



Eğitimde Edebiyat Semineri

15 Aralık 2012

Irmak Okulları

Edebiyat Okurluğu: Farklı Türler, Farklı Okumalar

Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün

Yazınsal ve Görsel Okuma

Behiç Ak

Zor Konuları Edebiyatla Paylaşmak

Müge İplikçi

Edebiyat Okurluğu: Farklı Türler, Farklı Okumalar

Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün

Sayın İl Milli Eğitim Müdürümüz, Sayın İlçe Milli Eğitim Müdürüm, değerli okul yetkililerimiz, sevgili öğretmenlerim, hepinize bu güzel sabaha hoş geldiniz demek istiyorum. Muammer Bey'in deyişiyle, "Edebiyat severleriz hepimiz ki buradayız." Aslında bir sorunu paylaştığımız için buradayız. Bu sene TÜYAP Kitap Fuarı'na gittiğimizde bir umut doğdu içimizde; çok kalabalıktı, önceki senelere göre gerçekten çok kalabalıktı. Bu tür etkinliklere öğretmenlerimizin katılımı çok büyük oluyor. Muammer Bey sağ olsun, eğitim içeriklerine yönelik çok umut veren şeyler söyledi ki bu, değerli hocam, bu bizim takıldığımız bir şeydi. Çünkü biz üniversitede kendi kuramlarımız, kendi uygulamalarımız çerçevesinde bir işin nasıl daha doğru yapılacağını biliyoruz. Ne hikmetse, uygulamaya gelince programda değil ama, daha çok da ders kitaplarında ve öğretim yöntemlerinde takılıyorduk. Şimdi Muammer Bey'in söyledikleri beni çok umutlandırdı. Tablo her zaman o kadar karanlık değil aslında. Eleştirilerimiz, daha iyisini yapmak üzere eleştirilerdi.

"Edebiyat okurluğu, farklı türler farklı okumalar" başlığını belirlediğimizde, bunun altını nasıl doldururum diye düşündüm. Evet, gerçekten edebiyat okurluğunu önemsiyoruz ki buradayız. Hepimiz Türkçe edebiyatla uğraşıyoruz. Ama okur olmayı daha çok önemsiyoruz. Peki gerçekten bizim ülkemiz edebiyat okuru olan bir ülke mi? Yani, yok dersek büyük haksızlık olur. Bunca kitap nereye gidiyor? PISA hepimizin diline pelesenk oldu tabii, ama sadece PISA'yı anmak istemiyorum. Çıktılara bakmamız gerekiyor. Sekiz yıldan on iki yıla çıkan zorunlu eğitimin sonunda bizim çıktılarımız ne olacak? Gerçekten edebiyat okurluğunun kendisi amaç mı, yoksa edebiyat okuru olmak daha fazla duyabilen, daha fazla duyumsayabilen, daha nitelikli düşünebilen birey olmak için bir araç mı? Eğer eğitim düzeneğimiz, okul türü öğrenme dediğimiz, okulda yüz yüze gerçekleştirdiğimiz eğitimler Türkçe edebiyat dersini gerçek anlamda amacına ulaştırırsa, okur olmak amacına ulaştırmaktan çok, daha nitelikli düşünen, düşünebilen, eylemlerini duygu ve düşünceleriyle yönlendirebilen bireyler yetiştirmesi lazım.

Farklı türler, evet farklı türler, farklı okumalar gerektirecek. Bir biyografiyi, fantastik bir kitabı okuduğumuz gibi okumuyoruz. Ama bunun için öncelikle, bir temel yaratıcı okuma bilincinin eğitim düzeneğimizin içine kazandırılması gerekiyor. Bu olmadıkça, biraz havanda su dövecekmişiz gibime geliyor. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) bütün dokümanlarına baktığımızda, öğretim programlarına baktığımızda, okullarımıza baktığımızda, hepimizin dilinde bir edebiyat öğretimi kavramı dolaşıyor. Yani bunun aşinası olduğumuz bir kavram olduğunu düşünüyorum. Peki, edebiyattan ne anlıyoruz? Böyle konuşmalara gittiğimde, 'Sen ne yapıyorsun? Üniversitede sen neredesin?' diye sorduklarında, 'Ben edebiyatçıyım,' demekten biraz ürküyorum. Çünkü 'Edebiyatçıyım,' dediğinizde, çok saygı duyduğum, gerçekten çok da zor bir alan olan edebiyat tarihçisi zannediyorlar beni. Şimdi, edebiyat tarihi çok zor, çok saygı duyduğum bir alan. Gerçekten bu alanda çalışan öğretim elemanlarımıza gıptayla bakıyorum. Ama edebiyat tarihi belleterek, edebiyat okuru yetiştiremeyeceğimiz kesin. Liseye gittiğim yıllarda, olasılıkla sizler de öyle, biz ağırlıklı olarak edebiyat tarihi belledik. Edebiyat tarihi öğrenelim, öğrenmeyelim diye bir kaygım yok. Kesinlikle kendi kültür değerlerimizi, yazarlarımızı, yapıtlarımızı, hangi düşüncelerin egemen olduğunu, hangi biçimlerin öne çıktığını kesinlikle bilmemiz gerekiyor. Ama binanın temelini kurmadan çatısını yaparsak, bina çöküyor. Bu nedenle PISA'da biraz aşağıdayız. Bu nedenle, yaptığımız bilimsel araştırmalar ortaya çok aydınlık tablolar koymadı. Onun için diyorum ki, Muammer Bey'in konuşmasından ben şöyle umutlandım. Eğitim içerikleri gerçekten akademik anlamda düzenlendiği takdirde, bugün benim burada söyleyeceğim birkaç tümceden sonra sanıyorum umutlu olmamız için yeterli neden olacak.

Edebiyat eğitiminden ve öğretiminden ne anlamamız gerekiyor? Edebiyat eğitimi, aslında çok kaba deyişimle, insanlara edebiyatla içli dışlı olmayı, edebiyat okuru olma becerisini kazandıran bir akademik alan. Alt başlıklara da girersem akşama kadar beni dinlemek zorunda kalırsınız. Ama ana hatlarıyla ifade edersek, ben öyle bir ders yapmalıyım ki, (Türkçe dersinden söz ediyorum. Liseye geldiğimizde tabii ki

edebiyat tarihini de konuşacağız,) 8 yıllık eğitimin sonunda ben, konuşan, dinleyen, okuyan, yazan bir birey yetiştirmiş olmalıyım. Eğri oturup doğru konuşalım: İyi örnekler mutlaka var, ama genel çizgiye baktığımızda o kadar da iyi bir yerde değiliz.

Sayın müdürüm, bunları bir eleştiri olarak söylemiyorum; var olanları tespit için söylüyorum. Ülkemizde edebiyat öğretimiyle edebiyat tarihinin karıştırıldığını söyledim. Şimdi MEB'in ders ve öğretim programlarına baktığımızda, soruyoruz, MEB ne bekliyor? Son derece doğru yazılmış tümceler var. MEB'in Türkçe dersi için yazdığı tümceler, Türkçe eğitimi alanından şunu beklediğini belirtiyor: "Okuyan, konuşan, yazan, dinleyen, eleştirel olarak okuyan, yorumlama gücü yüksek, karşılaştırabilen, yeni sonuçlar çıkartabilen bireyler yetiştireceğim." Bu dersin yardımcı bir sürü alanı var. Edebiyat bilgileri gibi, dilbilgisi gibi, kesinlikle onları kompakt bir biçimde bu alanın içine sokmak zorundayız. Programlarda bu saptamalara ilişkin hiçbir eleştirimiz yok, son derece doğru yazılmış diye düşünüyorum.

Peki, okumak diyoruz. Ama hangi okumak? Az önce söylediğimiz, eğitim sistemimizi kuşatmış olan, bence çok da tehlikeli bir kavram var: Türkçe'de evetleyerek okumak, onaylayarak okumak, sorgulamadan okumak dediğimiz, 'afirmasyonlu okuma' diye bir kavram var. Şimdi buna alıştırdığımız zaman, ne yazık ki şöyle bir tehlike ortaya çıkıyor: X yazarın metninin yorumu, ana fikri şudur. Zamanında birisi yazmış, biz onu yüzde yüz doğru bir yaşam dersi olarak alıyoruz. Bunu istemiyoruz. O sadece yazarını ilgilendiren, o yorumcuyla ilgilendiren bir yorum. Bizim istediğimiz, biraz daha ilerde bir eleştirel okur yaratabilmek. Çünkü az önce dedik ya, edebiyat okuru olmak sadece bir amaç değil, aynı zamanda araç.

Yıllarca bize şu öğretildi. Ben de çok eleştirdim ama şimdi tersini söylüyorum. Akademisyenler de değişmek zorunda. Ben 1966'da ilkokula başladığımda, üçüncü sınıf ders kitabımızda herhalde Ömer Seyfettin'in *Kaşığı*'sını okurduk. Sonra ben bu işlerle uğraşınca dedim ki, "Ya hâlâ mı bu var? Niye var? Olmaz böyle şey." Oturdum, bir seneden fazla kafamda taşıdım Ömer Seyfettin'i, *Kaşığı*'sını. Ömer Seyfettin'e çok büyük haksızlık yaptığımızı anladım. Neden biliyor musunuz? Ömer Seyfettin'in kitabının içinde zaten şöyle yazıyor: "Gördüğünüz gibi çocuklar, Ömer Seyfettin yalan ve iftira etmenin ne kadar kötü bir şey olduğunu söylüyor." Aklıma takılan şuydu, bu herkesin bildiği, yasalar önünde yasak olan bir şey. Yani ben birine yalan söyleyip birini zarara uğrattıysam, yasa beni cezalandırıyor. Geleneklere, törelere gidin; çok ayıptır yalan söylemek. Dinlere gidin; bütün dinlerde büyük günahtır yalan söylemek. Neden Ömer Seyfettin'i bu kadar küçültelim? Çok kafama taktığım için, bunu böyle parantez içinde anlatmak istiyorum.

Çocuk suçluluğu üzerine çok okuma yaptım ve şunu gördüm. Buna 'frustrasyon' diyorlar, yani duygusal kırıklık. Oradaki çocuğun neden bu kadar öfkeye kapıldığını anlamak aslında hiç zor değil. Metin önümüzde duruyormuş, ama iskalamışız. Yazdığım bir bilimsel makale yayımlandı, her isteyene de ulaştırabilirim bu makaleyi. Frustrasyon'un yani duygusal kırıklığın bilimde, psikolojide dört tane nedeni varmış: Anneden uzak kalan çocuk, babası ilişki kurulamayacak kadar otoriter olan çocuk, çocuğu özendirme ve yasaklama, çocuğa güven duymama. Bu dört öge varmış. Şimdi bu dört öge, Ömer Seyfettin'in *Kaşığı*'sında var. Bunun rastlantı olduğunu söyleyebilir misiniz? Ömer Seyfettin aslında çocuğun yalan söylemesinin nedeni olarak, annenin babanın yanlış eğitimini söylüyor. Çünkü adam, Fransızca öğrenmek için iki sene İzmir'deki bir Fransız pansiyonuna kapanıyor. Amacı, batılı dünyanın nasıl eğitim yaptığını öğrenmek. Zaten kendi babası da asker kökenli, sert bir adam. Ve doğal olarak sonuç şuraya geliyor. Anneler babalar, çocuğunuzun ölmesine siz neden oluyorsunuz.

Şimdi edebiyat öğretiminden burada ne beklememiz gerekiyor? Biz eğer Ömer Seyfettin'in metninin arkasına, bu metnin ana fikri budur diye yazmasaydık, biz eğer ki, 'Senin annen nasıl? Seni de çok yalnız bırakıyor mu? Babanla ilişkin nasıl? Baban sigara içiyor, seni sigara içerken görürse ne yapar?' diye sorgulasaydık, özendirip yasaklayan ya da çocuğa güvenmeyen anne babaya karşı biriken bu müthiş öfkenin nedenini biz edebiyat öğretimiyle çözebilirdik. Onun için diyoruz ki, Türkçe ve edebiyat öğretimi, aslında ham insandan bir birey yaratma sanatı. Burada Türkçe öğretmenlerime büyük bir sorumluluk yüklemiş oluyorum, ama bunun doğru olduğuna yüzde yüz inanıyorum. Çünkü hepimiz okul türü öğrenmeye niye

gidiyoruz? İşte bu ham insandan, daha nitelikli bireyler ortaya çıksın diye. Amaca ulaşmıyorsa bir yerde bir terslik var demektir.

Şimdi bir dilin en seçkin, en yaratıcı kullanıldığı alan, hiç kuşku yok ki sanat-edebiyat ürünleri. Şimdi ne yapacağız? Yani, bu az önce söylediğim lafları biz nasıl sistematize edeceğiz? Sizleri kuramla boğmak istemiyorum, ama edebiyat metinlerinde biz somut değil daha çok soyut anlam düzeyiyle ilgilenmeliyiz. Yani iki tane düzlem var demek ki. Birincisi, somut anlam düzeyi. Okuduğumuz hikaye tamamen yalan, tamamen palavra. Öz yaşam öyküsü olsa bile palavra. Bir de bu metnin oluşmasına, edebiyatın da tanımında olduğu gibi, neden olan duygu ve düşünceler var. O duygular düşünceler nedeniyle bu kurmaca yapı oluşturuldu. Bu kurmaca yapının altındaki temel, yani soyut anlam düzeyindeki kavramları bulmak gerek. O metnin yazılmasına neden olan asıl o kavramlardır. Öğretimde atladığımız nokta bu. Biz somut anlam düzeyindeki parçalarla metnin analizini yapmaya çalışıyoruz. Halbuki her öğretmen, her ders kitabı yazarı, soyut anlam düzeyindeki kavramları çözüp bu kavramlarla öğretim yapsa, alıştırmalarını düzenlese, çocuk kendi kendine bir yere ulaşıyor.

Ben derslerde hep şu örneği veriyorum. Metnin ana fikrine ulaşmak çok zor bir şey; büyük bir eşik. Ben alıştırmalarla, yani soyut anlam düzeyindeki kavramlarla küçük eşikler kurmalıyım. Her öğrenci kolay atlayabilmeli. Ve son basamağa geldiğinde, o ana fikir denen şey ne illet bir şeyse, her öğrenci oraya kendi kendine ulaşmalı. ‘Ben buldum’u yaşayan öğrenci, estetik hazzı yaşıyor. Ancak haz duyduğumuz şeyler alışkanlığa dönüşür. Sigara paketlerinin üzerinde ‘sigara öldürür’ yazıyor. Durup dururken niye kendini öldürsün? Haz duyduğu için alışkanlığa dönüşüyor. Haz duyulmayan şeyler alışkanlığa asla dönüşmeyecek.

Akşit Göktürk’ün sözlerini çok önemsiyorum. Türkçe edebiyat öğretmenleri için ilk iş, metnin temel kavramlar örgüsünü bulmak. Bunu yapmazsak PISA’da hep arkada olacağız, hiç merak etmeyin. Ders kitapları içerikleri konusunda bunun için çok umutlandım. Ben, perdede gördüğünüz gibi biraz şematize etmeye çalıştım. Buradaki farklı renkler, metnin içerisindeki farklı kavramları çağrıştırsın. Önce bu kavramlara ulaşıyoruz. Bu kavramların ortak bir noktasını bulduğumuz zaman, ana fikre, ana düşünceye zaten hemencecik ulaşabiliyoruz. Çok basit. ‘Ben buldum’ u yaşaması lazım insanın. Öğrencilere sorduğumuz en haksız soru, “Hadi şimdi bu metnin ana fikrini bulun”. Acımasız bir soru. Bir de tabii, “Özet çıkarın”. Bu da çok acımasız bir soru. Hatırlıyorum da, ilkokulda metni birer tümce atlayarak yazdığımız zaman, özet çıkardığımızı zannediyorduk.

Yüzeysel yapıdaki, yani yalan olan, kurmaca olan hikayeye sınırlı kaldığımızda, metnin estetik keyfini yaşatma olanağımız siliniyor. O zaman çok da bir şey bekleyemiyoruz. Bunu örneklemek istiyorum. Afirasyonlu okumanın nedeni, böyle alıştırılmış olmamızdır. Evet, yazar söylüyorsa doğrudur. Hayır, ben o yazarın yorumuna katılmak zorunda değilim. Ömer Seyfettin böyle söylüyor; hayır ben öyle düşünmüyorum. Ahmet Haşim’in *Merdiven* şiiri neyi anlatır? Adamcağız bakmış, sular sararmış, güneş batıyormuş, merdivenlerden çıktıkça yaşı gidiyormuş, şu oluyormuş bu oluyormuş. Metnin kendini asla bilmeyiz, ama yorumunu hepimiz biliriz. Burada bir terslik var. Asıl amaç olan metin yok ortada, ama yorumu var. E o zaman atalım metinleri, üniversitede birileri yorum yazsın, biz yorumlarını belleyelim, bu edebiyat öğretimi olsun. Böyle bir çarpıklık olur mu? Var, vallahi var.

İşin sırrı şurada, bir metni ilk kez okuduğumuzda, bizim belleğimiz metne sürekli sorular soruyor. Hiç farkında olmadan, bilinçaltından sorular soruyor. Bu şekilde soru sormayı ve tutarlı cevaplar almayı sistematize edersek ne âlâ. Ama etmezsek, yüzeysel yapının o somut düzleminin üzerinde anlatılan yalandan parçacıklarla yetinirsek, metinden ilk edindiğimiz görüntü perdeye yansıyan şu görüntü olur. Bunu görüyor musunuz? Zor bir metni ilk okuduğumuzda, ilk gördüğümüz budur. Eğer öğretmen metnin soyut anlam düzeyindeki kavramlarına ilişkin güzel alıştırmalar hazırladıysa, çocuklar doğru sorular sormayı ya da doğru alıştırmaları doğru yapmayı bilir.

Şimdi sahneye yansıttığım fotoğrafta ne görüyorsunuz bilmiyorum ama, ben bildiğim için daha çok şey görüyorum. Ben hazırladım çünkü. Bir bayan var, biraz şaşırmış gibi, güzel, çirkin nasıl? Saçı ne renk? Gözü ne renk? Görebiliyor musunuz? Güzel bir kıza benziyor, olasılıkla güzelce bir kız. Peki, şimdi ilk okuduğumuzda metin bize böyle görünüyor. Eğitim ve okuma sürecinde eğer ki doğru sorular, güzel sorular metni keyifli bir hale dönüştürebilirse, birazını daha anlarım. Geri dönüp bakarım, biraz daha anlarım. Bu süreci biraz ilerletiriz, biraz daha anlarım. Şimdi, anlaya anlaya buraya geldim. Bu tabii çok sembolik bir şey ama, asıl söylemek istediğimiz şey şu; ilk okumayla eleştirel okuma süreci arasında bu kadar bir fark var. Neden bunla yetinelim? Eğitim sistemimiz çoğunlukla birinci ya da ikinci resimle yetiniyor, çünkü arkasından zaten birisi gelip diyor ki; gördüğün gibi burada bunu anlatıyormuş. E o zaman ben niye zahmet edeyim. Bunun çok deneyini yaptık; öyle bir oluyor ki, biz bir haz eşiğinden düşüyoruz. O düştüğümüz yerde ‘Vay anasını!’ sürecini yaşıyoruz. ‘Vay anasını!’ dediğimizde buraya geliyorsak, gerçekten büyük keyif alıyoruz. Daha iki gün önce master seminerimizde Oğuz Atay’ın *Unutulan* metni üzerine konuştuk. Ben hâlâ ‘Vay anasını!’ sürecini yaşıyorum. Oğuz Atay’ın *Unutulan*’ını her okuduğumda başka bir yerini görüyorum. Çünkü başka sorular sormaya başlıyorum, başka sonuçlar almaya başlıyorum.

O zaman diyoruz ki, aslında okuma eğitimi, edebiyat eğitimi, söylenenden yani yüzeysel yapıda söylenenden aslında kast edilene gitme sürecinde bir araçtır. Kast edileni mutlaklaştıramayız, çünkü bugünkü edebiyat ve sanat anlayışında metnin bir tane donmuş anlamı olması mümkün değil. Edebiyat öğretimi dersleri, söylenenden kast edilene gitme sürecinde sadece bir araç. Bunu yaptık yaptık, yapmadık bugünkünden çok fazla bir şey değişmeyecek.

Başta görünmeyeni, çok bulanık görüneni, metin içi bağlantılarla sezinleyen okur ya da öğrenci, bu sırada estetik haz dediğimiz süreci yaşayabilir, yaşatmalıyız. Öğretmenler olarak, ders kitabı yazarları olarak hepimizin boynunun borcu. Ancak bundan sonra bir alışkanlıktan söz edebileceğiz.

Çok kısa bir örnek vereceğim. Burada benim bir sürü öğrencim var, olasılıkla biliyorlar bunu: Bir metin var önümüzde, çok kısa bir metin. Böyle bir metin üniversiteye gelmiş Türkçe bölümü öğrencilerine çok da ulaşmadı. Bu metnin ana fikri nedir? Ben yazmadım tabii ‘Ana fikri budur,’ diye. Ders kitabında yazıyorlar ya yazmadım. Biraz acımasızlık ettim. Hatta, ‘Biz lisede hiç böyle şeyler görmedik. Bu adam ne anlatıyor bize? Saçmalıyor,’ diyenler de olmuştur.

Anlattığımız şeyleri biraz somutlayalım diye çok kısa bir metin getirdim. Bir kere, zaten başlık kendini ele veriyor, eski ve yeni meslekleri anlatıyor. Tamam, çok güzel, eski ve yeni meslekler. Hatta sıralama yapmış. Fırıncı, kasap, urgancı, eldivenci. Ama hep, metnin sizin için en’leri nerede, diye soruyoruz. En saçma, en güzel, en şaşırtıcı, en tuhaf ve diğer en’leri bulmamız lazım. Öğrenciler, “Çok güzel sıralama yapmışsın ama biz elma, armut derken bile virgül koymayı öğrendik. Neden sen virgül koymadın?” diye düşünüyorlar. Hadi ben çevirirken yanlış yaptım diyelim, benim dilbilgisi bozukluğuma verin ama bunu yapmam, yazar da yapmaz. O zaman bu noktadan bir kavram çıkartmamız lazım. Neden virgül yok? Şimdi bunlar sizlere çok basit şeyler gibi gelebilir ama ders kitaplarının en güzel metinleri bile nasıl katlettiğini, geçen hafta Okan Üniversitesi’nden hocamla birlikte Cemal Süreya’nın *Aritmetik İyi Kuşlar Peki*yi kitabından alınan *Issız Ada* metni üzerinden gösterdik. Neden virgül yok bilmiyoruz. Eski ve yeni meslekleri sıralamış. Ben de yaparım bunu. Eskilere dair semerci, bakırcı, kalaycı; şimdilerden AVM’ler var. Bunları ben de sıralarım.

Ama bir an geliyor, her sınıftan bir öğrenci mutlaka çıkıyor ve “Hocam bir tekrar var. Burada gardiyan cellat var, burada da gardiyan cellat var,” diyor. “Bir tekrar var. Bundan ne üretelim?” diye soruyoruz. Lafı çok uzatmayalım, temel kavramlar örgüsü nedir? Bir kere bakmaya çalışıyoruz. Belli başlı anlatım öğeleri, eskiyle yeni sıralanıyor. Hayır sıralanmıyor. Aslında eskiyle yeniye daha rahat karşılaştıralım diye iki tane öbek oluşturuyor. Paket, sepet oluşturuyor. Ama sıralama yapmıyor, sıralama yapsaydı belki başka bir şey olacaktı. Eskiyle yeni arasında virgölün olmayışı olasılıkla böyle açıklanacak. Buna ilişkin alıştırma yaparsam bu metnin şansı var. Peki, eski neden eski, yeni neden yeni? Yani durup dururken bir şey eskimiyor. Neden metinde eski mesleklerde asansör kullanıcısı yok da yenisinde var? Neden var? Çünkü

yüksek binalar yapmışız. Niye yapmışız? Yatay yapsaydık binaları, yapmadık. Çünkü kentleşme olgusu gelmiş; sanayi, eğitim bir sürü şey iç içe gelmiş. O zaman toplumda bir sürü başka dinamikler işlemiş. Küçük, üç satırlık bir metinle üç saat ders yaptığımızı çok iyi hatırlıyorum. Buradaki gibi böyle hızlı hızlı değil; bu metnin her parçasıyla dakikalarca uğraşarak çalıştık. Ondan sonra ben şunu fark ettim ki, bu estetik haz sürecini yaşayan, ‘Vay anasını!’ diyen çok öğrencim oldu. Zaten ondan sonra bu süreci, ‘Vay anasını!’ deyişle betimledim.

Şimdi eskiyle yeniye belirleyen ne? Bir kere gelişme var. Mutlaka zenginleşiyor insanlar, devletler ve toplumlar. Bilimsel gelişmeler oluyor, buna bağlı olarak teknoloji gelişiyor. Daha rahat, daha uygar bir yaşam amaçlanıyor. Uygarın altını çizmek lazım. Buna göre, yaşamın bütün sorunlarının giderek azalması gerekiyor. Çünkü teknik bilgimiz artıyor, bilim ve zenginlik sayesinde her şeyi kolaylaştırıyoruz. Her şeyin basit olması lazım. Amaç sıralama değil, öbek yaratma, dedik. Yinelenen öğeleri, gardiyan ve cellatı ne yapacağız bilmiyorum. Hâlâ cevap veremedim. Aslında eskiyle yeni arasındaki en belirleyici şey, uygarlıkta bir atlayış. Daha uygar, daha rahat, daha kolay, daha yaratıcı, daha hızlı, daha daha daha ve böyle gidiyor. Ama metne göre ki bu doğru olmak zorunda değil, insanın basit, en basit egolarından birisi, suç işleme ve suça ceza verme olgusu olasılıkla hiç bitmeyecek. Teknik bilgi artıyor. İnsan zenginleşiyor, uzaya gidiyor, denizlerin dibine iniyor, kalp cerrahisi insanın içine girip kılcal damarı değiştiriyor. Eskiden, karnı ağrıdı öldü diyorduk. Yani insan bilim ve teknolojiyle hem mikro hem makro düzende evreni kuşatmaya çalışıyor, ama insanoğlu bir hatayı hep işleyecek demek ki. Düzen de bu cezayı infaz etmekten kendini alıkoyamıyor. O zaman bu konuda biraz yarı yolda kalıyoruz gibime geliyor. O zaman bu metin, insan yaşamı giderek uygarlaşmasına rağmen, insana ait en basit dürtülerin, egoların, eğilimlerin binlerce yıl öncekinden hiç de farklı olmadığını ifade ederek, ‘uygarlaşarak o kadar büyük bir şey olduğunu zannetme’, diye insanoğluna bir tokat atıyor. Bir uygarlık eleştirisi yapıyor. Bu şekilde küçük parçalarla bir yere ulaştığımızda, biz öğrencilerimizle bu ‘Vay anasını!’ sürecini yaşadığımızı düşünüyoruz. Edebiyat öğretiminin temelinde yüzeysel değil, derin yapı kavramlarını alıştırma konusu yaptığımız anda daha nitelikli bir edebiyat öğretimi yapacağımızı söylüyorum. Teşekkür ediyorum.

Yazınsal ve Görsel Okuma

Behiç Ak

Mine Hanımın da söylediği gibi, biz çocuk kitaplarını eğitim amacıyla yazmıyoruz. Fakat yıllar içinde eğitimciler bu konulara ilgi göstermeye başladıkça, çocuk kitapları da önemli olmaya başladılar. Yani, onların önemini artıran, fark edilmelerini sağlayan kişiler, eğitimciler oldu. Çocukların kitaplara ulaşması oldukça zor olsa da, eğitimciler bir bağ oluşturdular ve kitapların çocuklara gitmesini sağladılar. Böylelikle çocuk edebiyatı kitapları eğitimde kullanılır olmaya başladı. Bunun olumlu ve olumsuz yanları var. Biraz bunlardan bahsederek başlamak istiyorum. Sonra da, birkaç kitap üzerinden kendi düşüncelerimi anlatmak istiyorum. Tabii bunlar öznel düşünceler; bilimsel, kesin düşünceler değil. Olamaz da zaten.

1980'lerin başında çocuk kitabı yapmaya başladığımda, mimarlığı bırakarak tamamen böyle bir alana geçtim. Çocuklarla büyükler arasında köprü kurabilecek, Batılıların "picture book" dedikleri, bizde ise "resimli kitap" denilen okul öncesi kitaplar yapmaya başladık. Fakat onları Türkiye'de yayımlatamadım. Bilmediğim bir alandı. Kafamda sadece yapmak istediğim bazı şeyler vardı, onları gerçekleştirmek için yaptım. İlk yaptığım kitap *Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı* adlı kitaptı. O kitabı Türkiye'de bastıramadım. Fakat tesadüfler sonucunda Japonya'da basıldı ve ondan sonra yaptığım bütün kitaplar da Japonya'da basıldı. Birden bire, Japonya'da çok tanınan ama Türkiye'de hiç tanınmayan bir yazar oluverdim. Yıllarca Japon çocuklarından mektuplar geldi, onlara cevap yazdım. Herkes kitabını ilk önce Türkiye'de yayımlatmak, sonra da yurt dışında yayımlatmak için çok çaba gösterir. Benimki tam tersi oldu, ama bu tamamen bir tesadüftü.

Yıllar böyle geçti. Sonunda o kitapları Türkiye'de yayımlatma şansına sahip oldum. Giderek eğitimde de bu kitaplar kullanılmaya başlandı. Fakat eğitimde kullanılışında, buradaki konuşmalardan da çıkardığım bir sorun var, onu özellikle belirtmek istiyorum. Sadece benim kitaplarımla ilgili değil, bütün edebiyat kitaplarıyla ilgili böyle bir sorun var. Sorunu şöyle ifade edeyim: Ben 7 yıl mimarlık eğitimi aldım ve bildiğiniz gibi, mimarlık eğitiminin temeli tasarımdır. Tasarımda bir araç sallandırma mantığı vardır. Bir şey yapmak istersiniz, o yapmak istediğinizi önce semboller ve işaretler sistemiyle çizersiniz, yani bir plan yaparsınız, sonra onu gerçekleştirirsiniz. Oysa ki sanat, bu tür bir araç sallandırmayı içermez. Sanatın tasarımdan farkı şudur. Siz bir amaç için yola çıkarsınız, birden bire başka bir yöne doğru gidirsiniz, sonra onun olmadığını görüp çöpe atarsınız, sonra başka bir yöne doğru gidirsiniz, sonra oradan bambaşka yönler doğru gidirsiniz. Sanatın bu tesadüfiliği, sanatın bu kapalı bilgisi, neyi neden yaptığınızı tam olarak bilmediğiniz anların bu kadar çok olması ve estetik yanı, ister istemez bu araç sallandırmayı kaldırabilecek bir şey değildir.

Araçsal bir sanat eseri oluşturmaya kalksaydık, bir mimari proje çizer gibi çocuk kitabı yapabilirdik. Böyle bir şey mümkün değil, mimari projeler bile artık böyle çizilmiyor. Şimdi, bu çok önemli, fakat eğitim yaparken ister istemez bu eserleri araçsallaştırıyoruz. Doğru bir kelime kullandım mı? Bir araç gibi ele alıyoruz. Öğretmen soruları soran, çocuksa cevapları veren haline dönüşüyor. Buradaki temel problem budur. Yani, kolay algılanabilecek temel problem budur. Oysaki bir sanat eseri, araçsallaştırmadan analiz edilebilir. Bunun da tek koşulu nedir, biliyor musunuz? Soruları çocuğun sormasıdır; cevapları vermesi değil. Çünkü analitik düşüncenin temelinde, soru sorabilme yetisi var. Eğer soru sorabiliyorsanız, o sorudan başka bir soruya geçebiliyorsanız, daha sonra başka bir soru sorabiliyorsanız, yorum yapabiliyorsunuz demektir. Bu çok önemli bir şey. Doğrular yanlışlar yok. Yani sanatın kavramları vardır ama, bilimsel bilgideki gibi, 'bu doğrudur, bu yanlıştır; bu olmaz, bu olur' diye son derece katı kurallar içinde hareket edemeyiz.

Hepiniz Rembrandt veya Monet sergisini gezmişsinizdir. Rembrandt'ı, Monet'yi düşünün. Onlar o sanat eserlerini verirken, 'şunu yapmalıyım, bunu yapmalıyım' diye katı kurallardan yola çıkmadılar. Çünkü o bambaşka bir pratik. O yüzden, bu farklı pratikteki kapalı bilgileri açık bilgi haline dönüştürmek, her zaman

o kadar kolay değildir. Ancak yorum yapılarak açık bilgi haline dönüştürülebilir. Bu yüzden, ‘bu çalışma o kişinin yorumudur’ diye bakmak lazım.

Biraz önceki konuşmacının sunduğu yaklaşıma ben çok fazla katılamıyorum. Çünkü, soruları hep öğretmen sormuş. Oysa ki, çocuk o metni okuyup zevk alacak, soruları kendisi soracak ve oradan başka sorular çıkarabilecek, o soruların cevaplarını da kendisi verecek. Size bambaşka bir alandan, mimarlık alanından örnek vereyim. Bu da benim hayatımdaki en büyük problemlerden biri, çünkü mimarlıkla ilgili çok yoğun bir eğitim aldım ve her zaman karşıma böyle problemler çıktı. Mimarlıkta da tasarım çok önemli bir şey, fakat tasarım kadar önemli olan diğer şey de anlamak. Eğitim anlayışlarındaki farkı anlamak için, Danimarka’daki mimarlık eğitimini örnek vereyim. Danimarka’daki mimarlık eğitiminde analitik bir yaklaşım vardır. Örneğin, ilk üç yıl asla proje yaptırmazlar. Çünkü, bu süreç anlama sürecidir. Anlama süreci, soruları oluşturabilmektir; doğru cevapları vermek değil. Doğru soruları sorabilmek, kendi sorularını oluşturabilmektir.

Danimarka’dan bir öğrenci grubunu Galata’ya çağırmıştık. Bu grup, Okçu Musa İlkokulu’nda iki üç ay kaldı ve Galata’yla ilgili bir çalışma yaptı. Çocukların hepsi, blue jean giyen, ellerinde kurşun kalemleri olan çocuklardı. Yazın oraya yer yatakları atıp, orada yatıp kalktılar ve bütün Galata’yı öğrenmeye çalıştılar. Onunla ilgili çıkmış, okuyabildikleri bütün kitapları okudular ve soruları kendileri sorarak aralarında müthiş bir tartışma enerjisi oluşturdular. Bu tartışmanın içinden farklı gruplar çıktı. Örneğin, bir tanesi 19. yüzyıl ayakkabı fabrikasının bir Ceneviz suruna yapışmışlığını tarihi bir olay olarak kabul etti. “Ben bu yapışmışlığı bozmak istemem. Bu 19. yüzyıl fabrikası, tarihsel bir şeydir. O yüzden, tarih açısından bu ikisinin birlikteliği çok önemli,” dedi. Diğeri, “Fabrikanın tarihsel açıdan önemi yok, ben Ceneviz surunu ortaya çıkardım,” dedi. Felsefi anlamda böyle binlerce farklı tartışma çıktı.

Sonra, onlarla tanışmak için bizim teknik üniversiteden çocuklar geldiler. Teknik üniversitedeki çocuklar nasıl biliyor musunuz? Acayip çalışmışlar, fakat hiçbir şey bilmiyorlar. Çok büyük bir hayal kırıklığı. Hepsinin ellerinde güzel çantalar, cep telefonları vardı, son derece iyi giyinmişlerdi. Yani müthiş bir teknolojiye haiz insanlar, fakat soru sorma yetenekleri yok. Danimarkalı çocukları küçümsediler, “Bunlar hiçbir şey çalışmamış,” dediler. Çünkü, teknik üniversitedekiler binaların hepsini çok net ve güzel bir şekilde çizmişlerdi. Fakat, teknik üniversitedekiler de orayı tanımıyorlardı; orayla ilgili felsefi farklılıklar içeren görüşler ve sorular oluşturmamışlardı. Batıyı övmek için söylemiyorum ama analitik eğitimi önemsiyorum. Bizdeki eğitimle analitik eğitim arasındaki fark bu. Biz işi gerektiği gibi, doğrusu neyse o şekilde yapıyoruz. O zaman ikinci sınıf insan oluyorsunuz. Çalışma hayatında bunun karşılığı nedir? O Danimarkalılar o projeleri yapıyorlar, bizimkiler de çizim elemanı olarak onların yanında çalışıyorlar. Anlatabiliyor muyum?

Sanat eserinin eğitimde kullanılması hassasiyet gerektirir ve sanat eserine sanat eseri gibi davranmak gerekir. Yani, ona bir tasarım nesnesi gibi davranmamak gerekir. O zaman, soruları çocuklar soracak, öğretmenler müdahale etmeyecek. Her şeyi böyle kategorize edersek, çocuk doğru cevap vermeye çalışan ve analitik düşüncesi olmayan bir çocuk haline dönüşür. Ondan sonra, yaptığı şeylerde de tamamen bu tür doğru kurgunun peşine gider. Oysa ki sanat eseri, doğru bir şey değildir, yanlış da değildir. Doğru yanlış bağlamında olan bir şey değildir. Sanat eseri, bir yaklaşımdır. Ona binlerce farklı yaklaşım getirilebilir ve getirilmelidir de. Ondan yola çıkan, sanat üzerine yazılan bazı metinler de sanat eseridir aynı zamanda. Aksi takdirde, sanat eserine bu şekilde yaklaşırsak totolojiye dönüşür. Totoloji derken, hep kendi kendini açıklayan argümanlar kurmaktan bahsediyorum. Argümanların sürekli kendi kendilerini açıklaması, aslında sakıncalı bir şeydir. Ben bu konuda daha fazla ukalalık etmeyeyim.

Kendi yaptığım kitapların birinden yola çıkmak istiyorum. Bunlar, benim özgün, kendime ait fikirlerim. Bunların hiçbirisini doğrudur ya da yanlıştır diye söylemiyorum. Ben bir şeyi yaparken nelerden yola çıkıyorum, ondan bahsedeceğim. *Kedi Adası*, okul öncesi bir kitap. İlk baskısını Japonya’da yaptı, daha sonra birkaç farklı yayınevinden çıktı.

Okuma yazma bilmeyen bir çocuk bir kitapla karşılaşılıyor ve bunun nasıl bir kitap olduğu, hakikaten önemli bir şey. Biz bu kitapları zevk alarak yapıyoruz, çocukluğumuza dönüyoruz. Fakat yaptıktan sonra da, ister istemez, çocukların bu kitapları nasıl tükettikleriyle ilgili birtakım bilgiler ediniyor, birtakım gözlemlerde bulunuyorum. O gözlemlerimi kendimce değerlendirmeye çalıştım.

3-6 yaş grubundaki çocukların bir hikâye kitabıyla karşılaşması aslında çok ilginç. Yazar veya çizer, işlevleri baştan düşünmese bile, bu kitaplar akla bir takım işlevleri getiriyor. Çocuk kitaba baktığı zaman, “İşte bir hikâye ve resimlenmiş,” diye bakıyor. Ama çocuk, ilk defa bir çocuk kitabıyla karşılaştığı zaman, gerçek dünya, sembol, sözlük, kavram ve yazı arasında ilişki kuruyor. Bu, aslında düşüncenin temeli.

Çok basit bir örnek vereyim. Bu, aslında bizim artık hiç düşünmediğimiz bir şey. Bir sandal resmi var, bir sandalın kendisi var ve bir de sandal kavramı var. Çocuk bu kitapla ilk defa böyle bir şeyle ilişki kuruyor ve bu ilişkiyi bir hikâye içinde kuruyor. Yani, ilk defa böyle bir şey oluyor onun hayatında ve bu, düşünme için çok önemli bir başlangıç, çok önemli bir adım. Fakat büyükler bu adımı kimi zaman fark etmiyorlar. 3-6 yaş grubundaki çocukları da kendileri gibi düşünüyorlar. ‘O zaten, doğal olarak bunu biliyordur,’ gibi düşünüyorlar. Oysa ki bu soyutlama, bu üçlü-dörtlü ilişki, düşünmenin temelini oluşturuyor. Kavramlar nesneleri gösteriyor. Gösterilen nesnelerle kavramlar arasındaki ilişki, kimi zaman soyut bir yansıtma ilişkisi olabileceği gibi, kimi zaman da somut bir ilişkiye yol açabiliyor. Örnek vermek gerekirse, saat kavramı, hikâye kitabındaki bir saat resmi ve gerçek bir saat. Örneğin, salonun duvarındaki saatle ilişkiyi, bu kitapla kurabilir çocuk. Soyutlama ilişkisi olarak da, buna bir de zaman kavramını ekleyebilir. Saat kavramı, saatin kavramsal olarak yazısı, saatin kendisi, saatin resmi ve zaman kavramı şeklinde bir çeşitlilik çıkıyor ortaya. Çocuk, ilk defa bunlar arasında bir ilişki kuruyor. Soyut bir şey olarak zaman, somut bir nesne olarak saat, saatin resmi ve saat kavramı arasında ilişki kuruyor. Hatta, okumayı bilmese de, burada biçimsel olarak ‘adası’ kelimesini görüyor. Bunlar arasında dörtlü beşli bir ilişki oluşuyor.

Çocuk, bu semboller, kavramlar ve gerçek nesneler arasındaki ilişkiyi, resimli bir hikâye içinde kuruyor ve hikâye içinde aktarabiliyor. Art zamanlı ve eş zamanlı olarak, bu ilişkileri sıralayabiliyor. Çocuk kitabında ilginç bir şey var. Bu şeyleri eş zamanlı görüyoruz. Yani, bütün hepsi aynı resim üzerinde ve aynı anda aynı anı anlatıyor. Eş zamanlı olarak bunu kuruyor. Fakat bunun ardından başka bir resim var. Bu iki resim arasında dramatik bir bağlantı var. Çocuk, bu semboller arasındaki dramatik bağlantıya bir hikâye içinde ilk defa tanık oluyor. O yüzden de, bu iki resim arasındaki fark çok önemli. Eğer, batılıların “picture book”, bizim “resimli kitap” dediğimiz kitaplarda, bu iki resim birbirinin çok tekrarıysa, o zaman bir yazının resimlenmesi gibi oluyor kitap. Oysa ki resim burada hikâyenin kendisi; çocuk bu yazıyı okumuyor. Sayfayı çevirdiği zaman hikâye değişiyor, başka bir şey haline geliyor. Çocuk, bu bağlantıları kurup, bazen de bağlantı kurmayarak, başka bir okuma yapmaya başlıyor. Bir sayfa içindeki eş zamanlı resimler, hikâyenin o aşamasında işlevlendirilmiş semboller ve görsel paradigma oluşturuyor. Bu paradigma, çocuğun resimli sayfaya bir yazı gibi bakmasını kolaylaştırıyor. Çocuk bu resme giderek bir yazı gibi bakıyor. “İşte yaz geldi, işte kediler var, işte adam balık tutuyor,” gibi.

Ben *Kedi Adası* kitabını Türkiye’de ve Avrupa’nın bazı ülkelerinde çocuklarla paylaştım. Paylaşma yöntemi olarak, bir tür resim okuma uygulaması yaptım. İki veya üç sene önce Zürih’te 14 tane İsviçre okulunda paylaştım. Çocuklara, “Gelin siz anlatın,” dedim. Resim her değiştiğinde bir çocuk, orada ne olduğunu anlatıyor. Örneğin, “Şu kedi bunu takip ediyor,” diyor. Sonra diğer çocuk söz alıyor ve bu şekilde gidiyor. Resmi farklı bir şekilde yorumlamaya başlıyorlar.

Almanya ve İsviçre gibi ülkelerde resim okuma kültürü çok yaygın. Resim de edebiyat gibi okunuyor, özellikle ilköğretim öncesi çocukları arasında. Mesela biz bir resme çok uzun süre bakamıyoruz. Bizim eğitimimizde maalesef böyle bir şey var. Hemen soru sorarak, kişinin uzun süre resme bakmasını engelliyoruz. Oysa ki, bir resme, bu ailenizle çekilmiş bir fotoğraf da olabilir, uzun süre baktığınız zaman, çok farklı şeyler görürsünüz. Mesela, ünlü sinema yönetmeni Elia Kazan’ı bilirsiniz. Kendisi Kayserilidir. Kazan, “Herkes fotoğraflara bir iki dakika bakar, fakat ben bir aile fotoğrafına 15 dakika bakarım,” der. Bir

gün bir fotoğrafa çok uzun süre bakın, o kadar farklı şeyler göreceksiniz ki, çünkü o resmi analiz etmeye başlayacaksınız. Kazan, “İlk defa şunu fark ettim,” diyor, “resimde herkes birbirine dokunuyor”. Aile fotoğraflarında herkes birbirine dokunur ya, mesela bunu hiç kavramsallaştırmayız. Ama çok uzun süre baktığınız zaman, bir aile fotoğrafında herkesin birbirine dokunduğunu fark ediyorsunuz. Bunu fark etmek, çok güzel bir şey. Bir sinemacı için belki ilerde kullanabileceği bir şey olabilir, ama sadece fark etmek bile çok güzel. O yüzden, çocukların bir resme uzun süreyle bakmaları, bu resmin nesi doğru nesi yanlış yaklaşımıyla değil de, kendilerini bu resimle ilişkilendirerek, ‘bu bundan dolayı yapılmış’ gibi analitik yorum yapmaları, eğer mesele eğitimse, çok önemli. Yani, resmin uzun süre orada durması çok önemli.

Sayfaların art zamanda değişimi ise, paradigmatik ve sorunsal olan bir değişime neden oluyor. Olmalıdır da, çünkü sayfadan sayfaya geçişteki değişimin okunaklı olması, resmin bir dil olarak algılanmasını kolaylaştırıyor. “Picture book” denilen resimli kitaplarda, bu değişime ve dolayısıyla resmin bir dil olarak algılanmasına dikkat edilmezse, resim bir dil olarak değil de, yazının resimlenmesi olarak ortaya çıkar. Bu da resimli kitabın okunurluğunu zedeler. Kanımca, resmin yazı gibi algılanmasını sağlamak, bu yaş grubu kitaplarında dikkat edilmesi gereken bir şeydir. Bence, ilkökul öncesi kitaplarda yazının resimlenmesine dair çok kötü örnekler var. Birisi bir yazı yazıyor, sonra bir çizere veriyorlar, çizer de onu resimliyor. Fakat resimleri izlediğinizde, çocuk bir şey oluşturmuyor. Oysa ki resim burada yazı gibi çok önemli. Hatta, bu anlayış şimdi biraz değişti ama ilkökul öncesi kitaplarının yazarının ismi öne, ilüstratörün ismi ise arka sayfalara yazılır. Resimlemek, o kadar önemsiz bir şeydir. Oysa ki bütün dünyadaki standartta göre, okul öncesi çocuk kitabında, yazarın ismiyle çizerin ya da ilüstratörün ismi aynı şekilde yazılır. Resim çok önemlidir, çünkü resim, yazı kadar önemlidir.

Resimli kitapların çoğu zaman hesap edilmeyen çok önemli bir işlevi var. Bu kitaplar, okuma yazma bilmeyen çocukla ebeveynleri arasında bir ilişki kurulmasına neden oluyor. Çünkü çocuk bunu tek başına okumuyor. Çocuk okuma yazmayı öğrenince bu ilişki zayıflıyor ve giderek yok oluyor. Çocuk ve büyüğün kurdukları ilk ve genellikle tek entelektüel ilişki, bu kitaplar vasıtasıyla oluyor. Büyükle çocuk hakikaten ilgiliyse, 3-6 yaş arasında ebeveyn çocuğuyla entelektüel bir ilişki kuruyor. Ondan sonra çocuk okumaya yazmaya başlıyor ve o ilişki yavaş yavaş kopmaya başlıyor. Çünkü çocuk kendi kitaplarını seçiyor. Bu aslında, çocukla büyüğün ilk ve son entelektüel ilişkisi olması açısından çok önemli. Tabii ki bu kuralları aşan çok veli var. Bambaşka veliler var, ama ben gözlemimi belirtiyorum. Bu ilk ilişki, son derece önemli ve çocuk kitabı yapana, yazana ve çizene farklı bir sorumluluk yüklüyor. Bu yüzden kitaplarda dikkat edilmesi gereken bir husus, çocuğun yanında büyüğün de bu kitaptan zevk almasının gerekliliğidir. Büyüklelerin hoşlanmadığı bir okul öncesi kitap, hakikaten tek ayaklı bir kitaptır. Çünkü, büyük hoşlanmıyorsa onu kaldırıp atar, “Bu ne saçma bir şey,” der, çocuğuyla ilişki kuramaz. Büyük, bu kitap sayesinde çocuğuyla ilişki kurabileceği ve bu entelektüel ilişki çok önemli olduğu için, kitaplar büyüklerin de sevebileceği tarzda olmalı.

Resimli kitaplar, okuduğumuz diğer kitaplardan bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıkları iyi anlamamız gerekiyor. Resimli kitap, çocuk tarafından defalarca karıştırılıyor, okunuyor, tekrar tekrar okunuyor. Bir anlamda oyuncak kitaplar bunlar. Çocuk ona oyuncuğuna davranır gibi davranıyor. Bu yüzden dikkat edilmesi gereken önemli konu, kitabın dayanıklılığının yanı sıra kitaptaki hikâyenin de dayanıklı olması. Benim bakış açım göre, bu çok önemli bir şey. Mesela, okul öncesi kitapları yırtılmasın diye sert kapaklı ve dayanıklı yapıyoruz. Ama içindeki hikâyeye dayanıksızsa -hikâyenin dayanıksızlığından farklı bir takım anlamlar çıkabilir- çocuk kitabı bir yere fırlatıp atıyor. Ama böyle bir kitabın da işlevi vardır, bu da başka bir soru. “Kitabın hikâyesi çok dayanıksızdı, bir kere okudu çocuk ama...” diye bir tez de olabilir. Ben sadece kendi görüşümü söylüyorum. Çünkü onun da başka bir şeye hitap ettiğini düşünüyorum. Ama benim bakış açım göre, çocuk kitaba oyuncak kitap gibi davrandığı için 10 kere, 20 kere, 30 kere, 50 kere, 60 kere değil yüzlerce kere eline alıyor kitabı. Bir veli bana, “Bıktım artık senden,” demişti, “*Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı*’nı 150 kere falan okuduk.” “Sıkıldın mı,” diye sordum. “Evet, sıkıldım,” dedi. O sıkılmış ama başka veli de sıkılmamış, “Çok seviyorum, okudukça seviyorum,” dedi. Bu tabii ki, velilere göre de değişebilecek bir şey. Yazar bunu her zaman ayarlayamaz. Ama bilinmesi gereken şey şu ki, çocuk ve büyük arasındaki bu

ilişki yüzlerce kere kuruluyor. Çocuk, büyük olmadığı zaman da bu ilişkiye, bu kitapla ilişkiye devam ediyor. Kitaptaki hikâyenin, büyük ve çocuğun dünyasının ortak paydasını oluşturması önemlidir. Büyüğün de çocuktan ve bu kitaptan öğreneceği, en az çocuğun ondan öğreneceği kadar çok şeyi vardır.

Kitapları tüketirken büyük, çocuğa okuyabildiği gibi, çocuk da büyüğe hikâye üzerinden anlatımlar yapabilmeli ve sorular sorabilmelidir. Yine demin bahsettiğimiz konuya geliyoruz. Soruları büyükler soruyor ya, aslında bu kitaplarda soruları çocuklar soruyor, o yüzden iyi bir şey. Tabii ki büyükler de sorabilir. Ama “Bu ne?”, “Bu kedi niye böyle yapmış?” gibi sorular, çocuklarla kurulan ilişkide çok önemlidir. Kitaplar, çocuğun soru sorma alışkanlığını ilk kez geliştiren, yani analitik düşünceyi ilk kez geliştiren oyuncaklardır, nesnelerdir; ne dersiniz deyin ama öyle bir şeylerdir bu kitaplar. Bu kitapların hikâyeleri çocuklar tarafından aktarılabilir ve değiştirilebilir olmalı. Çocuğun aktarma ve taklit etme yetisi, her zaman değiştirme şevkiyle birlikte var olur. Değiştirilemeyen katı hikâyeler çocuğu sıkır; çocuk hikâyeyi değiştirerek kendinin kılar. Çocuk, yazarın özneleştirmedeği yan tipleri özneleştirme ihtiyacındadır. Çizgiler buna olanak tanınmalıdır.

Perdeye yansıyan resimde görebileceğiniz gibi, yazlıkçılar adayı terk ediyorlar. Hikâyenin öznesi ne? Aslında, hikâyenin bütünü özne. Özne olan yazlıkçılar adayı terk ediyorlar, kediler de üzülüyor. Çocuk bu hikâyeye girdiği zaman, bu pembe kediye bir isim koyuyor. Birkaç aşama sonra, bu pembe kediye mesela teyzesinin ismini koyuyor. Ya da, “mınav” diyor ve onu hikâye içinde izlemeye başlıyor. Oysa ki yazar bunu yaparken o kediyi ortaya çıkacak herhangi bir hareket yapmadı. Ama hikâyenin bütünüün çizimi buna olanak tanıyor. Çünkü dikkat ederseniz, bütün çizgiler net ve çocuk bunlardan birini seçebilir. Başka bir gün başka bir tanesini seçebilir, bunlar arasında hikâyeyi değiştirebilir.

Çizgi filmci Nimet Yardımcı ile çok ilginç bir deneyim yaşamıştım. Beni bir anaokuluna davet etti. Bir kitabımızı anaokulu öğrencileriyle animasyon haline getirmişler. Ben de animasyon yaptım ama anaokulu çocuklarıyla animasyon yapılabileceğini pek düşünmemiştim. Orada çocukların yaptığı animasyon beni çok şaşırttı. Çünkü çocuklar hikâyeyi tamamen kendileri gibi algılamış, değiştirmişler. Her hikâyeyi bölmüşler, farklı farklı bloklar haline getirmişler. Mesela bir kuş uçuyorsa, başka bir grubun getirdiği animasyonda bir diğer çocuk kuşu farklı bir şekilde yorumladığı için kuş metamorfoza uğruyor. Kuş yolda değişip başka bir şey oluyor, hikâye değişiyor.

Çocuğun bir şeyi değiştirmek istemesi, benim açımdan çok öğretici bir şey. Çünkü, “Doğrusu nedir?” diye sorduğumuz zaman, o değiştirme isteğini çocuğun elinden alıyoruz. Oysa ki bu değiştirme isteği çok önemli ve ancak öyle aktarılabilir zaten. Ressam, hikâyedeki kişinin uzak-yakın, önemli-önemsiz ayrımlarını çok fazla hesaba katmadan aynı netlikte çizerse bu değiştirmeye yardımcı olunur diye düşünüyorum. O yüzden, okul öncesi kitaplarında kendime göre bir yöntem buldum. Dramatik yapıda önemsiz olan bir tipi daha bulanık, önemli bir tipi daha net çizmemeye çalışıyorum ki, çocuk bu yan tipleri özneleştirsın, değiştirebilsin. Bunun, okuma yazma bilmeyen bir çocuğun bu kitabı, bu resmi bir yazı gibi kullanmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum.

Bu kitapların içeriği ile ilgili çok şey söylenebilir. Çocuklar bütünlüklü, güvenli bir ortamda gözlerini açıyorlar. Gökyüzünde uçan kuşla yıldız arasında; yerdeki karınca, babası, annesi ve yağmur arasında barışçı ve eşzamanlı, güvenli bir ilişki kurma ihtiyacındalar. Çocuk, çevresini içselleştirmek ister. Hikâyedeki güven ve sevgi ilişkisi, daha sonra ona rehberlik edecek güven ve sevgi ilişkisinin ilk adımıdır. Çünkü güven ve sevgi de öğrenilebilen bir şey aslında. Çocuk güven ve sevgiyle doğmuyor; bunları öğreniyor. Bu kitaplardaki o ilişki, çocuğun bu dünyanın kendisinin olduğunu bütünlüklü bir şekilde hissetmesine neden oluyor. Bu hisler çocuğa ileriki yaşlarda bir güven teşkil ediyor. Bu sevgi ve güven hissi çok önemli. Ben hikâyelerde bunu önemsiyorum. Hikâyelerde bir sürü olumsuz şey anlatılabilir ama hikâyenin kendisi olumlu olmak zorunda. Yani, hikâyenin bütünü asla bu güven ilişkisini sarsacak şekilde olmamalıdır. Yani, dramatik bir şey anlatılıyor ama güven ve sevgi ilişkisi temelinde anlatılıyor ve çok olumsuz bir şeymiş gibi anlatılmıyor.

Tabii ki bir deneme olarak, bu yaş grubundaki hikâyelerde büyükle çocuğun arasına köprü olacak, ikisinin de birden ama birlikte değil, ayrı ayrı okuyabileceği hikâyeler seçilebilir. 8-11 yaşa ya da daha büyük yaşlara geldiğimizde olay biraz değişiyor tabii. *Kedi Adası*’ndan *Kedilerin Kaybolma Mevsimi* kitabına geçelim. Bu kitap daha büyük çocuklar için. Büyük çocuğun beklentisi, demin bahsettiğimiz şeyin tam tersi, yani resme yazı gibi davranmak istemiyor. Yazıya yazı gibi davranmak, resme de resim gibi davranmak istiyor. Resme yazı gibi davranan bir anlayış ön planda olursa, “Ben bebek miyim?” diyor. Bu kitabı itmeye başlıyor. O yüzden, yazıyla resim arasındaki ölçü değişmeye başlıyor.

Okul öncesi kitaplarda olduğu gibi, bu kitaplarda da çok önem verdiğim bir şey var. Aslında, okul öncesi kitaplarla bu kitapların dünyası da farklılaşıyor artık. Büyükler artık çocuğun okuduğu bir şeyi okumak istemiyorlar. Çünkü çocukları, “Aa, çocuk neler okuyor ?” deyip küçümseme eğilimindedir. Ama büyük de bunu okusun istiyoruz. O yüzden büyüklerin dünyasına ait bir şeyler olmalı içinde. Bu sebeple, kahramanlar arasında büyüklerin de olduğu bir çocuk hikâyesi oluşturmaya dikkat ediyorum. Çocuk ve büyük kahramanları eşit tutmaya çalışıyorum. Sadece çocukların olduğu bir çocuk hikâyesini tercih etmek istemiyorum. Büyükler de ana kahramanlar olabilir. Mesela, *Alaaddin’in Geveze Su Boruları* kitabında, su borularındaki kaçakları dinleyen kişi gibi. Bir büyük kahraman var, ama bir çocuk hikâyesinin konusu. Onu bir büyük de okuyabiliyor. Yani zevkle okuyabiliyor.

Orta çağdaki veya daha geçmişteki çocuk hikâyelerine dikkat ederseniz çocukların değil de daha çok büyüklerin kahraman olduğunu görüyoruz. Prensler, prensesler, aşk hikâyeleri, cüceler gibi öğeler var. Çünkü o dönemde çocukla büyükler arasında bir ihtisaslaşma yok. Biliyorsunuz, Orta Çağ’da çocuklar büyüklerin giydiği kıyafetleri giyorlar. Çocukların kendilerine ait bir odaları yok. Ama modern toplumlarda, çocuklar neredeyse bir endüstri. Ayrı odaları var, çocuk olarak var olabiliyorlar. Çocuğun bu şekilde ihtisaslaşması bir yandan olumlu, çünkü çocuğa demokratik bir yaklaşım sergileniyor. Bir yandan da çocuğun büyüklerle olan ilişkisini kopartıyor. Çocuğu bir tüketiciye dönüştürüyor. Aslında, bu da sakıncalı bir şey. Çocuğu tam bir endüstri haline getiriyor. Bunu aşabilmek için, belki yazarın yapmak istediği şeylerden biri de, büyüklerle çocukların ortak kurabilecekleri bir şey sunmaktır. Yani çocuğa, “Sen çocuksun, bu kitapları okumalısın. Bu kitabın bütün kahramanları da çocuktur,” diye bakmamak lazım. Çünkü, büyüklerle çocuklar aynı sorunları yaşıyorlar. Ama şöyle bir eğilim var. Büyükler o sorunları çocuklara atıyorlar. Mesela, çevre sorunlarını çocuklara atıp onlardan kurtuluyorlar ve çevreyi kirletmeye devam ediyorlar. “Ne güzel! Çocuklar için çevre kitabı yaptık. Çocuklar çok iyi olsun,” diyorlar. Ama o çocuklar büyüyorlar ve o büyükler gibi olup çevreyi kirletmeye başlıyorlar. Çünkü çocukla büyük arasındaki bu vahşi, sert ayrımın büyümesi, her şeyin değişmesine neden oluyor.

Ben bu tür kitaplarda, insanların büyüdükçe, özellikle iş hayatının tek boyutlu yanlarına birazcık kurban olduğu konusuna dikkat etmeye çalışıyorum. Düşüncelerinde çok fazla bir paradigmatik değişim olmuyor. Birçok soruyu sormamaları gerektiğini biliyorlar. Artık o soruları hiç sormuyorlar. Oysa çocukken, o soruları soruyorlardı o insanlar. Soruyorlardı ama büyüdükçe onları doğru kabul ediyorlar. ‘Başarılı olmak için böyle bir şey olmalısın,’ diye düşünüyorlar. Tek boyutlu olmuş bir büyük, çocuğu da tek boyutlu bir hale getirip, onun bu tarz başarılı bir insan olmasına çalışıyor. Oysa ki, bunu aşmak lazım. Çocuk kitaplarında bu farklı paradigmatik değişimlerin var olması gerek.

Kedilerin Kaybolma Mevsimi’nde, herkesin kedisi kayboluyor ve hepsi 18 Haziran’da kayboluyor. Mesela, neden 18 Haziran diye soruyorum. Aslında burada büyük bir paradigma değişimi var. Çünkü, aslında tek bir kedi kaybolmuş, ama bu kedi herkesi kendisinin kedisi olduğuna ikna etmiş ve herkes ona kendi kişiliği ile davranmış. Şimdi burada müthiş bir değişim oluyor. Bu, büyüğün düşünce sistematığını de ilgilendiren bir değişim aslında. Sadece çocuk için değil, büyük için de faydalı bir şey. Çünkü büyük değişmek istemiyor artık. Öyle bir noktaya geldi ki, o her şeyi biliyor. Soruları o soracak, cevapları çocuk verecek.

Güneşi Bile Tamir Eden Adam gibi diğer hikâyelerde de, günlük hayattaki bugünün hikâyelerini, bugünün masallarını ele almaya çalışıyoruz. Bugünün bütün meseleleri, örneğin tüketim, bir malın çabuk bozulması

ya da bozulmaması gibi gündelik hayattan meseleler benim hikâyelerime girebiliyor. Annesi babası ayrılmış bir çocuk, pozitif bir bütünün içine girebiliyor.

Büyükle çocuk arasındaki bu farkı 8-14 yaş kitaplarında kaldırmaya çalışıyorum. Bursa fuarında çok hoş bir şey olmuştu. Salonun yarısını büyükler, yarısını çocuklar dolduruyordu. Çocuklar sorular soruyorlar, büyükler soruyorlar. Bazen ikisi de farklı şeyler soruyor; bazen iki grup da aynı soruları soruyor. Bu benim açımdan, bu kitapların birazcık başarıya ulaştığını gösteriyor. Tabii okuyucunun genel olarak fikirlerini bilemiyorum.

Son olarak söylemek istediğim şey, çocuklara izin vermemiz gerektiği. Yani görsel okuma eğitimi değil; çocuklara izin vermeliyiz. Sorun burada. Bizim hiç vaktimiz yok. Hiçbir konuda vaktimiz yok. Hep bir yere yetişiyoruz ve izin vermiyoruz. Oysa ki o çocuğun orada 10 dakika düşünerek bir şey söyleyebilmesi lazım. Buna izin vermediğimiz için belli kalıplar içinde kalıyoruz. Görsel okumada çocuk bu kalıplardan sıyrılma şansı bulacaktır. Yavaş yavaş bulacaktır ama bu zamanı çocuğa tanımamız lazım. Bu zamanı çocuğa tanımadan ona görsel okumayı öğretmeye kalkmamız en büyük yanlış. Bence temel sorunumuz bu.

Zor Konuları Edebiyatla Paylaşmak Müge İplikçi

Merhaba, Pink Floyd'un *The Wall* albümünden bir bölüm izlettik size; kısacık bir bölüm. Hem albümün kendisi, hem de burada kısa bir konser görüntüsünü izlediğimiz *Another Brick In The Wall (Duvarda Bir Tuğla Daha)* parçası, benim kuşağımın başkaldırı arketiplerinden biriydi. Özellikle, eğitimdeki tek tipliğin işlendiği sözler ve görüntülerin yer aldığı asıl video klibe, bir fırsatınız olursa bakmanızı önerebilirim. Gerçekten ilginçtir. Orada çocuklar ağır ağır bir şerit üzerinde yürürler. İnsandan kuklaya dönüştükleri bir kıvamda büyük bir kıyma makinesine düşer, oradan da homojenleşmiş bir biçimde kıyma olarak çıkarlar. Başka bir biçimde söyleyecek olursak, torna işidirler artık.

Savaş sonrası kuşağın düştüğü bu büyük boşluğun arka planı oluşturduğu bu albüm, insan dediğimiz canlının başta savaşlar olmak üzere, toplumun genel harçlarını oluşturan aile ve okul gibi kurumlarla nasıl üniformalaştırıldığını anlatır bize. Ama şunu söyleyebilirim ki, zaten o yüzden burada bununla başladık, asla umutsuz değildirler. Tıpkı benim gibi. Çünkü tek tipléstirmeye karşı birey olma alternatifi, bunun koşullarını yaratabilecek vicdanlı insanlarla sağlanabilir. Buna hâlâ bir imkan olduğuna inanlardan biri de benim ve bunun için burada bu konuşmayı yapıyorum.

Pink Floyd ve ekibi bu klipte, çeşitli kalıplara tutunarak meşruiyet sağlayanları afişe etmekle işe başlar. İnsanın düşüşü ve yeniden yükselişi anlamında, çağdaş bir tragedya vardır karşımızda. Sağaltımımıza yardımcı olacak koroyu ise, özgürlük fikrini yeniden düşünmemizi sağlayabilecek vicdanlı insanlar oluşturur. Küllerinden yeniden doğabilmeyi başarabilmiş insanlardır bunlar. Yangın yerine dönmüş olan yeryüzünde iğneyle kuyu kazmak adına, farklı yeryüzü cennetleri yaratabilmeyi göze alabilenler. Şimdi değerli öğretmenlerim, diyebilirsiniz ki, "Çağımızın çetrefil dengelerini ya da dengesizliklerini düşündüğümüzde, günümüzde her şey bu kadar rahat ayrıştırılabilir durumda mı Müge?" Elbette hayır, kesinlikle hayır. Bunu siz benden çok daha iyi biliyorsunuz. Çünkü farklılığın ve cennetlerin tanımlarında da yaşadığımız çok ama çok önemli sorunlar var.

2007 Nobel Edebiyat Ödülü'nü kazanan, benim de çok sevdiğim bir yazar olan Doris Lessing, ünlü yapıtı *Altın Defter*'in önsözünde, bakın eğitimle ilgili neleri paylaşıyor bizimle. Eğitim, çocuğun beş ya da altı yaşlarında okula gitmesiyle başlar. Notlar, ödüller, eğilimler ve bazı yerlerde hâlâ yıldızların ve eksilerin içerildiği bir süreçtir bu. Bu at yarışı zihniyetinin, kazanan ve kaybeden biçimindeki düşüncesin, bir yaşama mâl olduğunu belirtir ve bu örneği yaratıcılığın ve özgürlüğün en tartışılmaz yer olduğu kanısının hakim olduğu yazarlık ve edebiyat alanına taşır Doris Lessing. Ve eleştirmenlere dokunacak sözler söyler. 'Kendi alanında Yazar X, Yazar Y'den birkaç adım ileride ya da geride kaldı. Son kitabında Yazar Z, Yazar A'dan daha iyi olduğunu kanıtladı,' yorumlarına kadar gider. Çocuk başından beri, der Lessing, başarı ve başarısızlık terimleri kullanılarak, karşılaştırmalı düşünmek için eğitilir. Bu bir ayıklama sistemidir. Zayıf olan umudunu yitirir ve aradan çıkar. Birbirleriyle devamlı yarışacak birkaç kazanan kişi yaratmak için planlanmış bir sistemdir bu. En başta öğretilenlerden biri de, kişinin kendi yargılarına güvenmemesi gerektiğidir. Çocuklara otoriteye boyun eğmeyi, başka insanların fikirlerini ve kararlarını öğrenmeyi, alıntı yapmayı, onları ezberlemeyi ve razı olmayı öğretir bu sistem.

Dahasını da söyler Lessing. Politik alanda ise, çocuğa özgür, demokrat, özgür irade ve düşünceye sahip, özgür bir ülkede yaşayan, kendi kararlarını veren biri olduğu öğretilir. Oysa bu çocuk, çağının tutum ve dogmalarının kölesidir. Bunu sorgulayamaz bile, çünkü var oldukları kendisine söylenmemiştir. Seçim yapma aşamasında bile, bakın burası çok önemli değerli hocalarım, seçim yapma aşamasında bile, sistem tarafından bir kalıba sokulduğunun farkında bile değildir. Aslında seçimin, kültürümüzün özünde köklenmiş hatalı bir bölünmenin sonucu olduğundan haberi bile yoktur. Lessing'e hak veriyorum ve yıllarca böyle bir eğitim sisteminde yetişen bu çocuklardan sizce ne olabilir, diye soruyorum. Bunu kendime de soruyorum tabii ki. Diğerlerine genelgeçer fikirleri aşıl原因an insanlar, birer turnusol kâğıdı, rüzgarı çok iyi ölçen aletler, barometreler, kalıplara yeni kalıplar üreten insanlar, rüzgâr gülleri, hadi daha iyimser söyleyeyim, en

güzelinden yelkenler. Lessing bu noktada benden daha katı. Diyor ki: “Eğitim sistemimiz, insanları kendileri dışındaki insanların düşünceleriyle hareket etmeye, kendilerini otorite temsilcilerine beğendirmeye alıştırmak için kurulmuştur.” Buna karşı çıkanların ise, bir süre sonra neye karşı çıktıklarını unuttuğunu, karşı çıktıkları sistemin genelgeçer kurallarına kollarını, beyinlerini, derken ruhlarını kaptırdıklarını düşünenlerdenim. Kısır bir döngü gibi anlayacağınız.

Peki, burada, tam da burada bana tekrar sorabilirsiniz, ‘Umudunuz yok mu?’, diye ve ben de bir kez daha tekrarlarım, evet, umudum var. Ben umutlu bir insanım; beni tanıyanlar tanır. İçimde, sistemin bir türlü öldüremediği bir çocuk taşıyorum ben ve iyi ki de taşıyorum. Bu noktada biraz, ünlü siyaset bilimci Hannah Arendt gibi düşündüğümü söyleyebilirim. O bize, her şeye rağmen buluşmamızın mümkün olduğundan bahseder. İnsan yaratıcılığının özgür kılınabileceğini müjdelar. Kendisi Nazi zulmünün ortasından yükselmiş Yahudi bir akademisyendir. Kötülüğün sıradanlığından bahseder bize. ‘Görevimdi. İnsanları sabun yapmam bana söylenmişti,’ diyen subayların görevle yaşamı nasıl kurguladıklarını anlatır bize tek tek. Ve kötülüğü sıradanlaştıran bu dünya düzeninin yeniden yapılandırılması için, okullardaki eğitime yönelik yazılar da yazmıştır. Gençlere, özellikle onlara yalan söylemememiz gerektiğine yönelik yazılardır bunlar. “Kanım odur ki, onlara dünyayı en yalın haliyle anlatmak durumundayız,” der. Retorikten arınmış metinlerle buluşturmalıyız onları. Dünyanın toz pembe bulutlarla çevrili bir mekân olmadığını; bir grup azınlığın büyük bir çoğunluğu nasıl yönettiğini anlatmalıyız. Dünyadaki açlığı, yoksunluğu, yoksulluğu, milliyetçiliği, dinciliği, cins ayrımcılığını, otomasyonu, eko felaketleri, tutuculuğu, etnik farklılıkları, ahlakın ne olduğunu, erdemin nerede yaşadığını, hukukun neye yaradığını, neye yarayamadığını, fırsat eşitsizliklerini, ana dil hakkını, ensesti, travmayı, yaşı büyütülerek gencecik yaşlarda asılanları, sömürünün çok katmanlı ve çok yüzölçümlü bir olgu olduğunu anlatmamız gerektiğini söyler. Çünkü değerli öğretmenlerim, dünyamız gerçekte bu aks üzerinde dönmektedir. Diyeceksiniz ki, sen bir yazarısın, duygusal bakıyorsun. Haklı olabilirsiniz, ama benim görevim de bu. ‘Ancak bunları onlara anlatabilirsek dünyayı farklı bir yörüngeye oturtmak mümkün olabilir,’ diyen Arendt’e sonuna kadar katılan biri olduğumu da belirtmeliyim. Çünkü onlar da, tıpkı bizler gibi bu dünyada yaşıyorlar. ‘Neden?’ dersanız, yine ancak ve ancak bunları anlatırsak kötünün sıradanlaşamayacağı, savaşın cevap olamayacağı bir dünyayı yakalama şansımız olabilir.

Yalancı Şahit diye bir kitap yazdım ben. Orada taş atan çocukları anlattım. Ve bir okur buluşmasında genç bir okurum bana, eğitim ve sanatın insan ruhunda yaratabileceği farklılıklara vurgu yaparken, “Size katılmıyorum,” dedi. “Bu iş eğitimle, sanatla falan çözülemez. Her öfkelenen taş mı atarmış? Ben de birçok şeye öfkeliyim, ama ben taş atmıyorum.” “O zaman, tam da burada bunu düşünmemiz gerekiyor,” dedim. “Gel bunu birlikte düşünelim. Seni taş atmamaya hangi koşullar hazırlamıştır; buna bakalım. Hangi koşullar sayesinde taş atma ihtiyacını duymuyorsun? Ve gelelim taş atanlara. Peki ya onlar hangi koşullar yüzünden taş atıyorlar acaba?” Bunu düşünebilmemiz bile, kafamızdaki bir tuğlayı duvardan çekip almak anlamına gelebilirdi. Hâlâ da benim için öyle. ‘Tek bir tuğla işi çözer mi,’ dersanız, karşı tarafı görmek için bütün duvarın yıkılmasını beklememize zaten gerek yok. Bazen tek bir tuğla, bakış açımızı farklılaştırabilir. Bunu da edebiyat ya da sanattan daha iyi yapabilecek başka bir araç düşünmüyorum açıkçası. Tam da burada belki şunu söyleyebilirim. *Yalancı Şahit*’i yazarken oldukça zorlandım, çünkü ortada farklı bir gerçek vardı. Karşımdaki kitle -biliyorsunuz ben yetişkinler için yazan bir yazarım- beni ürküten bir kitleydi. Öğretmenlik geçmişim var, fakat edebiyat bambaşka bir köprüdür bilirsiniz. Bu konuda Günışığı ekibinin bana yaptığı yardımları gerçekten çok önemli ve değerli buluyorum. Onlar bana gerçeğin bu gençlerle nasıl buluşturulabileceği yönünde çok önemli açıklamalar yaptılar ve sanırım gençlere bir parça da olsa Türkiye’de olup bitenlerin bir parçacık bize farklı görünen yüzünü açma şansımız oldu bu kitapla. Öyle düşünüyorum.

Sizi karanlık bir yerlere çekmek açısından bu konuşmayı yapmadığımı da bilmenizi isterim. Dedğim gibi, bir eğitimci geçmişim olduğundan ötürü sizlerle buluşmanın ne kadar kıymetli olduğunu bilebilen biriyim. Çünkü elinizde çok önemli bir potansiyel var ve bu potansiyel yaklaşık 20 yıl sonra bizlere farklı yerlerden sesleniyor olacak. Onlar çok önemli, ama şu aşamada siz, sizler çok daha önemlisiniz. Bu yüzden burada beni dinlediğiniz için size minnettarım ve sözlerimi Avusturyalı yazar Ingeborg Bachmann’dan alıntıladığımı

bir paragrafla bitirmek istiyorum. “Bir gün gelecek, insanların siyah ama altın gibi parlayan gözleri olacak; onlar, güzelliği görecekler, pisliklerden arınmış ve tüm yüklerden kurtulmuş olacaklar, havalara yükselecekler, suların dibine inecekler, sıkıntılarını ve ellerinin nasır bağlamış olduğunu unutacaklar. Bir gün gelecek, insanlar özgür olacaklar, bütün insanlar özgür kalacaklar, kendi özgürlük kavramları karşısında da özgür olacaklar. Bu, daha büyük bir özgürlük olacak, ölçüsüz olacak, bütün bir yaşam boyunca sürecek.” Bachmann’ın bu içten dileğine sonuna kadar katılıyorum. Bir gün gelecek insanlar kendi özgürlük kavramları karşısında da özgür olacak. Bunun için sizlere güveniyorum, sağ olun.