

Dilin İşlevleri ve Edebiyat Eğitiminin Amaçları Çerçevesinde 1929 Müfredat Programı

Hilmi Uçan*

Dilin İşlevleri ve Edebiyat Eğitiminin Amaçları Çerçevesinde 1929 Müfredat Programı

Bazıları için dil çoğunlukla gramer anlamına gelir ve genellikle dilin edebiyat boyutu ihmal edilir. Edebiyat eğitimi, dilbilim ve yazınsal kuramlardan bağımsız bir şekilde düşünüldüğünde geriye ad, sıfat, zarf, ünlüler, ünsüzler, fiil çekimleri vb. sözdizimsel ya da kökenbilimsel araştırmalar kalır. Edebiyat eğitiminde gözden uzak tutulmaması gereken ilk öge dilbilim, göstergebilim, alımlama estetiği, yorumbilim, metinlerarası ilişkiler vb. kuramsal yaklaşımlardır. Kökenbilimsel araştırmaları ve sözcük çözümlemelerini küçümsemeden belirtelim ki edebiyat eğitimi sözcük çözümlemesi değildir. Edebiyat eğitimi estetik hazzın edinildiği, kişisel bir davranış bütünlüğünün kazanıldığı bir çalışma alanıdır; yaratıcı çalışmalara yol açan bir etkinliktir. 1929 Müfredat Programı da bu noktalara vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada, 1929 müfredat programı göz önünde bulundurularak, edebiyat eğitimini nasıl düşünmemiz gerektiği üzerinde duruluyor.

Anahtar Kelimeler: Dilin İşlevleri, Edebiyat Eğitiminin Amaçları, 1929 Müfredatı

The Curriculum 1929 in the Context of Functions of Language and Objectives of Literature Education.

For some "language" mainly denotes "grammar" and the importance of literature aspect of language is usually neglected. When literature education is considered independent of linguistics and literary theories, only etymologic, syntactic research, such as research on nouns, adjectives, consonants etc. is left. In literature education, the first thing that should be considered is theoretical approaches such as linguistics, semiotics, aesthetics, hermeneutics and intertextual relations. Etymological studies and word analysis should not be underestimated but we must state that literature education is not limited to word analysis. Literature education is the area in which aesthetical pleasure and personal holistic behaviors are gained and it leads to creative works. Curriculum of 1929 emphasized these points. In this study, based on curriculum of 1929, how we should consider literacy education is explained.

Key Words: Fonctions of Language, Objectives of Literature Education, Curriculum of 1929.

* Yard. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
ucan@aku.edu.tr

Giriş

Dil denilince nedense çoğunlukla "dilbilgisi" akla gelir ve dilin "edebiyat" boyutu gözden kaçırılır. Edebiyat eğitimi, dilbilim ve yazınsal kuramlardan bağımsız bir şekilde düşünüldüğünde geriye ad, sıfat, zarf, ünlüler, ünsüzler, fiil çekimleri vb. sözdizimsel ya da kökenbilimsel araştırmalar kalır. Edebiyat eğitiminde gözden uzak tutulmaması gereken ilk öge dilbilim, göstergebilim, alımlama estetiği, yorumbilim, metinlerarası ilişkiler vb. kuramsal yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar, edebiyatın niteliği ve etkisi bilinmezse edebiyat eğitimi, bir sözcük çözümlenmeye, kökenbilimsel bir araştırmaya dönüşme tehlikesini beraberinde getirecektir. Kökenbilimsel araştırmaları ve sözcük çözümlenmelerini küçümsemeden belirtelim ki edebiyat eğitimi sözcük çözümlenmesi değildir. Edebiyat eğitimi estetik hazın edinildiği, kişisel bir davranış bütünlüğünün kazanıldığı bir çalışma alanıdır; yaratıcı çalışmalara yol açan bir etkinliktir. 1929 Müfredat Programı da bu noktalara vurgu yapmaktadır.

Bu çalışmada, dilin işlevleri ve özellikle dilin yazınsal işlevi, 1929 Müfredat Programı'nda dikkat çekilen noktalardan hareketle edebiyat eğitimine nasıl bakmamız gerektiği konusunda kuramsal yaklaşımlarda bulunulacaktır.

Dilbilim ve Dilin İşlevleri

Dilbilim, dilin niteliği, ne olduğu hakkında konuşmaktan çok, dilin nasıl incelenebileceği, dilin işlevlerinin neler olabileceği hakkında çalışmalar yapmıştır. Dil soyut bir varlıktır. Dilin niteliğini somut bir varlık gibi belirlemek mümkün değildir. Dilbilimin öncüsü olan, dilbilimsel araştırmalara farklı boyutlar getiren F.de Saussure'ün "dil sadece kendi düzenini tanıyan bir dizgedir"¹ şeklindeki dil tanımı da dilin niteliğini ortaya koyan bir tanımlama değil, inceleme yöntemine, dilin işleyişine, var olan dili betimlemeye yönelik bir tanımdır. Ünlü benzetmesiyle söylersek, F.de Saussure'e göre dil bir satranç oyunudur. Ona göre, bu oyundaki taşlar kendi aralarındaki ilişkilerle anlam üretirler: İncelenmesi gereken de bu ilişkilerdir, bu oyundur. Saussure'ün bu yaklaşım biçiminden sonra dilbilimciler, dille nelerin yapıldığı, nelerin yapılabileceği, dilin işlevlerinin neler olduğu hakkında çalışmalar yaptılar.

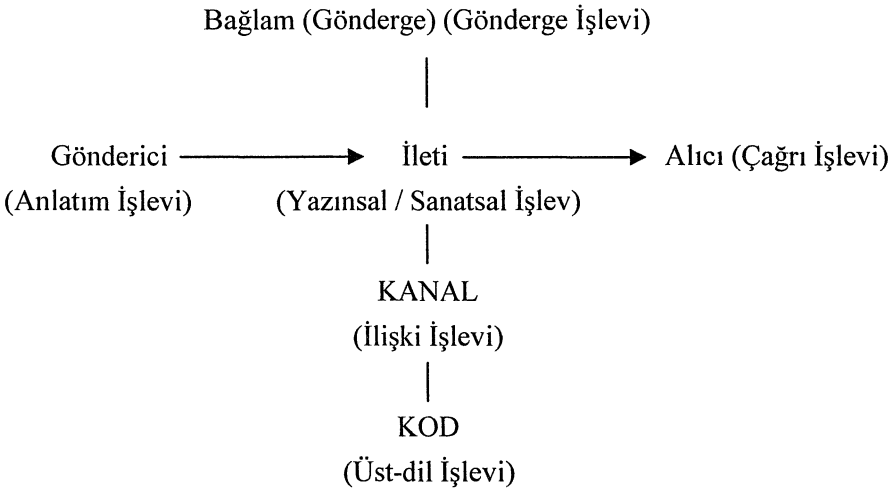
"Bir dili konuşmak demek, kurala dayalı bir davranış girişiminde bulunmaktır"² diyen J.R.Searle'nın yanında, Fransız dilbilimci A.Martinet "dilın ana işlevinin

¹ F.de Saussure, *Cours de Linguistique Générale*, Payot, Paris 1978, 43

² J.R Searle, *Soz Edimleri*, Ayraç Yay. Ankara, 2000, s 91

bildirişim işlevi"³ olduğunu söyler. Bu işlevlere ruhbilimci Buhler "dil'in ifade ve çağrı işlevi"ni⁴ ekler. Dilin işlevleri hakkında ufuk açıcı açıklamalar getiren dilbilimci ise Prag Dilbilim Çevresi'nden R.Jacobson olmuştur. Jacobson dilin işlevlerini daha da genişleterek bir şema sunar. Dil ile yapılabilecekler hakkında ortaya koyduğu iletişim şemasında, bildirişimin sağlanabilmesi için 6 etkenin varlığından söz eder: "Bir *iletiyi*, bir *alıcıya* gönderen bir *gönderici*; alıcının iletiyi algıladığı bir bağlam ya da *gönderge*; gönderici ve alıcının arasında ortak bir *kod*; dilsel alışverişi sürdürme olanağı veren bir *kanal* vardır. Bildirişim edimini oluşturan her öge de dilsel bir işleve karşılık gelir"⁵: Gönderge işlevi, anlatım işlevi, yazın-sal işlev, çağrı işlevi, ilişki işlevi ve üst-dil işlevi.

Jacobson'un bu işlevleri şöyle bir şemada⁶ gösterilebilir:



Gönderge, üzerinde konuşulan dil-dışı gerçekliktir. Bir sözcüğün *gösterilen*'i bizi, dil tarafından önceden sınırları çizilmiş bir nesneye, bir olguya gönderir: "Masa" deriz, dört ayağı olan, üzerinde yazı yazılan, yemek yenilen bir nesneyi; "aşk" deriz, iki varlık arasında bir sevgiyi düşünürüz, algılarız. Gönderge işlevine düzenlamsal işlev de denilir: "Sınavlar başladı"; "yaz kurak geçti" vb cümleler,

³ Galisson-Coste, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, Paris.1976, s. 225

⁴ R.Galisson-D.Coste, a.g.e. s.225

⁵ R.Galisson-D.Coste a.g.e. s.226

⁶ C.Baylon-C.Fabre, *Initiation à la Linguistique*, Univ. de Nathan, Nathan, 1975, s.64.

alıcısına bir bilgi aktarır. Bu bilgi verme işlevine *gönderge işlevi* denir. Bu işlev, bağlama yönelik bir işlevdir.

Dilin *anlatım işlevi* ile "duygular, heyecanlar, korkular, sevinç ve üzüntüler anlatılabilir"⁷. Konuşan-özne, göndergenin niteliği hakkında duygu ve düşüncelerini ortaya koyuyorsa, sevdiğini veya sevmediğini, sevincini veya üzüntüsünü, söz ettiği nesnenin küçük veya büyük olduğunu dile getiriyorsa bu işleve *anlatım işlevi* ya da duygu işlevi denir: Alev Alatlının aşağıdaki sözcelerini anlatım işlevine örnek verebiliriz. Bu sözcede anlatıcı, "duyguların, ilâhilerin, genç çocukların" kirlendiğini; seslendiği kişi hakkındaki düşüncelerini dile getirir:

"Söylediğimiz türküler kirlenmişti, ilahiler kirlenmişti, genç çocuklar kirlenmişti. Ama düşündükçe bir başka meselenin daha farkına vardım. Şafak beni sahiden benimsemiş olsaydı, kardeşini yukarı davet ederdi diye düşünüyordum"⁸.

İleti, alıcı üzerinde odaklaşıyorsa, alıcıda bir davranış değişikliğini amaçlıyorsa bu işlev, dilin *çağrı işlevi*dir. Bu işlev, doğrudan alıcıya yöneliktir. Reklamlar bu işlevin en güzel örneğidir. Gönderilmek istenen iletiyi, okuyucunun gözünde daha çarpıcı, daha etkileyici kılabilmek için çoğu zaman çocuk, kadın, cinsellik, güçlülük vb. araya başka olgular sokulur: Fiat Albea ile birlikte bir kadın sunulur (cinsellik); Toros marka otomobille dağın zirvesine çıkılır (güç, engel tanımama); Mercedes marka bir otomobil yıldızla simgeleştirilir: Başımız gökyüzüne değer, yıldız gibi sessizce kayar gidersiniz. Çağrı işlevinde göndericinin en önemli amacı tanıtımdır.

Konuşan-özne, alıcı ile kendisi arasında bir ilişki kurmayı amaçlıyorsa ya da var olan ilişkiyi sürdürmek istiyorsa dilin bu işlevine *ilişki işlevi* denir. Bu işlev, kanala dönük bir işlevdir. Telefon konuşmalarında alıcının göndericiyi dinlerken sık sık "evet" demesi; bir lokantada garsonun "buyurun efendim", "ne arzu edersiniz? Başka bir isteğiniz var mıydı?" vb. soruları; sınıf içinde öğretmenin sevecen veya buyurgan bir bakışı, "dinliyor musunuz? Anlaşıldı mı? vb. sözceleri bu işleve örnek olabilir.

Konuşan-özne dili, yine dil ile açıklayabilir. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğü, hukuk kavramlarının açıklanması dilin *üst-dil işlevi* ile gerçekleşir. Konuşan-özne, alıcısının, Amsterdam'ın nerede olduğunu bilmediğini, merak ettiğini anlarsa, 'Amsterdam, Hollanda'nın bir şehridir' diyebilir: Dili, dil ile açıklayabilir. Üst-dil işlevi, "dili açıklayan, dilden söz eden dil"⁹ ve koda yönelik bir işlevdir.

⁷ Z.Kıran, *Dilbilime Giriş*, Seçkin Yay. Ankara. 2001, s.88

⁸ A.Alatlı, *Viva La Meurte (Yaşasın Ölüm)*, Boyut Yay. İstanbul 1992, s. 349

⁹ B.Vardar, *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, TDK Yay. Ankara. 1982, s. 46

Yazınsal işlev, iletinin kendisine dönük olmasıdır. "Bildiri kendi kendisine dönük olduğunda, doğrudan doğruya kendi kendisini amaçladığında *yazınsal işlev*den ya da sanat işlevinden söz edilir"¹⁰. Yazınsal işlev ile sadece şiirde veya öyküde karşılaşılmaz, bir reklam metninde de bir yazınsallık bulunabilir. Konuşan-özne bu işlevi, dili yabancılaştırarak, dili hem biçim hem içerik açısından değiştirerek gerçekleştirebilir.

Jacobson'un ortaya koyduğu dilin işlevleri hakkındaki bu şemadan hareketle eğitim-öğretim açısından şu sorular sorulabilir:

"Herhangi bir türde iletişim kurmaya niyetlenmişsem neleri düşünmeliyim? Alıcı'mı ve onun değer sistemlerini doğru bir şekilde tanıyor muyum? Benim, yani göndericinin hakkında alıcının nasıl bir bakış açısı var? Onunla aynı koda sahip miyim? Kanal düzgün bir şekilde işliyor mu?"¹¹

Bu sorular üzerinde düşünülürse, edebiyat sınıfında yazınsal bir metin işlenirken, sadece metnin yazınsallığı, sadece yazınsal işlev değil, dilin bütün işlevlerinin dikkate alınması gerektiği açıktır. Edebiyat eğitimindeki sorun, büyük ölçüde, yazınsal metnin yokluğundan veya anlaşılmaz olmasından değil, dilin bütün işlevlerinin bir arada, bir bütünlük içinde gözetilememesinden kaynaklanmaktadır. Öğreticinin bu işlevleri yerli yerinde kullanabilmesi, sağlıklı bir izlenim, düzgün çalışan bir kanal, başka bir deyişle öğrencinin seviyesine uygun, ilgi çekici bir metin; almaya hazır, motivasyonu yüksek bir 'alıcı', anlaşılmayanı açıklayabilecek güzel bir üst-dil edebiyat eğitimini daha işlevsel kılacaktır.

Okul İçinde Edebiyat Ve 1929 Müfredatı

Edebiyat bir sanat dalıdır ve malzemesi "dil"dir. Diğer sanat dallarından farkı, kullandığı malzemenin soyut oluşudur. Mimari taş, tuğla ve kireci; resim, boyayı, tuvali, fırçayı kullanırken, edebiyat, dili kullanarak bir ürün ortaya koyar.

Ortaya konulan bir sanat ürününde ilk amaç yararlılık olmasa da, bu ürün yararlılıktan uzak da değildir. Sonuçta güzel sunulmuş her sanat ürünü, alıcısını etkiler. "Sanat, düşündürürken ve duygulandırırken yetkinleştirir ve arındırır bizi"¹². İster estetik haz açısından ister yararlılık açısından düşünelim "sanat, hem kişinin yaratıcı gücünü geliştirmek hem de insanlık niteliklerini yüceltmek için güçlü bir araçtır"¹³. Bu nedenle de kişinin kendisine, ülkesine, insanlığa

¹⁰ B.Vardar, age. s. 46

¹¹ J.M.Klinkenberg, *Précis de Sémiotique Générale*, De Boeck, Univ. Paris. 2000, s.72

¹² A.Timuçin *Estetik*, BDS Yay. (Yer:?), 1993, s. 28

¹³ C.Kavcar, *Edebiyat ve Eğitim*, Engin Yay. Ankara, 1999, s.2

yararlı olmasında, bir duyarlık kazanmasında eğitimin, edebiyat eğitiminin yeri büyüktür. Bu amaçla Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar, edebiyat eğitiminin bir sanat eğitimi olarak düşünülmesi, öğrencide olumlu anlamda bir davranış değişikliği meydana getirilmesi gerektiğini belirten birçok müfredat programı hazırlanmıştır. Bu programlardan 1929 Müfredat Programı birçok yönden dikkat çekicidir. 1929 yılında bu programa konulan kimi ilkeler, öneriler bugün de vurgulanmaktadır.

1929 müfredat programında ısrarla belirtilen ilkelerden birisi Edebiyat eğitiminin "bir ilim olarak değil, bir sanat olarak tedris" edilmesi ve "nazarî olmaksızın ziyade amelî bir mahiyeti haiz"¹⁴ olması gerektiğidir. Yazınsal metin sadece bir bilgilendirme nesnesi olarak düşünülürse, edebiyat eğitiminin sanat boyutu geçiştirilecek, ders bir edebiyat tarihi dersine dönüştürülecektir.

Yazınsal metin bir tarih kitabı değildir ve edebiyat dersi de bir tarih dersi değildir. Öğrenci/okuyucudan beklenen, bir romancının, bir şairin doğum ve ölüm tarihlerini ezberlemesinden çok, o romancı veya şairden bir metni okuyup algılayabilmesi, okuduğunu eleştirebilmesi, beğendiklerini bir davranışa dönüştürebilmesidir. Başka bir deyişle edebiyat eğitimi, "malumat vermektense ziyade talebeyi faaliyete sevk etmek gayesini takip etmelidir"¹⁵. Günümüzde bilgiye ulaşmak çok zor değildir. Anlamlandırmak, yorumlamak, okunan kitabı, edinilen bilgiyi yaşadığımız ortama, yaşamın içine çekmek önemlidir. "Bilgilendirme (information) öğretimin değil, haber vermenin alanına girer ve öğrenme ediminin en pasif düzeyidir"¹⁶. Edebiyat eğitiminin, yazınsal metin çözümlemelerinin bir sözcük çözümüne, yaşamöyküsü ezberine dönüşmesinin bir nedeni de yazınsal ürünleri bir bilgilendirme nesnesi olarak görmek, bir kurgu, bir sanat ürünü olduğunu gözden kaçırmaktır.

Bir sözcüğün anlamını bir öğrenci ezberleyebilir, yanındaki arkadaşından kopya da çekebilir. Bu öğrenci bir bilgi edinmiştir, ama ezberlediği sözcüğün duygusal değerini hissetmemişse bu ezberin bir yararı yoktur. Kaldı ki bu bilgi yanlış da olabilir. Geleneksel eğitimin eleştirilen yönlerinden biri de budur: "Öğrenci, anlamaya çalışmaksızın formülleri ya da sözcükleri kaydeder. İyi not almak için bu sözcükleri tekrarlar"¹⁷. Soyut ya da somut, sezgisel ya da mantıksal bilginin, kişisel yaşamla sınılanması, hissedilmesi, sindirilmesi kalıcı olacaktır. Bir şiir, bir öykü stoklanacak bir bilgi aracı değildir. Verilen bilginin, alıcı-

¹⁴ MEB Komisyon, *Orta Mektep ve Liselerde Türkçe Müfredat Programı*, Ankara 1929, s.12

¹⁵ MEB Komisyon, *age*, 1929, s.12

¹⁶ O. Reboul, *Qu'est-ce qu'Apprendre (Education et Formation)*, PUF, Paris 1999, s.19

¹⁷ O. Reboul, *age*, s.25.

nın gündelik yaşamında, sezgisel dünyasında bir karşılığının olması gerekir. Kuru bir bilginin öğrenciden istenmesi estetik bir değer yaratamaz.

"Bilgilendirme, her zaman bir üst etkinliğin, öğrenimin, araştırmannın hizmetindedir. Kendisi bir amaç değildir. Bir müzik öğretmeni parmak kullanımı hakkında ders vermez; fakat, öğrencinin gereksinim duyduğu belli bir anda, en iyi parmak kullanımı hakkında öğrenciyi bilgilendirir"¹⁸.

Edebiyat eğitimi de bir bilgi aktarımı değildir. Öğrenci okur, yazar; öğretici, en uygun zamanda öğrenciyi uyarır, doğru anlama ulaşmasına, güzel konuşmasına ve yazmasına katkıda bulunur. Sözelimi kendisi öykü yazan bir öğrenciye, kurguda nerelerde hata yaptığı söylenirse, o öğrenci bir daha o hatayı tekrarlamayacaktır.

Günümüz dünyasında neredeyse ulaşılamayacak bilgi yoktur diyebiliriz. Önemli olan, elde edilen bilginin okuyucu/öğrenciyi olumlu yönde ne kadar değiştirebildiğidir. Aşkın tanımını sözlüklerde bulabiliriz; merhametin, şefkatin tanımını ezberleyebiliriz. Ne var ki aşkın, şefkatin, merhametin tanımının, sözcük anlamının bilinmesi değil, sevebilmek, merhameti, şefkati hissedebilmek, hissettirebilmek, merhametli ve şefkatli olabilmek önemlidir.

Edebiyat eğitiminin, bir sanat eğitimi olarak düşünülmesi gerektiğini söylemiştik. Sanat bir bireyselliği, bir özgünlüğü, başkasının göremediğini görebilmeyi, keşfedebilmeyi, hissedebilmeyi içeren bir çalışmanın adıdır. Edebiyat eğitimi, nesneleri ve olayları yorumlamada okuyucu/öğrenciyi kişisel bir dikkate çağırır. Edebiyat eğitiminin amacı herkesi yazar yapmak değildir, duyarlı insanların yetişmesine katkıda bulunmaktır.

1929 Müfredat programının bir diğer vurguladığı nokta "talebede, dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve bedîî kıymeti takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek, talebeye iyi eserleri okuma zevkini vermek ve okumaya değer kitaplarla daimî temasını temin etmek"¹⁹. Bir kitap tanıtılamazsa, gündeme getirilmezse kimse tarafından tanınmaz veya meraklısı birkaç kişi tarafından okunur. Okuyucu/öğrenci de güzel, yazınsal değeri olan kitaplarla tanıştırılmıdır. Öğretici serbest okumalarla öğrenciyi güzel, yazınsal değeri olan kitaplarla karşılaştırmalıdır. Öğreticiliğin "iyi tarafı öğrencilere, okuma alışkanlığı kazandırmak ve onları yararlı metinlerle tanıştırmaktır"²⁰. 1929 müfredat programında

¹⁸ O. Reboul, age. s.36.

¹⁹ MEB Komisyon, *Orta Mektep ve Liselerde Türkçe Müfredat Programı*, Ankara 1929, s. 8.

²⁰ C. Tarakçı, "Nuri Pakdil ve Edebiyat Dergisi", Hece, (Aylık Edebiyat Dergisi, Nuri Pakdil Özel Sayısı), Ocak 2004, Sayı: 85, s. 450. Ankara 2004, s. 450

bu amaç şöyle dile getirilir: "Okumaya değer kitaplarla kendilerinin (öğrencilerin) daimi temasını temin etmek"²¹. Bir edebiyat öğretmenin en büyük başarısı belki de düşündüklerini doğru bir şekilde aktarabilen, eli kalem tutan, okuyan ve düşünen, az sayıda da olsa, öğrenciler yetiştirebilmektir.

"Hangi disiplin olursa olsun eğitimin amacı, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmektir"²². Söz konusu olan edebiyat eğitimi ise anlama ve anlatma, doğru bir şekilde yorumlama bu becerilerin başında gelir. Anlama becerisi anlatma becerisinin önündedir. Bunu yaparken metni "içeriden gözlemlemek"²³, eleştirel bir tavırla metne yaklaşabilmek bir başka okuma ilkesidir. Bu noktaya 1929 Müfredat Programı şu şekilde dikkat çeker: "Talebe evvela okuduğu bir parçanın manasını heyeti umumisiyle kavramaya, saniyen o parçanın tâlî fikirlerini tahlil etmeye sevkolunmalıdır. Talebe, parçanın fikirleri üzerinde düşünmeli ve o parçaya karşı tenkidî bir tavır almalıdır"²⁴. Eleştirisiz edebiyat, eleştirisiz bir okuma ancak bazı yazarları ve görüşleri kutsallaştırmayı beraberinde getirir ve "düşünme"yi öldürür. Bu nedenle okuyucu/öğrenci belli bir alt yapıyı, okuma ilkelerini edindikten sonra kendi kendine sorular sorarak metni yorumlayabilmelidir: *Fatih-Harbiye* romanının kahramanı Neriman'ın yaşadığı tereddütleri kendisinin yaşayıp yaşamadığını düşünebilmeli; *Üç İstanbul* romanındaki "Osmanlı 6 asırlık sakalıyla dileniyordu" sözcüsünü sadece o günlerin bir durum saptaması olarak görmeyi aşarak "bugün bizim borcumuz var mı?" sorusunu sorabilmelidir.

Öğretmen, öğrencisini ders dışı bireysel, sessiz okumalara teşvik etmelidir. Sesli okuma, "inşad", hızlı okuma gibi okuma türlerinin tanımından, icrasından daha çok öğrenciyi "sükûfî kiraate alıştırmalıdır"²⁵. Öğrenci, kendi kendine sessiz okumaya alışmalı, okumanın hazzını tadabilmeli, "mütalaa zevkini azami bir derecede inkişaf ettirmelidir"²⁶.

1929 Müfredat Programı'nın dikkat çektiği en önemli noktalardan biri de eğitimin, metin çözümlemelerinin, okutulan derslerin "bütün dünya orta tedrisatında olduğu gibi metinler üzerine istinat ettirilmesi esası"dır²⁷. İlginçtir, günümüzde de dilbilimin, göstergebilimin ısrarla vurguladığı bir ilke yaşamöyküsünün metne karıştırılmaması, metinde söylenenin ortaya konulmasıdır. Yahya Kemal'in özel

²¹ MEB Komisyon, age, 1929, s. 8

²² O.Reboul, age. s.190

²³ R.Barthes, *Eléments de Sémiologie*, Seuil, Paris 1985, s. 81

²⁴ MEB Komisyon, *Orta Mektep ve Liselerde Türkçe Müfredat Programı*, Ankara 1929, s. 21

²⁵ MEB Komisyon age. s. 22

²⁶ MEB Komisyon, age, s. 25

²⁷ MEB Komisyon age. s. 4

yaşamı ile yazdıklarının çok fazla alakası yoktur; ya da şöyle diyebiliriz: Yahya Kemal'in yaşamöyküsünü dikkate alan bir kişi Yahya Kemal'i sevmeyebilir veya sevip yüceltebilir. Bir metinde sanatçı sevdiğini de sevmediğini de dile getirebilir. Bir eserin üreticisinin yaşamöyküsü ayrı bir inceleme konusudur. 1924 müfredat programı da bu nedenle eleştirilmiştir. Edebiyat eğitimiyle ilgili uzmanların, eğitimcilerin en çok eleştirdiği nokta, "derslerin metne dayalı işlenmesi konusunda mecburiyet getirilmemesi; Fuat Köprülü'nün Edebiyat Tarihi etütlerinin doğruluğunun kesinleşmiş bilgi gibi sunulması"²⁸ olmuştur. İster yazılı ister sözlü iletişimde olsun, metinden hareket etmeyen, söylediklerini metin üzerinden kanıtlamayan bir çözümleme dedikoduya, öznel ve ideolojik yargılara dönüşecektir. Ağızdan çıkan söz, yazıya dökülen söylem esas alınmalıdır.

Okuyucu/öğrenciye sunulması gereken, öğrencinin karşı karşıya getirilmesi gereken bir başka okuma alanı da dünya edebiyatıdır. Dünya edebiyatından yazınsal değeri olan, özgün eserler öğrenciye tanıtılmalıdır. Bu, bir karşılaştırma yapma, başka kültürleri tanıma, edebiyatın evrenselliğini görme açısından ufuk açıcı bir etkinliktir. Öğrenci G.Flaubert'in Madame Bovary'si ile Halit Ziya Uşaklıgil'in Aşk-ı Memnu'u arasında bir karşılaştırma yapabilir, benzerlikleri ve ayrılıkları, kendi kültürü, yaşama alışkanlığı ile yabancı bir kültür arasındaki ayrım noktalarını, olması gerekeni gözleyebilir. 1929 Müfredat Programı'nda bu konuya da şöyle dikkat çekilmiştir: "Programların tadilinde bilhassa ısrar edilen esaslı noktalardan biri de âlemşumul bir tesiri hâiz olan ecnebî edebiyatların şaheserlerini talebeye tanıtmak"²⁹.

Sonuç

Dilin, dilsel ürünlerin estetik boyutu önemlidir. Estetik boyutun yanında, bu ürünlerin eğitim içinde nasıl yer alması, nasıl sunulması gerektiği konusunda da düşünülmesi; eğitim süreci içinde dilin bütün işlevlerinin bir arada etkin bir şekilde kullanılması gerekir. Kuram ve yöntem açısından 1929 Müfredat programı birçok konuda geçerliliğini korumaktadır.

Her okuyucunun ayrı bir okuma macerası vardır. Süreklilik arz eden bir okuyucu kimliğine kavuşmak, sağlıklı bir okuma etkinliği içinde yer almak çok da kolay değildir. Bu kimlik hemen kazanılmaz. İlköğretimden üniversite öğrenimi-

²⁸ C. Demir 1997, *Atatürk Döneminde Bir ve Tam Devreli Liselerde (Ortaokul ve Liselerde) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniv. Sos. Bil. Enst. Ankara 1997, s.303

²⁹ MEB Komisyon, age. s. 5

nin bitimine kadar bu alışkanlık sabırla kazanılabilir ve sürdürülebilir. Bu noktada öğreticinin de, öğrencinin de, kurumların da yerine getirmesi gereken görevleri vardır. Geçmişte yapılan çalışmaların iyi ya da eksik yanlarının görülmesi, önyargılardan uzak, yapılması gerekenin saptanması eğitim sistemimizde yolumuzu açacaktır. Günümüzdeki dilbilim, göstergebilim, alımlama estetiği, yorumbilim, söz-edim, söylem çözümlemesi, sözcelem kuramları gibi yazınsal kuramların verilerinden ve geleneğimizden yararlanılmalı, edebiyat eğitimi sabırla sürdürülmesi gereken bir sanat eğitimi olarak düşünülmelidir.

1929 Müfredat Programının hazırlayıcılarından biri olan Reşat Nuri Güntekin şöyle der: "Niye kitap okumuyorlar demek, niye piyano çalmıyorlar, demek gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak, parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan daha kolay değildir. Ona göre yetişmek, hazırlanmak lazım gelir"³⁰.

Kaynakça

- Alatlı, A. *Viva La Meurte* (Yaşasın Ölüm), Boyut Yay. İstanbul, 1992.
- Barthes, R. *Eléments de Sémiologie*, Seuil, Paris, 1985.
- Baylon, C-Fabre, P, *Initiation à la Linguistique*, Univ. de Nathan, Nathan, 1975.
- Demir, C. *Atatürk Döneminde Bir ve Tam Devreli Liselerde (Ortaokul ve Liselerde) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniv. Sos.Bil.Enst. Ankara, 1997.
- Galisson, R-Coste, D. *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, Paris, 1976.
- Kavcar, C, *Edebiyat ve Eğitim*, Engin Yay. Ankara, 1999.
- Kıran, Z.-Kıran(Eziler)A. *Dilbilime Giriş*, Seçkin Yay. Ankara, 2001.
- Klinkenberg, J.M. *Précis de Sémiotique Générale*, De Boeck, Univ. Paris, 2000.
- Komisyon (MEB), *Orta Mektep ve Liselerde Türkçe Müfredat Programı*, Ankara, 1929.
- Reboul, O., *Qu'est-ce qu'Apprendre (Education et Formation)*, PUF, Paris, 1999.
- Saussure, F.de., *Cours de Linguistique Générale*, Payot, Paris, 1978.
- Tarakçı, C., "Nuri Pakdil ve Edebiyat Dergisi", *Hece*, Aylık Edebiyat Dergisi, Nuri Pakdil Özel Sayısı, Ocak 2004, Sayı:85, s.450.
- Searle, J.R. *Söz Edimleri*, Ayraç Yay. Ankara, 2000.
- Timuçin, A., *Estetik*, BDS Yay. (Yer:?), 1993.
- Vardar, B., *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, TDK Yay. Ankara, 1982.

³⁰ <http://www.adaminsitesi.com>. 11.04.2005