı şekilleriyle yapıldığı zaman daha verimli olmaktadır. Bunun dışında kaynaklar çalışmanın amacına göre fotokopide belirtilebilir ya da çalışmanın herhangi bir aşamasında verilir.

Text 2

Bir kediye ait olan her kişinin yaşamı boyunca asla unutamayacağı türlü anıları olması doğaldır. Bu anılardan biri de, onu ilk gördüğümüz andır.

Kedimi ilk gördüğüm an, öyle sonradan anılarda kalacak bir anmış gibi gelmemişti bana. Bir kere, onu zorlukla seçebiliyordum. Kar yağıyordu ve New Yok'un ara sokaklarından birinde, benden az uzakta duruyordu. Ayrıca görebildiğim kadarıyla hiç de sevimli değildi. Zayıftı, kirliydi, yaralıydı... (...) (Yeni Yılda Gelen Kedi, C. Amory).

Text 3

Ein donnerartiges Rauschen zu seinen Füßen weckte ihn aus diesen Träumen, der Schimmel wollte nicht vorwärts. Was war das? Das Pfred sprang zurück, und er fühlte es, ein Deichstück stürzte vor ihm in die Tiefe. Er riß die Augen auf und schüttelte alles Sinnen von sicht. Er hielt am alten Deich, der Schimmel hatte mit den Vorderhufen schon darauf gestanden. Unwillkürlich riß er das Pferd zurück, da flog der letzte Wolkenmantel von dem Mond, und das milde Gestirn beleuchtete den Graus, der schaumend vor ihm in die Tiefe stürzte, in den alten Koog hinab.

(T. Storm, Der Schimmelreiter, Vom Meer und Heide, S. 475)

Text 4

In diesem Jahr ist Steuervorteil in Aussicht

Wer einen besonderen sauberen Diesel-Pkw fährt, soll nach dem Willen der Bundesregierung wieder mit Steuervorteilen belohnt werden. Das gilt unabhängig vom Hubraum, also auch für Wagen über 2 Liter, die als Benziner ängst nicht mehr gefordert werden. Die befristete Steuerbefreiung gilt für Neuwagen.

(ADAC Motorwelt, August 1991)

Text 5

Die literaturgeschichtliche Bedeutung der Luthersprache reicht bis zur Gegenwart. Keiner kannte den tiefen Einfluß, den das Bibeldeutsch auf die Ausbildung unserer Prosa besaß, besser als der Pastorssohn Friedrich Nietsche: «*Der Prediger allein wußte in Deutschland, was eine Silbe, was ein Wort wiegt, inwiefern ein Satz schlägt, springt, stürzt, läuft, ausläuft, er allein hat ein Gewissen in seinen Ohren.* (...) *Die Bibel war bisher das beste deutsche Buch. Gegen Luthers Bibel gehalten ist fast alles übrige nur «Literatur»*. Viele Autoren haben ihre Prosa an Luthers Vorbild geschult. Ohne dieses Vorbild wäre weder Klopstocks psalmodierender Ton, noch Johann Hebels einfaches, körniges Bibeldeutsch denkbar. Georg Büchners «Hessischer Landbote» ebensowenig wie Brechts parodistische Hauspostille und Thomas Manns Doktor Faustus, in dem das Lutherdeutsch ironisch-archaisierend verwendet wird. (Gestalten der deutschen Literatur, S. 57).

Text 6

ARD

20.15	Die goldene Stimmgabel 1990 Galaabend präsentiert von Dieter Thomas Heck
22.00	Ziehung der Lottozahlen
22.05	Tageschau
22.15	Das Wort zum Sonntag
22.20	Die ganz grosse Kasse Am. Spielfilm von 1968 mit Julie Harris u.a.
22.50	Die Harte mit dem Welchen Keks Französis-italienischer Spielfilm von 1971 mit Francis Blanche u.a.
01.15	Tagesschau

ZDF

20.15 Old Shatterhand
Deutsch-italienisch-fr.
Spielfilm von 1983 mit
Lex Parker, Pierre Brice u.a.
22.10 heute
22.15 Das aktuelle Sportstudio
Gewinnzahlen vom
Wochenende
23.35 Die Braut des Teufels
Englischer Spielfilm von
1968 mit Christopher Lee
u.a.
01.05 heute

SAT 1

20.00 Stingray
Die Gang
20.55 SAT 1 - Sport
21.00 Jake und Mac Cabe
Durch Dick und Dünn
Der Sonne entgegen
21.55 SAT 1 - blick
22.05 Der Mann mit der
Torpedohaut
Franz Kominalfilm
von 1970 mut Lili Palmer u.a.
0.00 Hetzagd
Englischer Kriminalfilm
von 1960 mit Stanley Baker

EK 2

Text 1

Die Übersetzerausbildung : Notwendigkeit, Inhalte und wissenschaftliche Fundierung

Übersetzungskompetenz bedeutet nicht nur mehr Sprachkompetenz in AS und ZS : man denke etwa an die Anforderungen im Bereich der Fachterminologien, der Syntax und Stilistik der Wissenschaftssprachen, der Spezifik der Werbesprache, der ästhetischen Qualitäeten literarischer Texte. Sie bedeutet auch die Fähigkeit, die Kompetenzen in zwei Sprachen miteinander zu verbinden, daß adäquate Übersetzungen enstehen.

Für eine systematische Ausbildung von Übersetzern spricht aber auch die mangelnde Qualität vieler Übersetzungen in den verschiedensten Bereichen, die nicht selten auf die mangelnde Qualifikation ungeschulter und überforderter Übersetzer zurückgeführt werden muß. Das gilt freilich keineswegs immer : der Zeit - und ökonomische Druck, unter dem viele Übersetzer arbeiten müssen, führt auch bei qualifizierten Übersetzern bisweilen kaum zu rechtfertigenden Resultaten.

(W. Koller, Einführung in die Übersetzungswissenschaft, S. 40)

Text 2

DER TRECK NACH OSTEN

Die Milliarden für die neuen Länder zeigen Wirkung : Die modernsten Fabriken stehen jenseits der Elbe, produziert wird vielfach billiger als im Westen - eine Gefahr für die Arbeitsplätze in Westdeutschland.

Der Aufschwung Ost läuft. Und für den Westen kommt es noch schlimmer.

Reichen die Investitionen in den neuen Ländern auch längst nicht aus, um die Arbeitslosigkeit herunterzudrücken : Die neuen Fabriken sind die modernsten in Europa. Schon in der nächsten Rezession droht den Deutschen West ein böses Erwachen : Im Abschwung werden zuerst die ältesten und unrentabelsten Fabriken dicht gemacht. Und die stehen in Westdeutschland. Im Osten gibt's nur High-Tech.

(Focus, Nr. 40, 30.09.1995, S. 69).

Text 3

ABD'DEN TÜRKİYE'YE CİDDİ DESTEK

Ö.K. Öymen - Madrid. Avrupa Birliği Dönem Başkanı İspanya'nın Dışişleri Bakanı J. Solona, Başbakan Tansu Çiller'in yarın başlayacak Madrid gezisi öncesinde Türkiye'ye önemli bir destek vererek, «Gümrük Birliği (GB) oylaması ertelenmemelidir» dedi. Böylece Avrupa Parlamentosu'ndaki ertelenme yanlısı bazı sosyalist milletvekillerine net bir mesaj verdi.

SOLONA, Madrid'de bulunan Dışişleri Bakanı Deniz Baykal ile görüştükten sonra yaptığı açıklamada, Avrupa Parlamentosu'nun Türkiye'de bu yıl sonunda gerçekleşmesi beklenen genel seçimlerden önce GB konusunda kararını vermesi gerektiğini söyledi. (Milliyet, 14.11.1995, Ekonomi, s. 7).

Text 4

DER NEUE FORD GALAXY - DIE CLEVERE ALTERNATIVE

Sie sind Feuer und Flamme für mehr Raum, mehr Komfort und mehr Flexibilität? Möchten aber auf den Fahrkomfort einer Limousine nicht verzichten? Genausowenig auf ein attraktives Design? Mit so hohen Ansprüchen sind Sie im neuen Ford Galaxy bestens aufgehoben. Er verbindet innere Größe und Vielseitigkeit mit einem Fahrverhalten, das manche Limousine in den Schatten stellt. Handlich ist er. Wendig. Seine Straßenlage ist erstklassig, und sein Design setzt neue Maßstäbe. Er ist die clevere Alternative für alle, die etwas mehr haben wollen. Fahren Sie ihn allein oder mit Freunden. Aber fahren Sie ihn! Am besten gleich zur Probe. (Focus, Nr. 40, 30.09.1995, S. 65).

Text 5

1850 - 1890 REALISMUS

Der Realismus wollte die ihm faßbare Welt unparteiisch beobachten und schildern. Ausgeschaltet wurde, was jenseits des Realen liegt, ebenso wie Gefühl und Meinung des Dichters selbst. Voraussetzung dafür war der Glaube an eine klare Scheidung von Subjekt - und Objektssphäre. Die Wirklichkeit an sich sollte gezeigt werden. Gut und böse, schön und häßlich, groß und klein seien gleich schildernswert.

(H. A. u. E. Frenzel, Daten deutscher Dichtung, Band II, S. 413).

Text 6

EIN STAR ZUM PFERDESTEHLEN

«Robin Hood - König der Diebe» spielfilm von Kewin Reynolds. USA 1991. 143 Min.; Farbe.

Das grüne Hütchen mit der Fasanenfeder bleibt im Klamottenschrank. Der neue Robin Hood ist kein Lutfikus, als Räuberzivil hat er das offenste Grinsen und die flottesten Löffelohren Hollywoods seit Clark Gable, doch er ist kein Draufgänger. Sein Auge blitzt nicht, er schaut versonnen.

Der moderne Held ist ein gebrochener Held. Sein Jugendidealismus ist in einem militärisch-ideologischen Prestigeabenteuer vor die Hunde gegangen - im Kreuzzug gegen Jerusalem -, und wenn er nun gegen das Terrorregieme des Sheriffs von Nottingham antritt, trägt der Jolly Good Fellow auf seinen Schultern die Bürde der Welt : ein Star nicht aus Lust, sondern aus Verantwortung.

(Spiegel, Nr. 41. Okt. 1991).

TANITMALAR