ades

II. International Symposium on Asian Languages and Literatures

The Teaching of Asian Languages in the 21st Century

Proceedings

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ 1978

EDEBİYAT FAKÜLTESİ 1984

May 3 - 4, 2012

http://ades.erciyes.edu.tr

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ

II. ULUSLARARASI ASYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI SEMPOZYUMU

(ADES-II)

3 – 4 Mayıs 2012

21. Yüzyılda Asya Dillerinin Öğretimi

BİLDİRİLER KİTABI

Editör

Yard. Doç. Dr. Ali Küçükler

Yardımcı Editör

Arş. Gör. Feyza Görez

Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (ERÜ – BAP) Tarafından Desteklenmiştir.

Erciyes Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

II. ULUSLARARASI ASYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI SEMPOZYUMU

(ADES-II)

Kayseri, 2012

© **Erciyes Üniversitesi**, Edebiyat Fakültesi, Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumu (**ADES**)

Editör: Yard. Doç. Dr. Ali Küçükler
Yardımcı Editör: Arş. Gör. Feyza Görez
Kapak Tasarımı: Arda Baysal (NeoDream Design)
Basım Yeri: Quzey Print

Her Hakkı Saklıdır.

Kitapta yayımlanan yazılarla ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Contents - İçindekiler

Contents - İçindekiler i

Foreword - Sunuş v

Keynote Speech - Açılış Konuşması: Türkiye'de Asya Dil ve Edebiyatları Çalışmaları xi

THE INTERACTION BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE 1

Arş. Gör. Eda Havva TAN "*Dil Kültür Bağlamında Viktoriya Tokareva'nın Öykülerinde Aforizmaların Yeri*" 3

Dr. Mustafa ÇETİN "*Türkçe'de Yeterlik ve Gereklik Kipinin Kullanımında Ortaya Çıkan Gelişmeler ve Yabancılara Türkçe Öğretimine Yansımaları*" 11

Yard. Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ "*Rusya'daki Sosyo-Kültürel Değişimlerin Dil Üzerindeki Etkilerine ve Rusçanın Geçirdiği Gelişim Aşamalarına Genel Bir Bakış*" 29

Arş. Gör. Selin TEKELİ "*Rus ve Türk Dillerinin Etkileşmesiyle Ortaya Çıkan Egzotik Kelimeler*" 47

Ana JOVANOVIĆ "*Similarities and Differences in Conceptualizing "Heart" in Chinese and Serbian and Their Practical Use in Language Teaching*" 63

Assist Prof. Dr Amir KHALILZADEH "T*eaching a Foreign Language Involves Teaching Its Culture*" 89

Assist. Prof. Ashutosh ANAND "*Proverb and Antiproverb*" ... 105

Nurengiz EŞKİ "*Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi ve Rus Dilinde "Baba" Bileşeni İçeren Deyimler*" 107

Yard. Doç. Dr. Eyüp SARITAŞ "*Sarı Uygur Toplumunda Dil Kültür İlişkisi Hakkında Bir İnceleme*" 117

Fatemeh JAFARI "*Intercultural Obstacles in Foreign Language Teaching: the Case of Farsi as a Foreign Language (FFL)*" 145

Sevil KARDEŞ "*Milli Kültür Simgesi Olarak Nasreddin Hoca*" .159

Öğr. Gör. Min ji YANG "*Kore Halk Edebiyatında Ruh ile İlgili İnançlar*" 171

Arş. Gör. Candan K. GİRAY "*Kore'de ve Türkiye'de Doğumla İlgili Gelenek - Göreneklerin Dile Yansıması*".....185

Arş. Gör. Nihan Karakuş HARMANCI "*Kore'de Kutlanan Özel Günlerin Dil Kültür Açısından İncelenmesi*".....203

THE USE OF TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES 223

Yoko NIIMI, Tatsuya SAKAUE "*CORPUS-Assisted Language Learning: a new approach to CALL for teaching Japanese using N-gram expressions*" 225

Salu D' SOUZA, Dr. Shashikantha KOUDUR "*The Use Of Technology In The Teaching Of Foreign Language*" 251

Yoshiko MURAKI, Jun ARISUE "An Attempt to Create Can-do Statements for the Text Chat Activity in Japanese" 261

Lect. Laurie CHOU "*Using Audio Recordings in the Teaching of Foreign Languages*" 271

Francesco Saverio VITUCCI "*Using Tv Streaming News in the Japanese Language Classroom: How to build a Multimedia Didactic Unit*".....279

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND MEDIA.....303

Dr. Rahmat Noor HANİM "*Using Movies In The Writing Classroom: A Case Study Of Malaysian ESL Learners*".....305

Yard. Doç. Dr. Yasemin KILINÇARSLAN "*'Çin' Dilinin Çocuklara Öğretimi Sürecinde Kullanılan Animasyon Filmlerde Sinemasal Tasarım*" 329

Omid Shokri KALEHSAR, Mehdi SOLHI "*Popularity of Turkish Media and its Effect on Turkish Language Learning of Azerbaijani Minority in Iran*" 343

Yuan ZHANG "*The Comparisons of Similarities & Differences of News Languages in Turkish and Chinese*" 355

TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 363

Shih-Ching HUANG "*Issues of the Claimed Exam-style Practice and Chinese-English Translation in the Reading Comprehension Task in the Textbook of Edexcel Chinese for AS*" 365

Prof. Dr. Hurşid İSAYEV, Prof. Dr. Hacali NECEFOĞLU "*Rus Dili Öğretiminde Edebi Çevirilerin Kullanımı*" 381

Arş. Gör. Barış KAHRAMAN, Yard. Doç. Dr. Derya A. SAKAUE, Okt. Yukiko KONDO "*Türkçe-Japonca Çevirilerdeki Fiillerinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma*" 397

Dr. Suhail Ahmad FAROOQI "*Fiction Writer as Translator (With reference to Q.A. Haider and Abdullah Husain)*" 419

BEYOND LANGUAGE: IDEOLOGY AND CULTURAL FACTORS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING..... 431

Hong QIU "*The Influence of Orhan Pamuk and His Works in China*" 433

Vladimir G. BUDAY "*Language Policy And Foreign Language Teaching*" 447

PhD. Sch. Muhammad ASİF, Res. Assist. PhD. Sch. Asif SALEEM, PhD. Sch. Riaz HUSSAİN, Prof. Dr. Mamuna GHANİ "*The South-Asian Diaspora and the learning of Urdu as a Foreign Language*" 455

Prof. Dr. Ravinder N. MENON "*Cultural peculiarities of similes*" 477

Yard. Doç. Dr. Ali Aycan KOLUKISA "*Japonca Öğretiminde Düşünme Fillerinin “te iru” Formu*" 487

NEW APPROACHES TO LANGUAGE TEACHING METHODS AND INTERDISCIPLINARY STUDIES 509

Alihan HAVUŞ "*Methods and Approaches to Teaching Practical Grammar of Russian for Foreigners at Elementary Level*".....511

Malahat Shabani MINAABAD "*The Effect of Genre-Based Pedagogy on Foreign Language Learners' Listening Comprehension*" 539

Lect. Claudia BERGER, Lect. Yuji OBATAYA "*Simultaneously Learning Chinese and Japanese as Third Languages: Synergy or Futility?*" 541

Arş. Gör. Nilay ÇALŞİMŞEK "*Edebi Eserlerin Yabancı Dil Öğretimindeki Rolü*" 565

Pengfei CHEN "*What to Teach about Chinese Characters to Foreigners – Discussion on the content of teaching Chinese characters to foreigners*" 579

Index - Dizin 591

Foreword - Sunuş

Asya dendiğinde dünyanın en büyük kara parçasından, dört milyarlık bir nüfustan, yüzden fazla toplum ve dilden, Mezopotamya, Hint, Çin, Türk, Japon, Pers ve Arap kültürlerinden, üç Semavi dinin ana yurdundan bahsettiğimiz göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji alanlarında birçok bilimsel toplantıya konu olan Asya; aynı verimliliğin ihtiyacını filoloji alanında da kuvvetle hissetmektedir. Dünyanın en eski alfabesinin, ilk edebi metinlerinin ve hatta bu metinlerin çoğaltılması adına ilk çabaların Asya menşeli oluşu bu ihtiyacın önemini fazlasıyla vurgulamaktadır.

Asya'yı anlamak Avrasya'yı, Orta Doğu'yu, Kafkasya'yı, Orta Asya'yı, Uzak Doğu'yu, Hint Yarımadası'nı, Arap ve Fars Dünyası'nı derin kültürleriyle anlamak; Asya'nın bugününe ve geleceğine daha sağlam bir zemin üzerinden bakabilmek demektir.

Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi tarafından, bu alana bilimsel aktivitelerle yeni bir dinamizm getirmek, bir sinerji yaratmak gayesi; özellikle doğu dillerinin içerisinde sınırlı sayıdaki bilimsel toplantılara bir rehber, bilim insanlarına yıllık bir buluşma noktası olabilmesi amacıyla ve alanında gündem belirleyici köklü bir uluslararası sempozyum olması umuduyla 5–6 Mayıs 2011 tarihlerinde I. Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumu (ADES) düzenlenmiştir.

I. Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumu, öngörüldüğü gibi Asya Dilleri, Edebiyatları ve Kültürleri alanlarındaki son bilimsel çalışmaların bir araya getirilmesi, bu alanlarda çalışan kişi ve kurumların deneyimlerinin paylaşılması ve bu alanlarda yeni işbirliklerinin kurulması amacına ulaşma yönünde ilk adım niteliğinde son derece yararlı bir etkinlik olmuştur.

Sempozyuma 20 ülkeden 50 üniversiteyi temsilen 114 başvuru yapılmış, bilimsel değerlendirme kurulu tarafından yapılan değerlendirme sonrasında; üç farklı salonda eş zamanlı yapılan yirmi üç oturumda 75 bildiri sunulmuştur. Katılımcıların 34'ü (% 45)

yabancı uyruklu olup, sunumların 19 tanesi (% 25'i) İngilizce, kalan 56 tanesi Türkçe yapılmıştır.

Ortaya çıkan organizasyonun niteliği ve gösterilen yoğun talep üzerine 3-4 Mayıs 2012 tarihlerinde Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları'nın ikincisinin yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda 13 Temmuz 2011 tarihinde hazırlıklar başlatılmış ve 12 Ekim 2011 tarihinde II. Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumunun (ADES-II) bildiri çağrısı duyurulmaya başlanmıştır.

Özellikle internet üzerinden yapılan tanıtım çalışmaları (e-posta, kongre duyuru siteleri, vb.) sayesinde 58 farklı ülke ve 197 şehirden 1220 kişinin ADES-II resmi web sitesi olan http://ades.erciyes.edu.tr adresine geri dönüş yapması sağlanmıştır.

Hazırlık sürecinde Düzenleme ve Bilim Kurullarında 5 farklı ülkeden, 12 üniversiteyi temsil eden 30 akademisyen görev almıştır. Öncelikli olarak Çin, Hint, Japon, Kore, Rus ve Urdu Dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu, metod ve sorunlarının bilimsel bir platformda tartışılarak ele alınmasının amaçlandığı ADES-II'nin ana konusu '21. Yüzyılda Asya Dillerinin Öğretimi' olarak belirlenmiştir.

21. Yüzyılda Asya ülkelerinin stratejik ve ekonomik öneminin giderek arttığı inkâr edilemez bir gerçektir. Son yıllarda Asya Dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi ile ilgili talebin ve bu alanda akademik çalışmaların arttığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle ADES-I sayesinde elde edilen bilimsel paylaşım ortamı, ADES-II ile birlikte konu odaklı sempozyum organizasyonu benimsenmiş ve öncelik dil alanındaki çalışmalara verilmiştir.

ADES-II bildiri çağrısında, "Edebiyatın Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri", "Dil-Kültür Etkileşimi", "Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı", "Yabancı Dil Öğretimi ve Medya", "Yabancı Dil Öğretimi ve İdeoloji", "Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerine Yeni Yaklaşımlar", "Yabancı Dil Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışmalar", "Yabancı Dil Öğretiminde Çeviri" ve "Yabancı Dil Öğretimi ve Dil Ötesi Faktörler" konu başlıklarındaki bildirilere davetiye sunulmuştur.

Başvurular içerisinden yapılan değerlendirmeler sonucunda; 20 ülkeden (Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya,

Azerbaycan, Bangladeş, Çin, Güney Afrika, Hindistan, İngiltere, İran, İsviçre, İtalya, Japonya, Kazakistan, Malezya, Pakistan, Rusya, Sırbistan, Singapur ve Türkiye) 58 konuşmacının (%72'si yabancı uyruklu) sempozyuma bildirileriyle katılımı uygun bulunmuştur.

"21. Yüzyılda Asya Dillerinin Öğretimi" ana temalı II. Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumu 3-4 Mayıs 2012 tarihlerinde Erciyes Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliğe ev sahipliği yapabilmemiz için desteklerini esirgemeyen Rektörümüz Sayın Prof. Dr. H. Fahrettin KELEŞTEMUR olmak üzere katkı sağlayan tüm Üniversitemiz personeline şükranlarımızı sunarız. Değerli katkılarıyla sempozyumun gerçekleşmesini sağlayan Bilimsel Değerlendirme ve Düzenleme Kurulu üyelerine müteşekkiriz. Sosyal program kapsamında sunmuş oldukları destek için Talas Belediyesine ve sempozyum organizasyonunda gönüllü görev alan sevgili öğrencilerimize teşekkür ederiz.

Mayıs 2012, Kayseri

Yard. Doç. Dr. Ali KÜÇÜKLER
ADES-II Düzenleme Kurulu Başkanı

Sempozyum Başkanı

Prof. Dr. Ümit Tokatlı
Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı

Bilimsel Danışma Kurulu Üyeleri

Unvan	Ad Soyadı	Üniversite	Ülke
Prof. Dr.	A. Mete Tuncoku	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr.	Ali Rıza Balaman	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr.	Anwaar Ahmad	National Language Authority	Pakistan
Prof. Dr.	Ayla Kaşoğlu	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr.	Bülent Okay	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr.	Korhan Kaya	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr.	Ravinder N. Menon	Jawaharlal Nehru Üniversitesi	Hindistan
Prof. Dr.	Rubina Tareen	Bahauddin Zakariya Üniversitesi	Pakistan
Prof. Dr.	Woonshik Choi	Hankuk Kyowon Üniversitesi	Güney Kore
Prof. Dr.	Yingjie Wang	Dalian Nationalities Üniversitesi	Çin
Doç. Dr.	Asuman Belen Özcan	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr.	H. Derya Can	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr.	Pengfei Chen	Tianjin Normal Üniversitesi	Çin
Doç. Dr.	S. Göksel Türközü	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr.	Suzan Tokatlı	Erciyes Üniversitesi	Türkiye

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Ad Soyadı	**Unvan**	**Bölüm / ABD**	**Üniversite**
Ayşe Nur Tekmen	Prof. Dr.	Japon DE	Ankara Ün.
Yingjie Wang	Prof. Dr.	Çin DE	Erciyes Ün.
Asuman Özcan	Doç. Dr.	Urdu DE	Ankara Ün.
Gaffar Mehdiyev	Doç. Dr.	Ermeni DE	Erciyes Ün.
H. Derya Can	Doç. Dr.	Hindoloji	Ankara Ün.
S. Göksel Türközü	Doç. Dr.	Kore DE	Erciyes Ün.
Sevinç Üçgül	Doç. Dr.	Rus DE	Erciyes Ün.
Suzan Tokatlı	Doç. Dr.	Türk DE	Erciyes Ün.
Ali Küçükler **(Başkan)**	Yard. Doç. Dr.	Hindoloji	Erciyes Ün.
Ali Volkan Erdemir	Yard. Doç. Dr.	Japon DE	Erciyes Ün.
Banu Akçeşme	Yard. Doç. Dr.	İngiliz DE	Erciyes Ün.
Hatice Köroğlu Türközü	Yard. Doç. Dr.	Kore DE	Erciyes Ün.
İnci İnce Erdoğdu	Yard. Doç. Dr.	Sinoloji ABD	Ankara Ün.
Ayhan Kuşçuluo	Okutman	Japon DE	Erciyes Ün.
Erdem Erinç	Araş. Gör.	Rus DE	Erciyes Ün.
Feyza Görez	Araş. Gör.	Çin DE	Erciyes Ün.
Didem Yılmaz	Söz. Öğr. Gör	Çin DE	Erciyes Ün.
Nihan Karakuş Harmancı	Araş. Gör.	Kore DE	Erciyes Ün.
Selin Tekeli	Araş. Gör.	Rus DE	Erciyes Ün.

Keynote Speech – Açılış Konuşması: Türkiye'de Asya Dil ve Edebiyatları Çalışmaları

Lise yıllarımda Ankara'da idim. Ulus'tan Kızılay'a doğru yürürken bazen gözüm, Ankara Üniversitesi'nin ön cephesine yazılı; **Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi** adına takılırdı. Nasıl yani, üç adlı fakülte mi olur muş? Öyleyse; **Felsefe-Mantık-Psikoloji** ya da, **Matematik-Fizik-Geometri** Fakülteleri de olmalı, diye kendi kendime düşünürdüm! Dil, Tarih ve Coğrafya arasında var olan tamamlayıcı güçlü ilişkiyi ve bütünselliği göremiyordum. Ancak daha sonra, üniversite yıllarımda Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde okurkendir ki, dil-tarih-coğrafya arasında var olan yoğun ilişkiyi görmeye başladığımda, durum bana artık hiç de şaşırtıcı gelmiyor, aksine Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi adı, çok hoşuma gidiyordu.

Konunun önemini, yani bir ülkeyi ve kültürünü anlayıp kavrayabilmek ve gerçek anlamda tanımak için; o ülkede konuşulan dil başta olmak üzere tarih-coğrafyasını, hatta siyaset ve ekonomisini, toplum yapısını da bilmenin zorunlu olduğunu, 1970 yılında, hiç Japonca bilmeden, Yüksek lisans ve Doktora çalışmalarıma devam etmek amacıyla Japonya'ya, Kyoto'ya gittiğim zaman, kısa sürede ve çarpıcı bir şekilde anlamak durumunda kaldım... Japonya'da yaşıyor ve çevremle İngilizce yardımıyla iletişim kurmaya çalışıyordum. Ama sanki, yarı görmez ve duymaz idim. Konuşulanları duyuyor anlamıyor, her şeyi görüyor ne var ki çevremde olup biteni kavrayamıyordum. Daha da kötüsü, çoğu kez yanlış görüp yanlış anlıyor ve doğal olarak doğru değerlendirmeler yapamıyordum. Ne zaman ki dili öğrenmeye, Japon tarihi, coğrafyası ve kültürüyle ilgili dersleri izlemeye başladım, o zaman dil-tarih-coğrafya'nın gerçekte ne anlama geldiğini tam anlayabildim!..

Gene o zaman, 1935 yılında Ankara Üniversitesi Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi kurulduğunda diğer Batı Dilleri yanı sıra Çin, Rus, Hint-Urdu, Macar, Sümer, Hitit, Latin, Arap ve Fars dillerinin neden o

zamandan beri ve öncelikle öğretilmeye başlandığını anladım. **Çağdaşlık ve ulusallık tabanında, yeni bir devlet kurmayı** amaçlayan Büyük Önder **Mustafa Kemal Atatürk**; Türk Tarihinin, Kültürünün kökenlerinin araştırılarak doğru öğretilip anlatılmasını hedeflediği için, bu bölümlerin kurulmasına öncelik ve önem vermişti.

Aynı şekilde, gelişmiş ya da gelişmemiş olsun, **ulus ve kültür bilincine sahip, geniş bir vizyonla hareket eden** birçok ülkenin kendi tarih ve kültürlerini ilgilendiren ya da, ilgilenmeleri gereken ülkelerin dil, tarih ve kültürlerini yıllardan beri araştırıp öğrendiklerini görebiliyordum. Bu amaçla kurulan çeşitli Bölge Araştırma Merkezleri ve hatta tek bir ülkeyi ele alan benzer merkezler nicedir çalışmaktaydı.

Örneğin, 1970 Nisan ayında Japonya'ya ilk kez gittiğimde, Mayıs ayında, Sendai'de düzenlenen **Japonya Ural-Altay Dilleri Kurultayına** davet edilmiştim. Kendisi de Türk Dili ve Türk Tarihi üzerine çalışmakta olan – aynı zamanda Budist rahibi olarak görev yapan— **Juten ODA** bey ile birlikte gittiğim bu kurultayda; Türkçe, Uygurca, Korece, Tibetçe, Moğolca, Fince, Macarca gibi, dil ve kültürleri çalışan genç-yaşlı çok sayıda Japon araştırmacı ile tanışıp gerçekten şaşırmıştım. Aynı kurultayda, yıllar sonra birlikte Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde Japon Dili Edebiyatı Anabilim Dalını kuracağımız **Prof. Masao MORI** Bey ile de tanışmıştım. Kendisi eski Türk Tarihi uzmanı idi ve Türkçeyi çok güzel konuşuyordu. Prof. MORI bana; **Japonya'daki Türk dili ve Türk Tarihi ile ilgili çalışmaların aslında 19. Yüzyılda ve Çin Tarihi üzerine çalışan araştırmacılarla başladığını** söylemişti. **Eski Orta Asya** Türk tarihi ile başlayan bu araştırmalar daha sonra **İslam**, **Ön Asya** ve **Osmanlı Tarihi** çalışmaları şeklinde devam ederek, günümüz Türkiye'sini araştıran çalışmalara ulaşmıştır. Şu gerçeği de hemen belirtmek isterim ki, bugün Japonya'da İngilizce ve Fransızca'nın yanı sıra Osmanlıca, Farsça, Arapça, Ermenice de bilen çok sayıda araştırmacı, Türkiye üzerinde çok çeşitli çalışmalar—araştırmalar yürütmektedirler. Örneğin Tokyo, Osaka, Kobe ve Kansai Üniversiteleri gibi büyük üniversitelerde, Türkiye'de İslam ve Laiklik, Türk Anayasa Sistemi, Kürt Sorunu, Ermeni Sorunu ya da Türk Kadınının sorunlarıyla ilgili Yüksek lisans ve Doktora tezleri yazılmaktadır. Görüleceği üzere, Japonya'da Türkiye sadece dil ve

edebiyatla değil, iç—dış siyaseti ve sosyo-politik açıdan çok ayrıntılı yönleriyle ele alınmaktadır.

Sadece Japonya değil, örneğin 1986 yılında bir dizi konferanslar vermek üzere davetli olarak gittiğim **Çin Halk Cumhuriyeti**'nde Pekin ve Şanghai Üniversiteleri'nde Türkiye üzerine çeşitli araştırmalar yürüten çok sayıda araştırmacı ile tanışarak şaşırmıştım. Diğer taraftan Güney Kore ve Hindistan gibi ülkelerde de, Türk Dili ve Tarihiyle araştırmaların uzun zamandır yürütüldüğünü biliyoruz.

Oysa ki bizde durum oldukça farklıdır ve bu alandaki bilimsel çalışmalar hem geç başlamış, hem de yakın zamanlara dek, 1930'lu yıllarda Atatürk döneminde başlatıldığı ve kurulduğu düzeyde kalmıştır. Özellikle Asya ülkeleri çok ihmal edilmiş, Avrupa ve Amerika'yı temel alan dil-tarih-coğrafya çalışmaları öne çıkmıştır. Türkiye yıllarca, ortalarından (Ergenekon'dan) çıkarak Avrupalara dek ulaştığı Asya'ya, sadece uluslar arası politika da değil, kültürel ve bilimsel olarak da, adeta arkasını dönerek ihmal etmiştir.

Ancak bizde de, Asya Dil ve Edebiyatları'na ilişkin bu durumun 1980'li yıllarla birlikte değiştiğini görüyoruz. Soğuk Savaşın sona ermesi ve küreselleşme gibi uluslar arası sistemde meydana gelen köklü değişikliklerin ve yeni koşulların da etkisiyle ülkemizde, Asya ülkelerine duyulan akademik-bilimsel ilgi artmaya, daha çok sayıda araştırmacı Asya ülkeleriyle ilgilenmeye başlamıştır. Bugün artık sadece **Ankara** değil**, Erciyes**, **Çanakkale Onsekiz Mart**, **ODTÜ**, **Boğaziçi**, **Konya Selçuk**, **Yozgat Bozok** üniversiteleri gibi pek çok üniversitede, Japon Dili ve Edebiyatı başta olmak üzere, Çin, Kore dil ve edebiyatları alanında dersler ve anabilim dalları birbiri ardı sıra açılmakta, bazılarında yüksek lisans ve doktora çalışmaları yürütülmekte ve giderek daha çok öğrenci Asya dil ve edebiyatlarıyla ilgilenmektedir.

Doğu Asya Dil ve Edebiyatları söz konusu olduğunda kuşkusuz, işe 1990'lı yıllarda başlamış olsa da günümüzde, **Kayseri Erciyes Üniversitesi** gerçekleştirdiği **sistemli, planlı ve uzun döneme yönelik çalışmalarla** öne çıkmaktadır. **Japon**, **Çin, Kore, Hint, Ermeni** ve **İbrani** Dil ve Edebiyatları Anabilim Dalları peş peşe burada açılmıştır. Daha önceden açılmış ve belli bir düzeye erişmiş olan **Rus** ve **Fars Dili-Edebiyatları** anabilim dallarıyla birlikte bugün Erciyes

Üniversitesi gerçekten de, Asya Dil ve Edebiyatları çalışmaları bakımından Türkiye'de en güçlü potansiyele sahiptir. Bu bölümlerden Japon-Çin-Kore dilleriyle ilgili çalışmaların başlangıç aşamasında Ankara Üniversite'sinden **Prof. Dr. Bülent OKAY, Nusret SANCAKLI** ve ben, elimizden geldiğince yardımcı olduk, destek verdik. Ancak bu alanda en büyük desteği vererek katkıda bulunanlar, kuşkusuz eski rektörlerden Prof. Dr. **Mehmet ŞAHİN**, Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlarından Prof. Dr. **Mehmet Gündüz** ve Prof. Dr. **Coşkun Önem** hocalarımızdır. Aynı şekilde o kuruluş yıllarında Japon Dili Edebiyatı Anabilim Dalı başkanlığını yürüten Sayın Prof. Dr. Ümit TOKATLI ve Doç. Dr. Fikret KARA da desteklerini hiç esirgememişler, hep yanımızda olmuşlardır. Sırası gelmişken bir noktayı belirtmek isterim: Ne ODTÜ'de ne Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde ya da Boğaziçi Üniversitesinde, Asya Dil ve Edebiyatları çalışmaları böylesine geniş kapsamlı, kararlı ve hızlı bir şekilde yürütülmediyse, bunun başlıca nedenlerinden birisi sanıyorum, o üniversite üst düzey yönetimlerinin konuyu yeterince önemsemeyip destek vermemeleridir…

Diğer taraftan, bugün başlayıp üç gün sürecek olan ve ikincisi düzenlenen **Asya Dil ve Edebiyatları Sempozyumu**, en başta Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü olmak üzere, **bu çalışmalara verilen desteğin her düzeyde ve artarak devam ettiğinin de en somut kanıtıdır**. İşte devam eden bu sürekli destek sayesindedir ki, bugün Erciyes Üniversitesi gerçekten de, Türkiye'de Asya Dil ve Edebiyatları çalışmaları alanında oldukça iyi bir noktaya erişmiş ve hızla gelişmeye devam etmektedir. Üniversite'de yeni kurulan Edebiyat Fakültesi, bu konularda çalışan genç, dinamik ve alanlarında uzman bir araştırmacı kadrosuna sahiptir. Tüm bu başarılı gelişmelerin **daha da güçlenmesi** ve **gelecekte etkin bir şekilde yürütülebilmesi** için şu noktalara önem verilmesi gerektiğine inanıyorum:

Dil-Edebiyat çalışmalarına mutlaka; **Uygarlıklar Tarihi, Sosyoloji, Kültür, Antropoloji, Din, Felsefe, İktisat, Siyaset Bilimi** gibi çalışmalarla destek olunmalıdır. Diğer bir deyişle, dil-edebiyat çalışmaları daha geniş bir şekilde ve **disiplinlerarası çalışmalar** boyutuyla ele alınarak yürütülmelidir. Bu yapılmaz ve çalışmalar sadece **dil-edebiyat-tarih üçlüsü** ile sınırlı kalırsa belli bir noktadan sonra araştırmalar tıkanıp kalmakta, fazla gelişememektedir.

Yabancı ülke örneklerindeki gelişmelere bakıldığında, bu gerçek açıkça görülmektedir: Buralardaki üniversitelerde Asya Dil ve Edebiyat çalışmaları mutlaka diğer sosyal birimlerce yakından desteklenmekte, beslenerek birlikte geliştirilmektedir. Yıllardır yakın bir şekilde gözlemek fırsatını bulduğum Japonya Üniversiteleri bu açıdan en iyi örneği oluşturmaktadır.

Bu konuyla yakından ilgili olarak en kısa süre içinde **Asya-Pasifik Çalışmaları** gibi geniş bir alanı kapsayacak ve **disiplinlerarası nitelikte** akademik bir dergi (yıllık, altı aylık olabilir) çıkartılmalıdır. Türkçe yanı sıra İngilizce incelemelere de açık olması gereken böyle bir bilimsel dergi, bu alanda değerli çalışmalar yapmakta olan araştırmacılara yayın ortamı sunacak, onları yayın yapmaya teşvik edecektir.

Açılan ve açılacak yeni anabilim dallarına, en azından kuruluş yıllarında olabildiğince o ülkeden akademisyen ve uzman getirerek destek olunmalıdır. Özellikle **sağlam dilbilimi eğitimi** için bu gereklidir. Ayrıca, Asya Dil ve Edebiyatları alanında yüksek lisans ve doktora yapmak isteyenlere yurt dışı olanakları sağlanarak, yeni kadroların yetiştirilmesine önem ve öncelik verilmelidir. Bu amaçla ilgili ülkelerden daha çok Kardeş Üniversite ilişkileri geliştirilmeli ve araştırmacı—öğrenci değişimi sağlanabilmelidir.

Ve son olarak da, bugünkü gibi uluslar arası bilimsel, akademik etkinlikleri **her yıl kapsamı ve düzeyini daha geliştirerek yapmaya** devam edilmelidir. Böylece bir yandan ülkemizdeki Asya Dil-Edebiyatları alanındaki çalışmalar teşvik olunurken, bir yandan da, Erciyes Üniversitesi'nin bu konularda sesi ve etkinliği, ulusal ve uluslar arası alanda daha da artacaktır.

Kaldı ki, aynı alanda çalışan farklı araştırmacıların bir araya gelip doğrudan iletişim kurabilmeleri, fikirsel alış-verişte bulunabilmeleri bu tür uluslar arası etkinliklerde daha iyi sağlanabilmektedir.

Yukarıda belirttiğim konularda kalıcı bir şeyler yapabilmek için ise kuşkusuz her şeyden önce **Rektörlük** ve **Sosyal Bilimler Enstitüsü**'nün sürekli destek ve işbirliği kaçınılmazdır. Belli bir **plan çerçevesinde, işi aceleye getirmeden, yavaş ancak sağlam adımlarla** ilerlenirse, Erciyes Üniversitesi'nin Türkiye'de Asya Dil-Edebiyatları ve giderek **Disiplinler Arası Asya Çalışmaları**

konularında ülkemizin başta gelen üniversitesi olacağına gerçekten inanıyorum. Uyanık, çalışkan, becerikli, ileriyi gören ve gerçekçi olma özelliklerine sahip Kayserililer, zengin kültürel tarihiyle Kayseri ve Erciyes Üniversitesi, bunu gerçekleştirebilmek için gereken bilgi kültür birikimi ve kapasiteye sahiptir.

Prof. Dr. A. Mete Tuncoku
3 Mayıs 2012 - Kayseri

THE INTERACTION BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE

Dil Kültür Bağlamında Viktoriya Tokareva'nın Öykülerinde Aforizmaların Yeri

Arş. Gör. Eda Havva TAN

Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
edahtan@gmail.com

Özet

Aforizmalar bir duyguyu, bir düşünceyi ya da bir ilkeyi kısa ve kesin bir şekilde ifade eden ve genellikle kim tarafından söylendiği bilinen, tecrübe ve gözleme dayanan özlü sözlerdir. Gerçeği dile getiren özenle seçilmiş bu ifadeler, uyarıcı ve yol gösterici olmalarının yanında kültür taşıyıcısı olarak da etkin bir rol oynarlar. Bu sayede, okuyucular edebi eserlerde karşılarına çıkan aforizmalar aracılığıyla, anlatılmak isteneni daha etkin bir biçimde kavrarlarken aforizmaları oluşturan kültürel öğeleri de yakından tanıma fırsatı bulurlar. Yaşamın içindeki tecrübelerin zihinlere yansıması olan söz konusu aforizmalar yine bu hayatın içinden çıkmış edebi şahsiyetler aracılığıyla okuyucuya ulaşırlar. Bu edebi şahsiyetlerden biri de 20. yüzyıl Rus Edebiyatı kadın yazarlarından Viktoriya Tokareva'dır. Öykülerinde kenti ve kentli insanın yaşayışını, kaygılarını, arayışlarını irdeleyen yazar, yarattığı figürlerin psikolojilerini bir kadın gözüyle yansıtmasıyla dikkate değerdir. Nitekim eserlerinde yer verdiği aforizmalarda da bu unsurları bulmak mümkündür.

Bu çalışmayla yapılmak istenen Tokareva'nın öykülerinde yer alan aforizmalara değinerek, aforizmaların kültür taşıyıcılığında üstlendiği rolü irdelemektir.

Anahtar Kelimeler: *Anahtar Sözcükler: Aforizmlar, dil, kültür, Viktoriya Tokareva*

Abstract

Aphorisms are the sayings based on observation and experience that express an idea, a principle, an emotion briefly and concisely. Besides being cautionary these meticulously selected

expressions play an effective role as the carriers of culture. Thus readers are not only able to understand the subject matter more effectively but also find an opportunity to recognize the elements of culture that form these aphorisms. Aphorisms which are the reflections of the life experiences to the human mind reach to the reader via the literature writers. One of these literary people is Victoria Tokareva who is one of the twentieth century Russian woman writers. The writer who scrutinized the city, lives and anxieties of people living in the city is worth of attention because of reflecting the psychologies of the figures she created from a woman's point of view. In fact it is possible to find these elements in the aphorisms she used in her works.

What is aimed in this work is by referring to the aphorisms in the short stories of Tokareva, examining the role of aphorisms in the transfer of cultures.

Keywords: *Aphorisms, culture, language, Victoria Tokareva*

Kültür, bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan ve ona kendine özgü bir kimlik kazandıran, zaman ve coğrafya içinde varlığını sürdürmüş, maddi ve manevi değerler bütünüdür. "Kültür" olarak adlandırılan söz konusu maddi ve manevi değerler bütünü ise; dil, din, örf, adet, gelenek, tarih, sanat vb. kavramları da içine alarak toplumun ortak ve temel düşüncesini oluşturur. Bu durum, dil-kültür ilişkisini açıkça ortaya koyduğu gibi, aynı zamanda dilin; kültürün varlığı, bütünlüğü, gelişmesi ve devamlılığı konusundaki önemini de ortaya koyar. Dil, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. Piaget'ten alıntılarsak "*Dil, geçmiş eylemleri alıntı biçiminde yeniden inşa etme ve gelecekteki eylemleri sözlü sunumlar aracılığıyla önceden gösterme yeteneğini yaratır.*"[1] Dolayısıyla bir toplumun yaşadığı olaylar, edindiği birikimler kısacası, geçirdiği tüm evreler en doğru şekilde dil üzerinde durularak öğrenilebilir. Bu anlamda,

[1] Dil Kültür İlişkisi Bkz. http://www.fussilet.com/index.php?topic=36642.0 (E. T. 25.02.2012)

gerçeği kısa ve kesin bir şekilde dile getiren aforizmalar ve aforistik öğeler kültür taşıyıcısı olarak etkin bir rol oynamaktadır.

Kökeni Eski Yunanca aforismos'a dayanan ve kaynaklarda Türkçeye Fransızcadan geçtiği ifade edilen aforizma kelimesi için, Türkçede "vecize, özdeyiş" gibi sözcükler kullanılmaktadır. Friedrich Wilhelm Nietzsche ise bu edebi formu "*Benim arzum başkalarının bir kitapta anlattığı şeyi, on cümlede anlatmaktır*."[2] diye açıklar. Nitekim Batı edebiyatında özellikle felsefe ile yakın bir ilişki içerisinde olan bu aforizma formu Nietzsche, Kafka gibi yazarlar tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Türk edebiyatında ise Batı geleneğinde olduğu gibi bu amaçla yazılmış çalışma yok denecek kadar azdır. Cenap Şahabettin'in "Tiryaki Sözleri" (1918) adlı eseri bu amaçla hazırlanmış ilk derli toplu çalışmadır. Dolayısıyla yaşamın içindeki tecrübelerin zihinlere yansıması olan, söz konusu aforizmalar yine bu hayatın içinden çıkmış edebi şahsiyetler aracılığıyla okuyucuya ulaşmaktadır. Bu edebi şahsiyetlerden bir diğeri ise 20. yüzyıl Rus Edebiyatı kadın yazarlarından Viktoriya Tokareva'dır.

Öykülerinde kenti ve kentli insanın yaşayışını, kaygılarını, arayışlarını irdeleyen V. Tokareva, yarattığı figürlerin psikolojilerini bir kadın gözüyle yansıtmasıyla dikkate değerdir. Nitekim eserlerinde yer verdiği aforizmalarda da bu unsurları bulmak mümkündür.

Şimdi, V. Tokareva'nın "Kırılma" adlı öyküsünü ele alarak, yazarın eserlerinde yer verdiği aforizmaların rolünü göstermeye çalışacağım. İlk olarak "Kırılma" adlı öyküyü özetleyelim:

Kayak dersi hocası Tatyana Neçayevna, kendisi gibi kayak sporuyla ilgilenen Mişa Polyanskiy isimli bir gence âşık olur. Güzel bir beraberlikleri olur. Ancak yurtdışında düzenlenen bir yarışmaya gidişleriyle aralarındaki sevgi yok olur. Mişa, aynı yarışmaya katılan başka bir kıza âşık olur ve Tatyana'yı terk eder. Bu olay sonrasında Tanya'nın yaşamına Dima isimi, kendisiyle aynı işi yapan başka bir genç girer. Dima, tam anlamıyla onun istediği kişi değildir ama onu, istediği her yöne çekebiliyor olması ister istemez Tanya'nın hoşuna

---

[2] Восприятие идей Ницше в России: основные этапы, тенденции, значение http://www.ipages.ru/?ref_item_id=30955 (E. T. 12.01.2012)

gider. Birlikte çok başarılı işlere imza atarlar, dünya rekorunu elde ederek Tanya'nın ulaşmak istediği noktaya gelmeleriyle ise, Tanya ve Dima artık bir bütündür ve yarışma dönüşü evlenirler. Bir kızları olur, ancak Tanya'nın yönlendirmeleriyle süren ilişkilerinde Dima her şeyi Tanya'nın omuzlarına bırakarak hiç sorumluluk sahibi bir baba gibi davranmaz, kendi halinde bir yaşam sürer. Dima, Tanya'nın baskısıyla tekrar çalışmaya başladığında ise kendisine bir sevgili bulur. Tanya, Dima'yı kıskanmadığını düşünse de zamanla bu durumun onu çok yaraladığını kendisine itiraf eder. Kızını da yanına alarak yazlık evlerine gider. Yazlıkta yaşanan bir talihsizlik sonucunda, Tanya'nın ayağını kırması ise genç kadının yaralı yüreğine adeta tuz serper. Ayağı onun her şeyidir, işi, ailesini geçindirmek için tek güvencesi, hayatı… Bir süre hastanede kalır, ama iyileşemez. Ardından bir rehabilitasyon merkezinde tedavi görmeye başlar. Bu süreç aslında Tanya'nın yaşamında yeni bir başlangıçtır. Burada, Mişa Kartoşko isimli bir parti üyesiyle tanışır, Tanya, yaptıkları uzun sohbetler sırasında kendisine huzur veren Kartoşa'dan hoşlandığını fark eder. Birbirlerinden güç alırlar ve fiziksel olarak olmasa da psikolojik anlamda figürlerde bir iyileşme, bir düzelme söz konusu olur, öyle ki Tanya, Mişa Kartoşko'la tanışabildiği için "İyi ki ayağımı kırmışım." der. Öykü, Tanya'nın tedavi için gittiği İsrail'den dönüşüyle sonlandırılırken yoruma açık bırakılmıştır. Nitekim Tanya için yeni bir başlangıç olacağına dair ipuçları veren yazar, sonucu okuyucunun yorumuna bırakmıştır.

Yazarın, söz konusu öyküsü, daha kitabın kapağında gördüğümüz ismiyle yoğun bir anlamı çağrıştırır. Nitekim "Kırılma" isimli bu öyküde söz konusu kırılma, öykünün baş figürü Tanya'nın ayağını kırması ve yine aynı figürün yaşamındaki olmayışlarla şekillenen bir dönüm noktası, bir kırılma olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla yazar, öykünün içeriği ve onu adlandırışıyla okuru düşünmeye iter. Bu tür adlandırmalar, toplumsal yapıyı örneklendirmelerinin yanında, kullanıldıkları dil oyunları içinde de aforistik öğeleri çağrıştırırlar. Yazarın aforistik öğeler yardımıyla, yarattığı figürler için kullandığı ifadeler de onları kişileştirmesini sağlayan bir somutluk örneği teşkil eder. Örneğin, Mişa Polyanskiy için, "*Sudaki zambak kadar güzeldi*" [3] ifadesini kullanan yazar;

[3] Tokareva, Viktoriya Samaylovna; Den' Bez Vranya (Sbornik)izd. AST, Moskva, 2009 s. 394

Mişa'yı bir zambak olarak nitelendirir ve narin, kısa ömürlü zambağın bu özelliklerini yarattığı bu figüre atfeder. Nitekim Mişa, Tanya ile olan birlikteliğinde başka bir kadına âşık olarak Tanya'yı yalnızlığa hapseder dolayısıyla bu aşkı fazla sürdüremez, onun varlığı kısa ömürlü aşklar içindir tıpkı bir zambak gibi… Benzer bir kullanım Tanya'nın eşi Dima Borbov için de söz konusudur. "*Dima, komik görünümüyle Petruşka Kuklasını andırır*" [4], istenen yöne çekilip, istenen şekle sokulabilen bu tahta kukla Tokareva'nın öyküsüne konu olan güçlü kadın modelini (Tanya) yücelten, gerçekleşen olumsuzluklar karşısında yazarın "kader" hatırlatmasını yapmasını sağlayan bir etken konumundadır. Yazar; kukla diye tanımladığı, Dima'nın kendi iç çıkmazını ve Tanya'nın yaşadığı hayal kırıklığını şu aforistik ifadeyle dile getirir: "*Her şey Tanrı'nın iradesindedir. Her şeyin sorumlusu "O" olduğunda yaşamak daha kolaydır… Bu onun iradesi ve o BÖYLE karar verdi: Tanya'nın mesleğini elinden aldı ve Dima'ya yeni duygular bahşetti… Belki de bunda da bir adaletlilik vardır. Tanya hep güçlüydü, kocasını çekip çevirdi, yönlendirdi. O ise tüm bunlardan yoruldu. Özgürlük istedi. KENDİSİ güçlü olmak istedi. Bu 18 yaşındaki sevgilisiyle bir baba gibi, her şeyi yapabilen Tanrı gibi güçlüydü. Babaydı, hayatının hâkimiydi… Kimi isterse oydu artık; tahtadan bir kukla değil*" [5]

Tokareva'nın söz konusu eserinde yer verdiği, aforizmaları bu cümleyle da sınırlı değildir. Nitekim yaşadığı olumsuzluklar sonrasında, ayakta kalmasını istediği Tanya için, yazarın yaptığı yol gösterici olmaktır. Aslında Tokareva; aforistik öğeler içeren, akılda kalıcı bu ifadeleriyle yarattığı figürler aracılığıyla okuyucularına ulaşmak, onlara yol göstermek niyetindedir. Çünkü o çağın tanığı olarak eserlerinde gerçek yaşamı ele alır. Örneğin, eşinin kendisini terk etmesinin ardından ayağını kıran Tanya, her geçen gün geleceğe dair inancını yitirmeye başladığında yazar: "*Eğer bir şeyi çok istersen kader seni sevmez, biraz fazla ısrar edince o da*

---

[4] Tokareva, Viktoriya Samaylovna; Den' Bez Vranya (Sbornik)izd. AST, Moskva, 2009 s. 395

[5] Tokareva, Viktoriya Samaylovna; Den' Bez Vranya (Sbornik)izd. AST, Moskva, 2009 s. 403

direnmeye başlar. Kaderin de kendi karakteri vardır…"[6] diyerek öne çıkardığı kaderci yaklaşımını kimi zaman bizzat kendisi, kimi zaman ise yarattığı figürler yardımıyla eser boyunca sürdürür ve böylece sık sık yazarın benzersiz aforistik ifadeleriyle karşılaşırız.

Tokareva'nın etkili bir şekilde yorumladığı, insanı iç dünyası ve dış görünüşüyle değerlendiren bu ifadeler, "**Değerlendirmesel Aforistik Öğeler**" olarak tanımlanır. Aforizmalar, sözünü ettiğim bu özellikleriyle "**Birikimsel İşleve**" (*кумулятивная функция*) [7] sahiptirler. Ayrıca, kimi zaman örtülü bir anlamı çağrıştırmalarının yanında, son derece genel hükümleri de ifade edebilirler. Örneğin; "Kırılma" adlı eserden bu ifadeye uygun birkaç örnek sunulabilir:

"*Zafer adeta yüzlerine yansımıştı, yapmaları gereken yalnızca ona doğru koşmaktı, siyah- beyaz kostümleri içinde kayarak…*"[8]

"*Yaşama yeni bir nesil sızıveriyordu işte, beraberlerinde gelen yeni bir tarz, yeni bir kazanmışlıkla…*"[9]

"*Ve bambaşka zamanlar geliverdi, başka tohumlar serpildi toprağa…*"[10]

"*Her insanın yaşamında yolların başka bir yöne saptığı bir dönüm noktası vardır*. [11]

Çok yönlü oluşlarıyla dikkat çeken aforizmalar kültürel ve tarihsel birikimleriyle bir dünya görüşünü yansıtırlar. Dilbilimsel açıdan bakıldığında ise bu ifadelerin "koşutluk, paralellik" (İki ya da daha fazla cümlenin tek bir cümlede yer alması) gibi özellikleri sıkça

---

[6] Tokareva, Viktoriya Samaylovna; Den' Bez Vranya (Sbornik)izd. AST, Moskva, 2009 s. 407

[7] Bir deneyimin aktarımı, birikimi, saklanması. Özellikle aforizmalar, atasözleri, deyimler yoluyla.

[8] Online kniga- Perelom Avtor knigi-Viktoriya Tokareva http://www.loveread.ec/ read_book.php?id=3230&p=5 (E.T. Kasım 2011)

[9] Online kniga- Perelom Avtor knigi-Viktoriya Tokareva http://www.loveread.ec/ read_book.php?id=3230&p=5 (E.T. Kasım 2011)

[10] Online kniga- Perelom Avtor knigi-Viktoriya Tokareva http://www.loveread.ec/ read_book.php?id=3230&p=5 (E.T. Kasım 2011)

[11] Online kniga- Perelom Avtor knigi-Viktoriya Tokareva http://www.loveread.ec/ read_book.php?id=3230&p=5 (E.T. Kasım 2011)

dile getirilmektedir. Yine, bu durum için de "Kırılma" adlı eserden örnekler sunabiliriz:

"*Çivi çiviyi söker, aşkı ise ancak başka bir aşk siler*."[12]

"*Her madeni paranın iki yüzü vardır; bir yüzünde ulaşılmak istenen amaçta öne çıkan fanatizm, bir yüzünde ise baskı ve boyun eğme*."[13]

Aforizmaların üslubu yazarın semantik (anlambilimsel) tercihleri doğrultusunda değişiklik gösterebilir. Bu semantik tercihlere değinelim;

- Zıt ifadeler yardımıyla aforistik öğeler oluşturulabilir: "*Ne kadar kötü, o kadar iyi*."
- Önyinelem /Yineleme: "*Çivi çiviyi söker*"
- Sözcük sırasında yer değişimi: "*Andrey ne öldü ne de yaşadı, o da onunla birlikte ne öldü ne de yaşadı*."

Sonuç olarak, öykülerinde gerçek yaşamdan tanıdık yüzlere yer veren Tokareva, temsil ettiği eski kuşak Sovyet Döneminden başlayarak günümüze kadar uzanan Rus insanının çizgisini, Rus kültürünü kadın bakışıyla yansıtır. Aforizmalarla zenginleştirdiği anlatımı ise yazarın öykülerinin temel konusunu oluşturan küçük insanın güncel kaygılarını yansıtmasının yanında akılda kalıcı ifadeler olmaları sebebiyle, Tokareva'ya okuyucusuna yol gösteren yazar kimliğini kazandırmıştır.

Kaynakça

Tokareva, Viktoriya Samaylovna; *Den' Bez Vranya (Sbornik)* izd. AST, Moskva, 2009

Aytaç, Gürsel; *Genel Edebiyat Bilimi*; Sav Yayınları, İstanbul; 2009

---

[12] Tokareva, Viktoriya, Sbornik Den Bez Vranya, 395 sy.

[13] Online kniga- Perelom Avtor knigi-Viktoriya Tokareva http://www.loveread.ec/ read_book.php?id=3230&p=5 (E.T. Kasım 2011)

Çernyak, M. A.; *Sovremennaya Russkaya Literatura*. izd. Forum, 2008, Moskva.

Kolcu, Ali İhsan; *Öykü Sanatı,* Salkım söğüt Yayın evi, Erzurum, 2011.

Dil Kültür İlişkisi Bkz. http://www.fussilet.com/index.php?topic=36642.0 (E. T. 25.02.2012)

Восприятие идей Ницше в России: основные этапы, тенденции, значение http://www.ipages.ru/?ref_item_id=30955 (E. T. 12.01.2012)

Online kniga- Perelom Avtor knigi-Viktoriya Tokareva http://www.loveread.ec/read_book.php?id=3230&p=5 (E.T. Kasım 2011)

Türkçe'de Yeterlik ve Gereklik Kipinin Kullanımında Ortaya Çıkan Gelişmeler ve Yabancılara Türkçe Öğretimine Yansımaları

Improvements Emerging On Use Of Potential Mood And Obligation Mood In Turkish Language And Reflections On Teaching Turkish To Foreigners

Dr. Mustafa ÇETİN
İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
turkish@ttmail.com

Özet

Türkiye Türkçesinde yeterlik kipi ve gereklik kipi son yıllarda hızlı bir değişim geçirmektedir. Özellikle genç kuşakların bu iki kipi kullanımında gözle görülür farklılıklar oluştuğu gözlemlenmektedir. Yabancı dil öğrenimine bağlı olarak yeterlik kipi kullanımında artış ve buna bağlı bazı olumlu gelişmelere de rastlanmaktadır. Kullanımdan düşen yapılardaki canlanma dikkat çekici bir seviyededir.

Türkiye Türkçesinde gereklik kipi çatısı altında oldukça çok yapı yer almaktadır. Yeterlik kipinde olduğu gibi gereklik kipinde de genç kuşakların tercihleri ile önceki kuşakların kullanımı ve kullanım tercihleri arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Yeterlik kipi yabancı dil öğrenimine bağlı etkenler açısından olumlu bir gelişme sergilerken gereklik kipi kullanımında bir daralma ve sığlaşmadan söz etmek mümkündür. Bu olumsuz gelişmede yine yabancı dil öğreniminin etkileri yanında dublajlı ve alt yazılı yabancı film seyretme oranındaki artış dahil pek çok sosyolojik unsurun rol oynadığı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenimine bağlı kültürel etkiler yanında bireyselleşmenin artmasıyla da alakalı olduğu varsayımından hareketle yeterlik kipinin olumlu anlamda gereklik kipinin olumsuz anlamda etkileniyor olması incelenmesi gereken bir gelişme örneği olarak önümüzde durmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi sahasında bu iki kiple ilgili son yıllardaki gelişmelere dayalı olarak gerek yapı gerekse kullanım açısından yeni bir yaklaşımın benimsenmesi gerekliliği doğmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin mühim bir çoğunluğunun gençler olduğu düşünüldüğünde hazırlanan metinler ve cümle seçimlerinde özel bir yaklaşım geliştirme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

***Anahtar kelimeler**: Türkçede gereklik kipi, Türkçede yeterlik kipi, yabancılara Türkçe*

Abstract

In Turkish language, potential mood and obligation mood have been going through a rapid change during the recent years. Especially, there are noticeable differences in terms use of those two moods by younger generations. There is also an increase in use of potential mood, in parallel to the foreign language education, as well as certain positive improvements depending on this increase. The resurrection of obsolete linguistic structures is at a remarkable level.

Obligation mood of Turkish language covers several linguistic structures. Just like the potential mood, the use of obligation mood and use choices among younger generations are noticeably different from previous generations. Although competency modals portray a positive improvement in terms factors depending on learning foreign languages, we might talk about a reduction and palling in use of necessity modals. It is believed that, in addition to the effects of learning foreign languages, there are several sociological factors contributing to this negative process, including the increased rate of watching dubbed and subtitled foreign movies.

From the assumption that the process is related to the increase of individualism, in addition to the cultural impacts depending on foreign language education; positive impacts on the potential mood and negative impacts on obligation mood reveals itself as an example of development that should be further investigated.

The improvements experienced in recent years regarding use of those two moods in the field of teaching Turkish to foreigners necessitated adopting a new approach in terms of both structure and use. If we bear in mind that the significant majority of people learning Turkish as a foreign language is younger, it becomes necessary to develop a specific approach for text preparations and sentence selections.

At this point, whether or not concentrating either on use of younger generations or on general use becomes the key point in terms of the guideline to be followed for texts aimed at teaching Turkish to foreigners.

***Keywords**: Obligation mood in Turkish, Potential mood in Turkish, Turkish for foreigners*

Giriş

Dil, temel iletişim aracı olarak sürekli bir gelişim ve değişim içindedir. Canlı bir organizma özelliği taşıyan dil, doğal beslenme kaynakları dışında yapay yollarla da güçlenip zayıflayabilmektedir. Dilin, kendi iç dinamikleri yanında birkaç farklı anlamda dış etkenlere de bağlı bir hayat sürdürdüğünden söz edilebilir.

Dillerin birbirine etkisi, birbirleriyle kelime, kavram ve yapı alışverişinde bulunması, birbirlerini farklı oranda etkilemeleri veya tek yönlü etkileme veya etkilenme kültürel ve sosyolojik gelişmelerle ilişkilendirilmektedir. Bu, dilin ve işleyişinin, dil çerçevesi dışındaki disiplinler tarafından da gözlem altında tutulduğunu ve tutulması gerektiğini göstermektedir.

İngilizcenin bilinen yaygınlığı, İngiltere'nin sömürgeciliği ile başlamış, İngiltere'nin sömürgesel gücünün zayıflamasının ardından, ABD'nin yükselişiyle, olağan üstü bir hız ve yaygınlık kazanmıştır. Bugün, İngilizcenin küresel yaygınlığından söz edilmektedir. İspanyolcanın, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki önlenemeyen yükselişi, Afro-amerikalıların apayrı bir dil geliştirmeye başlamaları, dünyanın pek çok yerinde kullanılan İngilizcelerin her geçen gün birbirinden uzaklaşması ve yenilerinin ortaya çıkması ise, apayrı sosyolojik gelişmeler olarak değerlendirilmelidir.

Türkçenin küresel, bölgesel ya da yerel bir dil olduğu konusunda neler söylenebilir ? Her şeyden önce Türkçe dışa açık bir dildir. Türk kültürü ve toplumu için de bu söylenebilir. Türkçe, bir çok dış unsuru çeşitli şekillerde bünyesine katıp sindirmiş, pek çok unsuru, hatta aslen kendisinin olmayan bazı unsurları da başka kültürlere taşımıştır. Türkçenin verilerle sabit bir yaygınlığı yanında tarih, din, kültür ve dünyadaki sosyo-politik gelişmelere dayalı bir etki alanından da söz edilebilir.

Kimi dilleşme sürecine girmiş, kimi lehçe konumunda ana ve ara dalları olan Türkçe, tarihin hemen her devrinde bir köprü dil olmuş, her türlü dış etkiye açık bir seyir sürdürmüştür. Bugün Türkiye'nin geldiği konum, Türkiye Türkçesini, teknoloji, TV, internet vs. gibi olgular vasıtasıyla yoğun dış etkilere maruz bırakırken, diğer dilleri ve kültürleri de etkiler hale getirmiştir. Bunun yanı sıra, Türkçenin diğer lehçeleri üzerinde ciddi bir şekilde etki alanı oluşturmasına neden olmuştur. İncelenmesi gereken bir düşünce olarak da Türkiye Türkçesinin, bazı lehçelerin dilleşme sürecini en azından yavaşlattığından söz edilebilir. Çünkü çok ciddi bir kelime, kavram ve kültürel aktarım söz konusudur.

Günümüzde Türkçenin başka dillerle kelime alışverişinde bir yoğunluk görülmektedir. TV dizileri, filmler, Türkiye'den ithal edilen ürünler, Türkiye'nin kimi olumlu kimi olumsuz denilebilecek konularda dünya gündeminde olması, Türkiye'nin bölgesel ve küresel misyon ve vizyonlar yüklenmesi yahut bu yönde hareket etmesi vs. gibi etkenlere bağlı hareketlenmeler olmaktadır ve olacaktır. Bu bilgiler çerçevesinde günümüzde Türkçenin, dıştan aldığı kadar, artan oranda dışa veren, kültür aktarıcı bir dil olduğu ve olmaya devam edeceği söylenebilir. Türkçenin tarihine bakıldığında değişken hız ve şekillerde bunun her devirde zaten bu şekilde olduğu da görülecektir.

Türkçede Gereklik İfade Eden Kavramlar ve Gereklik Kipi

Türkçe, en çok gereklik kavramı barındıran diller arasında sayılabilir. Bu esasen apayrı bir çalışma konusudur. Sadece Arapça ve Farsçadan dilimize girmiş kavramlardan dolayı değil, geniş kullanım alanı olmasıyla da ilgilidir. Neden bu kadar çok gereklik

kavramına sahip olduğumuz, dilsel değil, kültürel ve sosyolojik bir araştırma konusudur.

-Ması gerek-mek, -mak gerek-mek, -ması lazım ol-mak, -mak lazım ol-mak, -maya mecbur ol-mak, -mak mecburiyetinde ol-mak, -mak mecburiyetinde kal-mak, -mak zorunda ol-mak, -mak zorunda kal-mak, gerekli ol-mak, zorunlu ol-mak, -ması icap et-mek, -mak icap et-mek, -mak zorunda hisset-mek, -mak mecburiyetinde hisset-mek, -mak gereği duy-mak, -maya zorunlu hisset-mek, -a gerek ol-mak vs. Bunlara bir bu kadar daha yerel, bölgesel ya da kişisel kullanım eklemek mümkündür. Bu kavramların bazıları birbirinin yerine kullanılabilirken bir kısmı belirli konumlarda kullanılabiliyor. Hatta bir kısmı kalıplaştığı için tek kullanım biçimi haline geldiği söylenebilir.

"Lazım" ve "Gerek" kullanımı genelde birbiriyle örtüşürken ve birbirinin yerine kullanılabilirken, zaman kullanımına bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir. "Gerek-mek" fiilinin yerine şimdiki zaman ve geçmiş zaman konumunda, "Lazım (ol-mak)" kullanılabilirken, gelecek zaman konumunda bu tercih edilmemekte, yerine "gerek-mek" kullanılmaktadır. Yani, söylenebileceği halde "Gitmem lazım olacak." denilmemektedir. Bu arada bir ihtiyaçtan söz ediliyorsa "Lazım ol-mak" gelecek zaman konumunda da kullanılabilir. "Bu bize lazım olacak" söylenişinde olduğu gibi. Bu, anlaşılacağı üzere, "Gerek-mek" fiili yanında "-A gerek ol-mak" fiilinin de olmasıyla, "Gerek" kavramının "Gerekli" anlamında kullanılmasıyla, "Lazım-mak" gibi bir fiilin olmamasıyla alakalıdır.

Türkiye Türkçesinin resmi ağzı olan İstanbul Türkçesi'nde, "Lazım" ve "Gerek" ortak kullanımdayken, pek çok ağızda "Lazım", kullanım üstünlüğüne sahiptir. Eğitim ortamının temel gereklik kalıbı, "-Malı, -meli" kullanımının ise özellikle günlük iletişimde de ciddi bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir.

Dil araştırmacıları Türkiye Türkçesinde ağırlıklı olarak "-Malı, -meli" kalıbını ana gereklik kipi olarak ele almıştır.[1] Çok yüksek

[1] Demir, N. (2003/I-2006) Türkçede Gereklilik Kipleri ve Anlamdaşları", Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, TDK Yay, (s.12-13.) s. 11-22.

yaygınlığı olan diğer kalıp ve kelime öbekleri ise "Anlamdaş" olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir.[2]

"-Malı, -meli" dışında kalan kalıpların çekimi Türkiye Türkçesinde[3] oldukça çetrefil bir işleyişe sahiptir. Yabancılara Türkçe öğretilirken ise durum daha da karışık hale gelmektedir.[4] Yabancılara Türkçe öğretiminde günlük kullanımdaki Türkçe esas alınması gerektiği için onlarca kalıp içinden seçim yapılmakta, öğreticiden öğreticiye değişen bir yol izlenmektedir.

"-Malı, -meli", bir ek olması, buna bağlı olarak diğerleri gibi tek başına bir anlam ifade etmemesi, yine diğer pek çoğu gibi iyelik ve tamlama yapısı gerektirmemesiyle apayrı bir konumdadır. Yabancılara öğretimi diğer kalıpların öğretimi ile karşılaştırılamayacak kadar kolaydır. Sorun ise öğrenicilerin, "-Malı, -meli" şeklinin ve diğer yaygın kalıpların ne zaman ve nasıl kullanılacağı konusundaki sorusuna kilitlenmektedir. Bu soruya öğreticiden öğreticiye değişen cevaplar verilmekte ve verilen cevapların kendi içinde de çelişkilerinin olduğu görülmektedir.

Türkçede, alışala gelmiş şekliyle hatırlatma, öğretme, uyarma, öğüt verme ve gibi işlevlere de sahip olan "-Malı, -meli" eki, günümüzde çok farklı bir gelişme göstermiş, pek çok gereklik kipi kullanımının yerini almaya başlamıştır. Özellikle gençlerde ve çocuklarda çok yüksek bir kullanım oranına sahiptir.[5] Çocuklardan ve gençlerden başlayarak kullanımın artması, bunun gelecekte de bu yönde gelişeceğinin bir anlamda göstergesi olarak değerlendirilebilir.

---

[2] A.g.e. s.14.

[3] Koraş, H. (2006) Türkiye Türkçesinde Gereklilik, Türklük Bilimi Araştırmaları, Niğde, (s.140-153) s.135-154.

[4] Çetin, M., (1999), Turkofoni Türkçe Öğren IV, İst., Turkofoni Yay., (s.41-46) s.45-46.

[5] Çetin,M., (2012), Türkçede Gereklik Kipi Kullanımında Meydana Gelen Gelişmeler ve Yeterlik Kipi Kullanım Artışını İzlemede Tercümelerin Etkisi Üzerine Veri Tabanı Denemesi. http://www.turkofoni.org/tr/bu-calisma-dr-mustafa-cetin-tarafindan-turkcedeki-gereklik-kipi-kullanim-aliskanliklarindaki -degisimi-ve-yeterlik-kipi-kullanimi-artisini-izlemek-uzere-hazirlanmistir (24.02.2012).

"-Malı, -meli" kullanımının, yukarıda özetle sıralanan işlevleri yanında yeni işlevler üstlenmesi, çok farklı gereksinimler için tek kalıp kullanımına yol açması, bir anlamda dilde kısırlaşma ya da daralmaya sebep olmasından söz edilebilir mi ? Bu gelişme, dilin doğal gelişimi çerçevesinde değerlendirilebilir mi ? [6] Bu ve benzeri sorular, Türkçenin gelişimini izleme açısından cevap bekleyen sorulardır.

--Malı, -meli" ekinin şimdiki zaman, belirli ve belirsiz geçmiş zaman konumunda kullanımı olan, ayrı bir gelecek zaman kalıbı olmayan ama bunu, içinde bulunulan anı ifade eden kullanımı ile telafi eden bir işleyişi vardır. Dolaylı anlatım ve dolaylı ifade konumlarında bir diğer gereklik kipinin kalıbına dönüşür. Yani "Ben gelmeliyim." cümlesi, "Gelmem gerektiğini söyledim.", "Gelmem gerektiğine inanıyorum." şeklini alır. Şart kullanımı, "Gelmeliysem gelirim." ve nadir kullanımı da olsa "Yapabilmeliysem neden yapamıyorum?" örneğinde olduğu gibi yeterlik kipi ile kullanımı da söz konusudur.

"Yazları ince ve açık renkler, kışları kalın ve koyu renkler giymeliyiz." cümlesindeki kullanımla, "Eve gitmeliyim." ve "Akşam bunu babama sormalıyım." cümlelerindeki kullanım, aynı konumda değerlendirilemez. Birinci cümle "-Malı, -meli" kalıbının, tam olarak kullanılması gerektiği konumu işaret etmesi açısından önemlidir. Bu bir açıklama, öğretme cümlesidir ve "elbise" kelimesinin kullanımına bile gerek görülmemiştir. Dolayısıyla, ilk cümle olması gerekendir, öbür iki cümlenin ise, diğer kalıpların kullanım sahasına girilmesine örnek teşkil ettiği söylenebilir.

"-Malı, -meli" ekinin kullanımındaki artışı ve diğer kalıpların yerine de kullanılmaya başlanmasını, dilin doğal gelişiminin bir sonucu kabul etmek mümkündür. Anlam kaymaları, işlev artışı, birbirinin yerine kullanılma, kullanımdan düşme vs. dilin doğal seyrinin gereğidir.

Bir yabancı dilin etkisinin doğal gelişim olarak algılanması da mümkündür. Dillerin seyirlerine bakıldığında bu olağan bir durumdur. Diller, sürekli olarak gelişir, değişir, etkilenir veya etkiler. Sosyolojik gelişmelerden dillerin etkilenmemesi mümkün değildir.

---

[6] A.g.e.

"-Malı, -meli" ekinin kullanımındaki artışın sebepleri neler olabilir ? Bunun birinci sebebi bir ek olması, dolayısıyla da kullanışlı ve kısa olmasıdır. Örneklemek gerekirse "(Benim) gitmem lazım", "(Benim) gitmem gerek." ya da "(Ben) gitmek zorundayım." yerine "(Ben) gitmeliyim." söylenişinin tercih edilmesi söz konusudur.

İkinci sebep olarak, özellikle eğitimin ilk yıllarında, vurgu ve gerekliliği belirtmek için fazlasıyla kullanılması, fazla seçenek tanımayan bir uslubun tercih edilmesi gösterilebilir. Burada bazı ders materyallerinin ve çocuklara yönelik film, çizgi film ve kitapların tercüme yoluyla uyarlanmasının etkilerinden de söz edilebilir. Bu tür tercüme yayınlarda, kullanım yoğunluğunun yüksek olması da önemli bir etkendir.[7]

Kısa bir zaman diliminde, birbiri ardına kullanım fazlalığından da söz etmek mümkündür. Nihayetinde dil sürekli öğrenilen bir olgudur ve kullanım örnekleri ve şekillerinin etkisi kaçınılmazdır. Birbiri ardına kullanım, kişiyi, normalde istek kipiyle de ifade edilebilecek kimi unsurların gereklik kipiyle ifadesine yönlendiriyor olabilir. "Yapayım." yerine "Yapmalıyım." denilmesi gibi.

On dakikalık bir çizgi filmde beş veya altı defa "-Malı, -meli" kalıbı ile kurulmuş cümle kullanıldığı olmaktadır. Çocukların ise duyduklarını olduğu gibi benimsedikleri bilinmektedir. Bu da kullanım artışının etkenleri arasında sayılabilir.

Bir başka sebep, çok erken yaşlarda yabancı dil öğrenilmeye başlanması ve "-Malı, -meli" kalıbının pek çok kalıba karşılık geliyor olmasıdır. İngilizcedeki "Must, ought to, should vs." kalıpları buna örnek olarak gösterilebilir.[8]

Bir diğeri, seslendirme yapılan yabancı film ve dizilerde dudak hareketlerine bağlı olarak eşleşme (Senkron) tutturabilmek için, uzun kalıplar yerine, kısa bir kalıbın, yani "-Malı, -meli" ekinin yoğun bir şekilde kullanılmasıdır. Bu yüzden seslendirilmiş filmlerde, yapay bir Türkçe, kulak tırmalayan bir kullanım hüküm sürmektedir ve bu özellikle de gençler üzerinde ciddi bir şekilde etkili olmaktadır.

---

[7] A.g.e.

[8] Çetin, M. (2011) Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (E-kitap), İst., Dil Evi Yay., (s.499-510), s. 507.

Yine aynı çerçevede, altyazılı film ve dizilerden de söz etmek gerekiyor. Seslendirilmeyen, altyazı kullanılan film ve dizilerde, yer darlığına bağlı olarak, "-Malı, -meli" kullanımı hayli yoğundur. Tercümeyi yapan kişinin kullandığı kalıbın, altyazı operatörü tarafından sınırlı yazı alanı olmasından dolayı "-Malı, -meli" kullanımına dönüştürülüyor olması ihtimali üzerinde de durulabilir.

Bu noktada, özellikle gençlerin bu tarz dizileri internet üzerinden seyrettikleri, bunun çok yaygın olduğu ve buradaki altyazıların gençler tarafından amatörce hazırlanmış olduğunu da belirtmekte fayda var.

Varsayım olarak öngörülmüş olsa da, yapılan anketler, izlenen ve incelenen kitap, dizi ve çizgi film örneklerinde kullanım artışını gözlemlemek mümkündür.[9] Özellikle gençlerin başlangıçta alay etmek maksadıyla da olsa dillerine doladıkları bu kullanımlar, zamanla yerleşik kullanım şekline dönüşebilmektedir.[10] Buna örnek olarak, bir cep telefonu firmasının, 2012 Şubat ayında gösterime soktuğu reklamlarında, bir haber programında yaşanan yanlış anlaşılmayı vurgulayarak, "Zorunda mıyım ?" kavramını kullanmasını verebiliriz.[11]

Türkçede Yeterlik İfade Eden Kavramlar ve Yeterlik Kipi

"-Abil-mek" Türkçenin temel yeterlik kalıbıdır. Yeterlilik, olabilirlik, ihtimal, itiraz, tahmin, güç, irade, yetenek, ilgilenme veya ilgilenmeme ifadesi gibi işlevleri vardır. Motivasyon artırma, teşvik etme amaçlı olarak kullanımında da son yıllarda ciddi bir artış göze çarpmaktadır. Bütün zamanlarla ve kiplerle kullanımı vardır.

Geniş zamanla olumlu, olumsuz ve soru şekli yoğun olarak kullanımdadır. İzin alma işlevinde, bütün yaş gruplarında kullanımı yüksekken, soru kalıbında gençlerde orta yaş ve yaşlılara göre daha fazla kullanıldığı ya da kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Örneklemek gerekirse "Orta kapıyı açar mısınız ?" cümlesi gençler

---

[9] Kullanım yoğunluğu sıralaması web

[10] Bkz. http://www.youtube.com/watch?v=IQw_fzb3o0E (24.02.2012)

[11] Bkz. http://www.youtube.com/watch?v=YOsdLhljlGA&feature=related (24.02.2012)

tarafından çoğunlukla "Orta kapıyı açabilir misiniz ?" şeklinde söylenmektedir.[12] Bu iki cümle, geniş zamanın yeterlik işlevinin, her geçen gün artan oranda yeterlik kipinin geniş zamanla kullanımıyla, yer değiştirme temayülünde olduğuna da göstermektedir. Uzun vadede, sadece geniş zamanla kullanılan şeklinin daha da zayıflayacağı söylenebilir. Buna ek olarak ses tonu, içinde bulunulan durum, konuşan kişinin yaşı, dilekte bulunulan kişinin bunu algılayış şekli[13] gibi pek çok etkenden söz edilebilir. İletişim kuran kişiler ve iletişim kanalları büyük öneme sahiptir. Anlambilim açısından da bu konu üzerinde ayrıca durulması gerekir.

Gelecek zamanda, olumsuz kullanımı yaygınken, olumlu ve soru kullanımlarında, özellikle gençler ve çocuklar arasında büyük artış gözlemlenmektedir. "Yapacağım" yerine "Yapabileceğim" denilmesi gibi. Aynı durum geçmiş zaman kullanımlarında da söz konusudur. "Yaptın mı ?" yerine, "Yapabildin mi ?", "Yaptım." yerine "Yapabildim." denilmesi gibi. Şimdiki zamanda ise olumsuz kullanımı çok yaygınken, soru kalıbında bir yoğunlaşma, olumlu kalıbın kullanımında ise, özellikle çocuklar ve gençlerde ciddi bir kullanım artışından söz etmek mümkündür.

Bu gelişme, belki, bireyselleşme, kendi başına bir şey yapabilme, kendini gösterme çabası, okul ve eğitim dilindeki yoğun kullanımdan etkilenme şeklinde açıklanabilir. Artık, dilimizde, "Yapmak" kadar "Yapabilmek" kavramı da özel bir yer edinmiş durumda. Buna ek olarak yabancı dillerin etkisi üzerinde durulabilir.

"-Abil" eki (Kavramı), cümledeki konumuna ve işlevine göre farklı anlamlar yüklenebilen bir ektir.[14] Hatta cümledeki konumu

---

[12] Yeterlik Kipi Kullanımı Anketi aşağıdaki linkte canlı olarak sürmektedir. https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFotZVJyZ3U0NVdm YTBUNGt6aHVTSHc6MQ#gid=0 (24.02.2012) Ayrıca ilgili ankete yönelik ayrıntılı grafikler için bkz.: https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0Aj-awOejbxmtdFotZVJyZ3U0NVdmYTBUNGt6aHVTSHc&gridId=0#chart (24.02.2012)

[13] Filizok, Rıza (t.y.) Bildirişim Yahut İletişimin Temel Elementleri http://www.ege-edebiyat.org/docs/601.pdf (24.02.2012)

[14] Güven, M. (2001). Türkçe'de *-AbIl* Eki ve Kiplik Belirteçleri Üzerine. Ö. Demircan & A. Erözden (haz.) *15. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler* (Yıldız Teknik

değişmeden, söyleniş şekline, kullanıldığı ortama göre de farkı anlamlar üstlenebilmektedir. Tercümelerin etkisiyle bu kullanımın daha da artacağı ve yeni işlevler yükleneceği anlaşılmaktadır.

İngilizcede "Can, could, able to, may, might" kalıpları ve kullanılan zamana bağlı şekilleri, Türkçede, tek kalıpla, "-Abil-mek" kalıbıyla ifade edilmektedir. Tercümelerdeki yoğun kullanımın sebepleri arasında bu durum da göz önünde bulundurulmalıdır. Yoğun yabancı dil öğrenme çabası, tercüme yayınlar, altyazılı ve seslendirilmiş yabancı film ve dizilerin fazlalığı, çizgi filmlerdeki kullanım yoğunluğu, çocuklara yönelik bilgisayar oyunlarında, oyunun idaresini açıklamak için sözlü hatırlatmalarda bulunulması vs. kullanım artışının temel sebepleri arasında sayılabilir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından Gereklik Kipi

Yabancılara Türkçe öğretilirken, gereklik kipi ile ilgili öğrenici tarafından en çok sorulan soru, hangi kalıbın en çok kullanıldığı ve aralarında ne fark olduğudur. Bu soruya öğretici genellikle kendi kişisel kullanım sıklıklarından yola çıkarak cevap vermeyi tercih eder. Bu çözüm, bir anlamda doğrudur ama hedefin kişisel kullanım değil, herkesin kullandığı Türkçe olduğu düşünüldüğünde öğrenicinin yanıltıldığı sonucu ortaya çıkar. Bunun yanında, bu soruya verilen cevap ne olursa olsun, en doğru cevap verilmiş olmamaktadır. Hangi kalıbın daha çok kullanıldığı sorusu gerçek anlamda cevaplanamayan bir soru olarak kalmaya devam etmektedir.

Bu kalıplar arasında ne fark olduğu sorusu ise içinden çıkılamayan bir başka durumun ifadesidir. Verilen cevaplar ise kişisel tercihe bağlı olduğu, farklı insanların farklı kullanımlara sahip oldukları şeklindedir. Bu cevap tatmin edici değildir ama tercih edilen budur. Öğrenicilere genellikle kendilerine en kolay geleni kullanmaya başlamaları, diğerlerini ikincil öğrenme unsuru olarak benimsemeleri, zamanla bulundukları ortama göre kullanım

---

Üniversitesi, İstanbul, 24-25 Mayıs, 2001). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yay. 79-87 (s.80).

önceliklerinin doğal yolla şekilleneceği, değişeceği veya gelişeceği söylenmektedir.[15]

Yabancılara Türkçe öğretimi açısından gereklik kipinin öğretimi çok büyük önem arz etmesine rağmen başka güçlüklerle de karşılaşılmaktadır. Gereklik kipi, bir temel yapı olmasına rağmen giriş seviyelerinde öğretilememektedir. Pek çok yabancılara Türkçe öğretimi sahasında yazılan kitapta gereklik kipi orta seviyelerde verilmektedir.[16]

Bu temel güçlüğün ana sebebi pek çoğunun tamlama ve iyelik yapısı gerektirmesi ve bu dilbilgisi yapıların ilk öğretilen yapılar arasında yer almamasıdır. Bu duruma bağlı olarak üretilen iki çözümden söz edilebilir: İlki, giriş seviyelerinde dersin bir kısmının, henüz öğretilmemiş olan ama günlük hayatta kullanılan kalıpları içeren cümle kalıplarının verilmesine ayrılmasıdır. Örnek olarak, dersin (Bu tercihen son ders olmalıdır.) son on beş dakikası bu şekilde değerlendirilebilmektedir.

İkinci çözüm ise, çekim gerektirmeyen, genel bir "Gereklik" ifade eden, fiilin mastar haline "Gerek" ve "lazım" eklenerek kurulan yapının verilmesidir. "Gitmek lazım.", "Bitirmek gerek." örneklerinde olduğu gibi.

Burada, bazı öğrenicilerin "Yapmak gerekiyorum." şeklinde, kullanım hatası yaptıkları görülür. "Gerek" kalıbının çekimi, daha ileri düzeylerde öğrenildiğinde ise, "Yapmam gerekiyorum." yanlışına düşebilecekleri bilinmelidir. Burada "Benim oraya gitmem gerekiyor." cümlesinde yer alan, birinci kişiye ait bir cümlede, "Gerekiyor." kullanılması yanıltıcı olmakta, uzun süre bu hatalar yapılabilmektedir.

Bir diğer sorun ise, bir kalıbın kullanım sıklığının artışı, diğer kalıpların yerine kullanılmaya başlanmasıdır. "-Malı, -meli" ekinin kullanımının artışına bağlı olarak, nasıl bir yol takip edilmelidir ? Genel yaklaşımla "Gerek" ve "Lazım" kalıplarının ardından öğretilen

---

[15] Çetin, M., (2011) Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (E-kitap), İst., s.505.

[16] Çetin, M., (2011) Turkofoni Türkçe Öğren IV (E-kitap) İst., s.47-48- (48.)

"-Malı, -meli" kalıbı öncelikli kalıp mı olmalıdır ? Bu sorulara gerekli cevap verilebilmiş değildir.

Bu arada bazı öğreticilerin gereklik kipi olarak, sadece "-Malı, -meli" kalıbını öğrettikleri, diğerlerine hiç temas etmedikleri ya da yüzeysel olarak verdikleri biliniyor. Bu durum, hem Türkçenin zenginliğinin göz ardı edilmesi, hem de öğreticinin, kendi kullanım alışkanlıklarıyla öğrettiklerinin tutarlı olmadığını göstermesi açısından düşündürücüdür.

Türkçe öğrenen yabancıların büyük bir çoğunluğunun gençlerden oluştuğu bilinmektedir. Buna bağlı olarak günümüz gençlerinin "-Malı, -meli" kalıbını fazla kullanmaları göz önünde bulundurularak, öğrenicilere ilk bu kalıp mı öğretilmelidir ? Ya da sadece bu kalıbın öğretimiyle mi yetinilmelidir ? Yoksa öğretmene veya kitaba bağlı işleyişe devam mı edilmelidir ? Bu sorulara, kimi günümüzde, kimi görünür gelecekte cevap verilmesi gerekecektir.

"-Malı, -meli" kalıbı öğretilirken, bir gelecek zaman çekimi olmadığı bilgisi de öğreniciyle paylaşılmalıdır. Bu bilgi paylaşılmadığı takdirde öğrenicilerin ders içi ve dışı ortamlarda "Yapmalıyacağım." gibi cümleler kurmaları ihtimal dahilindedir. Öğretici, anadil kullanıcısıyla değil, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bir öğrenici profiliyle karşı karşıya olduğu gerçeğini göz önünde bulundurmalı, bu ve benzeri konuların kendiliğinden anlaşılacağını düşünmemelidir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından Yeterlik Kipi

Yeterlik kipinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar, gereklik kipinin öğretiminde karşılaşılan sorunlarla benzerlik göstermektedir. Burada da ilk üzerinde durulması gereken konu, Türkçe öğrenen yabancıların çoğunluğunun genç olmasına bağlı olarak, günümüz gençlerinin kullanım oranı, şekli ve sıklığının derse yansıtılıp yansıtılmayacağıdır.[17]

Günümüz gençlerinin kullanım şekli olduğu gibi yansıtılırsa Türkçe öğrenen yabancılar kendi anadillerinin ve İngilizcenin etkisiyle doğal olmayan bir Türkçe ile konuşmaya başlayacaklardır.

---

[17] Yeterlik Kipi Kullanım Anketi, Yeterlik Kullanım Anketi Çizelgeleri.

Anadil kullanıcısında her ne kadar kulak tırmalasa da doğal kalan bir yapı, bir yabancı kullandığında doğallıktan uzak görünmektedir. Doğal kullanıcının kullanım kıvraklığına uzun süre sahip olamayacakları için Türkçeleri çok yapay görünecektir.

Bunun yanında, bu kalıpların yapı açısından öğretiminin de yeniden gözden geçirilmesi ve işlenmesi gerekmektedir. Bunlardan biri, çekimlerin daha ayrıntılı öğretilip öğretilmeyeceğidir. Bu durum yeterlik kipine müfredatta ayrılan süreyi uzatacak, dersin daha didaktik bir seyir takip etmesine sebep olacaktır. Derste kullanılan yöntem ve yaklaşımlarla da çelişmesi söz konusu olabilecektir.

Karar verilmesi gereken bir diğer önemli konu da "-Mayabil-mek, -a-mayabil-mek" gibi kullanımların da öğretilenler arasına eklenip eklenmeyeceğidir. Eklendiği takdirde yapılan açıklamalardaki tutarsızlık daha da artacaktır.[18] Öğrettiklerini cümlelerle ve kullanım örnekleri ile desteklemekle mükellef öğretici hiç inanmadığı, hiç kullanmadığı doğal olmayan cümleler kurmak durumunda kalacaktır. Ayrıca derste yardımcı bir yabancı dilin kullanımını gerektiren bir durum da ortaya çıkabilir. Yapılan açıklamalar ne kadar doğru olursa olsun hatalı kullanımların önüne geçmek mümkün olmayacaktır. Bu ve benzeri durumlarda öğreniciler bu yapıları kullanmamayı tercih etmektedir.

Yeterlik kipi öğretilirken, bir süre öncesine kadar bazı kullanımlar sınırlı oluşlarından dolayı derslerde ya görmezden gelinir ya da hatırlatmalar yapılırdı.[19] Sözü edilen kullanım artışına bağlı olarak bugün bu hatırlatmalara gerek görülmemektedir.[20]

Öğrencilerle paylaşılması gereken bir diğer bilgi de "-Abil-mek" kavramının, pek çok batı dilinde olduğu gibi tek başına kullanılamayacağıdır. Örneklemek gerekirse İngilizce "I can" cümlesi, öğrenici tarafından, Türkçeleştirilerek, "Abilirim" ya da "Abiliyorum" şeklinde söylenebilir. İngilizcenin Türkçe üzerindeki yoğun etkisi düşünüldüğünde bir varsayım olarak bir gün bu kullanımın Türkçeye girme ihtimalinin olup olmadığı da ayrı bir araştırma konusudur.

---

[18] Çetin, M. (2011), Turkofoni Türkçe Öğren VI (E-kitap), İst., s.69.

[19] Çetin, M. (1999), Turkofoni Türkçe Öğren IV, İst., s.47-48- (48.)

[20] A.g.e. (E-kitap versiyonu), İst., s.48-49.

Bir diğer konu yeterlik kipinin kullanım sıklığının artmasına bağlı olarak müfredattaki yerinin daha öne alınıp alınmaması gerektiğidir. Bu diğerinden daha çetrefil bir konudur. Bu sıralama değişikliği, başta geniş zaman olmak üzere pek çok kalıbın çok daha erken öğretilmesini gerektirecektir.

Yine bu konuya bağlı olarak gereklik kipinin, özellikle de yeterlik kipinin kalıplaşmış kullanımlarda, Türkçede edilgen ile birlikte kullanılması ve gündelik Türkçede önemli bir yerinin olmasıdır. "Bu yapılmalı." ve "Bu yapılabilir." örneklerinde olduğu gibi. Gereklik kipi ve yeterlik kipinin verimli kullanımı, müfredattaki sıralaması tartışılırken, edilgenin öğretimi ve sıralaması gündeme gelecektir. Edilgen çatı, öğrenilmesi kolay ama kullanımı zor bir yapıdır ve diğer çatılarla birlikte öğretimi ve kullanımı hiç de kolay olmayacaktır.

Yeterlik kipi, genelde orta seviyelerde öğretilen bir yapıdır.[21] Kullanım ihtiyacı ise en baştan beri hissedildiğinden, pek çok öğretici derslerin bir bölümünü öğretilmeyen yapılarla kurulan cümlelere ayırmak durumundadır. Dersin bu özel bölümleri ihmal edilirse öğrenicinin temel ihtiyaçlarını karşılama süresi gereğinden fazla uzamakta, öğrenici tarafından dersin ve öğreticinin verimliliği sorgulanmaya başlamaktadır.

Öğrenici, yeni öğrendiği bir dili, daha önce öğrendiği ya da öğrenmeye başladığı dilin kullanımı çerçevesinde görmekte, aynı beklentilere sahip olmaktadır. Daha önce öğrenilen dil, çok büyük bir ihtimalle İngilizce olduğundan, bir anlamda öğrenici tarafından İngilizcenin kullanımı, Türkçenin kullanımına uyarlanmaya çalışılmaktadır. Öğretici, doğru bir yol olmamakla beraber, derste bir diğer dilin yardımıyla ders anlatıyorsa, Türkçe olan ama aslında İngilizceden tercüme edilmiş gibi görünen cümleler ve kullanımlar söz konusu olacaktır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilere, genellikle Türkçelerini pekiştirebilmeleri ve geliştirebilmeleri için, Türklerle daha çok konuşmaları tavsiye edilir. Bir diğer tavsiye ise ve çocuk kitapları okumaları, çocuk programları ve çizgi film seyretmeleri yönündedir. Özellikle çocuk programlarında, öğretici olmak adına, gerekli

---

[21] a.g.e. s.46-47.

gereksiz yeterlik kipi ve gereklik kipi kullanımına yer verilmektedir. Ayrıca çizgi filmler, çok büyük oranda yabancı kökenlidir ve tercümelerin birebir yapılmasından kaynaklanan yoğun gereklik ve yeterlik kipi kullanımı söz konusudur. Kısmi bir yararlılıktan söz edilebilse bile sadece bu iki husus bile öğrenicilerin doğal dil kullanıcısı olma yolundaki çabalarının önünde bir engel teşkil edebilmektedir.

Sonuç

Günümüz Türkçesinde gereklik kipi ve yeterlik kipi ile ilgili gelişmeleri ele alan ve yabancılara Türkçe öğretimine yansımalarını irdeleyen bu çalışmada amaç somut bir sonuca ulaşmak değildir. Belki içinde bulunulan zaman dilimine ışık tutmaktan söz edilebilir.

Bu iki kalıbın yabancılara Türkçe öğretimi açısından yeniden ele alınması gerekmektedir. Buna ek olarak, müfredat, öğretme önceliği ve günümüz Türkçesindeki değişim ve gelişmelerin sahaya yansıtılması gibi sorunların da çözüm beklediği görülmektedir.

Bu çalışmada, adı geçen iki kalıbın, Türkçenin gelişim ve değişim sürecindeki seyrine dikkat çekilirken, dilin olağan seyrini etkileyen dış ve iç dinamikleri irdelenmiş, anket ve araştırmalarla da konu üzerinde bundan sonra yapılacak çalışmalar için veri tabanı hazırlamak amaçlanmıştır.

Hazırlanan ve bu çalışmada ortaya çıkan verileri paylaşılan bu anketler halen devam etmektedir.[22] İlgililerin eleştiri ve kullanımına da açık olmaya devam edecektir. Dil, durağan bir organizma olmadığına göre, dile yönelik bir çalışmanın durağanlığından söz edilemez.

Kaynakça

Çetin, M., (1999), *Turkofoni Türkçe Öğren IV*, İst., Turkofoni Yay., (s.41-46) s.45-46.

Çetin, M., (1999), *Turkofoni Türkçe Öğren IV*, İst., s.47-48- (48.)

[22] Adı geçen anketler ve diğer anketler için bkz.: www.turkofoni.org

Çetin, M., (2011), *Turkofoni Türkçe Öğren* VI (E-kitap), İst., s.69.

Çetin, M., (2011) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (E-kitap),İst., Dil Evi Yay., (s.499-510), s.507.

Çetin, M., (2011) *Turkofoni Türkçe Öğren IV* (E-kitap) İst., s.47-48-(48.)

Çetin, M., (2012), Türkçede Gereklik Kipi Kullanımında Meydana Gelen Gelişmeler ve Yeterlik Kipi Kullanım Artışını İzlemede Tercümelerin Etkisi Üzerine Veri Tabanı Denemesi. http://www.turkofoni.org/tr/bu-calisma-dr-mustafa-cetin-tarafindan-turkcedeki-gereklik-kipi-kullanim-aliskanliklarindaki-degisimi-ve-yeterlik-kipi-kullanimi-artisini-izlemek-uzere-hazirlanmistir (24.02.2012).

Çetin, M., (2012) *Yeterlik Kipi Kullanımı Anketi* https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFotZVJyZ3U0NVdmYTBUNGt6aHVTSHc6MQ#gid=0 (24.02.2012) Ayrıca ilgili ankete yönelik ayrıntılı grafikler için bkz.: https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0Aj-awOejbxmtdFotZVJyZ3U0NVdmYTBUNGt6aHVTSHc&gridId=0#chart (24.02.2012)

Demir, N. (2003/I-2006) Türkçede Gereklilik Kipleri ve Anlamdaşları", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, TDK Yay, (s.12-13.) s. 11-22.

Filizok, Rıza (t.y.) Bildirişim Yahut İletişimin Temel Elementleri, http://www.ege-edebiyat.org/docs/601.pdf (24.02.2012)

Güven, M., (2001). Türkçe'de *-AbIl* Eki ve Kiplik Belirteçleri Üzerine. Ö. Demircan & A. Erözden (haz.) *15. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler* (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 24-25 Mayıs, 2001). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yay. 79-87 (s.80).

Koraş, H. (2006) Türkiye Türkçesinde Gereklilik, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Niğde, (s.140-153) s.135-154.

Rusya'daki Sosyo-Kültürel Değişimlerin Dil Üzerindeki Etkilerine ve Rusçanın Geçirdiği Gelişim Aşamalarına Genel Bir Bakış

General Overview On The Effects Of Socio-Cultural Changes On Language In Russia and Development Phases Of Russian

Yard. Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ

Gazi Üniversitesi, Türkiye
oksuzg@gazi.edu.tr

Özet

Dil, tıpkı bir canlı gibi, sürekli gelişen ve değişen bir varlıktır. Bu değişim birtakım tarihi, sosyal ve kültürel şekillenmelere bağlı olarak kendi bünyesinde kimi zaman hızlı, kimi zamansa yavaş bir seyir izlemektedir. Pek çok kaynağa göre başlangıç yılı 858 olarak kabul edilen Rusçanın günümüze kadar olan gelişim aşamalarının ise hızlı bir seyir izlediği söylenebilir. Doğu Slavlarının Eski Rus Devletinin sınırlarında oluşturduğu eski Rusça, günümüze kadar birçok değişim evresinden geçerek modern Rusçadaki halini almıştır. Yüzyıllar boyunca ülkede yaşanan dış ve iç savaşlar, istilalar, devrimler, isyanlar, rejim değişiklikleri, sansürler, baskılar ve göçler toplumda sosyo-kültürel değişimlere neden olmuş ve dolayısıyla dil de bundan doğrudan etkilenmiştir. Değişen şartlara uyum sağlayan Rusça kimi zaman farklı dil ve kültürlerle de karşılıklı olarak etkileşmiş ve zamanla değişime uğramıştır. Bu çalışmanın amacı, ulusal ve uluslararası boyuttaki kültürel etkileşim bağlamında Rusçanın geçirdiği gelişim aşamalarına genel olarak değinmek ve toplumsal değişimin dilde yarattığı etkileri ana hatlarıyla ortaya koymaktır. Böylece Rusçanın doğduğu andan günümüze kadar geçirdiği evrim ile bu süreçte etkilediği ve etkilendiği sosyo-kültürel koşullar ve sonuçlar genel bir çerçeve şeklinde sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Rusça, sosyo-kültürel değişimler, kültür-dil etkileşimi.*

Abstract

Language is a living entity like an alive that develops and evolves constantly. This alteration continues sometimes fast, sometimes slow in its own by depending on historical, social and cultural configuration. According to most sources Russian date backs to 858, to the present it could be said that Russian has been evolved fastly. Formed by the old Eastern Slavics in the Former Russia State borders the old Russian has became modern Russian by passing through many changes to the present. Over the centuries the country had experienced external and internal wars, invasions, revolutions, riots, regime changes, cencorships, oppressions and migrations that led socio-cultural changes and so the language is also directly influenced by them. To adapt the changing circumstances, interacting with different languages and cultures the Russian has changed overtime. The purpose of this study is to address development phases of Russian in the context of national and international aspects of cultural interaction and social changes and put to outline the effects of social upheaval on language. So the evolution of Russian from birth to present, the socio-cultural conditions and results that the Russian affects and influenced in this development process will be presented in a general framework.

Keywords: *Russian, socio-cultural changes, cultural-linguistic interaction.*

Dil, kendi yasaları içinde yaşayan ve gelişen bir varlıktır. Bir milletin kimliği olan dil, toplumda yaşanan tüm gelişmeleri en doğru şekilde yansıtan ve insanların ihtiyaçlarına göre hızlı ve esnek bir şekilde değişen bir olgudur. Yeryüzünde bulunan her canlının değişim göstermesi gibi, insan benliğinin ayrılmaz bir parçası olan ve varlığını onunla birlikte sürdüren dilin de zamanla birtakım değişikliklere maruz kalması kaçınılmazdır. Toplumlar arasında yaşanan kültürel etkileşimlerle ve gelişen sosyal düzenle birlikte dilin de değişmesi doğal ve beklenen bir süreçtir. Bu durum ayrıca uluslararası ilişkilerin de bir göstergesidir. Her ülke, gelişim süreci içerisinde diğer milletlerle farklı alanlarda iletişime girmek durumunda kalmaktadır. Bunun dışında her milletin dili tarihten miras alınan öğelerle doludur. Dil ve öğeleri bir çağdan ötekine

aktarılarak geldiğinden, geçmişin şimdiki zamana etkilerinin kültürün en derinlerine kadar işlemesi doğaldır.[1] Bir milletin dilinin değişip gelişmesinde rol oynayan pek çok etken vardır. Dildeki değişim bazı tarihi, kültürel ve sosyal şekillenmelere bağlı olarak hızlı ya da yavaş olabilmektedir. Tarihi boyunca pek çok rejim değişikliği, savaş, devrim, baskı, göç, isyan, istila, sansür gibi gerek siyasi gerekse sosyo-kültürel şartlarla karşı karşıya kalmış olan Rusya'da ise dilin hızlı bir değişime uğradığı söylenebilir. Gelişen şartlara uyum sağlayan Rusça kimi zaman da çeşitli dillerle ve kültürlerle etkileşerek farklılık göstermiştir. Bugün yeryüzünde yaklaşık yüz altmış milyon insanın konuştuğu, doğuş yılının ise 858 olduğu tahmin edilen Rusçanın değişim ve gelişim evreleri gibi kapsamlı bir konu bu çalışmada ancak ana hatlarıyla ve genel bir çerçevede ele alınmaya çalışılacaktır.

Rusçanın bilinen tarihi 858 yılına dayanmaktadır. Rusça, Hint-Avrupa dil ailesinin Slav grubuna dahildir. Özellikle IV. ve VI. yüzyıllar arasında yaşanan siyasî ve coğrafî dağılımların ve aynı zamanda evrimleşme hızının artmasıyla Slavlar doğu, batı ve güney olmak üzere üçe bölünmüştür. Böylece Rusça, Beyaz Rusça ve Ukraynaca ile birlikte Doğu Slav alt grubunu oluşturmuştur. Batı Slavca; Çekçe, Lehçe, Slovakça ve şu an ölü bir dil olan Polabiya dillerinden oluşmuştur. Bulgar, Makedon, Pomak, Sırp, Hırvat, Boşnak ve Sloven dilleri ise Güney Slav alt grubunu meydana getirmiştir. Doğu Slav kabileleri, eski Rus Devleti'nin sınırlarında Eski Rus dilini oluşturmuşlardır. Doğu Slavlarının dili ilk çağlardan itibaren Baltık ve Karadeniz sahillerinde iç içe yaşayan farklı milletlerin ve kabilelerin teması nedeniyle karmaşıklaşan ve çok çeşitlilik gösteren lehçelerle zenginleşmiştir. Slovenlerden, Kriviçlerden, Vyatiçlerden, Dregoviçlerden, Poloçanlardan, Polyanlardan, Drevlyanlardan, Severyanlardan, Uliçlerden, Tiveretslerden, Duleblerden oluşan bu kabilelerden başka Rus topraklarında az nüfuslu pek çok halkın da Slav kabileleriyle birlikte yaşadığını ve her halkın kendi dilini konuştuğunu XII. yüzyılın en büyük elyazmalarından biri olan "Geçmiş Yılların Menkıbesi"nden (Povest vremennıh let)

---

[1] Akarsu, B. (1998). Dil-Kültür Bağlantısı. s. 83. İstanbul: İnkılâp.

öğrenmekteyiz. [2] IX. yüzyılın başlarında Doğu Slav halkları, aralarındaki siyasi bölünmeler nedeniyle güney ve kuzey olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kuzey Slavlar İskandinav ülkeleriyle yakınlaşırken, Güney Slavlar Hazar Devletine ve Bizans uygarlığına yönelmiştir. Özellikle bu dönemde Hazarlarla yakın kültürel ilişkiler Eski Rusçaya 'kağan' (kagan) ve 'hakan' gibi ilk yeni sözcüklerin girmesine yol açmıştır. Aynı dönemde İskandinavların Rusçaya etkisi ise yok denecek kadar az olmuştur.[3]

Eski Rusça iki kere Güney Slav etkisini yaşamış ve bu etkileşim dilde önemli değişikliklere neden olmuştur. Güney Slavlarıyla ilk etkileşme M.S. 988 yılı ve sonrasında Rusya'nın Hıristiyanlığı kabul etmesiyle başlamıştır. Paganlıktan Hıristiyanlığa geçiş sürecinde Ruslar o dönemde dünyanın en gelişmiş uygarlığı olan Bizans kültürünü benimsemişlerdir. Rusların zamanla Doğu Avrupa topraklarını işgal etmeye başlamalarıyla birlikte, burada mevcut olan Eski Yunan kültürüyle de etkileşim kaçınılmaz olmuştur. Ruslar yeni bir din yanında Roma ve Yunan dillerini de almışlardır. O zamana kadar yazılı bir edebiyatı olmayan Eski Rus Devleti'nde bu etkileşim edebiyat tarihinin de başlangıcı olmuştur. Bu dönemde Rusya'ya Bizans'tan ve Bulgaristan'dan ilk Kiril alfabesi ve dinî kitaplar gelmiştir. Slav halkına Hıristiyanlığı yayan Selanik'li misyoner Kiril ve Metodiy kardeşler Eski Slav dilinde yazdıkları dinî kitapları Rusya'ya getirmiştir. Ancak Yunan ya da Latin alfabesinin hem Rus dilinin bazı özel seslerini vermede yeterli olmaması hem de Rusçaya gerekli olmayan karakterlere sahip olması nedeniyle yeni bir dilin adaptasyonu istendiği kadar başarılı olamamıştır. Örneğin, Yunancada «пс» (ps), «кс» (ks), «мв» (mv), «мн» (mn) harflerini birlikte kullanmak mümkünken, Rusçada bu harfler yan yana gelmez. Yine de eski Yunan dilinin etkisiyle «Але**кс**андр» 'Ale**ks**andr', «синта**кс**ис» 'senta**ks**', «**пс**ихолгия» '**ps**ikoloji', «**кс**тати» 'bu arada' gibi sözcüklerde bu harfler yan yana şekliyle günümüze kadar muhafaza edilmiştir. Bu dönemde Kilise, halk dili olan Eski Rusçayı

---

[2] Dietrich, A.P. (2003). Rus Edebiyatı (XI. – XVII. Yüzyıl). s. 13. İstanbul: Multilingual.

[3] Vinogradov, V.V. (1978). İzbrannıye trudı. İstoriya russkogo literaturnogo yazıka. http://www.philology.ru/linguistics2/vinogradov-78a.htm

değil, dinî kitap dilini uygulamaya almış ve böylece Kilise Slavcası oluşmuştur. Günümüzde bile Ortodoksluğa ait tüm ayinler, dualar, dinî törenler ve ilahiler bu dildedir. Kilise Slavcası toplumun ancak belli bir kesimi tarafından kullanılmış, bu dil zamanla resmi bir statüye kavuşmuş ve böylece din ile dil arasında sıkı bir bağ oluşmuştur.[4] Hıristiyanlığın kabulü ve dinî törenlerin Eski Slav dilinde gerçekleştirilmesi IX-XI. yüzyılda tüm Slavları birbirine bağlayan en önemli kültürel faktör olmuştur.

Kiril alfabesinin oluşum tarihi konusu oldukça tartışmalıdır. Pek çok araştırmacının kabul ettiği gibi, Kiril ve Metodiy kardeşler IX. yüzyılın ikinci yarısında Glagolitik alfabeyi oluşturmuş, daha sonra da bugün kullanılan Kiril alfabesine dönüştürmüşlerdir. Metodiy'in ölümünden sonra onun öğrencileri ve yandaşları güneye sürgün edilmiş ve Bulgar çarının desteğiyle Yunanca yazılmış tüm eserleri Eski Slav diline çevirmeleri teşvik edilmiştir. Bulgar edebiyatındaki bu parlak dönem ve Bulgaristan'dan yayılan özgün edebiyat dalgası Doğu Slavlarını da etkisi altına alarak Rus halkının kendi edebiyatını yaratmasına aracı olmuştur.[5] Bu süreç Rus edebi dilinin gelişmesine olanak sağlamıştır.

XI. yüzyılda Kiev Rusyasının oluşumuyla birlikte dış güçlere karşı birlik olma fikri önem kazanmıştır. Geniş coğrafi dağılıma karşın Doğu Slav halkları merkezî bir hükümette birleşmeyi ve Kiev'i İstanbul'a rakip bir şehir yapmayı amaçlamışlardır. Bu döneme kadar sürekli mücadele içinde olan karışık yapılı kabileleri tek merkezde tutacak en önemli gücün ortak bir dil kullanımı olması kaçınılmazdır. Böylece Kiev'de tüm Doğu Slavların kullanacağı üst düzey bir ortak dilin oluşturulmasına çalışılmıştır. Bu dilde diğer milletlerden alınan kültürel, siyasi, sosyo-politik ve ticari terimler mevcuttur. XI. yüzyıldan itibaren Eski Rusya'da dil ve edebiyat çalışmaları dinî kitapların ve ayrıca Bizans uygarlığına ait tarihi eserlerin Eski Rusçaya çevrilmesinden ibarettir. Dinî, dogmatik, tarihi, bilimsel ve edebi metinlerden yapılan çeviriler aracılığıyla Eski Slavcaya yeni terimler, fikirler ve kavramlar girmiştir. Bu çeviriler arasında Bizanslı destan kahramanlarının zaferleri ya da çeşitli efsane ve hikâyeler de vardır. Tüm bu çeviri eserler dönemin

---

[4] Özer, Z.B. (2004). Rus Dilinin Gelişme Evreleri. s. 53. Ankara: Çetin Ofset.

[5] Dietrich, A.P. (2003). a.g.e. s. 41.

knezleri (prensleri), boyarları, tüccarları ve din adamları tarafından okunmuş ve böylelikle Rus halkı diğer kültürlerle de tanışma ve kendini geliştirme olanağı bulmuştur. Bu dönemde zengin ailelerin erkek ve kız çocuklarına okuma-yazma öğrettikleri de bilinmektedir.[6] Yine aynı dönemde Bizans'la olan ticari ve kültürel ilişkiler dolayısıyla Rus diline Yunancadan pek çok sözcük geçmiştir. Hatta bunların bir kısmı Yunanca sözcüklerin harfi harfine çevirisi şeklindedir. Örneğin; «грамматика» (Yunanca: grammatike, Türkçe: gramer), «трагедия» (Yunanca: tragoidia, Türkçe: trajedi), «ад» (Yunanca: ades, Türkçe: cehennem), «предатель» (Yunanca: prodotes, Türkçe: hain), «история» (Yunanca: historia, Türkçe: tarih), «металл» (Yunanca: metallon, Türkçe: metal), «сапфир» (Yunanca: sappheiros, Türkçe: safir) gibi sözcükler bunlardan bazılarıdır. [7] Özellikle dinî, felsefi ve bilimsel alandaki soyut kavramları ifade eden alıntılar Rus kültürünün gelişiminde önemli rol oynamıştır. VIII. ve XII. yüzyıllar arasında Rusya, İskandinav ülkeleriyle yakın temasta bulunmuş ve onlardan denizciliği öğrenmiştir. Dolayısıyla böyle bir etkileşim Rus dilini bu alanda da geliştirmiştir. Eski İsveç ve Norveç dillerinden «якорь» (İsveççe: ankari, Türkçe: çapa), «багор» (İsveççe: battgarr, Türkçe: zıpkın) gibi sözcükler, Rürik, Oleg, Olga, İgor gibi özel isimler ve Eski Fin dilinden «тундра» (Fince: tunturi, Türkçe: tundra), «пурга» (Fince: purku, Türkçe: kar fırtınası) gibi sözcükler Rusçaya geçmiştir.[8]

Araştırmacılar genel olarak Rus kültür tarihi kapsamında IX - XIV. yüzyıllar arasını ortaçağ kültürüyle eş tutmaktadır. Çünkü bu dönemde gelişme hızı oldukça yavaştır ve toplumsal ilişkiler zayıftır. O güne kadar yaşanan deneyimler toplumu büyük kargaşalardan ve felaketlerden bir ölçüde koruduğu için eskiye bağlılık son derece önemlidir. Kilisenin toplum üzerinde büyük etkisi ve baskısı vardır. Bu dönemde Rusya'nın sosyo-ekonomik gelişimi batı Avrupa ülkelerininkiyle aynıdır ve bunda ortak din inancının büyük etkisi vardır. Toplumdaki gelişme hızının yavaş olmasına rağmen, XIV. yüzyıldan itibaren eskiden kullanılmakta olan ve az bulunduğu için oldukça pahalı olan parşömenin yerini kağıdın almasıyla birlikte,

---

6 Dietrich, A.P. (2003). a.g.e. s. 42.

7 Vinogradov, V.V. (1978). a.g.e.

8 A.g.e.

yazılı edebiyatta hızlı bir gelime baş göstermiştir. O zamana kadar Rusça harfler köşeli formatta, geometrik şekillere sıkı sıkıya bağlı kalınarak ve süslü bir şekilde yazılırken, bu dönemden itibaren çağdaş yazı şekline yakın olan ve daha serbest tarzda kaleme alınmaya başlanan el yazmaları yaygınlaşmıştır. Edebi tür olarak ise vakayinameler ve kronograflar (İncil efsaneleri ya da Bizans kökenli tarih yazıları) yaygındır.[9]

Doğu Hıristiyan kültürünün XIV. ve XV. yüzyılları için "Ortodoks Rönesansı" deyimini kullanmak yerinde olacaktır. Bu durum genel olarak dünya tarihinde eski ve orta çağların karışıklık ve belirsizliğiyle, dolayısıyla da bilgi akışındaki yetersizlikle ilişkilidir. Yaklaşık olarak XIV. yüzyıla kadarki dönemin Rusçası, 'Eski Rusça' olarak adlandırılır. Uzun bir süre boyunca halkın konuştuğu dile paralel olarak Kilisenin, dinî kitap ve belgelerin dilinde Eski Rusça kullanılmıştır.

Güney Slav edebiyatının XV-XVII. yüzyıl Rus eserlerine olan etkisi 'ikinci Güney Slav etkisi' olarak adlandırılmıştır. Bu etki, Türklerin İstanbul'u fethinden sonraki dönemde başlamıştır. İstanbul'un alınışı, Rusya'nın Avrupa'nın güçlü devletlerinden biri olma gerekliliği konusunda, bir başka deyişle "Moskova – Üçüncü Roma" siyasi teorisini gerçekleştirme konusunda Moskova Rusyasına ciddi bir görev yüklemiştir. Türklerle böyle bir etkileşim Rus askeri ve tarihi hikâyelerinin ve XVI. yüzyıl Rus vakayinamelerine alınan eserlerin güncel konusu olmuştur.[10] Ayrıca Kiev Rusyasından itibaren Avar, Hazar, Kıpçak ve diğer Türk halklarıyla yaşanan kimi zaman komşuluk ilişkileri, kimi zaman askeri çatışma ve daha sonra da Moğol-Tatar işgali sonucu Rusçaya Türk dilinden bazı sözcükler geçmiştir. Örneğin; «алмаз» (elmas), «кинжал» (hançer), «изюм» (üzüm), «камыш» (kamış), «орда» (ordu), «чебурек» (çiğ börek), «алтын» (altın), «кафтан» (kaftan) gibi sözcükler Türk halklarıyla etkileşim sonucu Rusçaya girmiştir. Bu dönemdeki tarihi ve arkeolojik bulgulara bakılırsa, kültürel, askeri ve ticari ilişkiler sonucu para biriminin kaynağının da Türk halklarına dayandığı

---

[9] Orlov, A.S. (1999). İstoriya Rossii s drevneyşih vremyon do naşih dney. s. 129. Moskova: Prospekt.

[10] Caferov, T. (2010). XV.-XVII. Yüzyıl Rus Edebiyatında Türkler. s. 3. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

görülmektedir. Eski Rusçada para birimi olarak 'sığır' (скот), 'sansar' (куны) gibi hayvan adları kullanılmaktadır. Benzer bir anlam yüklemesi Türk dillerindeki «тин» (tin) sözcüğünde mevcuttur. Bu sözcük Kazak, Uygur ve Tatar dillerinde 'sincap' ve 'para' anlamındadır. Eski dilde para birimi yerine hayvan adı kullanılması kürklü hayvan ticaretinden kaynaklanmaktadır. [11] Ancak bu adlandırmalar sabit kalmayıp zamanla değişime uğramıştır.

XIV-XV. yüzyıllarda daha önce dağınık olan ve birbirleriyle savaş halinde bulunan beyliklerin Moskova çevresinde toplanmaya başlamasıyla merkezî bir Rus devleti oluşmuştur. Böylece Rus devletinin güçlenmesi, Rus dilinin daha fazla gelişmesine olanak tanımıştır. Rostov-Suzdal bölgesinde oluşan Moskova merkezli yönetim, yaklaşık iki asır boyunca bütün bölgeleri idaresi altında toplamıştır. Bu dönemde ortaklaşa kullanılan Moskova ağzı ve Rostov-Suzdal lehçesi hem konuşma hem de yazı dili olarak benimsenmiştir. Ancak bu merkezî güçlenme siyasi ve ideolojik çatışmalara da neden olmuştur. Bu dönemde Kilise büyük bir güce ve toprağa sahiptir. Kilisenin sorumluluğu konusunda fikir ayrılığına düşen iki baskın grup arasındaki çatışma, dönemin edebiyatına da yansımıştır. Bu dönemde edebiyata hâkim olan eğilim sosyo-politik konulu yazılardan oluşmuştur. Gerek Kilise bünyesindeki gerekse Kilise dışındaki yazarlar eserlerinde devletin ve toplumun sorunlarını ele almışlardır. [12] XV. yüzyılda Türklerin Balkanlardaki Hıristiyan devletlerini işgal etmeleri sonucunda güneydeki eğitimli Slavlar Rusya topraklarına gelmiş ve burada kendi lehçelerini yaymışlardır. Bu dönemde yazı dilinde kullanılan imla kurallarının çoğu bugünkü anlama yakın şekliyle değiştirilmiştir. Eskiden virgül yerine kullanılan nokta, cümle sonlarına konmuş; virgül, sözcük aralarında kullanılmış, eskiden soru işareti görevini yapan iki nokta üst üste ve noktalı virgül, bugünkü şekliyle kullanılmaya başlanmıştır.[13]

Latin dilinin asırlar boyunca özellikle batı Avrupa medeniyetlerine egemen olduğu göz önünde bulundurulursa, Rusya'ya çeşitli dönemlerde farklı yollardan giren Latince

---

[11] Dobrodomov, İ.G. (1967) Nekotorıye voprosı izuçeniya tyurkizmov v russkom yazıke. http://www.philology.ru/linguistics2/dobrodomov-67.htm

[12] Dietrich, A.P. (2003). a.g.e. s. 74.

[13] www.traditio-ru.org

sözcüklerin de Rusçanın kelime hazinesini zenginleştirmede önemli rol oynadığı görülür. Latincenin en büyük etkisi ağırlıklı olarak XVII. ve XVIII. yüzyıllarda görülmüştür. Bu dönemde ülkeler arasındaki ilişkiler her alanda daha yoğundur. Latince sözcükler kimi zaman doğrudan Latinceden, kimi zaman ise diğer diller aracılığıyla Rusçaya kazandırılmıştır. Bunların çoğu bilimsel, tıbbi, teknik ve siyasi terimlerdir. Örneğin; «операция» (Latince: operatio, Türkçe: ameliyat), «школа» (Latince: schola, Türkçe: okul), «экскурсия» (Latince: excursio, Türkçe: gezi), «формула» (Latince: formula, Türkçe: formül), «нация» (Latince: natio, Türkçe: milliyet), «цензура» (Latince: censura, Türkçe: sansür) gibi sözcükler bu dönemin kazanımlarıdır.[14]

XVII. yüzyılda Rusya'da şehirleşmenin ve buna bağlı olarak nüfusun artmasıyla ve ticaretin gelişmesiyle birlikte kültürel alanda dünyevi öğelere daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Moskova hükümeti, Batı ve Latin etkisinin toplum arasında yaygınlaşmasından hoşnut olmayan Kilise yönetiminin baskısıyla, şehre Batıdan gelen yabancı sayısını sınırlamak için bunları ayrı bir bölgede toplama kararı almıştır. Yine de yeni fikirler ve gelenekler her şeye rağmen Moskova Rusyasına girebilmiştir. Batı Avrupa ülkeleriyle siyasi ve kültürel ilişkilerin artması, Rusya'nın Ukrayna ile birleşmesine neden olmuştur. Bu birleşme, tarih alanındaki ilk Rusça yazılı eserin ortaya çıkmasında rol oynamıştır. Kiev'li keşiş Gizel İnnokentiy, Kiev Rusyasının oluşumundan başlayarak o döneme kadarki Rusya-Ukrayna ortak tarihini "Özet" (Sinopsis) adı altında toplamış ve bu eser XVIII. yüzyılın ilk yarısında ders kitabı olarak kullanılmıştır.[15] XVII. yüzyılda Rus dilinde ve gramer yapısında büyük değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Örneğin; canlı adları ayrı bir küme olarak ayrılmış, canlı varlıkları gösteren isimlerde eril ve dişil cinsi ifade eden ayrımlar oluşmuştur. Yazı dili giderek konuşma dilinden farklılaşmaya başlamış, halkın edebiyata gösterdiği ilgi sayesinde dile yeni bir canlılık gelmiştir. Deyimler, bilmeceler ve atasözleri günlük konuşmalarda daha sık kullanılmaya başlanmıştır.[16] Bu

---

[14] Vinogradov, V.V. (1978). a.g.e.

[15] Orlov, A.S. (1999). a.g.e. s. 136-137.

[16] Özer, Z.B. (2004). a.g.e. s. 103.

dönemde Kilise dilinin tamamen halk dilinin sınırlarından çıktığı söylenemese de, yavaş yavaş etkisini kaybettiği görülmüştür.

XVIII. yüzyıldan itibaren Rus aydınları için Yunanca eski önemini yitirmeye başlayarak sadece kilisede ve ilahi bilimler alanında kullanılmakla sınırlı kalmıştır. Rus kültürüyle etkileşimde Yunancanın yerini, Rusçaya nazaran Kilise Slavcasından daha çabuk kopan ve Avrupalılaşma yoluna daha hızlı giren Ukrayna edebi dili almıştır. Üst düzey saray çevresinde ise Polonya dilinin etkileri baskındır. Lehçe, Avrupa kökenli hukuki, bilimsel ve teknik terimlerle saray yaşamına ilişkin kavramların Rusçaya girmesine aracı olmuştur. Böylece Kilise hâkimiyetinden kopmaya başlayan Rusça, Avrupalılaşma yolunda kendine özgü milli bir dil haline gelmeye başlamıştır. Ünlü Rus tarih uzmanı V.O.Klyuçevskiy, Rusya'nın Avrupa ile tanışıklığının XV-XVI. yüzyıllara dayandığını, bunun temelinde de ticari ve diplomatik ilişkilerin olduğunu belirtmektedir. Klyuçevski'nin de üzerinde durduğu gibi, batı Avrupa'dan doğrudan etkilenme ise XVII. yüzyıldan itibaren feodal düzen çerçevesinde merkezî hükümetlerin oluşmasıyla başlamıştır. Coğrafi yakınlık ve Rusya'da yeni siyasi düzenlemelerin oluşumu bu etkileşimin iki ana faktörü olmuştur.[17]

Ülkeyi 1682-1725 yılları arasında yöneten 1.Petro, tüm Batı geleneklerini ülkesine taşıyarak Rusya'nın Avrupa'ya açılan penceresi olmuştur. Petro'nun gerçekleştirdiği reformların, kendi karakter yapısıyla sıkı bir ilişkisi vardır. Henüz 10 yaşındayken tahta geçen Petro, üvey ablasıyla birlikte tahtı yönetirken 17 yaşında tek başına Çarlığını ilan etmiştir. Genç Petro, batı modasına uygun giysiler giyerek, modern tarzda tıraş olarak dış görünüşü itibarıyla halkına öncülük etmiştir. Petro, Rusya'nın kıtasal bir askeri güç olarak ortaya çıkması için ihtiyaç duyabileceği teknikleri öğrenmek amacıyla Avrupa'yı dolaşmıştır. Seyahatlerinde ülkesini modern bir Avrupa devletine dönüştürebilmek için gerekli donanımı öğrenmiştir.[18] Petro dönemi reformlarının hedefi, siyasal ve askeri açıdan güçlü ve çağdaş bir devlet yaratmaktır. Kültür siyaseti de bu amaca bağlıdır. 1. Petro, 1710 yılında yeni Rus alfabesini

---

[17] Klyuçevskiy, V.O. (2010). Russkaya istoriya. s. 482. Moskova: Eskmo.

[18] Figes, O. (2002). Nataşa'nın Dansı. Rusya'nın Kültürel Tarihi. s. 39. İstanbul: İnkılâp.

oluşturmuştur. Yeni alfabenin kabulüyle dil alanından önemli reformlar başlamıştır. Bu alfabe, Rus edebi dilinin daha işlevsel hale gelmesine ve zenginleşmesine yol açmıştır. Böylece dil, eskiden benimsenmiş olan Moskova normlarından uzaklaşarak halkın konuşma diline yaklaşmaya başlamıştır.[19] Petro'nun sanayi, ticari ve askeri alandaki reformlarının yanı sıra eğitim, kültür ve bilim dallarına getirdiği yenilikler sonucunda okulların sayısı artmış, yetenekli öğrenciler eğitim ve meslek öğrenmek amacıyla yurt dışına gönderilmiş, yeni matbaalar kurulmuş ve ilk Rus gazetesi olan "Vedomosti" yayınlanmaya başlamıştır. Ülke ekonomisinin gelişmesine bağlı olarak kültürel alandaki gelişmeler de ivme kazanmıştır. Bu dönemde yeni kavramlara yeni anlamlar yüklenirken Latincenin pekiştirici gücünden yararlanılarak alıntılamalar yapılmıştır. Örneğin; «обязательство» (Latince: obligatio, Türkçe: yükümlülük), «договоры» (Latince: pacta, Türkçe: sözleşmeler), «вменение» (Latince: imputatio, Türkçe: töhmet), «отрицательный» (Latince: negativus, Türkçe: olumsuz) gibi. Petro dönemindeki reformlar milli edebi dilin Eski Slavca'dan uzaklaşarak konuşma diline kaymasına neden olmuştur. Zamanla her alanda yaşanan etkileşimler sonucu Hollanda, İngiliz, Fransız, Alman, İtalyan ve Polonya dillerinden Rusçaya gereğinden fazla sözcük girmeye başlamıştır. Batı Avrupa ülkeleriyle daha sıkı ilişkiye giren Rus halkı kendi duygu ve düşüncelerini aktarırken yabancı kelimeler kullanma ihtiyacı duymuştur. Hatta bu ihtiyaç öyle abartılmıştır ki Petro bir kanun çıkararak yabancı sözcük kullanma konusunda kısıtlama getirmek zorunda bile kalmıştır.[20]

Batı Avrupa etkisi Rusya'ya girdiğinde, ülkede yıllardır mevcut olan Yunan (Bizans) etkisiyle karşılaşmıştır. Bu iki etkileşim arasında önemli bir fark vardır: Yunan etkisi Kilise tarafından getirilmiş, dinî ve manevi amaçlarla kullanılmıştır. Batı Avrupa etkisi ise devlet idaresi tarafından, maddi ve dünyevi ihtiyaçları gidermek amacıyla sağlanmıştır. Ancak her iki etkileşim de Rus kültür hayatında önemli gelişmelere öncülük etmiştir.[21] Eski Slav ve Kilise dilinin kültürel mirası tüm XVIII. yüzyıl boyunca Rusçanın zenginleşmesinde büyük

---

[19] Özer, Z.B. (2004). a.g.e. s. 104.

[20] Vinogradov, V.V. (1978). a.g.e.

[21] Klyuçevskiy, V.O. (2010). a.g.e. s. 484.

rol oynamıştır. Bugün kullandığımız çağdaş Rus gramerindeki pek çok kural ve istisnanın temelinde Eski Slav dili yatmaktadır. Örneğin; bazı fiil köklerinde «ти» (-ti) ekinin muhafaza edilmesi («нести» (taşımak), «идти» (yürüyerek gitmek); bazı isimlerde «ес» (-es) ekinin korunması («чудеса» (harika), «небеса» (gökyüzü) gibi kurallar bu dönemde konmuş ve günümüze kadar bazı fiil ve sözcüklerde muhafaza edilmiştir.[22] Yine bu dönemde özellikle Tredyakovskiy (1703-1769) ve Lomonosov (1711-1765) gibi bilim adamları tarafından Rus dilinin normları belirlenip bazı kurallara oturtulması sağlanmıştır. Rus yazı dilinin gelişmesine çok büyük katkısı olan Lomonosov, 1755 yılında oluşturduğu dil ve tür teorisiyle birlikte ilk Rus gramer kitabını yayınlamıştır. Lomonosov, yabancı sözcüklerin gereksiz yere alınmasını önlemek amacıyla Rus edebi dilinde üç üslup ortaya koymuştur: Eski Slavca ile Rusçanın karışımından oluşan yüksek üslup (destan, trajedi, kaside vb.), Eski Slavca sözcükleri benimseyen ve Rusça sözlü dilini kullanan orta üslup (hiciv, dram, düzyazı vb.) ve popüler bir üslubu benimseyip sadece sözlü Rusçayı kullanan aşağı üslup (komedi, epigram, mektup vb).[23] Lomonosov'un bu teorisi, Rus toplum hayatını tüm açıklığıyla ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu dönemde edebi dilin halk diliyle etkileşimi sonucu çeşitli meslek dallarında ortaya çıkan deyimler ya da argo sözcükler de edebiyat diline girmiştir. Örneğin; ticaret mesleğinden «бить по карману» (keseye zarar vermek) deyimi, avcılık alanından «мёртвая хватка» (kıskıvrak yakalamak) deyimi, kumarbazların kullandığı argo dilden «втереть очки» (birinin gözünü boyamak) deyimi bunlardan birkaçıdır. Bu süreçte edebiyat alanında Slav-Rus geleneği sınırlandırılmış, edebi dil, konuşma diliyle kaynaşmaya başlamıştır. Rus dilinin kelime hazinesi halkın da bilinçlenmeye başlamasıyla birlikte soyut kavramlarla ve ifadelerle zenginleşmiştir. Diğer yandan, Avrupa soyluları arasında XVII-XIX. yüzyıllar arasında, Rusya'da ise XVIII. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren yaygınlaşan ve 'gallomania' olarak adlandırılan aşırı Fransız hayranlığı ve taklitçiliği baş göstermiş, Rus aristokrasisinin ana dili Fransızca olmuştur. Asilzadelerin kendi aralarında çoğunlukla Fransızca konuştuğu bu dönemde Rusçaya

---

[22] Özer, Z.B. (2004). a.g.e. s. 100.

[23] Bonamour, J. (2006). Rus Edebiyatı. s. 19. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

pek çok Fransızca sözcük girmiştir. Buna örnek olarak «десерт» (tatlı), «пейзаж» (peyzaj), «пальто» (palto), «рельеф» (rölyef), «эгоист» (egoist), «вояж» (sefer), «актёр» (aktör), «кастрюля» (tencere), «интрига» (entrika), «гардероб» (gardırop) gibi sözcükleri verebiliriz. XVIII. yüzyılda Rus edebiyatı, Avrupa'dan yayılmaya başlayan edebi ve felsefi akımların etkisiyle, batı Avrupa edebiyatı ile paralel olarak gelişmiştir. Batı klasizmi Rus diline de yansımış, bu dönemde yazılan edebi eserlerde yüksek üslup ağır basmıştır.

XVIII. yüzyılda yeni toplumsal oluşumlara ve büyük sınıf çatışmalarına sahne olan Rusya'da halk isyanları ve feodal düzeni yıkmaya yönelik devrim hareketleri yaşanmıştır. Bunun en büyük nedenlerinden biri, toprak köleliğidir. Mutlakıyet rejiminin destek verdiği Rus toprak sahipleri, himayelerindeki köylüleri ezmiş ve köleleştirmiştir. Aynı dönemde Amerika'dan sonra Avrupa'da halkın siyasi ve ekonomik esaretten kurtulup özgürlüğe kavuşmasını ön plana çıkaran Aydınlanma hareketi yayılmaya başlamıştır. Aydınlanmacılar, mevcut feodal düzeni akla aykırı olarak ilan etmiş, köleliğe karşı kesin ve etkili bir savaş açmışlardır. Yüzyılın son çeyreğinde Rusya'ya da yansıyan bu düşünsel hareket, Novikov (1744-1818), Krılov (1769-1844), Radişçev (1749-1802), Fonvizin (1745-1792) gibi aydınlanmacılar önderliğinde toplumun düşünce yaşamının, edebiyatın ve sanatın gelişimine büyük etki yapmıştır.[24] XVIII. yüzyılın sonu ile XIX. yüzyılın başında Rus edebi dili yeni bir stile kavuşmuştur. Gramer ve kelime dağarcığı açısından dili geliştirme konusunda dilbilimciler kadar yazarlar da gerekli duyarlılığı göstermiştir. Bu dönem, Rus kültürünün, dilinin ve edebiyatının yükselişe geçtiği devredir. Batı edebiyatından yapılan çevirilerin etkisiyle yeni bir Rus edebiyatı oluşmaya başlamıştır. Puşkin (1799-1837), başlattığı gerçekçilik ve halkçılık akımıyla XIX. yüzyıl boyunca altın çağını yaşayacak Rus edebiyatına büyük katkılar sağlamıştır. I.Petro'nun siyasi alanda Batıya açılışının benzerini Puşkin edebiyat alanında gerçekleştirmiş, Avrupa'ya bir 'edebiyat penceresi' açarak her iki toplumun birbirini yakından tanımasına

[24] Kaşoğlu, A. (2006). Ana Çizgileriyle 18. Yüzyıl Rus Edebiyatı. Koridor Kültür Sanat Edebiyat Dergisi, 2, 75.

olanak sağlamıştır.[25] Bu döneme kadar Avrupa dillerinden çevirilerle beslenen Rus edebiyatı, bu kez kendisi Avrupa dillerine çevrilerek adını tüm dünyaya duyurmuştur.

XX. yüzyılın başlarındaki köklü rejim değişikliği nedeniyle Rus dili farklı bir konuma oturmuştur. 1917 Ekim Devriminden sonra iktidara gelen Sovyet yönetiminin diğer halkları hâkimiyeti altına almasıyla yeni bir dil politikası oluşturulmuş ve Rus dilinin gelişmesinde yeni bir dönem başlamıştır. Dilin halk üzerindeki gücünün bilincinde olan Lenin ve ardından da Stalin, Sovyet Rusçasının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde en etkili liderler olmuşlardır. Bu liderler öncülüğünde Sovyet hükümetinin yaptığı ilk reform eğitim alanında olmuş, devlet işleri ve eğitim, Kiliseden tamamen ayrılmıştır. Din olgusunun yaşam tarzından çıkarıldığı bu siyasi dönemde yeniden düzenlenen sözlüklerde dinî terimlerin yanına «религ.» (dinî) ya da «церк.» (kiliseyle ilgili) ibareleri konmuştur.[26] 30'lu yıllardan itibaren dış dünyayla iletişim asgari düzeye indirilmiş, Rusya 'demir perde' ile diğer ülkelerden izole edilmiştir. Rusçanın 'Sovyetleştirildiği' bu süreçte kelime hazinesi hızla ve sürekli olarak genişlemiş, yerel diller Rusçanın etkisi ve baskısı altında kalmıştır. 70 yıldan fazla iktidarda kalan Sovyetler Birliği döneminde siyasi, coğrafi, askeri ve sosyal alanlarda yapılan yenilikler sonucunda yeni kavramlara ihtiyaç duyulmuş, kelime oluşturma aşamasında söz öbeklerinin siyasallaşması söz konusu olmuştur.[27] "Sosyalist gerçekçilik" (социалистический реализм), "yerel komite" (местком/местный комитет), "sosyalist devrimci" (эсер/социалист-революционер), "menşevik/azınlık" (меньшевик), "sosyalist hümanizmi" (социалистический гуманизм) gibi terimler buna örnek olarak verilebilir. Bu aşamada sansürün büyük etkisi görülmüş, Sovyet sansürü neyin nasıl yazılması konusunda gerekli yönlendirmeleri yapmıştır. Rejimin getirdiği yeni

---

[25] Mokienko, V.M., & Sidorenko, K.P. (1999). Slovar krılatıh vırajenii Puşkina. s. 5. Sankt-Petersburg: İzdatelstvo Sankt-Petersburskogo universiteta.

[26] Sklyarevskaya, G.N. (2001). Slovo v menyayuşçemsya mire: Russkiy yazık naçala XXI stoletiya: Sostoyaniye, problemı, perspektivı. http://www.philology.ru/linguistics2/sklyarevskaya-01.htm

[27] Özer, Z.B. (2004). a.g.e. s. 152.

sosyo-politik yaşamın etkisiyle çeşitli siyasi terimler, sloganlar ve özlü sözler Rusçaya kazandırılmıştır. Ayrıca devrim sonrası oluşan yeni toplumsal düzenin gereksinimleri doğrultusunda kısaltma yoluyla sözcük türetme yoluna gidilmiştir. Dil sözvarlığı içinde özel bir sınıf oluşturan kısaltmalar önce Parti ortamında oluşmuş, sonra kurum, makam ve nesne adlarıyla askeri ve sivil hayatta kullanıma girmiştir. Sovyetler Birliği döneminde kısaltmalar o kadar fazla yaygınlaşmıştır ki 1955 yılına gelindiğinde basında çıkan yazıların neredeyse her cümlesinde kısaltma sözcüğe rastlamak mümkün olmuştur.[28] Özellikle de siyasi ve ideolojik kavramlar için kullanılan bu kısaltmaların çoğu, Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra dilden çıkmıştır. Bunlara birkaç örnek vermek gerekirse; «**горрайком**» (Городской Районный Комитет Партии) 'Kentsel Bölge Parti Komitesi', «**КГБ**» (Комитет Государственной Безопасности) 'Devlet Güvenlik Teşkilatı', «**горревком**» (Городской Революционный Комитет) 'Şehir Devrim Komitesi', «**ЦК КПСС**» (Центральный Комитет Коммунистической Партии Советского Союза) 'Sovyetler Birliği Komünist Partisi Merkez Komitesi', «**ВЛКСМ**» (Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодёжи) 'Sovyetler Birliği Lenin Komünist Gençlik Birliği' gibi.

1985 yılında iktidara gelen M.S.Gorbaçov'un izlediği siyaset sonucunda Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla başlayan post-Sovyet döneminde Rusça yeni bir dönüm noktasına gelmiştir. 'Yeniden yapılanma' anlamına gelen «перестройка» (perestroyka), 'açıklık, şeffaflık' anlamına gelen «гласность» (glasnost), 'demokratikleşme' «демократизация» gibi yeni terimler dile eklenirken, Sovyet dönemine ait «колхоз» (kolhoz) 'kolektif çiftlik', «комсомоль» (komsomol) 'komünist gençlik birliği' gibi bazı kavramlar da dilden çıkmıştır. 'Demir perdenin' kalkmasıyla birlikte dış dünyayla iletişim tekrar sağlanmıştır. Teknoloji olanaklarının ve yeni buluşların hızla artmasıyla küreselleşen dünya şartlarında Rusçanın da birtakım değişimlere maruz kalması kaçınılmazdır. Tarihsel gelişim sürecinde Kilise Slavcası, Latince, Yunanca, Türkçe, Fransızca, Almanca ve diğer dillerle farklı derecelerde etkileşen Rusça, bu kez de günümüzde pek

---

[28] Güneş, S. (2010). Rusça'da Sözcük Oluşturma Süreci: Bir Yöntem Olarak Kısaltma Olgusu. 10.Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi. Bildiriler 1. Cilt, 608-613.

çok dilde görüldüğü gibi İngilizcenin etkisi altına girmiştir. Özellikle Sovyetler Birliği'nin son dönemlerinde gelişmeye başlayan serbest piyasa ekonomisi ve iktisadi alanda yapılan değişiklikler nedeniyle Rusçaya İngilizceden pek çok yeni terim geçmiştir. İnternet ve bilişim sistemlerinin yaygınlaşması, sosyo-politik ve ekonomik gelişmeler, uluslararası ilişkiler bu süreci hızlandıran etkenlerdendir. Örneğin; «имиджмейкер» (image-maker), «маркетинг» (marketing), «менеджмент» (management), «дэнс» (dance), «мэйлбокс» (mail box), «виндсерфинг» (windsurfing), «кул» (cool), «сленг» (slang) gibi sözcükler günlük konuşma diline İngilizceden olduğu gibi geçmiştir. Son yıllarda pek çok dilde gereksizce yapılan alıntıların sayısı Rusçada da azımsanmayacak derecededir.

Sonuç olarak bugün yeryüzünde milyonlarca insanın konuştuğu Rusça, doğuş tarihi olarak kabul edilen 858 yılından bu yana toplumsal ve sosyo-kültürel alanlardaki değişimlere bağlı olarak ve kadim tarihlerden itibaren etkileştiği kültürlerin ve akımların etkisiyle çeşitli aşamalardan geçerek günümüzdeki konumuna ulaşmıştır. Rusların Hıristiyanlığı kabulünden ve Kiril ve Metodiy kardeşlerin Kiril alfabesini oluşturmasından sonra gelişmeye başlayan Eski Rusça, yüzyıllar boyunca Slav, Yunan, Bizans, Türk ve batı Avrupa milletleriyle çeşitli etkileşimler sonucu değişerek gelişmiştir. Böylece Rusçaya giren pek çok yabancı sözcük Rus kelime hazinesinin gelişmesine olanak tanımıştır. XVIII. yüzyıldan itibaren artan toplumsal, ticari, askeri ve uluslararası ilişkiler dolayısıyla tamamen dışarıya açılma olanağı bulan Rusya, 1917 yılında Sovyet rejiminin etkisiyle içe kapanarak kendine özgü totaliter bir dil geliştirmiştir. 1990'lardan itibaren demokratikleşme sürecine geçilmesiyle birlikte tekrar canlanan uluslararası ilişkiler ve küreselleşen dünya şartlarında bilim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmelerle Rusça da dünyadaki bütün diller gibi yeniliklere kapılarını açmıştır. Gerek ticari, ekonomik, askeri, teknik ve siyasi ilişkiler gerekse edebiyat, kültür ve sanat alanlarındaki etkileşim nedeniyle her dil gibi günümüz Rusçası da bundan sonra yeni değişiklilere maruz kalacaktır. Her ülke açısından bu kaçınılmaz süreçte asırlar boyunca gelişen milli dilin ruhunun korunması, gelecek nesillere miras olarak devredilecek en büyük servet olacaktır.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp.

Bonamour, J. (2006). *Rus Edebiyatı*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Caferov, T. (2010). *XV. – XVII. Yüzyıl Rus Edebiyatında Türkler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

Dietrich, A. (2003). *Rus Edebiyatı (XI-XVII. Yüzyıl)*. İstanbul: Multilingual.

Dobrodomov, İ.G. (1967). Nekotorıye voprosı izuçeniya tyurkizmov v russkom yazıke. http://www.philology.ru/linguistics2/ dobrodomov-67.htm (Erişim Tarihi: 04.02.2012)

Figes, O. (2002). *Nataşa'nın Dansı, Rusya'nın Kültürel Tarihi*. İstanbul: İnkılâp.

Güneş, S. (2010). Rusça'da Sözcük Oluşturma Süreci: Bir Yöntem Olarak Kısaltma Olgusu. *10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi. Bildiriler 1. Cilt*, 608-613.

Kaşoğlu, A. (2006). Ana Çizgileriyle 18. Yüzyıl Rus Edebiyatı. *Koridor Kültür Sanat Edebiyat Dergisi*, 2, 75.

Klyuçevskiy, V.O. (2010). *Russkaya istoriya*. Moskova: Eksmo.

Mokienko, V.M. & Sidorenko, K.P. (1999). *Slovar krılatıh vırajenii Puşkina*. s. 5. Sankt-Petersburg: İzdatelstvo Sankt-Petersburskogo universiteta.

Orlov, A.S. (1999). *İstoriya Rossii s drevneyşih vremyon do naşih dney*. Moskova: Prospekt.

Özer, B. (2004). *Rus Dilinin Gelişme Evreleri*. Ankara: Çetin Ofset.

Sklyarevskaya, G.N. (2001). Slovo v menyayuşçemsya mire: Russkiy yazık naçala XXI stoletiya: Sostoyaniye, problemı, perspektivı. http://www.philology.ru/linguistics2/sklyarevskaya-01.htm (Erişim Tarihi: 09.02.2012)

Vinogradov, V.V. (1978). İzbrannıye trudı. İstoriya russkogo literaturnogo yazıka, http://www.philology.ru/linguistics2/vinogradov-78a.htm (Erişim Tarihi: 01.02.2012)

http://www.traditio-ru.org (Erişim Tarihi: 28.02.2012)

Rus ve Türk Dillerinin Etkileşmesiyle Ortaya Çıkan Egzotik Kelimeler

Exotic Words Derived From The Interaction Of Russian and Turkish Languages

Arş. Gör. Selin TEKELİ

Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE
stekeli@erciyes.edu.tr

Özet

Dünyada birçok dil birbiriyle sıkı ilişki içerisindedir. Bu özellikle birbiriyle komşu olan milletler için geçerlidir.

Ruslar ve Türkler birbirleriyle iç içe yaşamışlar ve bu yaşam her iki halkın yaşam şartlarını, geleneklerini ve hatta dillerini de etkilemiştir. Diller arası etkileşim üzerinde duracak olursak bu etkileşim dolayısıyla her iki ulusun birbirinden beklenmedik ölçüde fazla kelime aldıklarını görürüz. Bir ulustan diğerine geçerek o dilde yabancı kelime kimliğini koruyan egzotik kelimeler, örf ve adetleri, milli özellikleri, yaşam biçimini, yiyecek ve içecekleri, giyim tarzını, para birimi, müzik aletleri, devlet sembolleri, devlet adamlarının unvanları, politik terimleri, ölçü birimleri vs kapsayan kelimelerdir. Bu egzotik kelimelerden çoğu genelde başka bir dile tam anlamıyla çevrilemez, yani bu kelimelerin başka bir dilde eş değerliliği her zaman bulunamaz.

Bu çalışmamızın amacı da Rusçadaki bu denli egzotik kelimelerin araştırılması ve bunların ayrıntılarının incelenmesi ve Türkçede eşdeğer veya yakın ifade edilebilirliği üzerinde varsayımları anlatmaktır. Bu çalışma, Rusçadaki ve Türkçedeki egzotik kelimeleri konu almaktadır. Bu makalede egzotik kelimenin anlamı, bu konuda yapılan çalışmalar ve Rusçadaki ve Türkçedeki egzotik kelimelere yer verilmiştir. Bu sözcükler detaylı bir biçimde araştırılmış ve incelenmiştir. Egzotik kelimeler 2 gruba ayrılmış 1.grupta Rus dilindeki Türkçe egzotik kelimeler 2.grupta da Türk dilindeki Rusça egzotik kelimeler ele alınmıştır. Ayrıca her iki dildeki sözcükler semantik olarak sınıflandırılarak incelenecektir.

Anahtar Sözcükler: *Egzotik kelimeler, Rusçadaki egzotik kelimeler, Rusçadan Türkçeye çeviri, Çeviride eş değerlilik, Diller arası etkileşim*

Abstract

Many languages around the world are in close correlation with each other. This especially applies to nations adjacent to each other.

Russian and Turkish societies have lived together and these relationships have affected not only the life circumstances and traditions of people, but also their languages. Due to interaction between languages, we see this interaction enables an opportunity to take a lot of words from each other. Exotic words, which preserves foreign identity in another language, especially include the customs and traditions of people who speak the language, national characteristics, lifestyles, food and drinks, clothes, currencies, musical instruments, state symbols, the titles of statesmen, political terms and units of measurement. Many of these exotic words accurately cannot be translated into another language, so these words always have not equivalence in another language.

The purpose of this study is to investigate exotic words in Russian language and examine them in detail and explain what means equivalence in Turkish. This study consists of Russian and Turkish exotic words. In addition, these exotic words are investigated in detail. Exotic words are seperated into two groups. In the first group Turkish exotic words in Russian language and in the second group Russian exotic words in Turkish language will be explained. In addition to, these words will be classified semantically according to categories.

Keywords: *Exotic words, Exotic words in Russian language, Translation from Russian to Turkish, Equivalence in translation, Interaction between languages*

Tarih boyunca Türkiye'nin bulunduğu coğrafi mekân itibariyle birçok ulusla etkileşim içerisinde olması dilde kendi yansımalarını göstermektedir. Siyasi, ticari, iktisadi ve diğer sebepler dolayısıyla etkileşim içerisinde olduğu ulusların dillerinden Türkçeye ve Türkçeden de o dillere çok fazla kelime geçmiştir. TDK Başkan Danışmanı Prof. Dr. Toparlı Türkçeden çeşitli ulusların diline geçen kelimeler hakkında şunları söyler: "Bir Sırpça sözlüğünü açıp baktığınızda Türkçe sözlüğü zannedersiniz. Türkçeden Sırpçaya giren 9 binin üzerinde kelime var. Aynı şekilde İngilizce, Fransızca ve diğer dillere de çok sayıda kelime vermişiz. Rusçaya 2 bin 500, Bulgarcaya 3 bin 500, Sırpçaya 9 bin, Rumenceye 3 bin, Farsçaya 3 bin, Çinceye 300, Ukraynacaya 800, Finceye 118 kelime vermişiz. Sadece Ermeniceye 4 bin 262 kelime vermişiz, ama onlardan 25 kelime bizim dilimize girmiş. O kelimeler de zaten "madik" gibi argo kelimeler. Türkçenin başka dillere verdiği kelimeler, "döner, yoğurt ve dolmuş" gibi birkaç kelimeden ibaret değil."[1] Coğrafi anlamda yakın ülkelerden olan Rusya bu anlamda üzerinde ağırlıklı durulması gereken ülke ve Rusça ise incelenme için zengin malzeme verecek bir dil sayılabilir. Yine bu Türkçe Verintiler Sözlüğü'ne baktığımızda Rusçaya Türkçeden yaklaşık 2476 kelime geçtiğini öğreniyoruz. İki ulusun asırlardır birbirlerine yakın coğrafyada, yani komşu olarak yaşıyor olmaları ve yıllarca yaşanan savaşlar, ekonomik ve kültür alışverişleri bu etkileşimin geçen kelime sayısıyla somut bir göstergesini ortaya koymaktadır. Rus Türkolojisinin önde gelen bilim adamlarından olan Nikolay Aleksandroviç Baskakov (1905-1995), Türkçenin Rusça üzerindeki bahsedilen tesirini, "Türk dillerinin Rus diline olan etkisi olağanüstüdür" [2] sözleriyle ifade eder. N. Baskakov, Türk dillerinin özelliklerinin Rus diline geçme hadisesinin hayret edilecek derecede çeşitli olmasına rağmen şimdiye kadar gramer, fonetik (ses bilim) ve deyim bilim bakımından yeterince araştırılmadığını dile getirmektedir. [3] Baskakov Türkçenin Rusça üzerindeki bu denli etkisine rağmen neden gramer ve fonetik gibi konuların araştırılmadığından yakınmaktadır.

---

[1] http://www.kitapdenizi.com/kitap/23396-Turkce-Verintiler-Sozlugu-kitabi.aspx (E.T. 20.02.2012)

[2] N.A. Baskakov, Türk Kökenli Rus Soyadları(çev. Prof. Dr. Samir Kazımoğlu) Ankara 1997, s. 1

[3] A.g.e., s. 2

Global bir dünyada yaşamamız gerçeği her milletin kendine özgü olan değerlerini, maddi ve manevi kültürünün olduğu gerçeğini değiştirmez. Mesela, dil ve alfabe örneğine bakalım. Her bir ulus farklı dil kurallarına, farklı harflere ve farklı yazımlara sahiptir, bazısı sağdan sola, bazısı soldan sağa yazarken bazısı da yukarıdan aşağıya yazar. Her dilde o ülkenin tarihiyle ilgili kelimeler vardır. Her dil kendi milletindeki eski kültürün izlerini korumaktadır. Örneğin; "şerbet" ve "bağlama" gibi kelimeler nasıl Rusçaya çevrilemiyorsa "borş" (bir tür çorba) ve "balalayka"(bir çalgı türü) kelimesinin de Türkçeye çevirisi yoktur. Diğer bir örnek göstermek gerekirse, Ruslardaki para birimi olan "kapik" Rus lirası olarak çeviremiyorsak, "kuruş" kelimesini de Türkçeye "kapik" olarak çeviremeyiz. Bu durum diğer diller için de geçerlidir. Örneğin, "kışlak" ve "arık" gibi kelimeler Orta Asya kültürüne ait kelimelerken, "geyşa" ve "ikebana" gibi kelimeler de geleneksel Japon kültürüne ait kelimelerdir. Bu tarz kelimelerle milletlerin siyasi yaşamları ve devlet politikaları gibi konularda da sık sık karşılaşırız. Mesela; Rusçada çarlıkla, komünizmle ilgili kelimelere sık sık rastlanırken, Türkçede de halifelikle, cumhuriyetle alakalı kelimelerle karşılaşmak mümkündür. Rusların yemek kültürüne bakacak olursak yine çevrilmesi zor olan veya çevirisi olmayan kelimelere rastlarız. Ruslarda "şi"(bir çorba çeşidi) ve "blin"(bir tür krep) gibi kelimeler varken Türklerde de "tarhana" ve "ezogelin" gibi yemek isimleri vardır. Ülkelerin sahip oldukları çalışma alanları da bu anlamda kelime hazinelerini etkilemiştir. Sanayileşme sürecinde Ruslar enerji ve maden sektörleriyle daha çok uğraşırken Türkler de tekstil sektöründe ön sıralarda yer almaktadırlar. Bu da Rusçada o alanlarda daha çok kelime kullanımını gerektirmektedir. Bu yüzden de bu tür kelimeler sadece ait olduğu dilde kullanılmaktadırlar.

Çalışmamızda Rus ve Türk dilindeki egzotik kelimeler belirlenerek bunların yabancı kelimeler sistemi içindeki yeri ve önemi üzerinde durulacaktır.

Egzotik kelime ya da egzotizm Yunancadan exoticos kelimesinden türetilmiştir ve yabancı manasına gelmektedir.[4] İki dilli

---

[4] Dr. A. K. Şarşenbayev, Egzotik Sözler, (http://www.gungorname.com/index.php?option=com_content&view=article&id=51:egzotk-soezler&catid=15:krgzca-tuerkce&Itemid=20 E.T. 20.02.2012)

Rusça-Türkçe sözlüklere baktığımızsa ise egzotik kelimesinin "yabancı ülkelerden getirilmiş, garip, yabancı, ilginç" gibi anlamlar içerdiğini ve yabancı ülkelerle ilgili olayları, kişileri ve yöresel görüşleri yansıttığını görüyoruz. Egzotizmler ya da egzotik sözcükler başka bir kültürün gerçeklerini ifade eden yabancı oluşumlu kelimelerdir. Egzotik sözcükler bir dilin özelliklerini, başka bir ülkenin ya da milletin yaşam tarzını ifade ederken kullanılır. Bu yönüyle egzotizmler etnografik ve bölgesel milli özellikleri ifade eder. Egzotik kelimeler kelime bilgisi alanında önemli bir yere sahiptirler. Egzotik kelimelerle ilgili Rusya'da ilk çalışmaların imza atan A. E. Suprun, Rus dilindeki egzotik sözlerin oluşumlarını anlatmaya çaba göstermiştir. Suprun, konuya teorik açıdan yaklaşarak verilere odaklı analizlerle egzotik sözlerin kullanılma ortamının sınırlı olduğunu, sanatsal eserlerde kullanılabildiğini, bazı egzotik sözlerin gittikçe ilginç olma özelliğini yitirdiğini vurgulayarak onları sözcük-anlamsal gruplara ayırmıştır.[5] Suprun birçok egzotik kelimenin ilginç özelliklerini yavaş yavaş yitirdiklerinden bahsetmiştir. Kırgızcadaki egzotik sözler konusunda çalışma yapan Dr. A. K. Şarşenbayev'in "Egzotik Sözler" adlı makalesinde egzotik sözlerin çoğu yazılı edebi eserlerin aracılığıyla alınmasından dolayı fonetik, semantik bakımdan çok değişmediğini ve bazı egzotik sözler koşullara bağlı olarak, (Suprun gibi)ilginç olma niteliğini kaybederek, edebi dilde aktif kelime dağarcığı olarak kullanıldığını yazar.

Şarşenbayev bu egzotik kelimelerin ağırlıklı olarak yiyecek-içecekler ve giysilerle ilişkili olan kelimeler olduğunu belirtir. Türk ve Rus halkları arasındaki dil ilişkileri tarih boyunca o kadar sık ve devamlı olmuştur ki, bu alışveriş ve etkileşimin izleri daha sonraları söz konusu dillerin söz varlıkları, birleşik kelimeleri, kısmen de olsa fonetik ve gramerinde derin izler bırakmıştır. [6] Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkılarak Rus ve Türk dillerindeki etkileşime bakalım. Aslında bir dilden başka dile geçen kelimeler, yeni dile en azından fonetik olarak uyum sağlayarak kendilerine yaşam kazandırmaktalar. Bu yüzden de bu kelimeler fonetik değişikliklere uğramak zorunda kalırlar. Mesela; arbuz (karpuz), ütyuk (ütü),

---

[5] A.g.e.

[6] N.A. Baskakov, Türk Kökenli Rus Soyadları(çev. Prof. Dr. Samir Kazımoğlu) Ankara 1997, s. 1

borsuk (porsuk), karavan (kervan), tuman (duman), izyum (üzüm), oçag (ocak), almas (elmas) gibi kelimelerde diğer dile geçerken fonetik değişikliklere uğramış ve geçtiği dilin özelliklerini almıştır. Fonetik değişikliklere uğrayan kelimelerin yanı sıra anlam değişiklikleri olan kelimelere de çok sık rastlanmaktadır. Mesela "pazar" kelimesi Türkçede satıcıların belirli günlerde mallarını satmak için sergiledikleri belirli geçici yer olarak kullanılırken Rusçada sadece "alışveriş yeri" olarak kullanılmaktadır. Yani bu kelimeler de yeni dilde yeni anlamlar kazanmaktadırlar.

Araştırmada Rus ve Türk dilindeki egzotik kelimeler incelenmiştir. Bu kelimelerin örneklerinde de Rus ve Türk kültüründeki farklılıkları görmemiz mümkündür. Egzotik kelimelerin başka milletlerin özelliklerini karakterize ettiği ve onların kültürleriyle alakalı oldukları için eş anlamlıları yoktur. Egzotik kelimler genelde mecazi nitelik taşımazlar, tam tersine gerçek anlamda kullanılırlar.

Egzotik sözcükler bir kültürün özelliklerini ve o ülkenin yaşam tarzındaki belirli olan öğeleri ve onlara ait özellikleri (örf ve adetlerini, milli özelliklerini, yaşam tarzlarını vb.) belirtirken kullanıldığını daha önce de söyledik. Egzotik sözcükler milli ve yerli özellikleri aktarma açısından etnografizmlere çok yakındırlar. Etnografizmin kelime anlamına da bakacak olursak onun da kavimleri karşılaştırarak inceleyen, kültür oluşumlarını araştıran bilim, budun betimi, kavmiyat anlamına geldiğini görürüz. 7 Etnografizmler de lehçe ile ilgili kelimeleri ifade eder, bu da onun dilin sınırları dışında kaldığı anlamına gelmektedir. Egzotik sözlerse tam tersine edebi dilin için girerler ve kelime bilgisi sistemi içinde çok önemli bir yere sahiptirler.

Başlangıçta egzotizmlerin kullanım alanının darlığından bahsedelim: Egzotik kelimeler genellikle çeviri metinlerinde ve kitaplarda kullanılırlar, konuşma dilinde ise egzotik kelimelere çok sık rastlanmaz. Bazı durumlarda da egzotik kelimeleri kullanmamız gerekmektedir ancak o zaman da kavramın aktarımının yetersiz kalabildiği durumlar ortaya çıkmaktadır. Bunlar egzotik kelimelerin

---

[7] (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.4f5f951cd12220.19910140, E.T. 20.02.2012)

sınırlılıklarındandır. Egzotik kelimelerde anlamsal değişiklik olmadığı için bu tarz kelimelerde anlam olduğu şekliyle kullanılmaktadır. Bu da onun mecazi anlamda değil de gerçek anlamda kullanıldığı bizlere göstermektedir.

Egzotik sözler yabancı kelimeler ve eşdeğeri olmayan kelimeler grubuna girer. Egzotik kelimelerin genelde yabancı dilde tek kelimelik eş değerlilikleri yoktur. Bu yüzden egzotik kelimeleri birkaç sözcükle açıklayabilir ya da ne anlam ifade ettiğini çeviri yoluyla aktarabiliriz. Egzotik kelimelere özgü özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Egzotik kelimeler çevrilemezler, çünkü ifade edilen kelimeler o millete özgüdür. Mesela "rahat-lukum" (Arapçadan geçmiş Türkçe kelime) nişasta, şeker, fındık, badem ve meyve sularının karışımından hazırlanan bir tür doğu tatlısıdır.

- Çoğunlukla milli özellikler belirten kavramları ifade eder.

- Belirli bir ülkeye, cumhuriyete, bölgeye ve millete ait kelimelerdir. Mesela "yanıçar" kelimesine baktığımızda, Osmanlı Devleti'nde askerî bir sınıf, yeniçeri anlamına geldiğini görmekteyiz. Rusçaya ait "veçe" sözcüğü de eski Rusya'da halk meclisine verilen addır.

- O dili bilenlerin kullandığı kelimelerdir. Mesela; "sunna" (Arapça kelime) Müslümanların kullandığı bir terim, sünnet anlamına gelmektedir.

Çalışmamızda hem Rusçadaki Türkçe egzotik kelimeler hem de Türkçedeki Rusça egzotik kelimelerin neler olduğu aktarılacak bu kelimeler örnek verilerek aktarılacaktır. Egzotik kelimelerle hayatımızın birçok alanında karşılaşmak mümkündür. Bu konudan hareketle bizde çalışmamamızda egzotik kelimelerin kullanım alanlarına dikkat çekerek egzotik kelimeleri hem Türkçede hem de Rusçada ne anlama geldiklerini S. Ojegov'un Rusça sözlüğünden faydalanarak açıklayacağız. Bu kelimeleri konu bakımından da şu şekilde sınıflandıracağız:

– Kuruluş, organizasyon adları (devlet, askeri ve dini)
– Para birimlerinin adları
– Elbise türlerinin adları

- Yiyecek ve içecek adları
- Görev, unvan ve meslek isimleri
- Müzik aletleri ve dansla ilgili kelimeler
- Yerleşim alanlarıyla ilgili kelimeler
- Dini kelimelerle ilgili olaylar ve kavramlar
- Milli bayramlar ve oyunlar
- Selamlaşma, tebrik ve teşekkür ifadeleri
- Bazı coğrafi ve özel isimler
- Yabancı firma, gazete, yayınevi ve dergi isimleri

1. Rus Dilindeki Türkçe Egzotik Kelimeler

Dini Terimli Kelimeler

Azan, arafat, derviş, fellah, gyaur, imam, halif, halifat, hutba, koran, mihrab, minaret, muftiy, muhaddis, mulla, zakat, zemzem. **Azan**; Müslümanlıkta namaz vaktini bildirmek için müezzinin yüksek sesle yaptığı çağrı, **arafat**; Müslümanların yeri olan ve Mekke'nin doğusundaki kutsal tepe, **derviş**; Bir tarikata girmiş, onun yasa ve törelerine bağlı kimse, alperen ya da yoksulluğu, çilekeşliği benimsemiş kimse, **fellah**; Arap ülkelerindeki çiftçiye verilen ad, **gyaur**; Müslüman olmayan, inançsız kimse, **imam**; Cemaate namaz kıldıran kimse, Müslümanlıkta mezhep kuran kimse, **halif**; Hz. Muhammed'in vekili olarak Müslümanların imamlığını ve din koruyuculuğunu yapmakla görevli kimse, **halifat**; halifelikle yönetilen Müslüman ülkesi, **hutba**; Cuma ve bayram namazlarında caminin minberinde imamın vaazı, **koran**; İslam dininin temel ilkelerini, Hz. Muhammed'e gönderilen Tanrı buyruklarını içeren, Müslümanlığın temel kitabı, **mihrab**; caminin alt kısmında bulunan yer, **minaret**; caminin kulesi, **muftiy**; Müslümanlarda dini konularda fetva veren ve kuranı aktaran kişi, **muhaddis**; hadis bilimiyle uğraşan kimse, **mulla**; Müslümanlarda dini yönü ağır basan kimse, **zakat**; İslâmi ilke ve kurallara göre varlıklı kimselerin sahip oldukları servetlerinin her yıl kırkta birini dağıttıkları sadaka, **zemzem**, Mekke'de Kâbe çevresindeki ünlü kuyu ve bu kuyunun Müslümanlarca kutsal sayılan suyu.

Para Birimleri İle İlgili Olan Egzotik Sözcükler:

Altın, aşar, dirhem, kuruş, lira, tugra. Mesela; aşar; Türkiye'de 1925 yılına kadar tarımsal ürünün onda biri oranında aynî olarak alınan vergi, aynî vergi, dirhem; halifelik döneminde kullanılan gümüş madeni para, kuruş; Liranın yüzde biri değerinde Türk parası, tugra, Osmanlı padişahlarının ve sultanlarının imza yerine kullandıkları, özel bir biçimi olan sembolleşmiş işaret.

Müzikle ve Müzikal Enstrümanlarla İlgili Olan Sözcükler:

Horon, ney, saz, semai, tambur, zurna. Horon; Karadeniz bölgesinde kemençe veya tulum-zurna eşliğinde oynanan küme oyunudur, ney; Klasik Türk müziğinde ve özellikle tekke müziğinde yer alan, kaval biçiminde, yanık sesli, kamıştan bir üflemeli çalgı; saz; Türk halk müziğinde kullanılan, gövdesi ağaçtan oyularak yapılmış, telli, uzun saplı çalgı, bağlama, semai, sekizer hece ölçüsüyle söylenen, biçimce koşmanın aynı olan halk şiiri, tambur; klasik Türk müziğinin başlıca çalgılarından biri olan, yay veya mızrapla çalınan, uzun saplı, telli çalgı; zurna; keskin bir ses çıkaran ve çoğu zaman davulla veya dümbelekle birlikte çalınan nefesli çalgı.

Yiyecek ve İçecek İsimleri:

Baklava, gumus, gyuveç, gyullaç, lavaş. Baklava; Çok ince yufkadan yapılarak arasına kaymak, fıstık, ceviz, badem vb. konulup pişirilen ve üzerine şeker şerbeti dökülen bir tür tatlı, gumus; iyice ezilmiş nohut, tahin ve baharatla hazırlanan bir yemek, gyuveç; et, fasulye ve diğer sebzelerden hazırlanan toprak bir kap içinde pişirilen bir tür yemek, gyullaç; Nişastadan yapılan, çok ince kuru yufkadan hazırlanan tatlı, lavaş; mayalı hamurdan tandırda pişirilerek yapılan ve yapıldığı yere göre büyüklüğü değişen ince ekmek türü

Yer, Mekân İle İlgili Kelimeler:

arık, aul, çayhana, garem, karavansaray, kişlak, ryuştiye. Arık; suyolu, ark, aul; köy; çayhana; Orta Asya'da kahvehanelere verilen

ad, garem; Müslüman ülkelerde yalnız kadınlara ayrılan ve yabancı erkeklerin girmesi yasak olan bölüm, karavansaray; Ana yollarda kervanların konaklaması için yapılan büyük han, kişlak; Orta Asya'da köylere verilen ad, ryuştiye; Ortaokul derecesinde olan eğitim kurumlarına verilen genel ad.

Ölçü Birimleriyle İlgili Kelimeler

Ar, arşin, okka. Ar; 100 m² değerinde yüzey ölçü birimi, arşin; yaklaşık 68 cm.lik uzunluk ölçüsü, okka; 1283 gram büyüklüğündeki bir ağırlık ölçüsü veya 400 dirhemlik ağırlık ölçüsü birimi, kıyye

Siyasi Kelimeler ve İktidar Organlarıyla İlgili Kelimeler:

Divan, kurultay, tanzimat. Divan; yüksek düzeydeki devlet adamlarının kurduğu büyük meclis, kurultay; eski Türklerde devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı meclis Tanzimat; Sultan Abdülmecit zamanında, 1839'da Gülhane Hattı hümayunu adıyla anılan bir fermanla ilan edilen, yönetimi iyileştirme tasarısı ve bu iyileştirmenin yapıldığı dönem.

Ulaşım Araçları

Faeton, karavan. Faeton; dört tekerlekli, genellikle çift atlı binek arabası, payton, karavan; kervan, yük, insan ve taşıyan grup,

Giyim- Kuşamla İlgili Kelimeler

Armyak, çalma, çadra, feska, kolpak, kuşak, sarafan, savan, şuşun, tyurban. Armyak; eskiden köylülerin kullandığı kalın çuhadan yapılmış kaftan, çalma; Müslümanlarda erkeklerin başlarına taktığı bir çeşit şapka, sarık, çadra; Müslümanlarda kadınların başını ve yüzünü kapatan omuzlarından ayaklarına kadar uzanan bir çeşit kıyafet, peçe, çarşaf, feska; doğudaki ülkelerde başa takılan bir çeşit şapka, fes, savan; ölüler için yapılmış beyaz örtü, kefen, kolpak; başlık, şapka, kuşak; geniş bir bezden yapılmış kemer, sarafan; kolsuz kadın elbisesi, şuşun; sarafan ve gömlek biçiminde kadınların

eskiden üstlerine giydikleri bir çeşit elbise, şarovarı; doğudakilerin giydikleri geniş bir kıyafet, şalvar

tyurban; salık, çalma, doğudaki ülkelerde kadınlarına başlarına taktığı bir çeşit örtü,

Eşya ve Kap Kacak İsimleri

Kazan, minder, sofa, taburet, tahta. Kazan; yemek pişirmek için kullanılan büyük tencere, minder; yere oturmak için serilen yastık, sofa; alçak geniş divan, taburet; arkası olmayan dört ayaklı oturulacak yer, tabure, tahta; arkası olmayan geniş alçak divan ya da sedir

Görev, Unvan ve Meslek İsimleri

Aşug, başibuzuk, çaban, han, padişah, sultan,, vizir, yanıçar. Aşug; Kafkasya'da ve Türkiye'de halk şairine verilen isim, başibuzuk; soyguncu, çaban; çoban, han; birçok Türk milletinde feodal hükümdara verilen isim ya da hükümdarın unvan, padişah; hükümdar unvanı, padişah, bazı Müslüman ülkelerdeki hükümdarın unvanı, vizir; mecliste yüksek unvan sahibine verilen ad, vezir, yanıçar; Osmanlı Devleti'nde askerî bir sınıftır, yeniçeri.

2. Türkçedeki Rusça Egzotik Kelimeler

Müzik Aletleriyle İlgili Kelimeler

Balalayka, blina, domga, gusli, jaleyka. Balalayka; Ruslarda bir çeşit saz, blina; kahramanlar hakkında Rus şarkıları, domga; oval şekilde olan telli bir müzik aleti, gusli, eski bir Rus sazı.

Para Birimlerini İfade Eden Kelimeler

Groş, kopeyka, rubl. Groş; yarım kapik değerinde madeni para, kopeyka; kapik, rublenin yüzde biri, rubl; ruble 1917'den 1991'e kadar Sovyetler Birliği'nde kullanılan para birimi, 100 kopeğe eşittir.

Kitap ve Dergi İsimleri

Almanah, letopis. Almanah; almanak, kitap, letopis; 11. ve 17. yüzyıllarda Rus hikayeciliğinde türünde tarihi olayları anlatan yazı.

Yiyecek ve İçecek İsimleri

Blin, borş, kvas, kefir, kalaç, kulebyaka, ,kletska,okroşka, kuliç, mamaliga, narzan, mahorka, vatruşka, varenets. Blin; Ruslarda ekşi hamurdan yapılan bir çeşit yufka, borş; lahana ve diğer sebzelerle yapılan çorba çeşidi, kletska; buğday unundan yapılmış bulyon ve süt içinde pişirilen hamur parçaları, kvas; bozaya benzer bir nevi Rus içeceği, kefir; Ruslarda bir çeşit yoğurt, kulebyaka Ruslarda içinde et, balık ve lahana olan bir çeşit börek, kalaç; Ruslarda kilit şeklinde pişirilmiş buğday ekmeği, okroşka; soğuk içilen bir Rus çorbası, kuliç; Ruslarda paskalya bayramları için pişirilen bir çeşit tatlı börek, mamaliga; mamalika, mısır unundan yapılmış mama, mahorka; kalitesiz tütün, narzan; maden suyu, varenets; fırında pişip mayalandırılmış süt, vatruşka; bir çeşit üstü peynirli poğaça

Görev, Unvan ve Meslek isimleri

Babayaga, boyarin, çernosotnets, denşik, gusar, karabiner, komsomolets, kornet, koşey, sotnik, uryadnik, voevoda,. Babayaga; Rus hikâyelerinde kötü büyücü kadın, boyarin; boyar, 18. yy'ın başına kadar olan Rusya'daki yönetici sınıfa ait büyük toprak sahiplerine verilen isim, çernosotenets; Eski Rusya'da yagma ve pogrom yapan silahlı şebekenin üyesi, denşik; devrime kadarki dönemde subayın yanında görev alan kişi, emir eri, gusar; çarlık ordusundaki süvari erine verilen ad, karabiner; 19. yy ortalarına kadar çarlık ordusunda karabinalı asker, komsomolets; komsomol, komunist gençler birliğinin üyesi, kornet; Eski Rus ordusunda süvaride ilk subay rütbesi, koşey; koşşey, Rus hikâyelerinde zayıf, sinirli bir şahıs; mujik; köylü, sotnik; çarlık Rusyasındaki subay unvanına sahip kişiler, uryadnik; Eski Rusya'da kazak ordusunda er baş rütbesi ve vilayet polisinde en aşağı polis rütbesi, voevoda; voyvoda, Eski Rus ve bazı Slav ülkelerinde ordunun, bölgenin başındaki kişi,

Eşya İsimleri

Matruşka, samovar, uhvat. Matruşka; köylü kadın kılıklı bebek ve bunun ağaçtan oyulmuş olup iç içe olanı, Özellikle Rusya'dan dünyaya yayılan, tahtadan yapılmış iç içe bebeklerden oluşan süs eşyası8, bu iç içe yapılmış bebekler bir de kadınların doğurganlıklarının simgesi olarak kullanılmaktadırlar, samovar; semaver, semaver kelimesi de kendi kendine kaynayan olarak açıklayabiliriz, uhvat; ukvat, Ruslarda fırına konan tencere ve saireyi tutup çıkarmak için kullanılan bir çeşit maşa.

Yer ve Mekân İsimleri

İzba, mazanka, nekropol, stanitsa, varyete. İzba; ağaçtan yapılmış köy evi, mazanka; küçük kerpiç ev, sıvalı tahta ev, nekropol; ünlü insanların defnedildikleri yer, mezarlık, stanitsa; büyük kazak köyü, varyete; farklı türdeki eserleri inceleyen tiyatro.

Ulaşım Araçları

Brig, briçka, kibitka, kolyaska. Brig; brik, denizdeki yelkenli gemi, briçka; Ruslarda oturulacak yerleri iki yan sıradan ibaret yaylı at arabası, kibitka; Rusların kullandıkları üstü örtülü bir araba kolyaska; kaleska, faytona benzer bir araç,

Ölçü Birimleri

Desyatina, versta, verşok. Desyatina; eski Rusya'da 1,09 hektara eşit arsa ölçü birimi, versta; verst, 1,06 km.ye eşit eski Rus uzunluk ölçü birimi, verşok; 4,4 cm.ye eşit olan eski Rus uzunluk ölçü birimi.

Kıyafet İsimleri

---

8 http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.4f5f9527162b07.68616899 (E.T.22.02.2012)

Katsaveyka, kokoşnik, kosovorotka, nagayka. Katsaveyka; Ruslarda bir nevi kadın üst elbisesi, kokoşnik; eski Rus kadınlarında baş giysisi, kosovorotka; yakası iğri, önü kapalı bir Rus erkek gömleği, nagayka; kısa kemer.

Siyasetle İlgili Kelimeler

Bolşevizm, bolşevik, dekabrist, duma, mayofka, menşevizm, menşevik, NEP, troçkizm, veçe, volost, zemstvo. Bolşevizm, XX. yy. başlarında Rusya'da doğan ve Lenin tarafından geliştirilen devrimci komünist harekettir, bolşevik; bolşevik yanlılarına verilen isim, dekabrist; Rusya'da çara karşı 1825'in 14 Aralığında yapılmış olan isyana iştirak edenlerden her biri, duma; çarlık zamanında Rus parlamentosu, mayofka; Çarlık Rusya'sında gizli olarak yapılan 1 Mayıs toplantısı, menşevizm; Rus Sosyal Demokrat partisinde azınlıkta kalanlara verilen ad, menşevik; menşevizm yanlılarına verilen isim, NEP; yeni ekonomi politikası, troçkizm; Stalin'ciliğe karşıt olarak Troçki taraftarı Bolşevik Lenin'cilerin doktrini, veçe; eski Rusya'da halk meclisi, volost; eski Rusya'da merkezi yönetimin taşra örgütlenmesinde yer alan bir yönetim birimi, zemstvo; Çarlık Rusya'sında mahalli idari organları,

Sonuç: Türklerin Farslar ve Araplardan sonra etkileşim içinde olduğu uluslardan biri de Ruslardır. Asırlar boyunca birbirlerine yakın coğrafyalarda yaşamaları onların birçok alanda birbirlerini etkilemelerini sağlamıştır. Bu etkileşimlerin en başında dil etkileşimi gelmiştir. Her iki dilde birbirlerinden çok fazla kelime almışlar ve bunları günlük hayatlarında kullanmışlardır. Kelimeleri alırlarken de; kelimeler geçtiği dilin özelliklerine göre değişmişlerdir. Kelimelerin özellikle diğer dile geçerken fonetik özelliklerine göre değiştiğini görmekteyiz. Bu kelimelerin aynı kaldığını ancak bunların yanı sıra bazı kelimelerin anlamlarının da tamamen değişikliğe uğradıklarını görmekteyiz. Mesela Türkçede "bardak" kelimesine baktığımızda bu kelimenin Rusçada tamamen farklı bir anlama geldiğini görmekteyiz. Rusçada "bardak" karışıklık anlamına gelmektedir.

Çalışmamızda Türkçe ve Rusçadaki dil etkileşiminin nasıl olduğuna ayrıca Türkçedeki Rusça egzotik kelimeleri ve Rusçadaki

Türkçe egzotik kelimeleri bularak egzotik kelime örneklerinde Rus ve Türk kültüründeki farklılıklarına değindik. Birçok Rusça - Türkçe ve Türkçe - Rusça sözlükler taranarak her iki dildeki egzotik kelimeler bulunmuş bunlar anlamlarına göre tasnif edilmişlerdir.

Kaynakça

Baskakov N.A, Türk Kökenli Rus Soyadları(çev. Prof. Dr. Samir Kazımoğlu) Ankara,1997

Gültek V., Rusça-Türkçe Sözlük, Ankara, 2004

Мустафаев Е., Щербин В.Г., Русско-Турецкий словарь, Москва, 1996

Marinova E.V., "Ekzotiçeskaya Leksika Kak Lingvistiçeskiy Fenomen" (Dil Olgusu Olarak Egzotik Kelime Bilgisi) http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990196_West_filol_2003_1(3)/B_37.pdf, E.T. 21.02.2012)

Ожегов С., Щведова, Н. Толковый Словарь Русского Языка. Москва, 2005

Şarşenbayev A. K., Egzotik Sözler, http://www.gungorname.com/index.php?option=com_content&view=article&id=51:egzotk-soezler&catid=15:krgzca-tuerkce&Itemid=20 E.T. 20.02.2012)

Tarıça V. "Analiz Ekzotiçeskoy Leksiki V Hudojestvennom Tekste" (Sanatsal Bir Metinde Egzotik Kelime Bilgisinin Analizi) http://elibrary.ru/item.asp?id=11934592, E.T. 21.02.2012)

Similarities and Differences in Conceptualizing "Heart" in Chinese and Serbian and Their Practical Use in Language Teaching

Ana JOVANOVIĆ, PhD

Confucius Instutute, Serbia
jovanna762004@yahoo.com

Abstract

Generally conceptualized as "the seat of both emotional life and mental abilities" (Yu, 2009), "heart" has been discussed in the works of Chinese philosophy and traditional medicine for thousands of years, thus becoming one of the most interesting and prominent concepts in Chinese culture. The word 心 xīn (heart) is considered to be one of the most productive words in Chinese (Hou, 2001), with almost 400 compounds, phrases and idioms composed by it, as the results of the present research show. Serbian language might not be that rich in vocabulary consisting of the word "srce" (heart), but nevertheless, this concept plays no lesser role in Serbian understanding of the complex and abstract ideas such as love, courage etc. In this paper I concentrate on the similarities and differences in the ways "heart" is conceptualized in these two cultures and possible ways in which they can be put to practical use in teaching Chinese language to the native speakers of Serbian. I first give a brief account of the findings regarding conceptual metaphors at work in conceptualization of "heart" in both Chinese and Serbian individually. Secondly, I present the results of my contrastive study with special attention paid to human bodily experience as the source of similarities, and specific cultural models as key to understanding differences. Lastly, I offer a proposal as to how both similar and different mechanisms of conceptualization can be put to use in language teaching in order to facilitate the acquisition of new words and phrases.

Keywords: *Concept, conceptualization, conceptual metaphor, cultural models*

Introduction

Chinese, a Sino-Tibetan language and Serbian, which belongs to the South Slavic branch of the Indo-European languages, are polar opposites as far as linguistic typology and structure are concerned. Serbian is inflectional, with a highly developed system of morphological changes which influence word meanings. Chinese on the other hand is an analytic language in which it is extremely difficult, if not impossible, to make a clear distinction between a word and a morpheme, and the two are often equated with the notion of 字 /zì/.[1] Given the different nature of these two languages it would be almost impossible to find similarities related to form and morphological rules that would help facilitate the acquisition of Chinese as a second language for the ordinary speaker of Serbian. That is why we must turn to the realm of thought and cognitive processes as it is the only domain where we can set ourselves free from the strict rules of surface language representations and find astonishing commonalities even between the languages that differ so greatly such as the case in point.

As a relatively new trend in linguistic research, cognitive linguistics in general, and especially its theory of conceptual metaphor, deals with the mechanisms of thought that lie behind linguistic representations and can be used to explain them. Its major tenet is that meaning is embodied, i.e. arises from the basic human experience of body in space as well as from the interaction with other entities in it. Meaning arises from just a few basic concepts that humans become aware of very early in their development, which are further developed via figurative thought, i.e. conceptual metaphors and metonymies. These mechanisms of figurative thought thus become crucial for an understanding of all the complex and abstract notions we come across in life. Conceptual metaphors are mappings from one, usually more basic cognitive domain to another, often complex or abstract domain which is

[1] On morphological structure of Chinese, see Packard, J.L. (2001) *The Morphology of Chinese: A linguistic and cognitive approach*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, (originally published by Cambridge University Press, 2000).

impossible to grasp literally or directly. Among the basic domains that serve as most common sources of metaphoric transfers are: spatial orientation, experience with our own bodies and its functions as well as interactions with other entities in the world around us.[2] In the following discussion I will concentrate on the metaphoric use of 心 /xīn/ in Chinese and "srce" in Serbian. I will try to show that there are similarities in the ways this body part is conceptualized, which are the products of universal human experiences. Furthermore, I will also point out the differences resulting mainly from the specific cultural models that gave rise to some unique understanding of the role this body part has, which consequently lead to the differences in its usage.

In my research of the ways this bodily organ is conceptualized in Chinese and Serbian I used the following dictionaries: monolingual *Dictionary of Modern Chinese language* (中国社会科学院语言研究所词典编辑室编 （2005）现代汉语词典[第 5 版]. 北京: 商务印书馆), in further text *DMC*; *A Chinese – English Dictionary (Revised edition)* (外研社: 汉英词典[修订缩印本] (1997/2006). 北京外国语大学英语系辞典编辑组编. 北京: 外语教学与研究出版社), in further text *CED*; 5th volume of the *Dictionary of Serbo – Croatian literary language* (Rečnik Srpskohrvatskoga književnog jezika, [drugo fototipsko izdanje], 1990, Novi Sad: Matica srpska, tom 5), in further text *RMS; Serbian – English Phraseological Dictionary* (Živorad Kovačević: *Srpsko – engleski frazeoloski rečnik, 2002, Beograd: Filip Višnjić*) in further text SEFR, and *Small Phraseological Dictionary of Serbian language* (Dr. Đorđe Otašević: Mali srpski frazeološki rečnik, 2007, Beograd: Alma, pgs. 655-656.), further on referred to as MSFR. The sources of all individual examples as well as explanations of their meanings (apart from the literal meaning of each word-morpheme) are clearly marked throughout this paper.

The discussion will run as follows: In Section 1 I will give a brief introduction of the paths of semantic extension for the

---

[2] For further reading on cognitive linguistics and theory of conceptual metaphor see Lakoff G. & Johnson, M. (1980, 1999), Lakoff, G. (1987/1990); Lakoff, G., & Johnson, M. (1980, 1999), Kövecses, Z. (2002) etc.

Chinese word 心 /xīn/ (heart), as well as the major findings regarding the most common conceptual metaphors behind those extensions. Section 2 brings an overview of the most common semantic extensions of the word "srce" (heart) in Serbian language as well as metaphoric transfers related to it. Section 3 gives a review of similarities and differences in conceptualization of 心/xīn/ in Chinese and "srce" in Serbian along with the common and different metaphoric transfers in these two languages. Section 4 is a proposal of how these similarities and differences in conceptualization can be employed in second language (L2) teaching in order to facilitate acquisition of new words and phrases by an ordinary Serbian student. Section 5 brings a short conclusion.

0. The conceptualization of 心/xīn/ (heart) in Chinese language

The word 心/xīn/ (heart) in Chinese is one of the most productive words as far as the formation of compounds is concerned, for which reason it is considered to have the highest (i.e. sixth) level of productivity. [3]My own research shows that the total number of compounds, phrases and idioms composed by it and appearing in MCD and CED numbers 399.

According to the dictionary explanation, body part word 心 /xīn/ (heart), apart from its original meaning as an organ in human body, has three other meanings, two of which are particularly important for the present study as they are metaphoric in nature. The first extended meaning is MIND and HEART as seat of cognitive abilities and emotions, but also THOUGHT, FEELING and INTENTION as its main functions. The second extended meaning is CENTER or CENTRAL PART (of something). The fourth listed meaning of this word is "the fifth of the twenty eight constellations" which is of no interest for our present research, as is the case with its use as a surname. In this paper I will concentrate on the first two semantic extensions and the ways 心/xīn/ (heart) is conceptualized in these situations.

[3] Hou L.W. (2001). "Xin" yi wenhua tansuo. *Hanyu xuexi*, 3: 54.

1.1. Conceptualizing 心/xīn/ as a Center Of Emotions And Cognition

The most thorough investigation of the way Chinese people conceptualize 心/xīn/ (heart) has been conducted by Yu Ning.[4] In his paper "Heart and Cognition in ancient Chinese philosophy" (2009) he gives a detailed explanation of the common cultural model behind the conceptual metaphor HEART IS THE RULER OF BODY, which is dominant in Chinese understanding of this bodily organ. A precondition for the existence of this metaphor is, as he explains, an understanding that "heart" is a locus of both mental abilities and feelings, that it is a combination of the concept of HEART (i.e. center of emotional life) and the concept of MIND (center of cognitive abilities) that in the Western world are very often mutually exclusive. This unity can be exemplified through the following compounds: 痴心 /chīxīn/ (CED, lit. idiotic / crazy about something – heart; i.e. "infatuation"); 欢心 /huānxīn/ (CED, lit. joyous / merry – heart; i.e. "favor", "liking", "love"); 焦心 /jiāoxīn/ (CED, lit. scorched – heart; i.e. "feel terribly worried"); 松心 /sōngxīn/ (CED, lit. relax – heart; i.e. "feel relieved", "have ease of mind", "feel carefree and happy"); 痛心 /tòngxīn/ (CED, lit. ache – heart; i.e. "pained", "distressed", "grieved"); 会心 /huìxīn/ (CED, lit. understand / know – heart; i.e. "understanding", "knowing"); 慧心 /huìxīn/ (CED, lit. intelligent / bright – heart; i.e. "wisdom"); 决心 /juéxīn/ (CED, lit. determine – heart; i.e. "determination", "resolution"); 潜心 /qiánxīn/ (CED, lit. hide – heart; i.e. "with great concentration"); 三心二意 /sān xīn èr yì/ (CED, lit. three – hearts – two – thought; i.e. "be of two minds", "shilly – shally", "be half-hearted") etc. In the first five examples, 心 /xīn/ appears as a center of emotions, while in the last five it has the meaning of MIND, as typically understood in the West.

Conducting a rough analysis of 399 compounds and idioms composed by this body part term, I have discovered that 36% of

[4] Yu, N. (2009). *From body to meaning in culture*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

those are lexical items in which we can be sure that 心/xīn/ appears in the sense that could be equated with the notion of MIND in Serbian (as an example of the Western way of conceptualization), while there is only 21% of those in which it refers strictly to EMOTIONS. In all other cases (16%), where 心/xīn/ appears in the abstract sense, it either simultaneously refers to both of these two notions, or to some feature of man's inner life that falls between these two domains (such as tolerance, piousness, loyalty etc.).

1.2. Other conceptual metaphors for 心/xīn/ (heart)

Wu Enfeng[5] believes that 心/xīn/ as a "center of emotional life" is conceptualized via the HEART IS A CONCRETE OBJECT metaphor as well as various SPATIAL METAPHORS.[6] The conceptual metaphor HEART IS A CONCRETE OBJECT maps a number of physical characteristics of inanimate objects to the abstract concept of "heart" as "seat of emotions and intellect". Those features include: hardness and softness, as in 心软 /xīnruǎn/ (CED, lit. heart – soft, i.e. "be softhearted, tenderhearted"); 心硬/xīn yìng/ (CED, lit. heart – hard, i.e. "hard-hearted", "stony – hearted", "callous, unfeeling"); color as in 心黑 /xīnhēi/ (DMC, lit. heart – black, i.e. "being sinister and vicious" or "insatiable"); size, as in 小心/ xiǎo xīn/ (CED, lit. small – heart, i.e. "take care", "be careful, be cautious"); material it is made of as in 铁心/tiēxīn/ (CED, lit. iron – heart, i.e. "be unshakable in one's determination"); possibilities of various physical manipulations, such as "carrying on the shoulder" in 担心 /dānxīn/ (CED, lit. carry on shoulder – heart, i.e. "worry or feel anxious"); "damaging" as in 伤心 /shāng xīn/ (CED, lit. wound / injure – heart, i.e. "sad, grieved, broken – hearted"); "tugging" as in 揪心 /jiūxīn/ (CED, lit. pull / tug – heart, i.e. "anxious, worried, agonizing, gnawing"); "hanging" as in 挂心 /guàxīn/ (CED, lit. hang – heart, i.e.

---

[5] Wu Enfeng (2004b). Zai lun "xin" de yinyu – Jian yu Qi Zhen Hai xiansheng shangque. *Waiyu yanjiu*,6, 18-23.

[6] For different explanations of these metaphors see also Qi Z.H. (2003). Lun "xin" de yinyu – Jiyu Ying Han yuliaoku de duibi yanjiu. *Waiyu yanjiu*. (3); Qi Z.H., & Tan X.G. (2004). "Xin" yinyu ciyu de fanchouhua yanjiu. *Waiyu yanjiu*, (6).

"be on one's mind"); "engraving on it" as in 铭心 /míngxīn/ (CED, lit. engrave – heart, i.e. "be engraved on one's heart, be remembered with gratitude"); or "hide" as in 潜心/qiánxīn/ (CED, lit. latent / hidden – heart, i.e. "with great concentration") etc. Clearly, none of these expressions means what it literally says, but instead they all refer to abstract concepts. As this particular metaphor has been already widely discussed in the related literature, we will not make further explanations of it.

Another set of conceptual metaphors that has been discovered and discussed in detail[7] are the so called SPATIAL METAPHORS, that map spatial features (such as width, length and depth) onto the abstract domain of 心/xīn/ (heart) as a seat of emotional life and mental abilities. There are two major spatial metaphors involved in conceptualization of "heart" in Chinese, namely HEART IS THREE DIMENSIONAL SPACE – A CONTAINER and HEART IS TWO DIMENSIONAL SPACE – A PLANE. The first conceptual metaphor maps our basic knowledge of "containers" (i.e. that it has clear boundaries, certain depth, can be opened and closed, empty or full, that we can put some sort of content in it, etc.) onto the abstract domain of "heart". These mappings then render a plethora of expressions which are used to comprehend abstract and complex concepts. Here are some of the most famous examples that came into existence via this metaphoric transfer: 心底 /xīndǐ/ (CED lit. "heart – bottom", i.e. "the bottom of one's heart"); 心里 /xīnli/ (CED, lit. heart – inside, i.e. "in the heart, at heart, in the mind"); 满心 /mǎnxīn/ (CED, lit. full – heart, i.e. "have one's heart filled with"); 心虚 /xīnxù/ (CED, lit. heart – empty, i.e. "with a guilty conscience", "lacking in self-confidence", "diffident"); 开心 /kāixīn/ (CED, lit. open – heart, i.e. "happy, joyous, elated"); 关心/guānxīn/ (CED, lit. shut / close – heart, i.e. "be concerned about", "show solicitude for", "be interested in") etc. Obviously, the reason why we can join up words such as "full", "empty", "open", "closed" and alike with the word 心/xīn/ (heart) is a consequence of the above mentioned conceptual metaphor HEART IS THREE DIMENSIONAL SPACE – A

[7] Wang W.B. (2001) Lun Hanyu "xin" de kongjian yinyu de jiegouhua. *Jiefangjun waiguoyu xueyuan xuebao*, 24 (1), 57-60; Wu E.F. (2004b); Qi Z.H. (2003, 2007), etc.

CONTAINER, which exists at subconscious level. It is also interesting to note that "positive" concepts related to containers, such as "open", "full" etc. are mostly used in metaphorical understanding of positive feelings or psychological states, while concepts which are perceived as "negative", such as "empty" and "closed" are mapped onto negative emotions and feelings.[8]

Another spatial metaphor used in conceptualization of 心 /xīn/ (heart) is HEART IS TWO DIMENSIONAL SPACE – A PLANE[9]. Planes are defined by two dimensions, length and width, and a number of features, such as "wide", "broad", "narrow", as exemplified in the following compounds and idioms: 心田 /xīntián/ (CED, lit. heart – field / farmland, i.e. "heart", "intention"); 心地 /xīndì/ (CED, lit. heart – land / field; i.e. "a person's mind, character, moral nature etc."); 心旷神怡 /xīn kuàng shén yí/ (CED, lit. heart – vast – spirit – cheerful; i.e. "relaxed and joyful", "carefree and happy"); 宽心 /kuānxīn/ (CED, lit. wide – heart, i.e. "feel relieved"); 心窄 /xīnzhǎi/ (CED, lit. heart – narrow; i.e. narrow-minded"), etc.

Some authors (Wang, W.B., 2001) believe that apart from the above mentioned three dimensional and two dimensional space metaphors, there is yet another one through which 心/xīn/ (heart) is conceptualized as ONE DIMENSIONAL SPACE, that is A LINE, which can be illustrated with: 心弦 /xīnxián/ (CED, lit. heart – string; i.e. "heartstrings"); 动人心弦 /dòng rén xīn xián/ (CED, lit. move – person – heart – strings; i.e. "tug at one's heartstrings", "be deeply moving"); and 心路 /xīnlù/ (CED, lit. heart – road; i.e. "wit, intelligence", "motive, intention", "tolerance"). I do not agree with this as "strings" are not one-dimensional lines drawn on a piece of

---

[8] Even though features of any entity are supposed to be neutral, they are not perceived as such. Due to our common experience with all sorts of containers (houses, rooms, boxes, cans etc.), features like "open", "full", "big" and alike are usually perceived as positive (i.e. if the door of a house or a room are opened, we can get inside, instead of staying outside of it; if the can of Coke is bigger, the more content we will find in it, etc.). Accordingly, "closed", "sealed", "small" etc. are considered as negative features of containers in general.

[9] For further information on this metaphoric transfer see Wang W.B. (2001), Qi, Z.H. (2003), etc.

paper, but concrete objects. Since “roads” are also not “lines”, I don’t think there is a legitimate proof for the existence of this particular metaphoric transfer. Although Wu E.F. (2004b) offered some examples as proof for the existence of yet another “heart” metaphor, i.e. HEART AS A ZERO SPACE – A DOT, I do not think that the lexical examples he offers are eligible proof that can back up this claim.

The word 心/xīn/ (heart) in Chinese is also conceptualized as a “human being”, i.e. it is being personified10, as can be seen from the following examples:虔心 /qiánxīn/ (DMC, lit. pious / sincere – heart, i.e. “devotion”, “pious, devout”); 善心/shànxīn/ (CED, lit. good / virtuous – heart, i.e. “mercy, benevolence”);闲心 /xiánxīn/ (CED, lit. idle – heart, i.e. “leisurely mood”); 邪心 /xiéxīn/ (CED, lit. evil – heart, i.e. “an evil thought”, “a wicked idea”); 心急 /xīnjí/ (CED, lit. heart – impatient / anxious, i.e. “impatient, short tempered”);孝心 /xiàoxīn/ (CED, filial – heart, i.e. “filial sentiments”, “filial devotion”);死心 /sǐxīn/ (CED, lit. die – heart, i.e. “drop the idea forever”, “have no more illusions about the matter”);心惊胆战 /xīn jīng dān zhàn/ (CED, lit. heart – be frightened – gallbladder – shiver, i.e. “tremble with terror”, “shake with fright”, “quake with fear”); 心疼 /xīn téng/ (CED, lit. heart – ache, i.e. “love dearly”, “feel sorry”, “be distressed”); 心醉 /xīn zuì/ (CED, lit. heart – drunk, i.e. “be charmed”, “be enchanted”, “be fascinated”). Needless to say, “heart” itself can not be “pious”, “virtuous”, “idle”, “evil” or “impatient”, it can not “show filial obedience”, “be frightened”, “ache” and “die”, let alone “get drunk”, as it is literally said in the above examples. The fact that Chinese join these inherently human features and actions with the abstract notion of “heart” is proof enough for the claim that it is personified in the minds of ordinary users of language.

All of the above discussed metaphoric transfers are related to the conceptualization of 心 /xīn/ (heart) in its extended meaning of “heart, mind, feeling, intention” etc. In the next section I will

---

[10] For further elaboration of the personification of 心/xin/ in Chinese, see also Hou, L.W. (2001:58).

discuss another common way of understanding it as the most important, central part of inanimate object.

心 /xīn/ (heart) understood as the CENTRAL PART of an entity

Another metaphoric use of 心/xīn/ is CENTER11, which is easily explainable given the prominent role this bodily organ has in the organism and the fact that people see it as a center of human body. It is then metaphorically transferred onto inanimate entities (concrete objects, streets, rivers etc.) to denote their central parts (either in spatial or in functional sense). This kind of metaphoric transfer is based on similarity in position, or similarity in function, and is again related to the primal human experience in space and our basic image schema "CENTER – PERIPHERY". Let us first take a look at the following examples:; 核心 /héxīn/ (CED, lit. nucleus – heart, i.e. "nucleus, core, kernel"); 街心 /jiēxīn/ (DMC, lit. street – heart, i.e. "central part of the street"); 圆心 /yuánxīn/ (CED, lit. circle – heart, i.e. "the center of the circle"); 莲心 /liánxīn/ (CED, lit. lotus – heart, i.e. "the heart of a lotus seed"); 球心 /qiúxīn/ (CED, lit. sphere / ball – heart, i.e. "centre of sphere"); 手心 /shǒuxīn/ (CED, lit. hand – heart, i.e. "the center of the palm"); 书心 /shūxīn/ (CED, lit. book – heart, i.e. "type area [of a book page] "); or even 祖国的心脏/ zǔguó de xīnzàng/ (CED, lit. homeland – heart, i.e. "the central, most important part of the country") etc. In all of the examples above 心/ xīn/ has been transferred metaphorically onto the central part of an inanimate object due to the perceived similarity in position. In the example 灯心 /dēngxīn/ (CED, lit. lamp / lantern – heart, i.e. "lamp wick"), however, perceived similarity is not only in terms of position, but function too, as "lamp wick" is the most important functional part of an oil lamp, just as heart is the most important organ on which the whole body depends.

[11] See also Qi, Z.H., Wang, Y.N. (2007)., etc

2. The conceptualization of “srce” in Serbian

For the purpose of this paper I conducted a rough analysis of the compounds and phrases containing a root morpheme src-/srč- or a lexeme “srce” (heart) in the above mentioned dictionaries of Serbian language. My analysis, which involved one hundred and forty words derived from the name of this organ, shows that major metaphors employed in the conceptualization of this organ are: HEART IS A CONCRETE PHYSICAL OBJECT, HEART IS THREE DIMENSIONAL SPACE – A CONTAINER, PERSONIFIED HEART and HEART IS A CENTRAL PART OF SOMETHING. Furthermore, I discovered some examples that prove that even in Serbian the dichotomy between the notions of MIND and HEART is not as sharp as it is believed to be. In this section I will use my research findings and try to explain this concept in detail.

2.1 Conceptual metaphor HEART IS A CONCRETE PHYSICAL OBJECT

The analysis of phrases and idiomatic expressions containing the lexeme “srce” (heart) in Serbian shows that the above mentioned ways of conceptualization that exist in Chinese, exist in this language too. “Heart” is in Serbian also conceptualized as a “concrete object” with typical physical characteristics, that is hardness (soft, hard), weight (light, heavy), size (big), material (gold, stone) and number of actions that can be done with it, such as “offering as a present”, “conquering”, “breaking”, “stealing”, “tearing”, “engraving on it”, “burning” and “hardening”. That is why we can conclude that the conceptual metaphor HEART IS A CONCRETE PHYSICAL OBJECT exists in Serbian too, which can be exemplified with the following phrases: meka srca (SEFR, lit. soft – heart, i.e. “soft-hearted”, “tender-hearted”); tvrda srca (SEFR, lit. hard – heart, i.e. “as cold as ice”); laka srca (SEFR, lit. light- heart, i.e. “with a light heart”, “light-hearted”); teška srca (SEFR, lit. heavy – heart, i.e. “with a heavy heart”); veliko srce (RMS, lit. big – heart, i.e. “good person”); zlatno srce (SEFR, lit. gold – heart, i.e. “a heart of gold”); imati srce od kamena (SEFR. lit. to have – heart – of - stone –, i.e. “to have a heart as hard as a stone”); pokloniti srce kome / čemu” (SEFR, lit. to give as a gift – heart, i.e. “to lose one’s heart to

someone / something"); osvojiti nečije srce (SEFR, lit. conquer – someone's – heart, i.e. "to win / capture someone's heart); slomiti nečije srce (SEFR, lit. to break – heart, i.e. "to break someone's heart", "to cause someone heartbreak"); ukrasti nečije srce (SEFR, lit. to steal – heart, i.e. "to steal someone's heart away"); urezati se u srce (RMS, lit. engrave – in – heart, i.e. "be object of constant thought and desire") etc.

It is important to note that researchers have already asserted that metaphoric transfers HEART IS A SENSITIVE MATERIAL, HEART IS A VALUABLE OBJECT, HEART AS A HARD OBJECT or HEART AS AN OBJECT WITH A CERTAIN WEIGHT, are responsible for such or similar usages.[12] I believe that all these metaphoric transfers are just subcategories of the general view of "heart" as a concrete physical object (which has different features including size, material and hardness, as well as certain objective or subjective values). Given that human mind categorizes things at different levels, I believe that the above mentioned metaphor HEART IS A CONCRETE PHYSICAL OBJECT is more likely to exist as a general cognitive mechanism with all further modifications at different specific levels of conceptualization.

2.2 Conceptual metaphor HEART IS THREE DIMENSIONAL SPACE – A CONTAINER

Apart from being conceptualized as a concrete physical object made from various materials and having different features, which we can manipulate or even destroy by applying physical force, "srce" (heart) in Serbian is also conceptualized via spatial metaphors, especially HEART IS THREE DIMENSIONAL SPACE - A CONTAINER.[13] This metaphor maps features of a typical container onto "heart" as a "center of emotional life", or "emotions" and

[12] Prodanović – Stankić, D.(2009). Pojmovna metonimija i metafora u značenjima lekseme srce u srpskom jeziku. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 34, 83-84.

[13] For further reading on HEART IS A CONTAINER FOR EMOTIONS AND MOODS metaphor and its metonymic basis see Prodanović – Stankić (2009: 82-83).

"feelings" themselves, which is exemplified with the following phrases: "iz dubine srca" (SEFR. lit. from – bottom – heart, i.e. "from the bottom of one's heart"); otvorena srca (SEFR, lit. open – heart, i.e. "with an open heart"); od punoće srca (RMS, lit. from – plumpness - heart, i.e. "from the abundance of feelings"); puno mi je srce (RMS, lit. full – my – heart, i.e. "being very pleased, very satisfied") etc. Clearly, features like "depth", "openness" and "fullness" are not something that "heart" itself has, but are metaphorical features enabled by the conceptualization of this center of human emotional life as a typical container. What needs to be noted though is that conceptual metaphor HEART IS THREE DIMENSIONAL SPACE – A CONTAINER, is very similar to the previous metaphor HEART IS A CONCRETE PHYSICAL OBJECT (additional proof for this assertion can be found also in Wu, E.F. 2004b). Difference between the two lies in the fact that not all concrete objects are in fact containers (for example rock isn't), and the second important fact is that the first metaphor concentrates on the spatial features of a container, while the latter concentrates on outside features and the ways we manipulate three-dimensional objects of all kinds.

2.3. Personification of "heart" in Serbian

Another extremely important way of conceptualizing "heart" in Serbian, as far as linguistic data show, is seeing it as a completely independent entity with the ability that only human beings have. More concretely, "heart" can be "evil", "happy" or "lonely", it can "want", "desire", "cry", "hurt" or "dance", it can even have "it's own will" or "it can give us advice". In other words, "srce" (heart) is seen as a human being, it is "personified", as can be seen from the following examples: biti zla srca (RMS, lit. to be – evil – heart, i.e. "to be evil, malicious"); veselo srce kudelju prede (SEFR, lit. happy – heart – hemp – spins, i.e. "not a long day, but a good heart rids work"); usamljena srca (SEFR, lit. lonely – hearts, i.e. "lonely hearts"); koliko ti god srce želi (SEFR, lit. as much as – your – heart – wants, i.e. to one's heart content); što oči ne vide, srce ne plače (SEFR, lit. what – eyes – not – see – heart – not – cry, i.e. what eye doesn't see, the heart doesn't grieve over"); srce boli (RMS, lit. heart – hurts, i.e. "extremely uneasy, grieved, worried etc"); srce igra (RMS, lit. heart – dances, i.e. "extremely happy", "extremely

content"); ispitati svoje srce (SEFR, lit. to question – one's own – heart, i.e. "to search one's heart / soul"); poslušati svoje srce (SEFR, lit. to listen – one's own – heart, i.e. "to follow one's heart"), etc.

It is important to note here that in regard of this type of conceptualization I agree with Prodanović- Stankić (2009: 84) who implied that personifying heart is part of conceptual metaphor HEART IS A LIVING BEING. However, personifying heart is just one of the specializations of this generic metaphor, as it further on develops through another mapping, namely HEART IS A PLANT, as exemplified by the phrase "srce vene" (RMS, i.e. heart – withers, i.e. "longing for someone"). I would like to point out also that I believe this specific metaphoric transfer is closely related to conceptual metaphor PEOPLE ARE PLANTS.

2.4 "Heart" as opposed to "mind"

As far as my understanding of my mother tongue extends, Serbian "srce" (heart) is understood mainly as the "seat of emotions". This is also backed up by the RMS dictionary explanation which gives "spiritual and emotional state", "the feeling of love" and "love" as well as "courage" as the extended meanings of this word. There are plenty of examples to support this claim and I will hereby offer just a few in addition to majority of lexical items that have already been discussed in previous sections: nemati srca (RMS, lit. not have – heart, "be insensitive"); iskaliti srce na koga (RMS, lit. to vent – heart – onto – someone, i.e. "to vent one's fury, anger on someone"); prirasti za srce (SEFR, lit. to grow – on – heart, i.e. "to grow on someone"); srce mi se cepa (SEFR, lit. heart – mine – tear, i.e. "it breaks / wrenches my heart") etc. None of the extended meanings of this body part term given in RMS is related to "thought", "thinking" or "ideas". And indeed, the best proof of the assertion that in Serbian culture "heart" is usually considered as the opposite of mind or reason (traditionally believed to be in the brain or head) is the common saying: dopustiti da srce nadvlada razum (SEFR, lit. to allow – heart – to overwhelm – reason, i.e. "to allow one's heart to rule / govern one's head"), where "heart" stands for emotions, as opposed to rational thought which is believed to take place in the mind, i.e. the head. Unfortunately, things are not as

clear-cut as we would want them to be for the sake of lexicography and linguistic analysis. As soon as we delve into the analysis of concrete linguistic expressions we will come across, albeit just few cases where "srce" (heart) becomes in charge of "mental activities" too, as can be seen from the following examples: biti (ležati) kome na srcu (RMS, lit. to be / to lye – at – someone's – heart, i.e. "be object of someone's worry or constant thinking"); biti brat po srcu (RMS, to be – brother – by – heart, i.e. "to have same thoughts, wishes and feelings"); iščupati koga iz srca (RMS, lit. to pull out – someone – from – heart, i.e. "to forget about someone", "to stop thinking about someone"); primiti k srcu (RMS, lit. to accept – to - heart, i.e. "take something to heart"). Even though not pervasive, this type of conceptualization still exists, probably as a remnant of some traditional understanding of the role this organ has in human body.

2.5. Conceptualizing "heart" as a central part of something

I agree with Prodanović – Stankić (2009: 84) that yet another very important conceptualization of "heart" in Serbian is "center" or "major part", "crucial part" of something (a state or territory, a concrete object, or abstract things like philosophy etc.), which is typical for the lexeme "srce" (heart) used in collocations with other words (and not idiomatic expressions and proverbs) or independently used in sentences. Such use can be seen from the following sentences: "Stara prestonica …..srce Srbije, Kragujevac (…)" (RMS, lit. old capital - heart – of – Serbia – Kragujevac [name of town], i.e. An old capital city of Kragujevac was the central part / the main part of Serbia…); Treba samo prodrijeti u samo srce stvari (RMS, lit. it needs – to penetrate – to - heart – matter, i.e. "you need to get to the heart of the matter"), etc. What needs to be added though is that this type of conceptualization, the same as in Chinese, is based on the common image scheme CENTER-PERIPHERY. The use of "srce" as a "functional center" of a thing is also present in Serbian and is based on the perceived similarity in function which can be exemplified by the use of "srce" to denote "lead in a pencil" (srce olovke).

3. Similarities and differences in conceptualization of "heart" between Chinese and Serbian

The separate analysis of Chinese and Serbian examples given above clearly shows an extreme degree of similarity at conceptual level between these two typologically very different languages. Speakers of both languages tend to conceptualize "heart" as "a concrete physical object" that has various characteristics. For the sake of clarity I will give a table of the most common expressions in both languages (table 1 below)[14], that employ similar (and in some cases identical) ways of understanding "heart", its features and relations between them and the abstract concepts they represent. Looking at this table we will see that in some cases identical features are metaphorically transferred onto the abstract domain of "heart" in both languages, representing the similar meanings, as is the case with 心软 /xīnruǎn/ and "meko srce", 心硬 /xīn yìng/ and "tvrda srca"; or 铁石心肠/tiěshí xīncháng/(CED, lit. iron – stone – heart –intestine, i.e. "have a heart of stone") and "srce od kamena". In some cases, however, the expressions are not the same, but nevertheless, the conceptual strategy responsible for their existence is identical, and therefore, easily understandable.

[14] All the tables show only the original Chinese word written in characters and its pinyin transliteration. Serbian examples are also given just in original. Explanations for both languages are omitted due to the limitations of space and the fact that they have already been offered earlier in the text.

Table 1 Similarity Between Chinese and Serbian Based on Conceptual Metaphor HEART IS A CONCRETE PHYSICAL OBJECT

Conceptual metaphor	Chinese	Serbian
HEART IS A CONCRETE OBJECT	**hardness:**	**hardness:**
	心软/xīn ruǎn/	meka srca
	心硬/xīn yìng/	tvrda srca
	color:	**weight:**
	心黑/xīnhēi/	laka srca
		teška srca
	size:	**size:**
	小心/xiǎo xīn/	veliko srce
	material:	**material:**
	铁心/tiěxīn/	zlatno srce
	铁石心肠/tiěshí xīncháng/	srce od kamena
	actions:	**actions:**
	担心/dānxīn/	pokloniti srce
	伤心/shāng xīn/	osvojiti nečije srce
	揪心/jiūxīn/	slomiti nečije srce
	挂心/guàxīn/	ukrasti nečije srce
	铭心/míngxīn/	urezati se u srce
	潜心/qiánxīn/	

High degree of similarity between languages exists also in conceptualizing 心/xīn/ and “srce”(heart) as a three dimensional space, i.e. a container. Table 2 below gives a list of expressions in

both languages based on this metaphoric transfer. It is interesting to note that not all of the "features" of a container are employed in both languages. Chinese for example, as far as our linguistic data show, exploits this metaphoric transfer much more than Serbian, but the existence of at least some expressions based on this metaphor proves that this transfer is alive in Serbian too, and that some mappings although not currently used, are latent, and could be employed later on for some new expressions. The cause of this similarity is, I believe, universal human experience and understanding of the function "heart" has in the body. As "heart" in both languages is understood as a seat of "our inner life" that "contains emotions" (and "cognitive abilities") parallels have been established with the basic human experience with anything that "contains something else in itself". The existence of this metaphor in Serbian also facilitates the acquisition of such phrases in Chinese, as some mappings, although may not be present in Serbian, are still quite understandable due to sub-conscientious comprehension of the way this metaphoric mechanism works.

Table 2 Similarity Between Chinese and Serbian Based on Conceptual Metaphor HEART IS THREE DIMENSIONAL SPACE – A CONTAINER

Conceptual metaphor	Chinese	Serbian
HEART IS THREE DIMENSIONAL SPACE – A CONTAINER	心底 /xīndǐ/	Iz dubine/dna srca
	心里 /xīnli/	
	满心 /mǎnxīn/	Od punoće srca
	心虚 /xīnxù/	Puno mi je srce
	开心 /kāixīn/	
	关心 /guānxīn/	Otvorena srca

Another astonishing similarity between two languages is that both show a tendency to personify “heart”, i.e. give it features and abilities typical for a human being. Table 3 below shows the most common expressions in both languages that are based on this cognitive strategy. What needs to be pointed out here is that although not “all and the same” human qualities are employed, the very existence of this tendency is important for it proves the universality of human cognitive mechanisms which could be exploited for the benefits of students in L2 teaching.

Table 3 Similarity Between Chinese and Serbian Based on Personification of Heart

Conceptual metaphor	Chinese	Serbian
PERSONIFICATION OF HEART	虔心 /qiánxīn/ 善心/shànxīn/ 闲心/xiánxīn/ 邪心/xiéxīn/ 心急/xīnjí/ 孝心/xiàoxīn/ 死心/sǐxīn/ 心惊胆战/xīn jīng dānzhàn/ 心疼/xīn téng/ 心醉/xīnzuì/	Biti zla srca Veselo srce kudelju prede Usamljena srca Koliko ti god srce želi Što oči ne vide, srce ne plače Srce boli Srce igra Ispitati svoje srce Poslušati svoje srce

Finally, similarity exists in the way the speakers of these two languages employ “heart” in the meaning of “center of some entity”

(a thing, a state, an abstract entity etc.) or “the most important functional part”, which can be seen from table 4 below. This similarity is again based on the universal human experience with their own bodies. Human “heart” is considered a “center” of the body, the main organ on which the body as a whole depends. It comes then as no surprise that given such an understanding, this bodily organ has been mapped onto those elements of inanimate entities that are considered to be central either in the spatial or the functional sense.

Table 4 Similarity Between Chinese and Serbian Based on Conceptual Metaphor

HEART AS A CENTRAL PART OF AN ENTITY

Conceptual metaphor	Chinese	Serbian
HEART AS A CENTRAL PART OF AN ENTITY	核心 /héxīn/	
	街心 /jiēxīn/	
	圆心 /yuánxīn/	srce Srbije
	莲心 /liánxīn/	srce stvari
	球心 /qiúxīn/	
	手心 /shǒuxīn/	srce olovke
	书心 /shūxīn/	
	祖国的心脏/ zǔguó de xīnzàng/	
	灯心 /dēngxīn/	

All the similarities shown above are results of the universal bodily experience of human beings regardless of their nationality, race or culture. Similar experiences render similar metaphoric transfers, and therefore, similar surface language representations. But, languages in general, and Chinese and Serbian in particular,

also differ even at a conceptual level due to the influence of specific cultural models to which fact I turn in the remainder of this section.

In his paper Yu has already conducted an analysis of the ways the concept of HEART is understood in Chinese and English, where he highlights that, unlike the Western man, who mostly sees HEART as the opposite of MIND, for the ordinary speaker of Chinese, such a dichotomy does not exist. [15]Are we then to suppose that Serbian, being genealogically closer to English than Chinese, shares this dichotomy? The answer is, yes, but only partially. First of all, even for a Western mind, it is not at all that easy to make a clear distinction between those abilities of human being that should be demarcated as strictly "cognitive", or strictly "emotional", as these two realms of human mentality are closely related, and the borders between them are mostly fuzzy or vague. Nonetheless, we will easily mark those functions such as "thinking", "calculating", "planning" or "attention" as clearly mental abilities that can not be confused with emotions. But what about "desire", "loyalty", "intimacy", "partiality", "piousness" or "consciousness" that not only show our "psychological outlook" but also have certain "emotional basis"? Putting such questions aside, we can however say that one closer look at the concrete language data shows an immense amount of words, phrases and idioms in Chinese in which 心/xīn/ clearly represents an "organ of thought". In Serbian on the other hand it is far from being obvious, and although such examples exist, their number is extremely small (mostly confined to just few examples mentioned above). It is therefore acceptable to say that, similar to English, the majority of native speakers of Serbian will see "srce" (heart) as a locus of someone's emotional life. This difference becomes very obvious in L2 teaching and that is why we need to explain why it should exist in the first place.

It has been already explained (Yu, 2009a) that the reason why 心/xīn/(heart) is seen as both the center of human mental as well as emotional life in Chinese lies in the several thousand years old beliefs of Chinese traditional medicine which sees heart as the most important organ that dominates every other in the human body. Ancient theory of 五脏六腑 /wǔ zàng liù fǔ/ (five major and

[15] Yu, N. (2009a:105), according to Lin 2001.

six supplementary organs) puts heart as the “emperor” ruling over four other most important organs, i.e. liver, lungs, spleen and kidneys, and their “subordinates” in the form of stomach, bladder, gallbladder, small intestine, big intestine and three visceral cavities. Obviously, brain, as organ, does not appear in this theory, and as Yu (2009a:104) has pointed out, was in fact recognized much later, during the Ming and Qing dynasties. Even though ordinary native speakers of Chinese might not be very well acquainted with this theory, it has obviously left a mark on their way of understanding the human body, which is shown in the ways they talk about it. Serbian culture, on the other hand, as far as I am aware of it, nowadays is not at all influenced by its traditional medical theories (although some sort of “peoples’ medicine” must have existed in it too). “Glava” (head) has been traditionally understood as the place “where thinking occurs”, while heart was specialized in emotions. Few examples of expressions with “srce” (heart) denoting not only emotional but also mental abilities of heart, I believe, show that conceptualization similar to that of Chinese possibly existed in the past, but is now lost due to the influence of rationalism and modern medicine. In order to answer the question when and to what extent it existed requires a thorough research of Serbian traditional medical practice, something that I am unable to achieve for the present purposes.

Apart from the obvious difference in the scope of cognitive phenomena it denotes, 心/xīn/ and “srce” differ also in the above mentioned spatial metaphors, i.e. while Chinese 心 /xīn/ is understood as two-dimensional plane, such way of conceptualization has not been detected in Serbian.

4. Implementation of similar and different ways of conceptualization in L2 teaching

Experiments conducted by some linguists[16] showed that acquiring foreign language vocabulary is much easier if guided by explanations of conceptual metaphors that lie underneath linguistic

[16] Li, F.Y. (2004). Applied cognitive linguistics - Conceptual metaphor and image schemas in English learning. Beijing: Zhongguo wenshi chubanshe.

expressions. The acquired vocabulary is not only much broader, but the percentage of expressions memorized in such a way is also much higher than when using traditional vocabulary teaching methods. In this sense, and according to the vast amount of evidence given above on conceptual similarities between Chinese and Serbian, I propose that the teaching of Chinese vocabulary as L2 vocabulary should be organized in a similar fashion. For that purpose tables 1-4 given above can be used as valuable accessories, but the teaching itself should not be limited to just that. I believe that thorough explanations should be given as to the sources of commonalities (much in the same fashion as they have been explained in this paper), as well as differences, with a special attention put to the explanation of cultural models as one major cause of differences. This would provide the students with "conceptual fluency in the target language which they usually lack."[17]We also believe that during the teaching process, students should be, for certain lexical items, asked whether they can infer the meaning if they are given the metaphor that lies behind it. In this way teachers can actively include students in the process of teaching, and also, gather valuable information about the advantages as well as the shortcomings of this strategy, since only through positive interaction with students can this strategy be further developed.

Apart from this, I also agree with Prodanović - Stankić (2009) that dictionaries should be compiled not so much as in alphabetical order, but rather in "conceptual order", and that all the items belonging to one cognitive mechanism (be it metaphor or metonymy) should be placed together. What I would like to highlight here is that, much more than the monolingual dictionary for which her conclusion was made, this strategy would be useful in bilingual dictionaries.

5. Conclusion

In this paper I have given an overview of the most important conceptual metaphors applied in the process of conceptualization

[17] Danesi (1993, 1995, 1999), Danesi and Mollica (1998), seen in Yu (2009c)

of 心/xīn/ in Chinese and “srce” in Serbian and are responsible for their meaning extensions towards abstract domains of emotions and mental functions, as well as central parts of concrete objects. Contrastive analysis that I have conducted shows a high degree of similarity between these two languages on a conceptual level. The source of similarity is basic human experience in space and with their own bodies, just as the sources of difference are specific cultural models that influence human understanding of the world. I believe that conceptual similarities, if used in teaching Chinese as a second language can significantly facilitate the acquisition of new words and phrases. Tables of lexical items based on similar and in some cases identical metaphoric mappings that are offered in this paper, as well as thorough explanations of what causes these similarities and differences can be a very useful tool in L2 teaching.

References:

Hou, L.W. (2001). “Xin” yi wenhua tansuo. *Hanyu xuexi*, 3, 54-60. (侯玲文. 2001.

“心”义文化探索. 汉语学习,3, 54-60.

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. NY: Oxford University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York, NY: Basic Books.

Lakoff, G. (1987 / 1990). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Li, FY. (2004). *Applied cognitive linguistics - Conceptual metaphor and image schemas in English learning*. Beijing: Zhongguo wenshi chubanshe. (李福印. 2004. 应用认知语言学-概念隐喻与意像图式在英语学习中的应用.北京: 中国文史出版社).

Otašević,Đ.(2007). *Mali srpski frazeološki rečnik*, (655-656). Beograd: Alma.

Packard, J.L. (2001). *The Morphology of Chinese: A linguistic and cognitive approach*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, (originally published by Cambridge University Press, 2000).

Prodanović – Stankić, D. (2009). Pojmovna metonimija i metafora u značenjima lekseme srce u srpskom jeziku. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 34, 77-87.

Qi, Zh. H. (2003). Lun "xin" de yinyu – Jiyu Ying Han yuliaoku de duibi yanjiu.

Waiyu yanjiu, 3, 24-27, 49. (齐振海. (2003). 论"心"的隐喻- 基于英、汉语料库的对比研究. 外语研究, 3, 24-27, 49.)

Qi, Zh.H. & Tan, X.G. (2004). "Xin" yinyu ciyu de fanchouhua yanjiu. *Waiyu yanjiu*,6, 24-28. (齐振海, 覃修贵. 2004. "心"隐喻词语的范畴化研究.外语研究, 6, 24-28.)

Qi, Zh.H. & Wang Y.N. (2007) "Xin" ciyu de renzhi kuangjia. *Waiyu xuekan*,1, 61-66. (齐振海, 王义娜. 2007. "心"词语的认知框架. 外语学刊, 1, 61-66.)

Rečnik Srpskohrvatskoga književnog jezika, [drugo fototipsko izdanje], 1990, Novi Sad: Matica srpska, tom 5.

Wang, W.B. (2001). Lun Hanyu "xin" de kongjian yinyu de jiegouhua. *Jiefangjun waiguoyu xueyuan xuebao*, 24 (1), 57-60. (王文斌. 论汉语"心"的空间隐喻的结构化. 解放军外国语学院学报, 24(1), 57-60.)

Wu, E.F. (2004a). Lun Hanyu "xin" de yinyu renzhi xitong. *Yuyan jiaoxue yu yanjiu*, 6, 49-55. (吴恩锋.2004a. 论汉语"心"的隐喻认知系统. 语言教学与研究, 6, 49-55.)

Wu, E.F. (2004b). Zai lun "xin" de yinyu – Jian yu Qi Zhen Hai xiansheng shangque. *Waiyu yanjiu*,6, 18-23. (吴恩锋.2004b. 再论"心"的隐喻- 兼与齐振海先生商榷. 外语研究, 6, 18-23.)

Yu, N. (2009a). Chinese metaphors of thinking. In Yu, N. *From Body to meaning in culture*. (83-108). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Yu, N. (2009b). Heart and cognition in ancient Chinese philosophy. In Yu, N.

From body to meaning in culture. (263-283). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Yu, N. (2009c). The Chinese conceptualization of the heart and its cultural context – Implications for second language learning. In Yu, N. *From body to meaning in culture*. (285-306). Amsterdam / Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company.

Zhang, J.L. (2005). Hanyu "xin" de duoyi wangluo: zhuanyu yu yinyu. *Xiuci xuexi*, 1, 40-43. 张建理.2005. 汉语"心"的多义网络：转喻与隐喻, 修辞学习, 1, 40-43.)

Živorad Kovačević: *Srpsko – engleski frazeoloski rečnik, 2002, Beograd: Filip Višnjić*

外研社(1997/2006).*汉英词典[修订缩印本].* 北京外国语大学英语系辞典编辑组编. 北京: 外语教学与研究出版社

中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. (2005). *现代汉语词典[第 5 版].* 北京: 商务印书馆.

Teaching a Foreign Language Involves Teaching Its Culture

Assist Prof Dr Amir KHALILZADEH

Salmas Branch, Islamic Azad University, SALMAS, IRAN
amirkhl42@gmail.com

Abstract

This study endeavors to demonstrate that, firstly, language and culture are intertwined to such an extent that they cannot be separated to be studied. Secondly, the study claims that teaching a foreign language necessitates teaching its culture. It is impossible to teach a language without teaching its cultural matters. In fact, teaching culture should be an important part of curriculum.

Littlewood asserts: "When we try to adopt new speech patterns, we are to some extent giving up markers of our own identity in order to adopt those of another cultural group. In some respects, too, we adopt another culture's ways of perceiving the world." Englebert argues: "…to teach a foreign language is also to teach a foreign culture…" Therefore, teaching a language without dealing with its culture and cultural matters will not lead us to language teaching (LT) purposes, rather it will lead to misunderstanding and misinterpretation. One of the most important aims of language teaching, in addition to linguistic competence, is to help language learners gain intercultural competence. As a matter of fact, teaching culture has recently gained much importance in regard with the Asian languages. It goes without saying that Asia is a very ancient and culturally-rich continent with many important languages and different cultures, so teaching Asian languages gains a high degree of importance.

Keywords: *Asian languages, Foreign Language Teaching, Teaching Culture, Language-Culture Interaction*

1. Introduction

Language is a system of conventional spoken or written symbols used by people in a shared culture to communicate with each other. A language both reflects and affects a culture's way of thinking, and changes in a culture influence the development of its language. Before going further and to avoid confusion, it seems necessary to start with some definitions of the terms used, i.e. 'language' and 'culture'. When speaking of language as a general concept, we may present several different definitions which stress different aspects of the phenomenon.

Cognitivists and neurolinguists see language primarily as the mental faculty that allows humans to undertake linguistic behavior: to learn languages and produce and understand utterances. This definition stresses the universality of language to all humans and the biological basis of the human capacity for language as a unique development of the human brain. This view often understands language to be largely innate, for example as in Chomsky's theory of Universal Grammar or Jerry Fodor's extreme innatist theory.

Structuralists define language as a formal system of signs governed by grammatical rules of combination to communicate meaning. This definition stresses the fact that human languages can be described as closed structural systems consisting of rules that relate particular signs to particular meanings. This structuralist view of language was first introduced by Ferdinand de Saussure. In the philosophy of language these views are associated with philosophers such as Bertrand Russell, Alfred Tarski and Gottlob Frege.

Some language philosophers such as Wittgenstein (his later works), Moore, Grice and Austin look at language from the social point of view. They see language as a system of communication that enables humans to cooperate. This definition stresses the social functions of language and the fact that humans use it to express themselves and to manipulate objects in their environment. This view of language is associated with the study of language in a functional or pragmatic framework, as well as in socio-linguistics and linguistic anthropology. The author of the present paper, similar to the above-mentioned language philosophers, looks at language

as a social phenomenon and emphasizes mainly on the social functions of language.

The word culture has many different meanings. For some it refers to an appreciation of good literature, music, art, and food. However, for anthropologists and other behavioral scientists, culture is the full range of learned human behavior patterns. The term was first used in this way by the English Anthropologist Edward B. Tylor. According to Tylor culture is "that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society." Since Tylor's time, the concept of culture has become the central focus of anthropology. Hudson asserts that according to anthropologists culture is something that everybody has, in contrast with the 'culture' which is found only in 'cultured' circles such as opera houses, universities, and the like.

Goodenough argues: "As I see it, a society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members … Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end-product of learning: knowledge, in a most general … sense of the term." According to the American Heritage Dictionary culture is the sum of attitudes, customs, and beliefs that distinguishes one group of people from another. Culture is transmitted through language, material objects, ritual, institutions and art from one generation to the next. Anthropologists consider that the requirements for culture (language use, tool making, and conscious regulation of sex) are essential features that distinguish humans from other animals.

2. The relationship between language and culture

According to the writings of prominent philosophers such as Wittgenstein, Saussure, Dilthey, Adorno, Davidson, Quine and Chomsky, the mutual relation between language and culture, i.e. the interaction of language and culture has long been a settled issue. The relationship between language and culture is deeply rooted. Language is used to maintain and convey culture and cultural ties. Different ideas stem from differing language use within one's

culture. People who speak different languages think differently and have different world views.

The Sapir-Whorf hypothesis, as usually formulated, views language as either providing the means for thought and perception, or, in its stronger form, conditioning thought, perception, and world view. According to this hypothesis, different thoughts are brought about by the use of different forms of language. One is limited by the language used to express one's ideas. Different languages will create different limitations, therefore the people who share a culture but speak different languages, will have different worldviews. Emmitt & Pollock believe that language is rooted in culture and culture is reflected and passed on by language from one generation to the next. Language is never the entity which has been invented or scripted in isolation. It has certainly evolved gradually with the continuous development of a culture. A culture is a building made of social behaviors, human emotions, or way of expressing feelings and the language has continually adapted accordingly to accommodate these identified notion and gesture of human activity. Sapir argues that the vocabulary of a language clearly reflects the physical and social environment of the people. For example, the word 'sinduur' in Hindi is a word for vermilion[1] powder that an Indian (Hindu) married woman puts on the parting of her hair. The English language does not have an equivalent of this word. In Hindi, the plural forms of a verb or a noun normally denotes plural numbers, but plural forms are also used to demonstrate formality or to denote politeness. For example, 'aap' (you) conjugates as a plural pronoun even though it only refers to a single person.

Hantrais puts forth the idea that culture is the beliefs and practices governing the life of a society for which a particular language is the vehicle of expression. Therefore, everyone's views are dependent on the culture which has influenced them, as well as being described using the language which has been shaped by that culture. The understanding of a culture and its people can be enhanced by the knowledge of their language.

---

[1] Any of various red pigments

Tannen asserts: “Language and culture are closely intertwined in complex ways; indeed, many anthropological linguists argue that they are inseparable. The meaning of utterances comes not only from the words spoken but also from culturally agreed-upon conventions for how those words are used and interpreted, as well as from how they have been used in the past within a given culture.” As a culture changes the language of that culture also changes, and many words and expressions become obsolete. Languages classify things differently and cultures have different systems of values and beliefs that they use language to express. The same concept, event or object may then convey an entirely different message and be described in entirely different ways, depending on one's language and culture. However, a culture is more than a collection of attributes or facts; it is a style of life, an orderly way of coping with the infinite complexities of reality. Language is only one way a culture expresses its style. Language therefore conveys a great deal of information about how a culture sees the world. For instance why does English use only one form of "you" and Turkish uses two forms, i.e. "sen" singular and "siz" plural?

Michael Agar quotes Ron and Suzanne Scollon who stated: “Recently we have begun to see that the main problem in interethnic communication is not caused by grammar. Although languages use grammar as the system of expressing ideas, it is the discourse system which produces the greatest difficulty ...The grammatical system sends the message while the discourse system tells how to interpret the message.” He gives a very interesting example of miscommunication between Anglos[2] and Athabascan Indians[3]. In the communication between Anglos and Athabascans problems start right at the beginning. Athabascans think it is important to sense the social relationship before they talk to someone. So, Anglos almost always speak first. The person who

---

[2] It is often used alone to refer to people of British Isles descent in The Americas, Australia and Southern Africa.

[3] The Athabascan people who came from Asia about 35,000 years ago across Beringia were of the Nadene language group, and as they migrated into Alaska and NW Canada the sub-families of Tlingit, Eyak, and Haida remained there.

speaks first obviously introduces the topic. Consequently, Anglos control the topics of any discussion. The next problem comes when another person is about to take a turn. Athabascans allow longer pauses than Anglos do. As a result, an Athabascan will wait patiently for the speaker to continue while an Anglo has already decided that the speaker has finished. Anglos close off the conversation and set up future conversations by expressing pleasure at what has happened. Athabascans do not like to make predictions about the future. The Scollons believe that the differences they have described show up regardless of the language the speakers are using (English, Athabascan, or Village English). The cause of the miscommunication is not the language itself, but a larger social cultural and psycholinguistic structure which is often defined as linguaculture or languaculture[4]. From this example, we can see the importance of the awareness of other cultures. Anglos and Atabaskans do not meet the expectations of each other. They cannot use their cultural frames, e.g. patterns of behavior, which started growing in the unconscious in childhood.

Patterns in language offer a window on a culture's dispositions and priorities. For example, English sentence structures focus on agents, and in our criminal-justice system, justice has been done when we've found the transgressor and punished him or her accordingly, rather than finding the victims and restituting appropriately. Languages, of course, are human creations, tools we invent and hone to suit our needs.

3. Should the culture of the target language be incorporated into FL curriculum?

Acquiring cultural knowledge of a target language is often called the fifth skill in language learning. Teaching students the cultural along with the structural and typological differences of the language is vital. Knowledge of cultural differences helps the

[4] Michael Agar (1994), by this term, refers to 'language and culture' collectively because the phrase 'language and culture' creates the notion of two separate entities while he believes they are inseparable and they form parts of one entity.

students prevent misinterpretation caused by confusing cultural referents. Byram & Risager write, "The aims of language teaching are to develop both linguistic and cultural competence, which can be called an intercultural communicative competence." Kramsch argues against those who regard cultural knowledge as 'an educational objective' in itself that is separate from language. She says if we regard language as a social practice, culture becomes the core of language teaching. She also claims: "Culture awareness must be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency." This statement seems to support the idea that students with better linguistic competence appear to have more cultural knowledge or vice versa. Omaggio says that a teacher's role is not to impart facts about the target culture, but to help students obtain the skills to understand the facts that they will discover for themselves in studying the target culture. In this way, students will be prepared for various cultural situations they have never previously encountered.

Seliger argues that since language is used in social exchanges, the feelings, attitudes, motivations of the learners in relation to the target language itself, to the speakers of the language, and to the culture will affect how learners respond to the input to which they are exposed. In other words, these affective variables will determine the rate and degree of second language learning.

Allwright & Bailey assert that learning a new language involves the learning of a new culture. Consequently, teachers of a language are also teachers of culture (Byram). Englebert argues: "…to teach a foreign language is also to teach a foreign culture…"

Littlewood asserts: "When we try to adopt new speech patterns, we are to some extent giving up markers of our own identity in order to adopt those of another cultural group. In some respects, too, we adopt another culture's ways of perceiving the world.

The implications of language being completely entwined in culture, in regards for language teaching are far reaching. Language teachers must instruct their students on the cultural background of language usage, choose culturally appropriate teaching styles, and explore culturally based linguistic differences to promote

understanding instead of misconceptions or prejudices. If one teaches language without teaching about the culture in which it operates, the students are learning empty or meaningless symbols or they may attach the incorrect meaning to what is being taught. The students, when using the learnt language, may use the language inappropriately or within the wrong cultural context, thus defeating the purpose of learning a language. For example, in learning Japanese, as a foreign language, by English learners many of the difficulties that the learners have with Japanese are not due to problems with the language itself but are more the result of cultural differences. Communication between any two people in Japan is heavily influenced by aspects such as age, sex, relationship and relative status. The Japanese generally have an aversion to assertiveness and seek to avoid embarrassment to themselves and their interlocutor. There is a respect for abstraction which is alien to many plain-speaking Westerners.

Regarding the goals of teaching culture in the language course, Michael Agar presents a three-step model of internalizing culture called MAR (standing for mistake, awareness and repair). As teachers, we should be aware of this process and try to help our students raise their awareness about culture inside and outside the linguistic circle. The goal is to help students understand that there are different cultural frames. Awareness of this fact should lead to a nonjudgmental evaluation, and finally to the acceptance of the norms of the target language culture. Thus, the objective of incorporating culture in the language course is to lead the student by raising his or her awareness about possible cross-cultural mistakes and help them to build new cultural frames. Mistake, as a stage of cultural development, might be avoided if appropriate training is provided. According to Galloway, the most obvious cultural aspects incorporated in the FLT course would be cultural conventions, i.e. information about how people behave both linguistically and extra-linguistically in common everyday situations.

Using literary texts in teaching a foreign language is a good way to open up a door to a whole new world where you can be exposed to many facets of the target culture. Literature is one of many tools used to discuss culture with students and many literary works are actually utilized for language teaching, especially in

upper-intermediate and advanced levels. Kramsch says that a piece of literary text appeals to the students' emotions, stays in their memories, and seizes their interest. Through literature, students may attain a deeper understanding of the target culture, and this also results in better appreciation of literature. Ignorance of the target culture or looking at things from the perspective of the native culture can mislead students when they read the literary works of the target language. As an example, we can mention a common mistake related to kinship terms of Hindi. This language has a very elaborate system of kinship terms, and each relation has a different term. For example, there are several different terms for 'uncle' depending on paternal or maternal side, and younger or older than your father or mother. You have to use a correct word for the person to whom you are referring. In English culture, the word, 'mother' or 'father' is used only for one's own parents. However, the word, "mother" in Hindi (e.g. amma, maaN, maataa) can also be used for a friend's mother. This kind of extended usage applies not only to parental terms, but also to other familial terminology like grandmother (daadii/naanii), grandfather (daadaa/naanaa), aunt (mausii/buaa), uncle (chaachaa/maamaa) and so on. As a matter of fact, all foreign language skills require some background cultural knowledge. Some units of this knowledge have been described by psychologists and some by anthropologists. When talking about psychological dimensions of cultural studies, the schema theory[5] could be useful. Cole pointed out that children internalize schemata of human knowledge from recurrent events in a particular sociocultural context. As the child grows, his or her social space along with his or her knowledge expands. The psychological process of acculturation can thus be linked to the analysis of cultural meanings in the adult world through the notion of schemata. Thus students might not understand a given FL text not because of the

[5] Schema theory was developed by R. C. Anderson, a respected educational psychologist . This learning theory views organized knowledge as an elaborate network of abstract mental structures which represent one's understanding of the world. The term schema was first used by Piaget in 1926, so it was not an entirely new concept. Anderson, however, expanded the meaning.

language deficiency, but because of a missing link in their cultural schemata. This missing link might be a well-known target language nursery rhyme, historical event, or just a geographical name.

Language teachers must realize that their understanding of something is prone to interpretation. The meaning is bound in cultural context. One must not only explain the meaning of the language used, but the cultural context in which it is placed as well. Often meanings are lost because of cultural boundaries which do not allow such ideas to persist. Porter argues that misunderstandings between language educators often evolve because of such differing cultural roots, ideologies, and cultural boundaries which limit expression. Language teachers must remember that people from different cultures learn things in different ways. For example, in China memorization is the most pronounced way to study a language which is very unlike western ideologies where language learners use free speech as a tool for utilizing and remembering vocabulary and grammar sequences (Hui). Language teachers should not only compare, but contrast the cultural differences in language usage. Visualizing and understanding the differences between the two will enable the students to correctly judge the appropriate uses and causation of language idiosyncrasies. Valdes argues that not only similarities and contrasts in the native and target languages have been useful as teaching tools, but when the teacher understands cultural similarities and contrasts, and applies that knowledge to teaching practices, they too become advantageous learning tools.

Regarding a term or a word, we sometimes encounter two opposite connotations in two different cultures. For instance, an owl in American (or western culture in general) culture is regarded as being wise, but in the Hindi culture, it is regarded as stupid. Thus, owl is used as a metaphor to indicate a stupid man or a fool. Some animals are very closely related to the people and culture of Hindi such as cow, peacock, and elephant. These specific animals are inseparable from Indian myths. When introducing such words, it is a good idea to talk about how a specific word is used and tell the story or myth related to that word.

4. Conclusions

Language and culture are intertwined to such an extent whereas one cannot survive without the other. It is impossible to teach a language without teaching its culture. The implications for language teaching are therefore vast and far reaching. As a teacher of language, one must be culturally aware, considerate of the students' culture, and inform the students of cultural differences in order to promote understanding. Teaching culture, as a part of curriculum, would prove to be vital in language learning and teaching, since it has a great deal to offer to the development of communicative competence as well as other skills in the instruction of any language, especially the languages of Asia. It goes without saying that Asia is a very ancient and culturally-rich continent among the others and today many important languages with different cultures are spoken in Asia. In fact, teaching the culture of the Asian languages, when teaching them as foreign languages, seems to be an important necessity. A culture class is significantly beneficial in terms of language skills, raising cultural awareness, changing attitudes towards native and target societies, and contribution to the teaching profession. It is clear that in a FL course both linguistic and extra-linguistic cultural features should be taught. Failure to teach some aspects of culture could result in miscommunication, misinterpretation, and a major culture shock on the part of the students. A critical goal of teaching culture in a FL classroom is raising students' awareness about the new culture. Acceptance, understanding, and empathy lead to real cultural and linguistic proficiency.

It seems that there exists a causal link between language and the way of thinking. One of the key advances in recent years has been the demonstration of this causal link. It turns out that if we change the way of talking, it will change how people think. If people learn another language, they inadvertently also learn a new way of looking at the world. When bilingual people switch from one language to another, they start thinking differently, too. The new researches show us that the languages we speak not only reflect or express our thoughts, but also shape the very thoughts we wish to express. The structures that exist in our languages profoundly shape how we construct reality.

The importance of gaining communicative competence through language learning has long been widely accepted by the language teaching profession. The incorporation of elements of the target language culture(s) in foreign language instruction has also received more attention in recent years. Many professionals agree that grammatical and lexical competence alone will not help the language learners to successfully socialize or negotiate in the foreign language.

References

Adorno, T. (1993). The Culture Industry: Selected Essay on Mass Culture. Routledge.

Agar, M. (1994). Language shock: Understanding the culture of conversation. New York: William Morrow.

Allwright D & Bailey KM (1991) Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram M (1989) Cultural studies in foreign language education. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Risager, K. (1999). Language teachers, politics and cultures. Bristol, PA: Multilingual Matters.

Chomsky, N. (1968). Language and Mind. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where the culture and cognition create each other. Cambridge: Cambridge University Press.

Davidson, D. (1999). The Philosophy of Donald Davidson. (Ed) Lewis Edwin Hahn. Illinois: Open Court Publishing Company.

Dilthey, W. (1989). Introduction to the Human Sciences: An Attempt to Lay a Foundation for the Study of Society and History. Wayne State University Press.

Emmitt M & Pollock J (1997) Language and learning: an introduction for teaching (2nded). Melbourne: Oxford University Press.

Englebert (2004) Character or Culture? An EFL Journal, 24(2), 37-41.

Galloway, V. (1984). Communicating in a cultural context. Monterey: ACTF Master Lecture Series.

Goodenough, W.H. (1957) Cultural anthropology and linguistics. In P.L. Garvin, ed. Report of the 7th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington: Georgetown University Press, 167-73; also in Hymes (1964: 36-9). Pp.74, 83

Hantrais L (1989) The undergraduate's guide to studying languages. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Hauser, M.D. and Fitch, W.T. (2003) What are the uniquely human components of the language faculty? In M.H. Christiansen and S. Kirby, editors, Language Evolution: The States of the Art. Oxford University Press.

Hudson, R.A. (1980) Sociolinguistics. Cambridge University Press, London.

Hui, Du. (2005) False alarm or real warning? Implications for China of teaching English. Journal of Educational Enquiry, Vol. 6, (1), 90- 109. Information for foreigners (n.d.) Retrieved June 17, 2007 from

Kramsch, Claire. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford, UK:Oxford University Press.

Littlewood, W. (1981) Communicative Language Teaching. New York: Cambridge University Press.

Lyons, John. 1981. Language and Linguistics. pp. 1–8

Omaggio, A. (1993). Teaching language in context. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Pinker, S. (1994) The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: HarperCollins.

Porter, E. (1987) Foreign involvement in China's colleges and universities: a historical perspective. International Journal of Intercultural Relations, vol 11, no 4, pp 369–385.

Quine, W. V. (1980). From a Logical Point of View: Nine Logico-Philosophical Essays. Harvard University Press.

Scollon, Ron, and Suzanne Wong Scollon (2001) Intercultural Communication:

A Discourse Approach, 2nd ed. (first ed. 1995), Blackwell Publishers, ISBN: 0-631-22418-1

Seliger H. (1988) Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition. In L.M. BEEBE (Ed.): Issues in Second Language Acquisition. New York: Newbury House Publishers.

Saussure, F. de. (1966). Course in General Linguistics. Edited by Charles Bally, Albert Sechehaye collaboration with Albert Riedlinger. Translated by Wade Baskin. New York: McGraw-Hill Book Company

Tannen, D. (2001) I only say this because I love you: talking to your parents, partner, sibs and kids when you're all adults. New York: Ballantine.

The American Heritage® New Dictionary of Cultural Literacy, Third Edition Copyright © 2005 by Houghton Mifflin Company. Published by Houghton Mifflin Company.

Tylor B. E., (1871), *Primitive Culture* (reissued by Cambridge University Press, 2010). ISBN 9781108017527

Valdes JM (1986) Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittgenstein, L (1999). Philosophical Investigations. (trans. by. G. E. M. Anscombe) Prentice Hall.

Wittgenstein, L. (1980). Culture and Value. (trans. by Peter Winch) Chicago: Chicago University Press.

esl.fis.edu/grammar/langdiff/japanese.htm

en.wikipedia.org/wiki/Language

anthro.palomar.edu/culture/culture_1.htm

http://www.isrl.uiuc.edu/~amag/langev/paper/hauser03whatAre.html.

Proverb and Antiproverb

Ashutosh ANAND
Assistant Professor
Jawharlal Nehru University, New Delhi (INDIA)
ashu.jnu@gmail.com

Abstract

Language is a social phenomenon, which develops in a society and serves as an important medium of communication amongst people. It is impossible to imagine a society without a language. We can say that language is necessary for the existence and development of a society.

Language performs many important functions in a society. First of all, it serves as a powerful medium for dialogue, expression of ideas and feelings. At the same time it also acts as a storehouse for the information and knowledge acquired by a society. With the help of language (or more precisely, with the help of different units of language such as words and phrases), knowledge about science, nature, economy, art, social systems, life and customs of people etc, is transferred from one generation to another generation.

One of the basic functions of language, specifically preservation of cultural heritage of a society is carried out by phrases or phraseological units. Phrases form an important part of language, because they register in a very compact form of human experience gathered during many centuries. Phrases are a storehouse of people's wisdom. With the help of phrases speaker's idea is not only expressed aptly, succinctly, but also acquires an emotive touch.

Every society in this world, due to globalization, has witnessed rapid changes in its socio-political and economic life. Thus, our languages are not untouched with this. Besides borrowing of new lexemes, such Language units as phrases, proverbs and sayings are going various types of changes leading to the creation of new expressions. Hence, during last 30-35 years many new expressions, known as antiproverbs, appeared as a result of this transformation.

For example, these days in print and electronic media we quite often come across such expressions, as:

Time is the best healer, but doctor is faster < Time is the best healer.

Children are flowers of life, and old are cactus of death < Children are flowers of life.

If at first you don't succeed, try, try < If at first you don't succeed, quit.

Don't bite the hand that looks dirty < Don't bite the hand that feeds you.

I only want your best – your money < I only want your best.

All good things come to those who have money < All good things come to those who wait.

An apple a day brings dentist closer < an apple a day keeps doctor away.

As is well known, such expressions as proverbs and sayings provide an insight into the past life style, history, culture etc., whereas antiproverbs reflect not only satire, irony, jokes but also real and practical aspects of modern life style of a society.

In this paper, antiproverbs will be analysed from the point of view of their structure and meaning. The paper will also deal with the mechanism and processes of formation of such antiproverbs.

Keywords: *Proverb, Antiproverb*

Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi ve Rus Dilinde “Baba” Bileşeni İçeren Deyimler

The Kinship Term "Baba / Father" Used in Azerbaijani, Turkish and Russian Phraseological Units

Nurengiz EŞKİ

Genel ve Rusça Dilbilim Doktora Programı Öğrencisi
Bakü Slavyan Üniversitesi, Azerbaycan
Türkiye Dış Ekonomk İlişkiler Kurulu, Koordinatör
e-mail: neski@deik.org.tr

Özet

Akrabalık terimleri, erkek ve kadın kavramlarının sadece akrabalık derecesini belirtmekle kalmayarak, bu kavramların yüklediği kimi sorumluluklarından da bahsetmektedir. Akrabalık derecesini belirten terimler, Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi, Rusça veya diğer halkların dil ve kültürünün temel ve önemli parçasıdır.

Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi ve Rus dilinde baba bileşeni içeren deyimlerin mukayeseli analizi, bu leksikolojik birimlerin semantik özgünlüğünü doğrulayarak, akrabalık terimleri içeren deyimlerin daha derinlemesine incelenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yukarıda başlığı verilen çalışma, Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinde ve Rus dilinde kullanılan deyimler içerisinde geçen baba akrabalık teriminin kıyaslamalı analizinin yapılmasını amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *analiz, akrabalık, baba, deyim, mukayese.*

Abstract

Kinship terms, do not serve only to define kinship between men and women but also indicate some certain duties. Kinship terms are the essential and ancient part of Azerbaijani, Turkish, Russian or any other language and culture.

A comparative analysis of phraseological units containing the component baba / father in Azerbaijani Turkish and Russian languages, verifying the semantic specificity of these lexicological units, shows the need of a more in-depth approach to the study of phraseological units containing terms of kinship.

In this study with afore mentioned title, has been aimed to comparatively analyze the kinship term baba / father used in Azerbaijani, Turkish and Russian phraseological units.

Keywords: *analysis, comparative, father, kinship, phraseological units.*

Bilindiği gibi, günümüzdeki araştırmalarda temel alınan dilbilimi sistemi, Alman filozof ve dilbilimci Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) tarafından geliştirilen "karşılaştırmalı dil araştırmaları ve karşılaştırmalı dilbilimi" sistemine dayalı olup, dil olgusunu insan, onun bilinci, düşünsel yeteneği, maddi ve manevi faaliyetleri ile ilişkilendirerek incelemeye almaktadır. Bu bağlamda, " insan – dil – kültür " üçgeni içerisinde yer alan beşeri ilişkileri araştıran bilim alanlarının hızlı gelişimi söz konusu olmuştur. Dünyanın çok uluslu resim tablosunu görmek için, basmakalıp durumlarda insanın tekdüzeli davranışları, insanın gerçeklik hakkında genel fikirleri, ifadeleri, görüşleri, atasözleri, aforizmalar ve deyimlerin incelenmesi gerekmektedir.

Von Humboldt sisteminin günümüzdeki devamcıları, dünya ve insanın bir bütün oluşturdukları tezini savunmaktadırlar. Buna göre, insanın tek ayırt edici özelliği, insan varlığının özünün diline yansıtılmasıdır.

Söz konusu sistem çerçevesinde değerlendirilen insan sadece dil taşıyıcısı değil, her hangi bir halkın kültür temsilcisi, belli bir zihniyet, mantalite sahibi, sürekli öğrenen ve değerlendirme yapan birey olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, antroposentrist yaklaşımdan, yani dilin insan faaliyetlerinin bir parçası olarak değerlendirmesinden bahsetmek mümkündür.

Şöyle ki, Von Humboldt çalışmalarında, "Bir dil ayrı bir bireyin değil, bütün bir halkın eseridir; geçmiş nesillerden genç nesillere miras olarak geçmektedir... Diller, sadece bilinen gerçeğin ifade edilme aracıları olmaktan öte, daha önce bilinmeyen gerçeklikleri keşfetme enstrümanıdırlar. Diller arasındaki fark, ses ve harf farklılığının yanı sıra, dünya görüşlerinin farklılığıdır. Dil bilim araştırmalarının amacı ve nihai hedefi de budur" şeklinde ifade ederek dilin toplumsal özelliğinin altını çizmiştir.

Ulusal ve kültürel özelliklerin daha iyi anlaşılması bakımından önemli ve öncelikli addedilebilecek kaynak olarak, insanın toplum ve aile içi hayatındaki yeri ve rolünü belirleyen, akrabalık ilişkilerini tanımlayan sistemi incelememiz gerekmektedir.

Bu bağlamda, tarih boyunca yeryüzünde var olan dillerde, özellikle de gelişmiş dillerde kullanılan deyimler ve atasözleri içerisinde yer alan akrabalık terimleri ve akrabalık olgusunu belirten bileşenleri, bu dillerin ortak evrensel fenomeni olarak düşünmek mümkündür.

Bu çalışma kapsamında ele alınan deyimlerin karşılaştırmalı analizi, Rusça, Türkçe ve / veya Azerbaycan Türkçesindeki deyimler arasındaki ilişkilendirmeye bağlı kalınarak yapılmaktadır. Bu ilişkilendirmeyi üç ayrı tipe ayırmak mümkündür:

1. Eşdeğer ilişkilendirme: Mukayese edilen her iki dilde birebir örtüşen deyimlerin bulunması, örneğin Rusça bir deyimin Azerbaycan Türkçe'sinde eşanlamlısının kullanılması, yani tercüme edilen dilde eşdeğerli deyimin bulunması.

2. Muadil ilişkilendirme: Tercüme edilen dilde aynısının bulunmaması, ancak benzer versiyonu / muadilinin mevcut olması. Bu durumda deyimin anlamı aynı kalmakla beraber, yapı itibariyle farklı veya çok az benzerlik taşıyan cümlelerdir.

3. Karşılıksız deyimler: Çevrilen dilde muadili olmayan, tercümesi sözcüklerin birebir çevirisi veya açıklayıcı yorum ile yapılabilen. Bu tarz deyimlerin çevirisi genel

olarak açıklamalı tercüme yapılarak, varsa etnik özellikler anlatılarak deyimin yorumlanması şeklinde yapılmaktadır.

Tercüme edilen deyimlerin hem anlam hem de biçimsel bakımdan orijinale yakın olmasının daha doğru olacağı düşüncesinden yola çıkarak, bu çalışma çerçevesinde izlenen yol, öncelikle akrabalık terimleri içeren eşdeğer ve muadil deyimleri analiz etmektir. Ancak gerek duyulduğu takdirde, karşılıksız deyimlerden de örnekler getirilmektedir.

Genel olarak dilbilimciler arasında kabul gören ortak görüş, akrabalık terimlerinin, bir dikey ve iki çapraz hatlar üzerinde oluşan akrabalık ilişkilerini tanımlama sistemi üzerine kurulmuştur. Buna göre, kan bağı bulunan akrabalık ilişkileri dikey yönde;

a) yukarıya doğru: *baba / anne, dede / nene, büyük dede / büyük anne;*

b) aşağıya doğru: *oğul / kız, oğlan torun / kız torun, torunun çocuğu, torunun torunu vs.*

şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu itibarla, kan bağının bulunduğunu vurgulayan terminolojiye *anne, baba, dede, nene (büyük anne), kız kardeş, erkek kardeş, oğul, kız, teyze, hala, dayı, amca, torun vs.* sözler ve bu sözlerden türeyen akrabalık terimlerinin dahil olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışma çerçevesinde ele alınan başlıca hedef, Türkçe, Azerbaycan Türkçesi ve Rus dilinde kullanılan deyimlerde bulunan *baba / ata / dede / peder* bileşenlerinin ele alınarak değerlendirmesi olmaktadır.

Öncelikle, bahsi geçen bahsi geçen dillerde bu kelimelerin hangi anlamlarda kullanıldığına dair kısa bir bilgilendirme yapmakta fayda görülmektedir.

***Ata* terimi.**

Azerbaycan Türkçesinde: 1. evladı olan erkek; 2. bir teori, düşünce vs. önderi, kurucusu; rehber, yol gösterici; 3. yaşlı ve saygıdeğer kimseye hitap şekli.

Türkiye Türkçesinde: 1. baba; 2. dede ve büyük babalardan her biri; kişinin geçmişte yaşamış olan büyükleri.

Bu noktada dil tarihine gönderme yaparak, Azerbaycan Türkçesinde *ata* anlamını ifade etmek için zamanında *baba* teriminin de kullanıldığını belirtmemiz gerekmektedir. Kitab-i Dede Korkut destanında bu söze sık sık rastlamak mümkün:

Babam sağ olsun.

Deli Dumrul sürdü babasının yanına geldi.

Dede Korkut oğlanın babasına söylemiş vs.

cümlelerdeki *baba* sözü halihazırdaki Azerbaycan Türkçesindeki *ata* anlamında kullanılmıştır.

***Baba* terimi.**

Baba terimi Azerbaycan Türkçesinde "dede" anlamında kullanılmakta olup, kan akrabalığı belirten terimler arasında ilk sıralarda yer almaktadır.

Türkiye Türkçesinde *baba / peder* çocuğun dünyaya gelmesinde etken olan erkektir. Türkçede *ata* anlayışını ifade eden *ağababa* terimi de kullanılmaktadır. Örneğin, "Onun ağababası bizim de büyük ceddimiz sayılır" (H. R. Gürpınar / Türk Dil Kurumu).

***Dede* terimi.**

Azerbaycan Türkçesinde, *dədə (dede)* terimi iki anlamda kullanılabilir: 1. ata; 2. üstat.

Türkiye Türkçesinde ise *dede:* 1. annenin veya babanın babası, büyük baba, büyük peder; 2. büyük babadan başlayarak geriye doğru atalardan her biri.

***Peder* terimi.**

Peder sözü Türkçe'ye Fars dilinden geçmiş olup, bu terimin iki manası var: 1. baba; 2. Hıristiyanlarda ruhani önder.

Peder sözünden türemiş olan *kayınpeder* terimi de Türkçede kaynata, kayınbaba anlamında kullanılmaktadır.

Rus dilinde ise *отец [atets] / baba* teriminin anlamları: 1. çocukların babası; 2. *eski:* himayeci, destekleyen, velinimet; 3. yaşlı kimselere hitap şekli; 4. kurucu, pir. Örn.: Узеир Гаджибеков – отец восточной музыки / Üzeyir Hacibəyov şərq musiqisinin atasıdır.

Halkın bilincinde yer eden psikolojik unsur; baba, oğlun büyüme ve terbiyesi sürecinde dominant rol modeldir. Doğru terbiye edilen çocuklarda, babaya karşı sevgi ve saygı duyguları gelişmiştir. Dolayısıyla, genel olarak baba olumlu özelliklerin simgesi haline gelmektedir.

Türkiye ve Azerbaycan Türkçesinde *baba / ata* bileşeni içeren deyimlerin çoğu baba ile oğul ilişkisini yansıtan deyimlerdir. Örneğin, *Atası turşu yemiş, balasının dişləri qamaşmış / Babası ekşi elma yemiş, oğlunun dişi kamaşmış (*Baba eder, oğul öder anlamında). Bu deyimler Kitab-i Dede Korkut destanında *Dedesi koruk yemiş, oğlunun dişi kamaşmış* ve Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't-Türk sözlüğünde de *Atası anası açığ almıla yese oglı kızı tısı kamar / Babası annesi ekşi elma yerse, oğlunun qızının dişleri kamaşır* şeklinde yer almıştır.

Yine baba ile oğul ve / veya evlat arasındaki ilişkileri yansıtan; *Ata gözdür, oğul gözün ışığı (Дочерьми красуются, сыновьями в почете живут. Добрый сын всему свету завидище). Atana necə baxarsan, övladın da sənə elə baxar (Кто отца уважает, тот и детям хорошую долю готовит). Atası balıqçı olub, oğlu da suya baxır (Если батька рыбак, то и сын в воду глядит). Baba borcu evlada düşer. Babasının oğlu / kızı* (fiziksel ya da manevi özelliklerinin benzetilmesi bakımından) vs. gibi deyimler örnek getirilebilir.

Öte yandan, karşılaştırmalı analiz edilen bu dillerde eğitici öğretici amaçlı deyimlerin çokça kullanıldığı görülmektedir. Bunlar anne babaya itaat ve saygıyı öğretir deyimlerdir: *Ata olmayan ata qədrini bilməz (Кто не был отцом, цены отцу не знает). Ata-ana sözünə baxmayan gülxanda yatar (Кто отца-мать не слушается, послушается телячьей шкуры). Ata - ananın qoca vaxtında oğul əlindən tutar (Не оставляй отца и мать на старости лет, и бог тебя не оставит / Кто родителей*

почитает, тот навеки не погибает). Atanın önünden geçeni Allah sevmez. Bir baba dokuz oğlu besler, dokuz oğlu bir babayı besleyemez. Atanın duası, ananın ahı yerdə qalmaz (Родительское благословение на воде не тонет, в огне не горит) vb.

Çocukların, özellikle erkek çocukların yetiştirilmesi, terbiye edilmesi sürecinde babanın rolü yadsınamaz. Babalarını örnek alan oğullar, onların hem olumlu hem de olumsuz davranışlarını benimseyebilir. Olumsuz davranış ve hareket sergileyen çocuklar hakkında, babalar ve çocukları arasındaki sorunlar, nesiller çatışması gibi durumlara ilişkin örnek deyimler:

*Atan soğan, anan sarımsaq, hardan oldun gülbəşəkər? (*Отец твой чулок, мать тряпица, а ты что за птица?)

*Atasında olmayanı balasında axtarma (*В молоке не было и в сыворотке не найдешь)

*Atasını, anasını görməssəydim, özünə xan deyərdim (*Отец отопком щи хлебал, а сын в воеводы попал)

*Atasına oxşamayan nadürüstür / vələdüzzinadir (*Ни в мать, ни в отца, а в проезжего молодца)

*Ata oğul problemi (*проблема отцов и детей / конфликт поколений)

Baba oğluna bir bağ bağışlamış, oğul babaya bir salkım üzüm vermemiş.

Baba nasihatı tutmayan pişman olur.

Baba mirası, iyilik, aile, baba ocağı hakkında bahseden deyimler de var. Örneğin, "aklın yoksa, mirasın bir faydası olmaz" anlamında kullanılan deyimlerden:

Ata malından mal olmaz, özün qazanmaq qərək.

Baba malında nə fayda, başda dövlət olmazsa.

Babasından mal kalan, merteği içinden bitmiş sanır.

Babadan mal kalır, kemal kalmaz.

*Baba malı tez tükenir, evlat gerek kazana (*Отцовщина и дедовщина – храповщина, а мил животок, коли сам наживешь)

*Babanın sanatı oğla mirastır (*от отца сыну, из поколения в поколение)

Baba oğlunun fenalığı istemez.

Ata yolu doğru yoldur.

Ata dostu oğula mirastır.

Babam sağ olsun.

Ata malı (отцовское добро)

Ata ocağı (отчий дом)

Yetim kalma ve ayrıca, annenin öneminin babadan daha yüksek olduğunu vurgulayan deyimlerden birkaç örnek getirelim: *Ata və anadan yetim (круглая сирота); Atası ölən yetim qalmaz, anası ölən yetim qalar. Uşaq atasından yetim qalmaz, anasından yetim qalar / Baba öksüzü öksüz değil, ana öksüzü öksüz (Отец умрет – полсироты, мать умрет – вся сирота)* vs.

Maalesef, araştırmaya tabi tutulan materyal arasında küfür, sövüş, tahrik, argo ifadeler, etik olmayan sözler içeren deyimlere de rastlamak mümkündür. Örneğin, "yemin" anlamında kullanılan, içeriğinde baba kelimesinin geçtiği deyimlerden, *ata-babasını gorbagor etmək / atasını söyüb biabır etmək (ругаться на чём свет стоит / ругаться как извозчик). Atanın atasına lənət! / так твою (его, ее, вашу, их) перетак! Atası yanmaq / Dədəsi yanmaq / дойти до изнеможения; получить по заслугам (çok eziyet çekmek, elden düşmek, üzülmek, ağır meşakkatli bir şeye maruz kalmak). Atasına od vurmaq / atasını yandırmaq / atasını dalına sərimək* (показать кузькину мать / проучить / сурово наказать / показать, где раки зимуют / задать жару / всыпать по первое число).

Atam da dirilsə / atam da gəlsə (досл. если даже придет мой отец; если даже воскреснет мой отец / hiç bir zaman, ne olursa olsun olmaz vb. anlamında)

Ataların qiymətinə (досл. своего отца продаст / очень дорого / çok pahalı, abartılı fiyata)

Babanın canı için (söylediklerini karşı tarafa daha inandırıcı göstermek amacıyla)

*Babana rahmet (*babaya yönelik iyi niyet, hayırhahlık ifadesi; kişiye yönelik yapılan iyilik karşılığında "Allah senden razı olsun" anlamında kullanılan ifade)

*Babam sağ olsun (*babasının yaptığı iyiliğe, desteğe karşılık, takdir etmek amacıyla çocuğun babasına yönelik kullandığı ifade)

*Babasına rahmet okumak (*birisine iyilik arzu etmek anlamında)

İncelenen deyimler arasında, anne ile baba kavramlarının karşı karşıya getirilmesi gibi örneklere çok az rastlanılmakta olup, daha çok anne ve baba kelimelerinin aynı cümle içerisinde dizimsel özerkliklerini korumakla beraber tek anlam taşıyarak yan yana kullanılması yaygın görülmüştür. Türk atasözleri ve deyimlerinde ebeveyn çocuk ilişkilerinde otorite - itaat ilişkisi dikkat çekmektedir. Çocuklar anne babaya hürmet etmeli, saygılı davranmalıdırlar. Buna ilişkin getirilebilecek örnek deyimler:

Ana ata önünden geçmek hata.

İnsana ata ana gibi yar olmaz.

Ana baba duasını almış.

Bağdat gibi şehir olmaz, kardeş gibi yar olmaz, ana baba hiçbir yerde bulunmaz.

Ana baba bedduasını alan onmaz.

Ana baba hiç bir yerde bulunmaz.

Ana baba ile iftihar olmaz.

Oğlan atadan öğrenir sofra açmayı, kız anadan öğrenir biçki biçmeyi.

Oğula devlet gerek ise, anaya ataya hürmet eyleye.

Türk diline özgü başka bir deyim de, *çocukların babası (uşaqların atası)* deyimidir. Bu şekilde anne olan kadın, eşinin adını telaffuz etmemek amacıyla bir tür örtülü ifade olan öfemizm (euphemism) yolu ile kendisini tanımlamaktadır.

Diğer taraftan, söz konusu dillerde zaman tanımını ifade ederek içerisinde ata / baba sözcüğünün kullanıldığı deyimler de mevcuttur. Örneğin, *ata babadan kalma / dədə - babadan qalma; ata - babadan qalma üsullar; dədə - babadan qalma adətlərdir (*eski,

çok eski, devri geçmiş, ilkel anlamında). *Babadan babaya (*dedelere doğru zincirleme)*; babadan oğula (*torunlara doğru zincirleme). *Atam dövründen bəri /* с эпохи отца (ezelden beri, çok çok eskiden, uzun zaman evvel, geçmiş zamanlarda vb. anlamında).

Azerbaycan Türkçesindeki deyimlerde, *ata – baba* yan yana kullanılan ikili içerisinde " ecdat, ata " arkaik anlam taşıyan baba sözcüğü bulunmaktadır. Eski zamanlar anlamını vurgulamak amacıyla kullanılan bu sözcüğe, *baba köçüb, yurdu qalıb (*досл. дедушка переселился, а дом его остался / öbür dünyaya göç etmek, vefat etmek anlamında); *babalarının yanına getmək* (досл. пойти к предкам / ecdad, atalarının yanına gitmek, ölmek anlamında) gibi deyimler içerisinde rastlamak mümkündür.

Sonuç olarak, hayatın her alanına uygun kullanılabilen, dilimizin zenginliğini en güzel şekilde sergileyen birer şiirsel halk ifadeleri olan atasözleri ve deyimler, baba ve dedelerin uzun hayat tecrübesinden doğan bilge kelamlar, öğütlerdir. Şifahi dil bohçamızda bulunan bu eşsiz incilerle, hayatımızın bütün alanlarına ilişkin kanaatler genelleştirilmiş olup, gelecek nesiller için örnek olabilecek, özellikle de *ata / baba / dede / peder* karakterli deyimler yaratılmıştır.

Kaynakça

Aksoy O.A. " Atasözleri ve deyimler sözlüğü ". İstanbul, 1988

Humboldt v. W. (1984). "İzbrannıye trudı po yazıkoznaniyu". Moskova, Progress, 1984

Komissarov V.N. " Teoriya perevoda (lingvistiçeskiye aspektı) ". Moskova, 1990

Tağıyev M.T. " Azerbaycanca Rusca lüget ". Bakü, 2006

Sarı Uygur Toplumunda Dil Kültür İlişkisi Hakkında Bir İnceleme

A Study on Language-Culture Relation of Sari Uighur's Social-Culturel Life

Yard. Doç. Dr. Eyüp SARITAŞ

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye
eyupsaritas1991@hotmail.com

Özet

Büyük bir kısmı Çin'in Gansu eyaletinin Zhangye şehrine bağlı Sunan ilçesinde yaşayan ve resmi olarak adı "Yuguzu " şeklinde isimlendirilen Sarı Uygurların toplam nüfusu 13.000'den biraz fazla olup, adı geçen ülkenin en az nüfusa sahip on azınlık milleti arasında yer almaktadır. Çok erken bir dönemde ana Uygur kitlesinden ayrılarak doğu yönünde göç eden Sarı Uygurlar, Tibetlilerin etkisiyle Budizmin Lamaizm mezhebine inanmaya başladıktan sonra ve Han milleti ile çok yoğun kültürel ilişkiler sonucunda bile uzun bir süre Uygurca'ya çok yakın olan kendi dillerinin özelliklerini büyük oranda korumayı başarmışlardır. Yaklaşık iki yıldır Sarı Uygur toplumunda gerçekleştirdiğimiz saha araştırmaları sırasında, yeni yurtlarında yaşamaya başlamalarından itibaren her ne kadar kendilerine ait yazı sistemi olmasa da Sarı Uygur dilini kullanmaya azami önemi vermişler, bunun yanında doğal olarak Çin dili ve kültürel hayatından da belli oranda etkilenmişlerdir. Özellikle dini eğitimin yoğun olduğu dönemlerde Tibet alfabesi ile Çin yazılarını kullanmaları sebebiyle Sarı Uygurlar sosyal yaşamlarında kendi aralarında sarı Uygurcayı, resmi ortamlarda ise özellikle Çinceyi kullanagelmişlerdir.Yaklaşık olarak 3000 civarında Sarı Uygurun yaşadığı Sunan ilçesine 600 km uzaklıktaki Huangnipu nahiyesinde yaşamlarını sürdüren adı Sarı Uygurlar Hanlarla iç içe yaşamaları nedeniyle kısa sürede kendi dillerini unutarak dil anlamında asimile olmuşlardır. Biz bu kısa incelememizde Sarı Uygur toplumunda dil bağlamında kültürel etkilenme konusunu ele alıp değerlendirmeye çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: *Sarı Uygur, Kültür, Dil*

Abstract

Total population of "Yuguzu", who were officially named Yellow Uyghurs (or Yugurs) and lived in district of Sunan associated to the city of Zhangye, state of Gansu of China is little over 13.000 and they are among the ten minority nationalities being least populated of the aforementioned country. Yellow Uyghurs, who migrated towards east after separating from the main Uyghur population in an earlier period, succeeded in preserving the greater portion of the characteristics of their own language, which is very close to Uyghurs language for a very long time despite the busy cultural relationships with the Hun nation and after they began believing in Buddhism and Lamaism with the influences of Tibetans. During the field researches that we have realized in yellow Uyghurs society for approximately the last two years, we have found out that they showed maximum care to use Yellow Uyghurs' language after beginning to live in their new homeland even though they didn't have a writing system of their own and naturally they influenced Chinese language and cultural life significantly. Due to the reason that they used Tibetan alphabet and Chinese scripture in periods especially when the religious training was intense, Yellow Uyghurs used Yellow Uyghurs' language among themselves in their social lives and used especially the Chinese language in formal environments. We, in our brief analysis, shall attempt to evaluate by handling the cultural interaction in terms of language in Yellow Uyghurs society.

Keywords: *Yellow Uighur, Culture, Language*

Sarı Uygurların Yaşadıkları Coğrafi Çevre:

Sarı Uygurlar genel olarak Gansu eyaletinin Zhangye şehrinin Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesine bağlı dahil olan Hongwansi, Kangle, Dahe, Minghua, Huangcheng ve Mati bölgesinin Youtai kasabasında toplanmıştır. Diğer kısımları ise Jiuquan ilçesinin Huangnibao bölgesinde yaşamaktadırlar. Ayrıca Qinghai eyaletinin Qilian ilçesinde de az sayıda Sarı Uygur yaşamaktadır. Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesi Hexi Koridoru'nun orta kısmında yer alan Qilian

Dağı'nın kuzey yamaçları yakınlarındadır. Burası Gansu eyaletinin hayvancılık alanında başlıca merkezlerinden biridir. Aynı zamanda koyun yünü üretim merkezidir. İlçenin yüzölçümünün tamamına yakın bir bölümünü bozkırlar oluşturduğu için hayvancılığa çok müsaittir.

Hexi Koridoru Qilian Dağları'nın kuzey yamaçları boyunca uzanır. Dolayısıyla Sarı Uygurların yaşadıkları bölge Hexi Koridoru boyunca bir çizgi şeklinde uzanmaktadır. Bu bölgenin uzunluğu doğudan batıya 650 km, güneyden kuzeye ise 120 ile 200 km genişliğindedir. Başlıca Jiuquan, Zhangye ve Wuwei olmak üzere üç bölgeye ayrılır. Bölgenin etrafında 10'dan fazla şehir ve ilçe de yer almakta olup genel yüzölçümü 20.133 kilometrekadedir. Sunan ilçesi, sınırlarına bitişik olmayan üç kısma ayrılır: Doğuda Huangcheng ilçesinin bir kısmı, batıda Mati, Kangle, Dahe ve Qifengsi bölgesinin bir kısmı, Kuzeyde Minghua'nın bir kısmı. Otonom ilçe toplam 6 bölge ve 23 nahiyeden oluşur. Sarı Uygurlardan başka Çinliler, Uygurların "Dungan", Çinlilerin "Huizu" adı verdikler Müslüman Çinliler, Moğollar, Tuji milleti, Mançular, Baoanlar ve Dongxianglar gibi 8 millet yaşar. Sarı Uygurların yaşadıkları yerleşim bölgeleri Gansu eyaletine dahil olan diğer şehir, kasaba ve köylerin yanı sıra Qinghai eyaletine bağlı bir toplam 16 şehir, ilçe, kasaba ile sınır komşusudur. Bu sınırların toplam uzunluğu 1551 km'dir.

Sarı Uygurların Nüfusu:

Han milletinden başka 55 azınlık milletin yaşadığı Çin'de nüfusu 10.000'in altında olan 22 azınlık millet vardır ki, bunların toplam nüfusları 2000 yılı nüfus sayımı sonuçlarına göre 630.000 civarındadır. Sarı Uygurlarla birlikte nüfusu 10.000'in altında olan azınlık milletleri şunlardır: Maonanlar, Salarlar, Bulanglar, Tacikler, Achanglar, Pumiler, Ewenkelar, Nular, Jingler, Jinuolar Deanglar, Baoanlar, Ruslar, Özbekler, Menbalar, Oulunchunlar, Dulonglar, Tatarlar, Hezhelar, Gaoshanlar ve Luobalar.[1] İşte Sarı Uygurlar

[1] Wang Haifei, (2010). Wenhua Chuanbo Yu Renkou Jiaoshao Minzu Wenhua Bianqian-Yuguzu 30 Nian Lai Bianqian de Minzu Zhi (Kültürlerin Yayılması ve Nüfusu Oldukça Az Olan Milletlerin Kültürlerinin Değişimi-Sarı

yukarıda isimleri sıralanan en az nüfusa sahip milletler arasında yer almaktadır. 1953 yılında Çin'de ilk olarak gerçekleştirilen nüfus sayımına sonuçlarına göre Sarı Uygurların toplam nüfusu 3.861 iken bu sayı 1964 yılında 5.717'ye, 1982 yılında yapılan ikinci büyük nüfus sayımı sonuçlarına göre ise 10.568'e ulaşmıştır.[2] 1990 yılı nüfus sayımına göre toplam nüfusları 12.297'dir.[3] 1988 yılında ilk baskısı yapılan bir kaynak ise onların nüfusunu 10.569 olarak vermektedir.[4] İki yıl gibi kısa bir sürede Sarı Uygurların nüfusunun 2000 kişiden fazla bir artış göstermesi pek mümkün görünmediği için verilen rakamda bir yanlışlık olmalıdır.

Bu ilçenin 1993 yılında yapılan nüfus sayımına göre nüfusu 35.218 olup, bu nüfusun 9047'sini Sarı Uygurlar (%25.6), 8630'nu Tibetliler (%24.5), 16.201'ini Çinliler (% 46.1) Çinliler oluşturmaktadır.[5]

2000 yılında beşincisi yapılan nüfus sayımına göre Sunan ilçesinin toplam nüfusu 36.678 olup, bunun 9.523'ü Sarı Uygur'dur. Bu yılda tüm ülkedeki Sarı Uygur nüfusu 13.719 olarak verilmektedir.[6] 2003 yılında basılan bir diğer araştırma sonucuna göre ise Gansu eyaletinde 11809, Xinjiang'da 278, Qinghai'da 97, Heilongjiang'da 29, Ningxia'da 24, Pekin'de 18, Shaanxi ile İç

Uygurların 30 Yıldan Bu Yana Kültürel Değişimlerinin Etnik Olarak Açıklanması), Minzu Yayınevi, Pekin, s. 228.

[2] Li Tianxue, (2009). "Yugu Zu Minzu Guocheng Yanjiu (Sarı Uygur Milletinin Millet Olma Süreci Hakkında Araştırmalar)", Minzu Yayınevi, Pekin, s. 1.

[3] "Zhongguo Gudai Beifang Minzu Wenhua Shi (Çin Eski Kuzey Milletleri Kültür Tarihi)",(1993). Ed. Ma Xiujuan, Heilongjiang Halk Yayınevi, Harbin 1993, s. 1501.

[4] "Minzu Zhisihi Shouce (Milletler Bilgisi El Kitabı)", (1990). Minzu Yayınevi, Pekin 1990 (Kitabın ilk baskısı Mart 1988), s. 129.

[5] Yan Tianling, (1996). "Zongjiao Ruohua Xianxiang Shitan-Sunan Yugu Zu Zang Chuan Fojiao de Diaocha Yanjiu Dinin Zayıflaması Fenomeni Üzerine Bir Açıklama Denemesi-Sunan Sarı Uygurları Arasında Tibet Budizminin(Yayılması Hakkında Bir İnceleme)", Xibei Minzu Yanjiu (Kuzeybatı Milletleri Araştırmaları), Sayı 1, s. 89.

[6] Yuguzu Jian Shi (Sarı Uygurların Kısa Tarihi), (2008). Sarı Uygurların Kısa Tarihi Yazma Ekibi, Minzu Yayınevi, Pekin, s. 8.

Moğolistan bölgelerinde daha az sayıda Sarı Uygurlar yaşamaktadır. Gansu'da yaşayan Sarı Uygurların % 80'i Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesi'nde, geri kalanları ise Jiuquan ilçesine bağlı Huangnibo Sarı Uygur Otonom Nahiyesi ve Huaqu, Dahe bölgesi ve Kangle bölgesinde yaşamlarını sürdürmektedirler.[7] Çin'in önde gelen sarı Uygur araştırmacısı Prof. Dr. Zhong Jinwen, 20. Yüzyılın 60'lı yıllarında Jiuquan iline bağlı Huangnipu Sarı Uygur Otonom nahiyesinden birkaç yüz Sarı Uygur'un Uygur Özerk bölgesindeki Hami şehrinin Gedajiang köyüne yerleştiğini bildirmektedir.[8] Bu Sarı Uygur kitlesinin hangi amaçla Hami çevresine yerleştirildiği konuda her hangi bilgi verilmektedir. Kangle kasabasının toplam nüfusu 2004 yılı sayım sonuçlarına 3998 olup bu sayının 1723'ü Sarı Uygurdur. Bu kasaba nüfusun %73'nü Sarı Uygurların oluşturduğu ender yerleşim yerlerinden birisini oluşturmaktadır.[9] Sunan ilçesine 50 km uzaklıktaki Dahe kasabasında ise günümüzde 1900'den fazla Sarı Uygur vardır.[10] Bu sayıya Dahe'ya bağlı 17 köyde yaşayan Sarı Uygurlar dahil değildir.

Sarı Uygurların Dili Hakkında:

Sarı Uygur kabilelerinin ile Moğol kabilelerinin birbirleriyle karışmasından dolayı, konuştukları diller arasında büyük farklılıklar doğmuştur. Buna bir de Çin'de yaşadıkları için etraflarındaki çok sayıda Çinliler ve onların dillerinin etkilerini de unutmamak gerekir.

---

[7] He Xingliang, (2003). "Xinjiang Minzu Chuantong Shihui Yu Wenhua (Xinjiang Milletleri- Geleneksel Toplum" ve Kültürü), Shangwu Yayınevi, Pekin, s. 136.

[8] Zhong Jinwen, (2006). "Yuguzu Wenhua Yichan (Sarı Uygurların Kültürel Mirasına Dair)", Zhongguo Shaoshu Minzu Wenhua Yichan Ji (Çin Azınlık Milletlerinin Kültürel Mirası hakkında Yazılar), Ed: Chen Li, Yunnan Eğitim Yayınevi, Kunming, s. 300.

[9] Lan Li, (2005). "Kangle Qu Zhi-Gongyuan Qian 176-Gongyuan 2004 (Kangle Bölgesi Kayıtları-M.Ö. 176-M.S. 2004)", Gansu Eyaleti Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesi Kangle Kasabası, Kangle Bölgesi Kayıtları'nı Oluşturma Komisyonu, Zhangye, s. 207.

[10] Min Youde-Zhang Jie, (2001). "Chang he Xing Chen—Zhongguo Xibu Shaoshu Minzu Gansu Bu" (Chang He Xing Chen- Çin Batı Bölgesi Azınlık Milletler Gansu Yöresi)", Gansu Halk Güzel Sanatlar Yayınevi, Lanzhou, s. 11.

Sarı Uygurlar Budizm dinine girdikten sonra Sarı Uygurların dillerine çok sayıda Sanskritçe, Tibetçe ve Moğolca sözcükler girmiştir.[11]

Dil özellikleri açısından Türk dili için önem taşıyan Sarı Uygurcanın Türk lehçeleri arasındaki yeri hakkında çeşitli görüşler vardır. Sarı Uygurca ilk olarak A. Samoyloviç'in tasnifinde yer alır. Samoyloviç, Sarı Uygurcayı ll. D grubu (kuzeydoğunun) –z bölümüne koymuştur. Bogoroditskiy, Sarı Uygurcayı Kaşgar şivesi içerisinde; Rasanen Kuzeydoğu grubunun –z bölümünde; N. A. Baskakov, Doğu Hun dilinin Hakas grubunda; son olarak Talat Tekin ise V. Azak grubunda Hakasça ile birlikte değerelendirmiştir. Söz konusu tasniflerin dışında Phlilologiae Turciae Funfamenta l (PhTF)'de Sarı Uygur ve Salarların dilleri ile birlikte ele alınır ve yeni Uygurcayla ilgili görülür. S. E. Malov'a göre ise Sarı Uygurca, eski Türkçenin özelliklerini korumuş "Eski Türkçe"dir.[12]

Sarı Uygurlar başlıca üç dil konuşmaktadırlar. Bunlardan birincisi Yaohuer (尧 呼 尔) adı da verilen Altay Dilleri grubundan Türk dillerine mensup Batı Sarı Uygurcadır. Adından anlaşılacağı, üzere Sarı Uygurların yoğun olarak yaşadıkları Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesi'nin batı kesiminde konuşulmaktadır. Sarı Uygurların dillerinde eski Göktürk dilinden kalma pek çok sözcük muhafaza edilmiştir.

Konuştukları ikinci dil ise Doğu Sarı Uygur dilidir ve buna Engeer (恩 格 尔) adı da verilir. Altay dillerinden Moğol dil ailesi dahil bir dildir. Doğu Sarı Uygur dili ile Çin'de yaşayan Dongxiang dili, Baoan dili ve Tujia dili ile Moğolca'ya çok yakındır. Sunan ilçesinin doğu kesiminde Sarı Uygurlar tarafından konuşulmaktadır. Doğu Sarı Uygurca'da çok sayıda klasik ödünç Moğolca sözcüklerin varlığı bilinmektedir. Onların konuştukları üncü dil ise Çincedir. Gansu eyaletinin Sunan ilçesi ile Jiuquan şehri ile Sunan ilçesinin Minghua nahiyesinde yaşayanlar Sarı Uygurlar sadece Çince

---

[11] E. N. Tenishev, (1981). "Tujue Yuyan Yanjiu Daolun (Türk Dili Araştırmaları Rehberi)", Rusça'dan Çince'ye Tercüme Eden: Chen Peng, Çin Sosyal Bilimler Akademisi Yayınevi, Pekin, 545.

[12] Zeki Kaymaz, (1999). "Sarı Uygurca Araştırmalarına Genel Bir Bakış", Prof.Dr. Fikret Türkmen Armağanı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, s. 451.

konuşmaktadırlar.[13] Sunan ilçesinin Dahe kasabasına bağlı olan Dongling, Guanghua, Songlingnan, Xiling ve Shuiguan köylerinde Batı Sarı Uygurcası konuşulur. Bu yöre halkının bir kısmı Batı ve Doğu Sarı Uygurcasını her ikisini de konuşur.[14]

Batı Sarı Uygur dilini kullanan başlıca sülaleler başlıca Yağlakar, Helangge gibi 8 sülale olup Sunan ilçesinin batı kesimi, Minghua ve Dahe kasabası ve Huangcheng nahiyesi'nin bir bölümünde yaşamaktadır. Doğu Sarı Uygur dili kullanan sülaleler de 8 sülaleden oluşur ve Damu, Luoer, Yangge, Dongba ve Dört At sülalesidir ve adı geçen işlenin doğu kesimi ile Kangle kasabası ve Huangcheng nahiyesinde otururlar. Diğer taraftan Jiuquan ilçesinin Huangnibao Sarı Uygur kasabası'ında yaşayan Sarı Uygurlar ise Çince konuşmaktadırlar[15]

Batı Sarı Uygur dilinde çok sayıda Çince ödünç sözcükler bulunmaktadır. Bunların yanında sayısı sınırlı da olsa Tibetçe sözcükler yer almaktadır. Her ne kadar Batı Sarı Uygur şivesi Çince ve Tibetçe dillerinden pek çok ödünç sözcükler ve gramatik yapılar almış olsa da, Türk dilinin en eski özelliklerini korumayı devam ettirmiştir.[16]

Batı Sarı Uygur dili eski Uygur dilinin sayı saymadaki özelliklerini muhafaza etmiştir. Örneğin, onlar 1'den 10'a kadar olan sayıyı bugünkü Uygurlar gibi sayarlar. 11'den itibaren farklılık başlar. 11, 12, 13…19'a kadar olan sayıları bir yirmi, iki yirmi, üç yirmidokuz yirmi diye sayarlar. 20'ye iki on derler. 21, 22. 23…29'u bir otuz, üç otuzdokuz otuz diye sayarlar. 30'a üç on derler. Sayılar bu şekilde sayılır. 100'e yüz derler, 10000'e bir tümen, onbin ya da bir ayak derler.

Aynı şiveyi konuşmayan Sarı Uygurlar iletişim sırasında Çince kullanmaktadırlar. İster Doğu Sarı Uygurcası olsun ister Batı Sarı Uygurcası, her iki çive de çok sayıda Çince ödünç sözcük almışlardır.

---

[13] Wang Wenguang, (1999). "Zhongguo Gudai de Minzu Shibie (Eski Çin Milletleri Hakkında Bilgiler)", Yunnan Üniversitesi Basımevi, Kunming, s. 223.

[14] Dahe Qu Zhi (Dage Bölgesi Kayıtları, a. g. e. s. 45.

[15] Yugu Zu Jian Shi, a. g. e. s. 10.

[16] Litip Tohti, (2004). "Aertai Yuyanxue Daolun (Altay Dilleri Rehberi)", Shanxi Eğitim Yayınevi, Taiyuan, s. 59.

Bazı Çinli araştırmacılar Dahe ile Huangcheng bölgelerinde yaşayan Sarı Uygurların her iki sarı Uygur şivesini de konuşabildiklerini keşfetmişlerdir. Bundan başka Huangcheng bölgesinde yerleşik az sayıdaki Sarı Uygur Tibetçe konuşmaktadırlar.[17]

Ming Cheng Hua saltanat yıllarında (1465-1487) Sarı Uygurlar doğu yönüne göç etmelerinden sonra Çinlilerle yakın ilişkilere girmişler ve bunun sonucunda özellikle Sarı Uygurların sözcük hazinesinde büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Uygur yazılı belgelerinde Ganzhou Uygurlarının yaşadıkları bölgede ortaya çıkarılan materyallerde Çince'den Uygur diline giren Çince sözcüklerin sayısının oldukça az olduğu gözlenmektedir. Onların doğu yönüne göç etmelerinden sonraki 100 yıllık bir zaman diliminden sonra Uygur diline giren Çince sözcüklerin sayısını büyük oranda arttığı ortaya çıkmaktadır.[18]

1909-1911 ile 1913-1915 yılları arasında iki kez Sarı Uygurların bölgesine giderek araştırmalar yapan Malov, 40 yıl sonra 1957 yılında araştırma sonuçlarını "Sarı Uygurların Dili, Dil-Gramer" adıyla yayımlamıştır. Malov bu kitabında 100'den fazla Çince sözcük de derlemiştir. Bu sözcüklerin büyük bölümü Ming ve Qing Hanedanları dönemine aittir.[19]

Malov'un vefatından sonra basılan iki çalışma daha vardır ki, bunlar "Xinjiang'ın Uygur Lehçesi" (1961) ve "Sarı Uygur Lehçesi: Metinler ve Çeviriler"dir (1967). Bu çalışmalar sayesinde ilim dünyası, daha önceleri çok az araştırılan ve Türkoloji ilminde hakkında hemen hemen hiç bilgi olmayan Türk lehçelerini kazanmıştır. Malov tarafından gerçekleştirilen lengüistik olguların ön incelemesi, dünyadan kopuk Çin'in kuzeybatı bölgesinde yaşayan Türk halklarının lehçelerinin ne kadar zor ve ince yapıya sahip olduğunu belli etmiştir. Böylece dil temsilcilerinin çok uzak ilişkilerinden kaynaklanan çağdaş Türk dillerinin karışık tabiatı

---

[17] Lei Jinrui-Chen Jinsheng, (2010). "Xibei Minzu Wenhua (Kuzeybatı Milletleri Kültür Tarihi)", Gansu Kültür Yayınevi, Lanzhou, s. 90.

[18] Chen Zongzhen, (2002). "Xibu Yuguyu Zhong de Zaoqi Hanyu Jieci (Batu Yugurca'ya Erken Dönemde Çince'den Gelen Özdünç Sözcükler)", Zandan Zhuoga, Cilt II, Lanzhou Üniversitesi Yayınevi, Lanzhou, s. 262.

[19] Chen Zongzhen, a. g. m. s. 262-263.

hakkındaki varsayım ispatlanmasıdır. Malov'un bir dizi merkezi Asya bölgesinin Türk dillerine ait araştırmaları, Türkoloji ilmine sağladığı en önemli katkılardan biridir.[20]

Sarı Uyguca'nın araştırması neticesinde Malov, aşağıda belirtilen sonuca ulaşmıştır: "Sarı Uygurca'yı Uygur dili olarak kabul etmek zordur, çünkü biz hem konuşma dilini hem de yazılı (yaygın olan Budist edebiyatının dili olan) dilini biliriz. Bu ise, ya eski zamanlarda Kırgızcalaşan her hangi bir Uygur dili ya da bambaşka bir dildir." Diğer bir ifade ile bu Türk sisteminin bağımsız bir dilidir ve bu sonuç şüphesizdir.[21]

Batı Sarı Uygurca ile Doğu Sarı Uygurcanın birbirinden farklı özellikleri vardır. 19. Yüzyıldan bu yana Türkologların bu döneme ait materyaller ışığında Türk şivelerini 13'den fazla Türk şivesini incelemişlerdir. Örneğin Malov, ses değişimlerinin tarihi özellikleri ile ödünç sözcüklerin sayısına göre Türkçe ile Yenisey Yazıtlarında kullanılan Uygurcayı mukayese etmiş ve bu konuda şöyle bir tasnif yapmıştır:

En Eski Türk Dili

Eski Türk Dili

Yeni Türk Dili

En Yeni Türk Dili

Batı Sarı Uygur dili, Orhun-Yenisey belgelerinde kullanılan dil ile Uygurca belgelerde kullanılan daha eski dil olan en eski Türk diline dahildir. Batı Sarı Uygur dili, bir tür eski Türk dilidir ve günümüze kadar eski Türkçe ve Uygurca sözcüleri muhafaza etmiştir.

---

[20] İ. V. Kormuşin-D. M. Nasilov, (2004). ("S. E. Malov'un Hayatı ve İlmi Çalışmalarına Dair", Çev: Asel Tacibayeva, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, No 11-1, s. 229.

[21] E. N. Tenishev, (2004). "Çağdaş Türk Dillerinin Araştırmacısı S. E. Malov", Çev: Asel, Tacibaeva, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, No 11-1, s. 235.

Sarı Uygurlarda Dil-Kültür İlişkisi

Sarı Uygurlar, yaklaşık olarak sekiz asır önce etnik ve kültürel olarak mensubu bulundukları ana Uygur kitlesinden ayrıldıktan sonra en güçlü ve etkili manevi değerleri olan dillerini var güçleriyle korumaya çalışmışlar ve bu konuda önemli oranda da başarılı olmuşlardır. Kalabalık kitleler halinde yaşadıkları bölgelerde Sarı Uygur kültürünün devam ettirilmesinde ve güçlenmesinde sarı Uygur dili en büyük dayanak olmuş, Çinliler, Moğollar, Tibetlilerle olan kültürel ve siyasi ilişkiler sonucunda etkileşime girdikten bir süre sonra ise sözü edilen milletlerin dillerinden etkilenmeleri sonucunda, Sarı Uygur kültürü farklı yönlerde gelişme grafiği izlemiştir.

Günümüzde yaşayan Sarı Uygurların kültürü başta Çinliler olmak üzere Tibetliler ve Moğolların dilinden etkilenmişler, bu durum beraberinde sözü edilen milletlerin kültürlerinden de farklı boyutlarda etkilenmeyi getirmiştir.

Kültürel hayata önemli ölçüde yön veren edebi ürünler, sarı Uygurların sosyo-kültürel hayatına oldukça geç bir dönemde girmiştir. Dolayısıyla sarı Uygurlarda yazılı ürünlerin çok büyük bir kısmı Çince olarak ve Çin karakterleri ile kaleme alınmıştır. Bu bakımdan modern diyebileceğimiz şiir, öykü ve geleneksel anlatılar gibi edebi ürünler Sarı Uygurun hayal ve hafızasında ana dilinde yer alsa da, yazıya Çince olarak dökülmesi nedeniyle, Sarı Uygur toplumunda dil-kültür bağlantısını kuran unsur Çince olmuştur.

Sarı Uygurların toplum hayatında etkisini en fazla gösteren dil Tibetçe olmuştur. Tibetlilerin Lamaizm inancına girmesiyle, eğitim faaliyetlerinde Tibetçeyi yoğun olarak kullanan Sarı Uygurların bir kısmı sonraki devirlerde milli kimliklerini kaybederek Tibetlileşmişlerdir. Günümüzde pek çok Sarı Uygur ibadetlerinde Tibetçeyi kullanmaktadırlar.

Aşağıda, Sarı Uygur toplumunun çeşitli kültür ortamlarının etkisiyle oluşan dil-kültür etkileşimi ana hatlarıyla incelenmeye çalışılmıştır. Dil-kültür bağlamında ele alındığında Sarı Uygur toplumu genel olarak dört kısma ayrılmaktadır

1. Altay Dili Konuşan Sarı Uygurlarda Kültürün Taşıma Unsuru Olarak Eğitim

Daha önce de belirtildiği üzere Sarı Uygurların konuştukları dil Uygurca'ya çok yakındır ve Altay Dilleri Ailesi'ne mensuptur. Bu dili konuşan Sarı Uygurların sayısı, tüm Sarı Uygurların % 70'ini oluşturmaktadır.

Çin Halk Cumhuriyeti kurulmadan önce Sarı Uygur toplumunda eğitim denildiğinde akla gelen tek unsur daima dini eğitim olmuştur. 20. yüzyılın ilk yarısına kadar gelen dönemde Sarı Uygurların yaşadıkları bölgelerde Tibet dilinde dini eğitimin verildiği çok sayıda Budist manastırı bulunmaktaydı. Bazı kaynaklar söz konusu bölgelerde Tibetçe ile birlikte Sanskritçe eğitimini de bulunduğu belirtseler de biz bu görüşe katılmıyoruz, zira Sanskritçe dini eğitim çok daha eski dönemlerde görülmekte idi.

20. yüzyılın 30'lu yıllarından sonra Rixinyu, Gujia Kanbu ve Ma Laozang gibi üst düzey dini makamlarına sahip şahsiyetler Budizm dini alanında eğitimi veren okullar açmışlardır. Örneğin 1935 yılında Qilian Dağın'da bulunan Xigou Tapınağı'nda eğitim süresi 6 yıl olan bir ilkokul açılmıştı. 3 Çinli öğretmenin çalıştığı bu okula her yıl 30'dan fazla Tibetli öğrenci alnımaktaydı. Her ne kadar bu okullar hakkında bilgiler içeren kaynaklar bu okullara devam eden Sarı Uygurlar hakkında her hangi bir bilgi vermese de, çok eski dönemlerden itibaren Tibetlilerin dini tesirlerini alan Sarı Uygurla mutlaka Tibetlilerin dini okullarına öğrenci göndermekteydiler.

Tibet Budizminin Sarı Uygur toplumunda yayılıp gelişmesi, Sarı Uygurların genelde eğitim ve özelde din eğitimi faaliyetlerinin güçlenmesine vesile olmuş, fakat bu durum Sarı Uygurcanın bir eğitim dili olarak gelişmesine her hangi bir fırsat vermemiştir. Zira Sarı Uygur Türklerinin kendilerine ait yazı sisteminin olmaması nedeniyle her seviyedeki eğitim Çin yazısı yapılmıştır. Oysa Tibetlilerin çok uzun bir geçmişe sahip kendilerine özgü alfabelerinin olması nedeniyle Sarı Uygurlara nazaran daha avantajlı bir duruma gelmişlerdir. Özellikle Çin devletinin kurulmasını takip eden yıllarda Çince öğretiminin Sarı Uygurların yaşadıkları bölgelerde geliştirilmesine çok özel önem veren devlet yöneticilerinin bu tür çabaları ve yukarıda sözü edilen Sarı Uygurların kendi yazı sisteminin olmaması nedeniyle Tibet yazısı Sarı Uygur toplumunda pek fazla

yayılma imkanı bulamamıştır. Böylece Çin yazısını devamlı olarak kullanmaları nedeniyle Sarı Uygurlar kültürel anlamda Çinlilere daha yakın bir duruma gelmişlerdir.

20. yüzyılın 50'li yılların başında Suzhou Öğretmen Okulu'na Sarı Uygur ve Tibetli öğrenciler ayrı sınıflar halinde öğrenci kabul edilmeye başlanmıştır.[22]

1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti kurulduktan sonra, diğer bölgelerde olduğu gibi, Sarı Uyurların yaşadıkları Sunan ilçesi ve çevresinde de geleneksel eğitim veren okulların eğitim sistemlerini kaldırarak, tüm ülkede eğitim alanında birlik sağlamak amacıyla Komünist düşünce sisteminin temel alındığı olular açmışlardır. Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesi'nin kurulduğu 1953 yılına kadar, tüm ilçede 11 öğretmenin denetiminde 307 öğrencinin eğitim gördüğü 8 adet ilkokul bulunmakta idi. Yeni devletin kurulmasıyla, devlet Sarı Uygurların yaşadıkları yerleşim birimlerine okullar açarken, onların sürdükleri yaşam tarzlarını da dikkate alarak çok sayıda okullar açmıştır. Bunlar arasında 1 adet ortaokul, eğitim süresi 10 yıl olan 2 okul, 1 adet milliyet okulu, eğitim süresi 8 yıl olan 8 okul, eğitim süresi 5 yıl olan 45 ilkokul ve 19 adet köy ilkokulu açmıştır. 20. yüzyılın 50'li yıllarının başında Sunan ilçesinden Merkezi Milletler Üniversitesi ile Kuzeybatı Milletler Üniversitesi'ne ilçenin ihtiyaç duyduğu insan gücü ve memur temini amacıyla önemli sayıda kız ve erkek öğrenci eğitim almak amacıyla gönderilmiştir. 1981 yılına gelindiğinde, ilçe nüfusundan eğitim alanında 350 personel ve 151 öğretmen olduğu bilinmektedir. İlkokul ve ortaokullarda eğitim gören öğrenci sayısı ise 7834'e ulaşmıştır ki, bu sayı 1953 yılına göre 25 kat daha fazladır.[23]

1979 yılında Sunan Kaymakamlığı'nın aldığı kararla, Hongwansi kasabasında yöre halkının eğitim seviyesini yükseltmek, eğitim faaliyetlerini yaygınlaştırma ve Sunan ilçesi ve çevresinin ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünü artırmak üzere toplam 12 sınıflık 600 öğrencinin eğitim gördüğü 1 adet lise ve ortaokul

[22] Sunan Yuguzu, a. g. e. s. 194.

[23] Sunan Yuguzu, a. g. e. s. 194-195.

açılmıştır. Bu okul azınlık milletlere mahsus yatılı okul olarak tasarlanmıştır.[24]

Sarı Uygurların yaşadıkları Sunan ilçe sınırları içinde açılan bir dğer okul türü ise, alışılmışın dışında seyyar okul ya da at üstündeki ilkokul adı verilen okullardır. İlk seyyar okul Kangle kasabasının bozkırlarında açılmıştır. Bu tür okullar eğitime başlama yaşına gelip de köy ya da şehir merkezlerinde okula gitme imkanı olmayan ailelerin çocukları için son derece faydalı olmuştur.

İlk olarak 1965 yılının Eylül ayında açılan seyyar okullar Çin'de oldukça ilgi görmüş, hatta 1975 ve 1977 yıllarında ülkenin önde gelen bazı gazetelerinde bu okul türkeri ile ilgili geniş yayınlar yapılmış, hatta bir filme bile konu olmuştur.[25] Fakat Çin'de yaptığımız kütüphane ve saha araştırmaları sırasında seyyar okullar hakkında çok fazla bilgiye ulaşma imkanı buşamadık.

Gansu eyaletinde Han milletinden sonra en fazla azınlık millet Tibetlilerdir. 1982 yılında kendi dili ve yazısı olan Tibetlilerin eğitim ve kültürel seviyesini yükseltmek için ilçe yönetimi aldığı bir kararla Tibetçe eğitim yapacak 3 yıllık okulun açılmasını onaylamış, buradan mezun olan öğrencilerin Qinghai eyaletindeki Eğitim Enstitüsü'ne devam etme imkanları sağlanmış, fakat Sarı Uygurlar için buna benzer bir uygulamaya gidilmemiştir. Sarı Uygur çocuklarının kendi dillerinde eğitim görme imkanları olmadığı için ana dillerini konuşamama tehlikesi ile karşı karşıya kaldıkları gözlenmektedir. Yaptığımız mülaakatlar sırasında, ana dilleri ya da kültürleri konusunda eğitim alıp almadıkları yönündeki sorumuza hayır yanıtını aldık. Diğer taraftan son birkaç yıldan bu ya anaokullarında Sarı Uygur kültürü ile derslerin verildiğini ifade etmişlerdir.

Sarı Uygur Türklerinin Gansu eyaleti bünyesinde Sunan ve Huangnipu olmak üzere bir otonom ilçe bir de otonom kasabaya sahip olmalarına rağmen okullarda kendi dillerinde eğitim yapılmamaktadır. Bizim düşüncemize göre Sarı Uygurların

---

[24] Yan Chenglin, (2000). "Sunan Wenshi Ziliao (Sunan Edebiyat-Tarih Materyalleri)", Gansu Eyaleti Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesi Komisyonu, Sunan, s. 180.

[25] Gao Linjun, (2010). "Zhongguo Yuguzu-Chuantong Wenhua Tujian (Çin Sarı Uygurlarının Geleneksel Kültürü)", Millet Yayınevi, Pekin, s. 58.

kendilerine ait yazıya sahip olmamaları anadillerinde eğitim yapmalarının önünde engel değildir. En azından geleneksel kültürleri hakkında bazı dersler konulabilir. Mülakaat yaptıpımız bazı kaynak kişiler Huangnipu'da Sarı Uygur kültürü ve gelenekleri konusunda öğrencilere ders konulabilmesi için ilgili mercilere başvuruda bulunulduğunu ve cevap beklendiğini söylemişlerdir.

Görüştüğümüz bazı Sarı Uygurlar, çocuklarının yüksek öğrenime devam etmelerini içtenlikle desteklediklerini, çocuklarının önemli bir kısmının okullarından mezun olduktan sonra menleketlerine dönerek devlet dairelerinde göreve başladıklarını ifade etmişlerdir. İlköğretim, ortaöğretim ya da yüksek öğretimde olan çocuk ve gençler okulların tatil olduğu dönemde hangi ekonomik faaliyetle meşgul olurlarsa olsunlar ailelerine yardıma gelmektedirler.

Çin'de yaşayan 55 azınlık millet içinde, en çok eğitim gören 10 milletten birisi Sarı Uygurlardır. Çin'de eğitim alanında istatistik çalışmaları yapılırken alınan temel ölçülerden birisi de 10.000 rakamıdır. Örneğin 2000 yılında yapılan bir istatistiğe göre 10.000 Sarı Uygur içinde lise eğitimi alanların sayısı 654, meslek liselerinde eğitim alanların sayısı 528, üniversitelerde meslek yüksekolullarında eğitimi alanların sayısı 362, lisans eğitimi alanların sayısı 104, lisanüstü seviyedeki öğrencilerin sayısı ise 6'dır.[26]

Sarı Uygurların yaşadıkları kuzeybatı bölgesinin ekonomik gelişmişlik ve yaşam koşullarının oldukça zor olduğu göz önüne alındığında, eğitim gören Sarı Uygur sayısının fazla oluşunu, Sarı Uygur toplumunda eğitim ve kültürel bilincin giderek arttığı anlaşılır.

2. Dilleri Moğolca'nın Etkisindeki Sarı Uygurlar

Sarı Uygurların Moğollarla olan ilişkileri ile Çinliler ve Tibetlilerle olan ilişkileri arasında bir önemli bir fark vardır. Şöyle ki; Sarı Uygurların tarihi bölümünde de açılandığı üzere, Sarı Uygurlar uzun süre hakimiyeti altında kalmışlardır. Dolayısıyla Sarı Uygurların

[26] Ba Zhanlong-Ba Yuhuan, (2006). "Shaoshu Minzu Jiaoyu Yuanzhong de Qipa Yuguzu Jiaoyu (Azınlık Milletleri Eğitimi-Sarı Uygurlarda Eğitim)", Yaoaoer Wenhua (Sarı Uygur Kültürü), Sayı 2, s. 42.

Moğol etkilerini almalarında bir zorlama söz konusu olmuştur. Bu noktayı, tarihi gerçeklikler göz önüne alındığında doğal karşılamak gerek, çünkü güçlü ve baskın milletlerin istila hareketlerinin başlıca özelliği, yeni hakimiyetleri altına aldıkları miletler üzerinde siyasi ve kültürel bir takım zorlamalarda bulunurlar. Bu durum batı ükelerin tarihinde sıkça görülmektedir.

Moğolların Sarı Uygurlar üzerindeki etkilerinin en bariz örneklerini Moğolca konuşan Sarı Uygurların dillerinde görmek mümkündür. Zira başlıca iki gruba ayrılan Sarı Uygurların bir kısmı Sarı Uygur dilini, diğer kısmı ise Moğolca konuşmaktadırlar. Moğolca konuşan grubun diline Şira Sarı Uygurca adı da verilmektedir. Buradaki "şira" sözcüğü sarı sözcüğünün Moğolca karşılığıdır. Şira Uygurcasını konuşanların Yuan Hanedanı'ndan bu yana var olduğunu kabul etmek gerekmektedir. 20. yüzyılın ilk 50'li yıllarında Sarı Uygur bölgesinde yapılan araştırmalardan örnek verilecek olursa, Uygur boylarından olan Lorcalar 100 yıldan fazla bir süre önce Sarı Uygurca konuşmaktaydılar. Şimdi ise Şira Uygurcasını kullanmaktadırlar. Yağlakar, Horankat boylarından olan ve boylar birliğine bağlı olarak hayvancılık yapan gençler, boylar birliğinde yerleşik hayata geçtikten sonra Şira Uygurcasını kullanmışlardır. Bununla birlikte tarihi şarkılar söylerken Sarı Uygurcayı kullanmışlardır. Şarkının tonlaması, sözleri Sarı Uygurca konuşan boylarınkiyle aynıdır. Yaşlılara göre onların geçmişte konuştukları dil Sarı Uygurcadır. Montey boyu içindeki Tuman milliyeti başlangıçta Sarı Uygurca konuşmaktaydı.1934 yılında Montey boyuna geçenler sonraları Şira Uygurcasını konuşmaya başladılar.

Bu durum bizi şu tarihi gerçeklere götürmektedir: Türkçeyi konuşan kişiler kısa bir süre sonra Moğolca konuşmaya başladılar. Fakat Moğollaşan Türklerin yalnızca azınlıkta olan Şira Uygurcasını konuşanlar olduğu görülmüştür. Diğerlerin ise Yuan döneminden bu yana Sarı Uygur bölgesini denetimleri altında bulunduran Moğol soyluları ile onların torunları olduğu anlaşılmaktadır.[27]

---

[27] Zhong Jinwen, (2003). "Sarı Uygur-Şira Uygur: Türk Moğol İlişkisi", Çince'den Çev: Dr. İnci İnce Erdoğdu, Çağdaş Türklük Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, Cilt 2, Ocak 2007, s. 58-59.

Günümüzde, özellikle Çin dışındaki ülkelerin Türkologları Doğu Sarı Uygurları ile Batı Sarı Uygurcasını konuşan kabilelerle aynı olduğu fikrini kabul etmektedirler. Batı Sarı Uygurları uzun süre Moğollarla aynı bölgelerde yaşamaları sebebiyle daha sonraki dönemlerde Moğollaşmışlardır. Çinli araştırmacı Du Yaxiong'a göre eğer bu görüş tarihi gerçeklere uygun olsaydı, her iki Sarı Uygur grubunun halk türkülerinin benzerlik göstermesi gerekirdi, en azından bir çok ortak unsurun bulunması gerekirdi. Du Yaxiong, yaptığı analizden Doğu Sarı Uygurlarının halk türkülerinin Batı bölgesinde yaşayanlarınki ile aralarında ciddi farklılıklar gösterdiğini ileri sürmektedir.[28] Ayrıca Du Yaxiong somut olarak hangi tarihi gerçekleri işaret ettiğini net olarak ortaya koymamaktadır.

Biz Du Yaxiong'nun bu görüşlerine katılmıyoruz, zira Batı Sarı Uygurları yüzyıllar boyunca Moğollarla birlikte yaşamalarından dolayı diğer alanlarda olduğu gibi halk müziği alanında da onlardan etkilenmeleri kaçınılmazdır. Tarihi gerçekler, tarihte kabilelerin yakının yaşadıkları diğer toplulukların kültürlerinden etkilendiklerini de ortaya koymaktadır.

Bazı Türkologlara göre, günümüzde Doğu Sarı Uygur dilini konuşan Sarı Uygurlar, daha önceleri Batı Sarı Uygurca'yı kullanırlardı, bu grup Sarı Uygurlar tarihte uzun süre Moğollar ile birlikte yaşamaları sebebiyle dilleri yavaş yavaş Moğolcaya yönelmiş ve bu dili konuşmaya başlamışlar, bu suretle adeta Moğollaşmışlardır. Bir grup bilim adamı ise Batı ve Doğu Sarı Uygurca'nın özelliklerine göre, ortak dil materyaller analiz edildiğinde tarihte Moğolca konuşan bir grup Moğol kabileleri, uzun süre Sarı Uygurların ataları Sarı Uygurlarla birlikte yaşamaları nedeniyle dillerini yavaş yavaş Sarı Uygurca'ya çevirmişlerdir. Sarı Uygurların Beglerbeyi, Koreki, Nayman, Bayattavun ve Yanke gibi boyları Doğu Sarı Uygurcasını konuşmaktadırlar.[29] Bu boyların konuştukları dil, eski Moğolcaya yakın olduğu bilinmektedir. Bu grup Sarı Uygur, günümüzde yaşadıkları bölgeye gelip yerleştikten sonra Moğollara komşu olmuşlar, dolayısıyla, yaşam tarzı ve giyim gibi alanlarda Moğol kültürünün etkisinde kalmışlardır. Bizim fikrimize

---

[28] Du ya Xiong, Yuguzu Dongbu de, a. g. m. s. 87.

[29] Abdürreşit Celil Qarluq, Sarı Uygurların Sosyo-Kültürel Yapısı, Atılım Yayınları), Basım Yılı Belirtilmemiş), s. 146.

göre kendi dilleri Sarı Uygurca, Moğolca, Çince ya da Tibetçe olsun, onlar birbirinden burada sayılan farklı dilleri konuşsalar da önemli olan kendilerini "Sarı Uygur" olarak ifade etmeleridir.

Sonuç olarak Sarı Uygurlar ile Şira Uygurlar arasındaki ilişki gerçekten tarihe Türk ve Moğol ilişkilerinin bir temsilidir. Bunu tarihi ortam gerçekleştirmiştir. Onlar karşılıklı eğitim, karşılıklı etkileşim, aynı zamanda ortak gelilim şartları içinde yeni bir yaşam tarzı, gelenek, kültür, sanat oluşturmuşlardır. Çin'de yüzlerce yıllık sosyal ve kültürel gelişim soncunda Sarı Uygur ile Şira Uygurlar arasındaki birlik ortaya çıkmıştır.[30]

Çince Konuşan Sarı Uygurlar

Sunan ilçesi ve çevresinde yaşayan Sarı Uygurlardan yaklaşık olarak 250 km uzaklıktaki Jiuquan şehri ve çevresinde yerleşik olan Sarı Uygurlar arasında kendi dilini konuşabilen Sarı Uygurların sayısı yok denecek kadar azdır. 2001 yılının Ağustos ayında sözü edilen şehre bağlı Huangnipu adlı kasabada yaşayan Sarı Uygurlar arasında yaptığımız araştırmalar sırasında, onların tamamına yakın bir kısmının kendi dillerinden uzaklaşarak Çince konuştuklarını tespit ettik. Jiuquan ve çevresinde yaşayan Sarı Uygurların tamamen Çince konuşmaya yönelmelerinin sebebini bu bölgede dağınık olarak yaşamaları, nüfuslarının az olması ve diğer Türk toplulukları ile her hangi bir kültürel bağlarının olmaması gösterilebilir. Huangnipu Sarı Uygur Otonom Kasabası'nın Çinli öğretmeni Bayan Ge Xiaohong, uzun süredir adı geçen ilçede görev yaptığını, kasaba halkını oluşturan Sarı Uygurların büyük bir kısmını tanıdığını ve Sarı Uygur dili konuşan sadece bir ya da iki kişiyi tanıdığını ifade etmiştir. Ayrıca sözü edilen bayan öğretmen ve bazı Sarı Uygur aydınları, bu yörede Çinli ile evlenen Sarı Uygurların sayısının çok fazla olduklarını ve kendi kabilelerinin tam olarak ne zaman Çince konuşmaya başladıkları konusunda her hangi bir fikirlerinin olmadığını beyan etmişlerdir.

[30] Zhong Jinwen, Sarı Uygur-Şira Uygur, a. g. m. s. 63.

3. Tibet Dili ve Kültürü Etkisinde Kalmış Olan Sarı Uygurlar

Bilindiği üzere tarihte milletler arasında vuku bulan siyasi ilişkiler çoğu zaman kültürel ilişkilerin oluşmasına da yol açmaktadır. Tibetlilerle Sarı Uygurlara arasındaki ilişkiler de bu kapsamda değerlendirilmelidir. Çünkü bu iki milletin ilişkileri 8. yüzyılın ortalarına kadar uzanmaktadır. Batıya göç eden Sarı Uygurların yaşadığı önemli yerlerden biri olan tüm Hexi sözü edilen yüzyılda Tibetliler tarafından zapt edilmiş, dolayısıyla Sarı Uygurlar Tibetlilere bağlı hale gelmişlerdir. Doğu tarafına göç eden Uygurlar 15. yüzyılın ortalarından sonra Tibetlilerle devamlı olarak temasa geçmişlerdir.[31]

Sarı Uygur-Tibet kültürel ilişkileri, Sarı Uygurların Çinlilerle ve Moğollar arasındaki ilişkilerden bazı farklılıklar arz etmektedir. Bu farklılığın nedeni, Tibet kültürünün Sarı Uygurlara etki ederken her hangi bir zorlama hareketine gerek kalmadan kendini hissettirmesidir. Dolayısıyla Sarı Uygurlar Tibet kültürünü bir çeşit tercih sonunda edindiklerini söylemek mümkündür. Sarı Uygurların doğuya göç etmelerinden sonra Tibetlilere komşu olarak ya da onlarla karışık bir şekilde yaşamaya başlamalarından itibaren iki millet arasındaki ilişkilerin yoğunlaştığı görülmektedir.

Ming hanedanının son yıllarında Sarı Uygurlar doğu yönüne göç etmelerinden kısa bir süre sonra Tibet Lamaizminin Gelu mezhebi Sarı Uygurların dini haline gelmiştir. Öyle ki yeni Çin devletinin kurulmasından önceki döneme kadar Sarı Uygurların yaşadıkları bölgede 10 adet Tibet Budizmine dahil olan manastır mevcut idi. Ayrıca Sarı Uygurların komşuluğunda yaşayan Tibetlilerin de 10 tane manastırları vardı. Devletin kurulmasından önce kabile sisteminin esas olduğu Sarı Uygur toplumunda her kabilen kendi Budist manastırına sahip idi. Tibetin dini etkileri Sarı Uygurlar üzerinde o kadar etkili olmuştur ki, günümüzde bile Lamaizm inancı ile Sarı Uygur toplumu birbirinden ayrı olarak düşünülemez hale gelmiştir. Tibet Budist inancı kendini Tibet kültürü alanında çok güçlü hissettirmesi dolayısıyla, Sarı Uygur toplumuna sadece Tibet

---

[31] Wu Yongming, (1984). "Yugu Zu Yuan Chutan (Sarı Uygurların Menşei Hakkında İlk Mütaalalar)", Zhongnan Minzu Xueyuan Xuebao (Zhongnan Milletler Enstitüsü Dergisi), Sayı 1, s. 39.

Budizm'i değil, Tibetlilerin bazı kültürel unsurları da etkili bir biçimde nüfuz etmiştir. Dolayısıyla doğuya göç edip gelen eski Uygur toplumunun sosyal çehresini Tibet kültürü ve inancını önemli ölçüde değiştirmeyi başarmıştır. Günümüzde Uygurlar ile Sarı Uygurlar arasında çok sayıda ortak kültürel noktalar mevcut ise de iki toplum arasında dini inanış bakımından büyük bir fark mevcuttur.

20. yüzyılın ilk yıllarında Çin'de iktidarda bulunan Guomingdan hükümetinin üst düzey bir Moğol temsilcisi sınır araştırmaları konusunda araştırmalar yapmak üzere gelmiş ve kaleme aldığı raporda inleme yaptığı pek çok yerde Sarı Uygurların kendileri Tibetli olarak tanıttıklarını ifade etmektedir.[32]

Yapılan bilimsel araştırmalar da Tibetlilerin ağırlıklı olarak Sarı Uygurlar üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Tibet kültürü Sarı Uygurlar üzerinde en fazla dini inanış noktasında kendini hissettirmiştir. Günümüzde Sunan Sarı Uygur Otonom Bölgesi'nde nüfusu en fazla olan millet Tibetlilerle Sarı Uygurlardır. Bu ilçedeki Sarı Uygur nüfusu, 1990 nüfus sayımına göre 8820, Tibetliler ise 8402 kişidir.[33]

Çin'de Sarı Uygur tarihi ve kültürü alanında çalışan akademisyenler, üzerinde araştırma yaptıkları konular gerektirdiğinde onların Tibetlilerle olan siyasi, kültürel, ekonomik ya da dil bakımından nasıl etkilendiklerini yeterli ölçüde açıklamaktadırlar. Ne var ki, Tibet tarihi ve kültürü hakkında araştırma yapıp bunları yayımlayan Çinli araştırmacılar, bu eserlerinde Sarı Uygurlar ile Tibetliler arasındaki ilişkilere hiç değinmemektedirler. Bunun sebebini, genel olarak Tibet tarihini kale alırken sadece Tibet milletini merkeze almak istemeleri olabilir. Oysa yüzyıllardan bu yana komşuluk ilişkilerinde bulunan bu iki

---

[32] He Weiguang, 82002). "Lun Zangzu Wenhua Dui Yuguzu Ji Qi Wenhua Xingcheng de Yingxiang (Tibet Kültürünün Sarı Uygurlar ve Kültürlerinin Oluşumu Üzerine Etkileri)", Zhongguo Yuguzu Yanjiu Jicheng Çin Sarı Uygur Milleti İle İlgili Araştırmalar-Makaleler), Editör: Zhong Jinwen, Halk Yayınevi, Pekin, s. 599.

[33] He Weiguang, (1999). "Lun Zang Wenhua Dui Yugu Zu Ji Qi WenhuaXingcheng de Yingxiang (Tibet Kültürünün Sarı Uygurlar Üzerindeki Etkileri ve Onların Kültürünün Oluşumuna Etkileri)", Xibei Minzu Xueyuan Xuebao (Kuzeybatı Milletler Enstitüsü Dergisi), Sayı 4, s. 30.

milletin aralarındaki her türlü ilişkinin tarihi ve özellikleri, Tibet odaklı çalışmalarda da ele alınırsa, yapılacak araştırmalar daha kapsamlı ve eksiksiz olur kanaatindeyiz.

Aşağıda da açıklanacağı üzere her ne kadar Sarı Uygur halkı Ming Hanedanının son yıllarında Tibetlilerle olan kültürel ilişkileri sonucunda büyük oranda Tibet kültüründen etkilenmeye başlamış olsalar da, Sarı Uygur aydınlarının Tibet kültürü ile temasa geçmeleri çok daha önceki yüzyıllarda gerçekleşmeye başlamıştır. Şöyle ki Yuan Hanedanı döneminde Tibet Budizmi olarak bilinen Lamaizm için büyük bir gelişme çağı olmuştur. Bu dönemde çok sayıda Tibetli, Moğol, Çinli ve Uygur Lamaist rahibi olarak yetişmiş, fakat konu ile ilgili kaynaklardan ne kadar sayıda Lamaist rahibi yetiştirildiğini anlamak imkansızdır. Bu dönemde inşa edilen çok sayıda Lama tapınakları arasında Uygurlar için yapılanlar da mevcuttu.[34] Yuan Hanedanı' Tarihi'nde 1328 yılının Ekim Gaochang'da Uygur Lama tapınağının inşa edildiğini, 1329 yılının Eylül ayında yapılan tapınağında 108 Uygur Lama rahibinin görev yaptığı kaydedilmektedir.[35]

Ming döneminin son yıllarında Sarı Uygurların doğuya göçlerinden çok geçmeden Tibetlilerin Lama Budizmi'nin Gelu (格 鲁) Mezhebi Sarı Uygur halkının ortak dini haline gelmiştir. Çin'in kurulmasından sonra Sarı Uygurların yaşadıkları bölgede 10 tane Tibet Budizm'inin tapınakları inşa edilmiştir. Günümüzde bu bölgedeki tüm toplulukların kendilerine ait tapınakları mevcuttur, dolayısıyla Tibet Budizm'i yugur toplumsal yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır.

Tibet Budizmi'nin güçlü bir şekilde Sarı Uygurlar üzerinde etkilerini göstermeye başlayınca, Sarı Uygurlar eski dönemlerden kalan Uygur kültürel karakterlerini kaybetmeye başlamışlardır. Bu yüzden günümüzde Uygurlar ile Sarı Uygurlar arasındaki en önemli

---

[34] Yi Weixian, (2003). "Yuan dai Can Yu Tubo Shiwu de Weiwuerren (Yuan Hanedanı Döneminde Tibet Hizmetine Giren Uygurlar)", Ed. Wang Bulong, Xibei Shaoshu Minzu Shi Yanhiu (Kuzeybatı Azınlık Milletleri Tarihi Araştırmaları), Minzu Yayınevi, Lanzhou, s. 198.

[35] Song Lian, (1992). "Yuan Shı (Yuan Hanedanı Tarihi)", Bölüm 32, Wen Zong Ji 1, Cilt 3, Zhonghua Yayınevi, Pekin, s. 703-725.

fark dini inanışlar bakımından kendini hissettirmektedir. Çin'in kuruluşundan önce Qilian bölgesine incelemelerde bulunmak üzere giden bir devlet yetkilisi, kendisiyle konuşan bazı Sarı Uygurların kendilerini Tibetli olarak tanıttıklarını bildirmektedir. Nitekim Sarı Uygurlar üzerine yaptığı araştırmalarıyla tanınan Türkolog Malov, iki kez söz konusu bölgeye yaptığı seferlerden sonra, dört gruba ayırdığı Sarı Uygurların bir grubunun Tibetçe konuşanlar olduğunu kaydetmiştir.

Genel olarak Tibetliler aşağıdaki noktalarda Sarı Uygurlar üzerinde etkilerde bulunmuşlardır:

1. Dil ve Dini Eğitim

Sarı Uygurlar tarihte bir süre için Tibet alfabesini kullanmışlardı. Qing Hanedanı döneminde devlet Sarı Uygurların yaşadıkları bölgelerde Tibet ve Çin yazısı kullanmışlardır. Nitekim Pekin'de bulunan Yasak Şehir Müzesi'nde bu konuya dair bazı kalıntılar sergilenmektedir. Bundan başka 20. Yüzyılın ilk yıllarında Tibetliler ve Sarı Uygurlar ortak olarak oluşturdukları dini liderliğin gözetiminde birkaç tane ilkokul kurmuşlardır ki, bu okulların müfredatında Tibetçe dersleri de mevcuttu. Ayrıca Sarı Uygur gençleri tapınaklara girdikten sonra Tibet dili ve yazısını öğrenmişler. Burada gençlerin hedefleri her ne kadar dini olsa da, aynı zamanda Sarı Uygur gençleri kendi bölgelerinde Tibetçenin gelişmesine dolaylı olarak katkılarda bulunmuşlardır. Günümüzde söz konusu bölgenin bazı yerlerinde bazı devlet memurları (西藏日报)Tibet'in Günlüğü adlı gazeteye abonedir.

Tibet Budizmi aslında din merkezli tapınak eğitimini savunmaktadır. Böylelikle her taraftan dinin gelişimi, yaygınlaşması sağlanırken, diğer taraftan milli kültürün korunması ve gelişmesi için de yararlı oluyordu. Sarı Uygurlardaki Tibet Budizmi'nde bu husus gelişememiştir. Bu durum belki Sarı Uygurların nüfualarının çok olmaması, kendi milli yazılarının bulunmaması ve Tibet dilini öğrenmenin zorluğundan dolayı ortaya çıkmış olabilir. Bu nedenle Tibet Budizmi, Tibet bölgelerindeki işlevini Sarı Uygur bölgelerinde yerine getirememiştir. Milli Çin dönemine gelindiğinde, Sarı Uygur din adamları, Çince modern eğitiminin Sarı Uygurlar arasında

yaygınlaştırılmasında öncü olmuşlardır. Bu öncülük milli kültürün korunmasına yardımcı olmak yerine tersine bir işlev görmüştür. Yani Sarı Uygurların Çin klültürü ve toplumu ile daha da yakınlaşmasını sağlamıştır.[36]

2. Kullanılan İsimler

20. yüzyılın 50'li yıllarından önce Sarı Uygurlar isim olarak genellikle Tibetçe isimleri kullanırlardı. Gençler, ileri yaştakiler, kadın ya da erkek olsun hepsi Lama rahiplerinin klasiklerden seçtiği isimleri alırlardı. Aslında bu isimler her ne kadar Tibetçe simler olsa da Sarı Uygurlara özgü oldukları ifade edilmektedir. 50'li yılardan sonra ise Çince isim almaktan vazgeçmişlerdir.

3. Halk Kültürü

Halk kültür alanında da Tibetlilerin bir takım etikileri Sarı Uygurlar üzerinde kendini hissettirmiştir. Örneğin tarihi bir destanı olan Gesar Wang Zhuan (格萨尔王传) Gesar Hükümdar Biyografisi) Sarı Uygurlar arasında da yayılmıştır. Sarı Uygurların önemli tarihi olayı olan doğuya göç etme maceralarını anlatan Sarı Uygurlar Xizhi-hazhi'dan Geldi adlı destanı, Tibet menşeli olan kahramanlık destanı Gesar, feodal evlenme adetlerinden şikayet eden Şaramak gibi cesur kadın tiplerini anlatan "Saramak Huandiyçen" adlı"destanlar üzerinde durulması gereken çok müim sözlü edebiyat ürünleridir.[37]

Doğu ve Batı Sarı Uygurlar yaşadıkları bölgelerin tamamında Gesar destan ya da öykülerinin değişik versiyonları yaygındır. Wang Xingxian'in araştırmalarına göre, Gesar Destanı Sarı Uygurlara arasında XIV. yüzyılın ikinci yarısında yayılmaya başlamıştır.[38]

---

[36] Abdürreşit Celil Karluk, a. g. e. s. 75.

[37] Erkin Arız, (2002). "Sarı Uygur Türklerinde Gesar Destanı Üzerine", Çağdaş Türklük Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, Ankara 2004, s. 135-136.

[38] Wang Xingxian,(1990). "Zang Zu, Tu Zu, Yugu Zu gesaer Bijiao Yanjiu (Tibetliler, Tu Milleti ve Sarı Uygurlarda Gesar İle İlgili Mukayeseli Bir Araştırma)", Xibei Minzu Yanjiu (Kuzeybatı Milletleri Araştırmaları), Sayı 1, s.

Tibetlilerin bu ünlü efsanesi sadece Sarı Uygurlar arasında yaygınlaşmakla yetinmemiş, İç Moğolistan'da yaşayan Moğollar, Tujia Milleti Naxi Milleti ve Moğolistan, Buryatya Otonom Cumhuriyeti, Bhutan ve Nepal ve Pakistan gibi ülkelerde yaygınlaşmıştır.[39] Çin'in önde gelen Sarı Uygur bilim adamlarından birisi olan He Weiguang, çocukluğunda büyüklerinden dinlediği hikayelerin Gesaer Efsanesinden bir bölüm olduğunu ancak büyüyünce anladığını ifade etmektedir.[40]

Sonuç

Çin'de yaşayan ve nüfusu 15.000'in altında nadir azınlık milletlerinden birisi olan Sarı Uygurların dili ve kültürü bir asırdan fazla bir süredir yerli ve yabancı pek çok bilim adamı tarafından büyük bir ilgi görmektedir. Dil ve etnik olarak akraba oldukları ana Uygur kitlesinden ayrılıp batı istikametine yönelerek günümüzde yaşadıkları toprakları yurt tutan Sarı Uygurlar, yeni vatanlarında, Çinliler, Tibetliler ve Moğollara komşu olduktan sonra, eski yurtlarından getirdikleri kültür unsurlarını da yaşatarak, yukarıda sözü edilen milletlerin önce dillerinden, daha sonra ise kültürlerinden etkilenerek, Çin'in kuzeybatısında yaşatan diğer Türk kültür dairesine mensup topluluklarından farklı bir yol izlemeye başlamışlardır.

Kendilerine ait yazı olmaması nedeniyle, şiir, türkü ve efsaneleri ağızdan ağza kuşaklar boyunca aktaran Sarı Uygurlar zengin halk kültürü hazinelerini 20. yüzyılın ilk yarısında Çin'de Sarı Uygur edebiyatı ürünleri hakkında başlatılan kapsamlı araştırmalar neticesinde kaleme alınması sayesinde unutulmaktan kurtarmışlardır. Sözü edilen yüzyılda yetişmeye başlayan Sarı Uygur yazar ve şairlerinin önemli bir kısmı tema olarak göçebe yaşam tarzı, hayvancılık, en eski anayurtlarından şimdiki yaşadıkları topraklara göçün anlatıldığı göç efsanesi gibi tarihi ve kültürel unsurları almışlar ve böylece milli kimliklerini korumayı büyük oranda başarmışlardır. Her ne kadar Sarı Uygurların bu edebi ürünleri kendi dilleri değil de

---

[39] Zeng Guoqing, (2000). "Zang Zu Lishi Wenhua (Tibet Tarihi ve Kültürü)", Minzu Basımevi, Pekin, s. 178.

[40] He Weigusang, a. g. m. s. 31.n

Çince olarak yazıya geçirilmiş olsa da, kendilerine ait yazıya sahip olmayan Sarı Uygurların önemli kültür unsurları hakkında yapılacak yeni araştırmaların sağlam temelleri atılması sağlanmıştır. Günümüzde bu Türk soylu topluluğun, eğitimin her kademesinde Çin dili ve yazısını kullansa da, evde aile bireyleri kendi aralarında iletişimi Sarı Uygurca olarak kurmaktadır. Bunun yanında, kalabalık gruplar ve misafirlerle bir araya gelindiğinde düğün ya da bayram günlerinde, atalardan kalan eski türkülerin geleneksel giysiler içinde Sarı Uygurca olarak terennüm edilen halk türkülerinin söylenmesi geleneğinin günümüzde bile devam ettirilmesi, kültürü besleyen en güçlü kaynak dilin kullanımının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar Sarı Uygur kültürü ve dili alanında araştırmalar yapan bazı bilim adamlarının, gelecekte Sarı Uygurcanın ortadan kalkacağına inansalar da, biz iki yıldır Sarı Uygurlara arasında gerçekleştirdiğimiz saha araştırmaları sırasında, yetişkin insanların çocuklarına kendi dillerini öğretmeleri ve mümkün mertebe anadillerini konuşmalarına şahit olmamız nedeniyle, sarı Uygur kültürünün en güçlü dayanak noktası ve taşıyıcısı durumundaki Sarı Uygur dilinin gelecek nesiller tarafından da kullanılmaya devam edeceği umudumuzu sürdürüyoruz. Nitekim, günümüzde Sunan ve çevresinde bazı eğitim kurumlarında Sarı Uygur kültürü ve dilinin öğretilmesi hakkındaki bazı küçük girişimler bu konuda bize bazı umut ışıkları göstermektedir.

Kaynakça

ARIZ Erkin, (2002). *Sarı Uygur Türklerinde Gesar Destanı Üzerine*, Çağdaş Türklük Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, Ankara 2004.

BA Zhanlong-BA Yuhuan, (2006). *Shaoshu Minzu Jiaoyu Yuanzhong de Qipa Yuguzu Jiaoyu (Azınlık Milletleri Eğitimi-Sarı Uygurlarda Eğitim)*, *Yaoaoer Wenhua (Sarı Uygur Kültürü)*, Sayı 2.

CHEN Zongzhen, (2002). *Xibu Yuguyu Zhong de Zaoqi Hanyu Jieci (Batu Yugurca'ya Erken Dönemde Çince'den Gelen Özdünç*

Sözcükler), Zandan Zhuoga, Cilt II, Lanzhou Üniversitesi Yayınevi, Lanzhou.

HE Xingliang, (2003). *Xinjiang Minzu Chuantong Shihui Yu Wenhua (Xinjiang Milletleri- Geleneksel Toplum" ve Kültürü)*, Shangwu Yayınevi, Pekin.

GAO Linjun, (2010). *Zhongguo Yuguzu-Chuantong Wenhua Tujian (Çin Sarı Uygurlarının Geleneksel Kültürü)*, Millet Yayınevi, Pekin.

HE Weiguang, (2002). *Lun Zangzu Wenhua Dui Yuguzu Ji Qi Wenhua Xingcheng de Yingxiang (Tibet Kültürünün Sarı Uygurlar ve Kültürlerinin Oluşumu Üzerine Etkileri)*, Zhongguo Yuguzu Yanjiu Jicheng Çin Sarı Uygur Milleti İle İlgili Araştırmalar-Makaleler), Editör: Zhong Jinwen, Halk Yayınevi, Pekin.

HE Weiguang, (1999). *Lun Zang Wenhua Dui Yugu Zu Ji Qi WenhuaXingcheng de Yingxiang (Tibet Kültürünün Sarı Uygurlar Üzerindeki Etkileri ve Onların Kültürünün Oluşumuna Etkileri)*, *Xibei Minzu Xueyuan Xuebao (Kuzeybatı Milletler Enstitüsü Dergisi)*, Sayı 4.

KAYMAZ Zeki, (1999). *Sarı Uygurca Araştırmalarına Genel Bir Bakış*, Prof.Dr. Fikret Türkmen Armağanı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

KORMUŞİN İ. V. -D. M. NASİLOV D. M., (2004). *S. E. Malov'un Hayatı ve İlmi Çalışmalarına Dair*, Çev: Asel Tacibayeva, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, No 11-1.

LAN Li, (2005). *Kangle Qu Zhi-Gongyuan Qian 176-Gongyuan 2004 (Kangle Bölgesi Kayıtları-M.Ö. 176-M.S. 2004)*, Gansu Eyaleti Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesi Kangle Kasabası, Kangle Bölgesi Kayıtları'nı Oluşturma Komisyonu, Zhangye.

LEI Jinrui-CHEN Jinsheng, (2010). *Xibei Minzu Wenhua (Kuzeybatı Milletleri Kültür Tarihi)*, Gansu Kültür Yayınevi, Lanzhou.

LI Tianxue, (2009). "Yugu Zu Minzu Guocheng Yanjiu (Sarı Uygur Milletinin Millet Olma Süreci Hakkında Araştırmalar)", Minzu Yayınevi, Pekin.

MIN Youde-ZHANG Jie, (2001). *Chang he Xing Chen—Zhongguo Xibu Shaoshu Minzu Gansu Bu (Chang He Xing Chen- Çin Batı*

Bölgesi Azınlık Milletler Gansu Yöresi), Gansu Halk Güzel Sanatlar Yayınevi, Lanzhou.

MINZU Zhisihi Shouce (Milletler Bilgisi El Kitabı), (1990). Minzu Yayınevi, Pekin 1990 (Kitabın ilk baskısı Mart 1988), s. 129.

QARLUK Abdürreşit Celil, *Sarı Uygurların Sosyo-Kültürel Yapısı*, (Atılım Yayınları), Basım Yılı Belirtilmemiş).

SONG Lian, (1992). *Yuan Shı (Yuan Hanedanı Tarihi)*, Bölüm 32, *Wen Zong Ji* 1, Cilt 3, Zhonghua Yayınevi, Pekin.

TENİŞEV E. N., (2004). *Çağdaş Türk Dillerinin Araştırmacısı S. E. Malov*, Çev: Asel, Tacibaeva, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, No 11-1.

TENİŞEV E. N., (1981). Tujue Yuyan Yanjiu Daolun (Türk Dili Araştırmaları Rehberi)", Rusça'dan Çince'ye Çev.: Chen Peng, Çin Sosyal Bilimler Akademisi Yayınevi, Pekin, 545.

TOHTİ Litip, (2004). *Aertai Yuyanxue Daolun (Altay Dilleri Rehberi)*, Shanxi Eğitim Yayınevi, Taiyuan.

WANG Wenguang, (1999). *Zhongguo Gudai de Minzu Shibie (Eski Çin Milletleri Hakkında Bilgiler)*, Yunnan Üniversitesi Basımevi, Kunming.

WANG Haifei, (2010). Wenhua Chuanbo Yu Renkou Jiaoshao Minzu Wenhua Bianqian-Yuguzu 30 Nian Lai Bianqian de Minzu Zhi (Kültürlerin Yayılması ve Nüfusu Oldukça Az Olan Milletlerin Kültürlerinin Değişimi-Sarı Uygurların 30 Yıldan Bu Yana Kültürel Değişimlerinin Etnik Olarak Açıklanması), Minzu Yayınevi, Pekin.

WANG Xingxian,(1990). *Zang Zu, Tu Zu, Yugu Zu gesaer Bijiao Yanjiu (Tibetliler, Tu Milleti ve Sarı Uygurlarda Gesar İle İlgili Mukayeseli Bir Araştırma), Xibei Minzu Yanjiu (Kuzeybatı Milletleri Araştırmaları)*, Sayı 1.

WU Yongming, (1984). *Yugu Zu Yuan Chutan (Sarı Uygurların Menşei Hakkında İlk Mütaalalar), Zhongnan Minzu Xueyuan Xuebao (Zhongnan Milletler Enstitüsü Dergisi)*, Sayı 1.

YAN Chenglin, (2000). *Sunan Wenshi Ziliao (Sunan Edebiyat-Tarih Materyalleri)*, Gansu Eyaleti Sunan Sarı Uygur Otonom İlçesi Komisyonu, Sunan.

YAN Tianling, (1996). *Zongjiao Ruohua Xianxiang Shitan-Sunan Yugu Zu Zang Chuan Fojiao de Diaocha Yanjiu Dinin Zayıflaması Fenomeni Üzerine Bir Açıklama Denemesi-Sunan Sarı Uygurları Arasında Tibet Budizminin(Yayılması Hakkında Bir İnceleme)*, *Xibei Minzu Yanjiu (Kuzeybatı Milletleri Araştırmaları)*, Sayı 1.

YI Weixian, (2003). *Yuan dai Can Yu Tubo Shiwu de Weiwuerren (Yuan Hanedanı Döneminde Tibet Hizmetine Giren Uygurlar)*, Ed. Wang Bulong, *Xibei Shaoshu Minzu Shi Yanhiu (Kuzeybatı Azınlık Milletleri Tarihi Araştırmaları)*, Minzu Yayınevi, Lanzhou.

YUGUZU Jian Shi (Sarı Uygurların Kısa Tarihi), (2008). Sarı Uygurların Kısa Tarihi Yazma Ekibi, Minzu Yayınevi, Pekin.

ZENG Guoqing, (2000). *Zang Zu Lishi Wenhua (Tibet Tarihi ve Kültürü)*, Minzu Basımevi, Pekin.

ZHONGGUO Gudai Beifang Minzu Wenhua Shi (Çin Eski Kuzey Milletleri Kültür Tarihi), (1993). (1993). Ed. Ma Xiujuan, Heilongjiang Halk Yayınevi, Harbin.

ZHONG Jinwen, (2003). *Sarı Uygur-Şira Uygur: Türk Moğol İlişkisi*, Çince'den Çev: Dr. İnci İnce Erdoğdu, Çağdaş Türklük Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, Cilt 2, Ocak 2007.

ZHONG Jinwen, (2006). *Yuguzu Wenhua Yichan (Sarı Uygurların Kültürel Mirasına Dair)*, Zhongguo Shaoshu Minzu Wenhua Yichan Ji (Çin Azınlık Milletlerinin Kültürel Mirası hakkında Yazılar), Ed: Chen Li, Yunnan Eğitim Yayınevi, Kunming.

Intercultural Obstacles in Foreign Language Teaching: the Case of Farsi as a Foreign Language (FFL)

Fatemeh JAFARI (BA, MA)

Centre for Teaching the Persian Language
Imam Khomeini International University
Noruzian Boulevard
Qazvin 34149-16818, Iran
Fjafari.tffl@gmail.com

Abstract

Language encompasses a host of key elements such as lexicon, syntax, structure and culture. A balanced combination of these elements enables language users to both make sense of the world surrounding them and also communicate their varying sensibilities, meanings, and emotions with those around them. In the context of a native language, this combination is automatically facilitated as individuals gradually develop a deep understanding of the culture in which the language in embedded. However, in the context of a foreign language, the balance between these key language components is disrupted as a lack of deep cultural understanding overshadows other key elements. The relationship between culture and language therefore becomes symbiotic. A key implication of this interrelatedness is that language learners need to constantly decode the tacit cultural meanings embedded in the target language. Yet, given the dynamic nature of culture and its multiple complexities, language learners are more likely to miss out on many culturally-laden language usage instances. In other words, as a result of incongruity between language development and cultural knowledge, individuals' language learning will not go beyond certain limits. Drawing upon such intercultural obstacles, and in the context of teaching Farsi as a Foreign Language (FFL), this paper seeks to examine the impact of cultural dissonance and psychic distance on the process of language learning. The paper specifically attempts to identify these obstacles in the context of FFL and calls for further research to resolve such obstacles.

Keywords: *Intercultural Obstacles, Culture, Foreign Language Teaching, Language Learner*

Introduction

Language encompasses a host of key elements such as lexicon, syntax, structure and culture. A balanced combination of these elements enables language users to make sense of the world surrounding them, connect with cultures, and communicate their varying sensibilities, beliefs, meanings, and emotions with those around them (Elkin, 1999; Kramsch, 2001; Nieto, 2002; Letafati and Jafari, 2008a and b; Yue, 2009; Senft, 2009; Maghsoudi, 2010). In the context of a native language, this combination is automatically facilitated as individuals gradually develop a deep understanding of the culture in which the language in embedded. Yet, in the context of a second or foreign language, the balance between these key language components is disrupted as a lack of deep cultural understanding overshadows other key elements such as the deep structure (as used in applied linguistics) and the application of terms. Therefore, as Hinkel (1999, p.2) also stresses, "a second or foreign language can rarely be learned or taught without addressing the culture of the community in which it is used." The relationship between culture and language therefore becomes symbiotic. That is, culture and language inform each other.

A key implication of this interrelatedness is that language learners need to constantly decode the tacit cultural meanings embedded in the target language. Yet, given the dynamic nature of culture and its multiple complexities, language learners are more likely to miss out on many culturally-laden language usage instances. In other words, as a result of incongruity between language development and cultural knowledge, individuals' language learning will not go beyond certain limits. Drawing upon such intercultural obstacles, and in the context of teaching Farsi as a Foreign Language (FFL), this paper seeks to examine the impact of cultural dissonance and psychic distance on the process of language learning and teaching. The paper specifically attempts to identify these obstacles in the context of FFL. Based on my experience of teaching FFL, I

propose a series of suggestions that have been particularly useful in resolving such obstacles and call for further research to address similar obstacles.

The paper is organised as follows. First, I provide an overview of the literature with a focus on the relationship between language and culture. Then I explain the situation of teaching FFL both outside and inside Iran. Next, based on personal observations and also discussion with peers, I identify a series of common challenges learners of FFL encounter in their language learning journeys. In this regard, evidence is provided from FFL learners' written assignments to discuss the inter-cultural challenges under a series of themes which relate to the existing literature. This is followed by a brief discussion of some suggestions that might help to minimise or resolve the relevant inter-cultural obstacles. I conclude by calling for further research in understanding inter-cultural obstacles of learning a foreign language.

Culture and Language

Defining culture is largely context-dependent. That is, there is no single definition of culture. In Hinkel's (1999, p.1) words, "it may not be an exaggeration to say that there are nearly as many definitions of culture as there are fields of inquiry into human societies, groups, systems, behaviors, and activities." Culture as Rosaldo (1984) contends, is not simply about rituals and beliefs and encompasses a wide range of other elements that are associated with individuals' sense of self, time, place and sense-making in a social setting. However, a convergent characteristic of culture, as widely used and understood in humanities, is that culture is the identity of a society. As Abastado (1982) affirms, this identity encompasses all aspects of a society and its constitutive components. And the relationship between these two is mutual. That is, on the one hand, identity reflects culture and culture shapes the identity. And amongst many possible cultural transferors (such as artefacts, music, and films) language is the most powerful means of supporting and transferring culture (Eliot, 1961).

For centuries, culture has been the locus of fascination for scholars in different areas of scholarship. Sociologists,

anthropologists, archaeologists, and many other scholars from other disciplines have strived to unpack the very essence of culture and understand multiple dimensions of the phenomenon. Interestingly, language has been a convergent point in all these disciplinary and interdisciplinary investigations. Language has proved to be closely related to the very notion of culture (Byram and Morgan, 1994). This relationship, as mentioned earlier, is symbiotic (Eliot, 1961; Rosaldo, 1984; Nieto, 2002; Senft, 2009; Zhao and Throssell, 2011). That is, culture and language form and inform each other. This symbiotic relationship can be seen in behaviours and verbal and non-verbal aspects of a language.

It is generally established (see, for example, Cortazzi and Jin, 1997; Lee, 2002, 2007) that even in a verbal context (speech), where language is operationalised in the form of oral communication, verbal elements of a language are not the only means of communication; body gestures and looks also play a significant role in the communication process. What is important, however, is that body language is also deeply embedded in the cultural context as they carry deep, and sometimes unconscious, cultural meanings (Gendlin, 1991). Therefore, without understanding the culturally-laden meanings embedded in such non-verbal means, communication cannot be achieved.

In the context of foreign language learning, communication and understanding the myriad components that underpin a language can be particularly problematic for those who embark to learn a language in non-native context. Therefore, those who enter the native context of a language to learn a given language will initially confront many cultural barriers that will affect their learning project. These barriers can sometimes be so strong that it may not be an exaggeration to use the term 'language shock' (Fan, 2010) to their scenario. This means that in their language learning activities, individuals will find themselves very unfamiliar with the culturally distant meanings that underlie a language. For instance, those who come to Iran as the native socio-cultural setting of the Farsi language, bring with them their own backpack of socio-cultural experiences, assumptions, and understandings. However, due to unfamiliarity with the cultural meanings, senses, and sensibilities

that prevail in the day-to-day application of Farsi, such individuals feel a kind of cultural dissonance and psychic distance.

This psychic distance is not solely the outcome of entering a new socio-cultural context as a result of which they may feel lost or homesick (Bayram et al., 2002). The cultural distance can be highly related to the lack of individuals' ability in communicating with the people in their host context and understanding the cultural bases of the language they are interested to learn. Besides, and probably even more importantly, lack of understanding or misunderstanding day-to-day activities such as body gestures, style of clothing, social behaviours, etc. can all result in feelings of isolation and incapability in linking oneself with the host context (Bayram et al., 2002). The relationship between language, culture, and these day-to-day activities is so important that it is even suggested (Vez, 2008) that teaching foreign languages should shift from 'form-orientation' to 'communication-orientation'. That is, teaching a foreign language should be directed towards better understanding of the socio-cultural meanings that underpin a language. Such a suggestion is important because it encourages language educators to consider the broader implications of language teaching and extend language learners' understanding of a language beyond the class environment and locate them in society where language is applied to wider socio-cultural, economic, and political understanding of a society. Therefore, teaching vocabulary and grammar can be regarded as the very basic elements and communication will be regarded as an ultimate end.

Moirand (in Rahmatian, 2000, p. 56) classifies the elements that facilitate communication and transfer of meanings into four categories: 1) linguistic: understanding structure, vocabulary, phonetics, and grammar 2) deductive: identifying the contexts in which communication is meant to be used 3) referent: understanding the topical contexts and communications 4) socio-cultural: understanding the social and cultural elements that underpin the use of the language. These elements cumulatively can facilitate language learners to both learn a foreign language and comfortably and confidently apply the language in order to communicate with the speakers of a given language. Having set the theoretical background, in the remainder of the paper, I will

examine how learners of FFL navigate their learning process in Iran as a host context. In particular, I am interested in the following two issues: 1) what are the common issues language learners of FFL experience in their quest? 2) which of these issues influences them most?

Teaching FFL inside and outside Iran

Teaching FFL has recently become a mainstream subject in curricula development in many institutions both inside and outside Iran. Many universities (e.g., SOAS, Durham, Kiev, Toronto, and Maryland) outside the country have traditionally had centres for Persian Studies. These centres were mainly research institutions with a number of enthusiasts of the Iranian culture and civilisation who would then research different socio-cultural, literary, aesthetic, political, and economic aspects of Iranian society. Since understanding different disciplinary and inter-disciplinary topics required researchers and students to become familiar with their topics under question, these institutions encouraged their affiliated researchers and students to embark on learning the Farsi language. Besides sending their researchers and students to Iran to learn/improve their Farsi, over time, many such institutions initiated Farsi language programmes as well. The need for starting such curricula has also been further felt by the increasing number of third generation Iranians – or children of mixed marriages where one of the parents is of Iranian origin – who have not developed Farsi as a first language.

For a variety of reasons, these overseas institutions have not been systematically in contact with the universities in Iran. Each institution has, therefore, followed a disparate model of curriculum development in order to address the needs of their students and also disciplinary requirements. On top of these, lack of standard materials (such as books, audio-visual material) in the realm of FFL has resulted in language learners learning Farsi based on different methods. Therefore, when such learners come to Iran to begin or further advance their Farsi, they already have different background knowledge of Farsi and how it should be learnt. My accurate observations of these students' language learning journeys over the

past years indicate that these individuals confront many types of obstacles when they are located in the Iran as the socio-cultural context to which the target language belongs. In the following section, I provide some examples to generally demonstrate Moirand's typology of language learners' issues but will then focus more on inter-cultural issues.

Evidence

Here I will present real-life examples in order to clearly demonstrate the diversity of issues language learners face in their learning process. The data reflect students in both Dehkhoda International Centre for Teaching Farsi and the Centre for Teaching Farsi to Non-natives at Imam Khomeini International University. I present each example under a separate theoretical theme which reflects the type of the issues students encounter.

a) Morphosyntax

Example 1:

مردم به دانشجویان خوش آمد گفت

(a Korean student, intermediate level)

Intended meaning: "people said welcome to students." The problem here is the incompatibility of subject and verb. The verb said in Farsi needs to be plural to be in agreement with the subject.

Example 2

تو از فیلم های ایرانی خوشت می آیی

(a Korean student, intermediate level)

Intended meaning: "you like Iranian movies." In the student's sentence, the verb 'like' is not conjugated correctly to agree with the subject. It sound something like "you likes" in English.

b) Lexicon

شما با این کتاب را آشنا کردید

(an Arab speaking student, intermediate level)

Intended meaning: “you know this book.” But the actual translation of the student’s sentence is: “you made familiar with the book.” The problem here that the student does not differentiate between the use of two verbs: ‘know’ and ‘be familiar with’.

c) Body Gesture

In Iran, if one moves her/his head from down to up (the reverse direction of nodding), this gesture means ‘no’’; whereas some African students (from Kenya for example) move their head from down to up to affirm.

d) Discursive or Conversational

In the class environment, a teacher can sometime pre-assumes that language learners are familiar with whatever they say. These pre-assumptions can sometimes be even very basic. But the fact is that these pre-assumptions may not be familiar for language learners as a result of which a communication failure may be experienced on the side of the language learners. For example, in Farsi, a teacher may say: “پیتر در درس خواندن افتاد” (translation in English: Peter failed the course). In the same context, students may not be able to understand the meaning of “افتاد” (failing in English) and take the denotative meaning of the word (fall off), something like falling off a cliff or a horse.

e) Interactional

Amongst Iranians, it is very common to shake hands, hug, and kiss each other on the cheek when they greet (of course depending on the cultural and religious norms). Such cultural habits sound very unfamiliar and sometimes weird for those who are not familiar with such cultural habits. Particularly Japanese, Chinese and Korean students cannot associate with such cultural practices in

which human beings interact with one another besides the verbal language.

f) Social, Cultural and Economic Factors

These factors are extremely important to language learners' understanding of the dynamics that drive a language. The way language is used in informal and formal contexts of family life and social life outside family can be different. These can be, at a deep level associated with gender issues, power relations, social class and so forth. For example, although Tajikistani students also speak Farsi, their understanding of the language is rooted in their own specific socio-cultural context; accordingly, the way they use Farsi reflects the characteristics of the Tajik context. Issues such as family structure and values and their perceptions of the social and economic role of women in society are not similar to the ones in Iran. Similarly, Chinese and Korean students' interaction in the class and communication with teachers is mainly influenced by their 'silence' strategy as a sign of respect to teachers. This cultural factor influences their use of language.

As Porcher (1986) had emphasised, paying detailed attention to cultural underpinnings of language therefore becomes imperative. Cultural elements are not static; they are dynamics and vary from one context to another. As I discussed in the literature review, the teaching of a foreign language should be based on teaching the culture as well and communicating the understanding of these differences through language as a medium. This is the core of Porcher's intercultural approach which consists of three stages:

Stage 1: determination. In this stage, because language learners are still at an early stage of familiarity with the target language, they do not have a wide array of language patterns of the target language. Therefore, in their communication, they constantly refer to their own mother tongue to enable themselves to communicate with others.

Stage 2: understanding the target language's system. Here, language learners starts to understand, step by step, the language

constructs of the target language. They are capable of understanding what natives say or write and therefore can associate a link between their own use of the language and that of others. This stage applies to intermediate level students and their teacher and peers have an important role to play in enhancing their language competence.

Stage 3: negotiation. This is an advanced level in which learners are capable of communicating with native speakers and use the language patterns of the target language. They understand the cultural meanings embedded in the language and use them with confidence and ease. For instance, habits, values, jokes, and slangs are both understandable and useable for them. This is the ultimate situation where language learners freely communicate with the host society, use their cultural patterns to communicate and behave according to the socio-cultural norms of the host community. For example, Chinese and Korean students hug and kiss (on the cheek) their counterpart. They use the Farsi slangs and tell Farsi jokes.

Discussion and Conclusion: A Way Forward to Teach Culture through Language

The examples provided above all reflect different issues that might influence language learners in their learning journey. Besse (1984) emphasised that the best way of enhancing language learners' understanding of culture is using authentic sources. Authentic sources such as movies, fiction, news items, magazines, etc. This approach has also been recommended by many others (see, for example, Biltereyst, 1992; Deneme, 2010). These scholars all argue that using authentic reflections of a culture as teaching materials can immensely enhance language learners understanding of the deep cultural meanings underpinning a language. The importance of this approach becomes more evident when language teaching is contextualised in a broader socio-cultural setting in society and outside the physical boundaries of the classroom. As Zhao and Throssell (2011) stress, students' linguistic competence should be related to their pragmatic competence. That is, language educators should bear in mind the importance of 'speech act theory' proposed by Austin (1962) and Searle (1969). Speech act theory

suggests that as a result of increasing language competence, language learners will be able to enact their knowledge of language to effectively communicate with different members of society. Lack of understanding cultural meanings and values underpinning language can result in cultural conflicts (Zainon Hamzah et al., 2008).

This said, the question that arises is whether or not using authentic sources such as movies and fiction and news items is suitable for students from different stages of primary, intermediate, or advanced. As Biltereyst (1992) argues, people from differing socio-cultural contexts may not have the same level of understanding authentic sources (such as fiction for example). Yet, in the context of learning a foreign language, although students of primary or intermediate levels may not fully, from a linguistic perspective, grasp the movies or fiction, such sources can positively familiarise or even enhance their understanding of the cultural layers of a society in which the language is used. In this regard, an important step to take towards making such sources useful is to select suitable sources that can address the language competence of students of different levels.

In the realm of teaching FFL, there is dearth of such resources. This can be associated with the fact that FFL as a subject and curriculum is relatively new. The existing textbooks, grammar books and supplementary audio-visual materials are far from enough to address the teaching and learning needs of both students and educators. This problem is further intensified by the fact that there is no harmony between institutions that teach FFL. The current institutions need to, in close collaboration, investigate the general and specific needs of language learners and educators in different parts of the world. Language learning and teaching is not a unanimous discipline because each language has its own specific characteristics of cultural relevance. As I mentioned earlier, the way Farsi is currently being taught in different countries is not based on a unanimous syllabi of, for example, Bachelor's degree in Farsi Language. Most often, the students who register with the Farsi language centres pursue different pragmatic needs either for professional work purposes or academic studies in different disciplines. Therefore, what seems to be a first step is to identify the

inter-cultural learning obstacles before FFL students and then take timely steps towards addressing these issues.

References:

Abastado, C. (1982). Culture et medias. *Le Français dans le monde*, 173, pp. 6-19.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press. Bardovi-Harlig, K. (1996).

Besse, H. (1984). Éduquer la perception interculturelle. Le Français dans le Monde, 188, pp. 46-50.

Biltereyst, D. (1992). Language and Culture as Ultimate Barriers? An Analysis of the Circulation, Consumption and Popularity of Fiction in Small European Countries. European Journal of Communication, 7, pp. 517-40.

Byram, M. and Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Bayram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division. Retrieved from http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf.

Cortazzi, M. and Jin, L. (1997). Learning across cultures. In McNamara, D. And Harris, R. (eds.), Overseas students in higher education, pp. 76-90. London: Routledge.

Deneme, S. (2010). Cross-Cultural Differences in Language Learning Strategy Preferences: A Comparative Study. *The International Journal - Language Society and Culture*, Issue 31, pp. 91-89.

Eliot, T.S. (1961). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Chatto & Windus.

Fan, S. (2010). Language Shock: A Challenge to Language Learning, *The International Journal - Language Society and Culture*, Issue 31, pp. 42-51.

Gaonac'h, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette.

Genc, B. and Bada, E. (2005) Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5 (1), pp. 73-84.

Gendlin, E.T. (1991). Thinking beyond patterns: Body, language and situations. In Ouden, B.D. and Moen, M. (eds.), *The presence of feeling in thought*, pp. 21-151. New York: Peter Lang.

Hinkel, E. (ed.) (1999). Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Kachru, Y. (1999). Culture, Context, and Writing. In Hinkel, E. (ed.), Culture in Second Language Teaching and Learning, pp. 75-89. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2001). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, L. (2002). Enhancing learners' communication skills through synchronous electronic interaction and task-based instruction. *Foreign Language Annals*, 35 (1), 16-23.

Lee, L. (2007). Fostering Second Language Oral Communication through Constructivist Interaction in Desktop Videoconferencing. Foreign Language Annals, 40 (4), 635-49.

Letafati, R. and Jafari, F. (2008a). The Cultural Role of Words in Language Teaching. *Shahid Beheshti University Quarterly Journal of Humanities and Social Sciences*, 56 (Winter), pp. 71-82.

Letafati, R. and Jafari, F. (2008b). The Position of Culture in Teaching a Foreign Language. *Roshd Language Journal*, 88 (Fall), pp. 57-64.

Maghsoudi, M. (2010). The interaction between bilingualism, educational and social factors and foreign language learning in Iran. Journal of Language and Culture, 1 (3), pp. 35-46.

Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: critical perspectives*. London: Routledge.

Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris: Clé International.

Rahmatian, R. (2000). Le developpement de la communacition orale chez les etudiants Iranians. *Roshd Language Journal*, 57, p. 59.

Rosaldo, M.Z. (1984). Toward an Anthropology of Self and Feeling. In Shweder, R. and Levine, R.A. (eds.), Culture Theory: Essays on Mind, Self, & Emotion, pp. 137-57. New York: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Senft, G. (2009). Introduction: The Pragmatics and Metapragmatigs of Routine Formulae. In Senft, G., Ostman, J.O., and Verschueren, J. (eds.) Culture and Language Use, pp. 1-17. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Vez, J.M. (2008). European Policies in TEFL Teacher Education. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 1-8.

Yue, Y. (2009). Rhetoric: A Tale of Two Cultures. *The International Journal of Language Society and Culture*, Issue 28, pp. 92-99.

Zhao, Y. and Throssell, P. (2011). Speech Act Theory and Its Application to EFL Teaching in China. The International Journal of Language Society and Culture, 32, pp. 88-95.

Zainon Hamzah, Z.A., and Abd Rahim, N., Che Su, N., and Dani, N.A. (2008). Language and culture conflict in the conversation amongst Malaysian children. *The International Journal of the Humanities*, 6 (5). pp. 147-154.

Milli Kültür Simgesi Olarak Nasreddin Hoca

Nasreddin Hodja As A Symbol Of National Culture

Sevil KARDEŞ

İstanbul Üniversitesi, Türkiye
sevilcetir@hotmail.com

Özet

Türk kültür sembollerimizden Nasreddin Hoca ve fıkraları Türk mizah anlayışının yurt dışına taşınması aşamasında önemli bir yere sahiptir. Komik hikâye ve fıkralarıyla hatırlanan Nasreddin Hoca, Yakın Doğu, Orta Doğu ve Orta Asya'daki birçok ulus tarafından sahiplenir. Nasreddin Hoca tüm Türk dünyasının kendinden bilerek benimsediği ortak edebi şahsiyettir. Nasreddin Hoca kadar millî kültürümüze mal olmuş ikinci bir kişi daha yoktur. O, 250 milyonluk Türk dünyasında, İslâm âleminde bilinir, sevilir. Azerbaycan'da Molla Nasreddin, Kazakistan'da Koja Nasreddin, Özbekistan'da Nasreddin Efendi'dir. Kazaklar kendi dillerinin fonetik özelliklerine uygun olarak "Kocanasir" diye adlandırdıkları Nasrettin Hoca'yı o kadar benimsemiştir ki, onun adı Kazak Türkçesine deyim olarak girmiştir. Nasreddin Hoca fıkraları Özbek bir yazar tarafından 1862-63 yıllarında yayımlanır. Bu tarihten itibaren Özbek fıkralarının hepsi Nasreddin Hoca'nın adıyla anlatılmaya başlandı. Nasrettin Hoca Kazakistan'da Kazak, Özbekistan'da Özbek, Türkmenistan'da Türkmen, Kırgızistan'da Kırgız ve Tataristan'da da bir Tatar'dır. Bu durum sayamadığımız diğer Türk halkları için de geçerlidir. Nasreddin Hoca bu yönüyle dünyada tektir. Ancak 13. yüzyıl ve 14. yüzyıl Orta çağında Konya ve Akşehir civarında Selçuklu ve Osmanlı himayesinde yaşadığı varsayımı ile Türk olarak kabul edilir.

Nasreddin Hoca toplum içinden her tabakayı yakından tanımıştır. Aile, komşuluk, dostluk, ticaret gibi konularda insanlar içindeki bozuklukları düzeltip ve onlara nasihat vererek, düşünmeye ve doğru yola sevk eder. Sağlam bir dünya görüşüne sahip olan fıkraları güldürürken düşündüren bir yapıya sahiptir. Toplumun düzeltilmesi yönünde bir sosyolog ve psikolog görevini üstlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Kültür, Nasreddin, fıkra, Türk, Asya.*

Abstract

As one of cultural symbols, Nasreddin Hodja has important place in understanding Turkish humor abroad. By remembered with his anecdotes, he appropriates by many nations in Near East, Middle East and Central Asia. He is a literary figure on all over the Turkish world. There is no a second person like him that has cost on our national culture. He is known and loved in 250 million Turkish and Muslim. He is Mullah Nasreddin in Azerbaijan, Koja Nasreddin in Kazakhstan, Nasreddin Efendi in Uzbekistan. Kazakhs adopted him in their own languages as "Kocanasir'. Turkish anecdotes translated into Uzbek, published in 1862-63. From this date all of the Uzbek anecdotes were told with name of Nasreddin Hodja. Nasreddin Hodja is Kazakh in Kazakhstan, Uzbek in Uzbekistan, Turkmen in Turkmenistan, Kyrgyz in Kyrgyzstan and Tatar in Tatarstan. This case is also valid in other Turkish nations that we can't count. He is unique in this respect. But with the assumption that he lived in 13. and 14th-century century, lived under the patronage of the Seljuk and Ottoman around Konya and Aksehir, he is considered to be Turk. Nasreddin Hodja had close relationship with each part in community. By correcting and giving advice, he refered to think and going into right way in disorders in humans such in family, neighborhood, friendship, commerce environments. He makes his anecdotes that have a solid view into suggesting a laugh. In recovery of the society, he worked as a sociologist and psychologist.

Keywords: *Culture, Nasreddin, anecdote, Turkish, Asia.*

Nasreddin Hoca komik hikâyeleri ve fıkralarıyla öne çıkan aynı zamanda halkçı bir filozof ve bilgesidir. Keskin zekâsıyla, olaylara getirdiği farklı bakış açılarıyla, her hikâyesinin sonunda verdiği anlamlı derslerle küçük yaşlardan beri hayatımızda yer almıştır. Nasreddin Hoca, kişiliği halk tarafından benimsenmiş, fıkraları önce sözlü gelenekte oluşmuş ve gelişmiş, sonradan kitaplara geçmiş, fakat yine sözlü gelenekte

yayılmasını sürdüren, eğitici öğretici karakteri ağır basan, güldürürken düşündüren bir kimlik taşımaktadır. Eşeğe ters binen, ipe un seren, kazanı doğurtan, göle maya çalan fakat her seferinde haklı çıkan, halka anlatmak istediklerini halkın anlayacağı bir üslup ile şekillendiren Türk kültür simgelerimizden Nasreddin Hoca ve onun fıkraları Türk mizah anlayışının yurt dışına taşınması aşamasında önemli bir yere sahiptir. Nasreddin Hoca toplum içinden birçok kesimle iç içe yaşamış ve her tabakayı da yakından tanımıştır. Bu sayede de fıkraları geniş çaplı bir yelpazeye sahiptir. Yeri gelir sarayda, yeri gelir pazarda, yeri gelir camide, yeri gelir sokakta, kısaca her tabakan insanla her insana verdiği akıllıca söz oyunları ile toplum içindeki eksiklikleri ve yanlışlıkları hicivle dile getirir.

Nasreddin Hoca'nın evrensel şöhreti sayesinde UNESCO, 1996 yılını "Dünya Nasreddin Hoca Kahkaha Yılı "olarak kabul etmiştir. Göründüğü üzere, Nasreddin Hoca evrensel bir kimliğe sahiptir.

Nasreddin hoca fıkraları batı dillerine çevrildikten sonra Türk halk geleneğine yakın bir bakış ortaya çıkmıştır. Pierre Mille, Edmonde Savussey ve Jean Paul Carnier´in eserlerinde Nasreddin Hoca ve fıkraları yer almıştır.

Nasreddin Hoca peki, başka ülkelerde de bizim ülkemizde olduğu kadar tanınır mı? Nasreddin Hoca'nın şöhreti geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Yakın Doğu, Orta Doğu ve Orta Asya'nın birçok ulusu Nasreddin Hoca'yı sahiplendiği için çeşitli kültürlerde de Nasreddin Hoca'nın adı farklı anılmıştır. Nasreddin'i genellikle "Hodja", "Mullah", ya da "Efendi" isimleri izler. Azerbaycan'da Molla Nasreddin, Kazakistan'da Koja Nasreddin, Özbekistan'da Nasreddin Efendi'dir. Karşımıza, Türkistan'dan Macaristan'a Sibirya'dan Kuzey Afrika'ya kadar Türklerin ayak bastığı her yerde Nasreddin Hoca çıkmaktadır. Müslüman ülkelerin dışında, Çin, İngiltere, Fransa, Rusya, İspanya ve İtalya gibi ülkelerde de tanınır Afganistan'da Mullah Nasruddin, Arnavutluk'ta Nasreddin Hoxha, Arabistan'da Mulla Nasrudin, Azerbaycan'da Molla Nasreddin, Bosna-Hersek'te Nasruddin Khoja, Portekiz'de Mulla Nasrudin, Bulgaristan'da Nastradin Hoca, Çin'de Afandi, İngiltere'de Nasreddin Hodja, Fransa'da Nasr Eddin Hodja, Almanya'da Nasreddin Hodscha, Yunanistan'da Nastradhin Chotzas, Kazakistan'da Nasreddin Hoja, Kırgızistan'da Nasreddin Afandi, İtalya'da Nasreddin Hogia,

Makedenya'da Stradin Hoca, Malezya'da Maulana Nasruddin, Pakistan'da Molla Nesiruddin, İran'da Mulla Nasruddin, Polonya'da Hodza Nasredin, Romanya'da Nastratin Hogea, Rusya'da Hodja Nasreddine, Özbekistan'da Khodja Nasreddin, Türkmenistan'da Nasreddin Ependi, Sırbistan ve Hırvatistan'da Nasruddin Hodza, İspanya'da Nasreddin Hodja ve ülkemiz Türkiye'de Nasreddin Hoca olarak her zaman olagelen durumlardan farklı bir şekilde olaylara yaklaştığı için mizah tarihinde ilk sırada yer alır. Farklı ülkelerde ortak neşe kaynağı olur.

Nasreddin Hoca Türk- Müslüman kültürünün ayak bastığı her yerde tanınır. İskandinav ülkeleri, Türkî cumhuriyetler, Orta Asya kıyı köşeleri ve hatta Yunan komşular da pek bilir hocayı. Bazı ülkelerde de Nasreddin Hoca benzeri kişiler vardır.

Bulgaristan'da mizah çerçevesinde Kurnaz Peter ya da Tilki Peter olarak tanınan bir mizah kahramanı vardır. Peter'in da eşeği vardır ve o da eşeğe ters biner. Tilki Peter'in gerçekten yaşadığı sanılmamaktadır. Daha çok Bulgar milliyetçi kültürünün Nasreddin Hoca'ya nazire ortaya attığı bir tip olarak çıkmıştır. Hatta birçok fıkrada, Peter Nasreddin Hoca'yla karşılaşır ve onu alt eder. Bulgaristan'daki komünist rejim zamanında, Türk azınlığın asimilasyonu politikası doğrultusunda, daha çok rejim tarafından sürekli yenileri ortaya sürülen Tilki Peter'in, 1960 yılında Nasreddin Hoca'yla karşılaşıp, onu yendiği bir sinema filmi bile çekilir. Arap halk edebiyatında da Cuha(Joha) isimli Nasreddin Hoca benzeri bir şahsiyet vardır. Bulgarların Tilki Peter'i üretilmiş bir tip olsa da, Cuha'nın gerçekten yaşadığı bilinmektedir. Cuha, Arapların fıkra kahramanı olup VIII. yüzyılda yaşamış gerçek bir kişidir. İlk Cuha kitabı 908 yılında Kitab-ı Nevadir-i Cuha adıyla yazılmıştır. Mevlana'nın Mesnevi'sinde bile dört adet Cuha hikâyesi vardır.[1] Başka ülkelerden de Nasreddin Hoca benzeri kişiler vardır. Bunlar: Peter Sly (Güney Slavlar), Sala Chakkan (Uygurlar), Pula-Pugi (Ermeniler), Kemin (Türkmenler), Aldar Köse (Kazaklar).[2]

---

[1] http://ezberbozanbilgiler.com/bizim-tarih/item/213-bulgarlarin-nasrettin-hocasi-tilki-petar.html, (E.T. Ocak 2012)

[2] http://www.centralasia-travel.com/ru/humor/nasreddin, (E.T. Aralık 2011).

Nasreddin Hoca hakkında araştırma yaparken genel olarak fıkralarıyla karşılaşılır. Hayatı hakkında pek fazla bilgiye ulaşılmaz. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda günümüz öncesi verilen kısıtlı sayıda bilgiye ulaşabiliyoruz. Evliya Çelebi Nasreddin Hoca hakkında şöyle der: "(Akşehir'de), büyük din adamı ve değerli zat "El-Mevla Hazret's şeyh Hoca Nasreddin"'in kabri vardır. Kendisi Akşehirlidir. Gazi Hüdavendigar'a yetişip, Yıldırım Han zamanında şöhret bulmuştur. Fazilet sahibi olup, hazırcevap, keramet sahibi, filozof, din ve dünya işlerini birlikte ve eksiksiz yürüten büyük bir zat idi. Timurlenk ile bir toplantıda bulunmuştur. Timur Han, O'nun şerefli sohbetlerinden hoşlanırdı. Bu sebeple, o büyük bilginin hatırı için Akşehir'i yağma ettirmemiştir. Büyük hocanın sözleri ve latifeleri, bütün lisanlarda atasözü olarak söylenir.(...)Yıldırım Han'ın vefatından sonra, Çelebi Sultan Mehmed zamanında dünyadan göç etmiştir. Akşehir dışındaki kubbeli türbesine defnolunmuştur. Dört tarafı parmaklıkla çevrilidir. Allah rahmet eylesin.

Yazıya geçirilmiş ilk Nasrettin Hoca hikâyesi 1480 tarihli Sarı Saltuk'un hayatını anlatan Ebu'l Hayr Rumi'nin Saltuknamesi'de bulunmaktadır. Fatih Sultan Mehmet'in oğlu Cem Sultan'ın şehzadeliği esnasında verdiği talimat üzerine Ebu'l hayr Rumi tarafından Saltukname yedi senelik bir çalışma sonucunda Türk sözlü geleneğinden toplanarak 1480 yılında tamamlanmış ve kitaplaştırılmıştır. Abdullah Efendi´de başlamış ve tahsilinin sonunda babasının yerine köyünde imamlık yılında vefat ettiği şeklindeki rivayet göz önüne alınırsa, onun, Selçuklular devrinde yaşadığını ve Timur Han ile görüşmediğini dikkate almak gerekir."[3]

1959 yılında A.Refik Gür tarafından yapılan derin araştırmalar sayesinde ortaya çıkan "Nasreddin Hocanın Nükte Menşurundan Işıklar: "Kıssadan Hisse"; Hayatı, Fıkraları Üzerine Fikrî, Felsefî Bir İnceleme" adlı eserde Hocanın bütün dünya tarafından tanınması şu sözlerle aktarılmıştır: "Hoca'nın nükteciliği, milletimizin an'anevi hususiyetlerini parlak şekilde aksettiren bir ayna vazifesi görmekte,

[3] http://tr.wikipedia.org/wiki/Nasreddin_Hoca, (E.T. Aralık 2011)

yedi yüz küsur seneden beri hayatiyette yaşamakta, bütün dünyada bu ehemmiyetle tanınmaktadır.” [4]

Nasreddin Hoca’nın türbesinde mevcut ve vefat tarihi 386 rakamıyla gösterilen kitabe taşı ters okununca 683 rakamı çıkmaktadır. Sonradan yapılan tamir sırasında yerleştirilen bu kitabe taşının uydurulmuş olduğu rivayet edilse bile, Prof Dr. Fuat Köprülü’nün olgun inceleme sonucuna göre, Meşrutiyetten sonra türbesi tamir edilirken, toprak arasında çıkarılan kırık taşlardan naklen, aynı rakamların işlenmiş bulunduğu belirtilmiştir. Buna nazaran Hoca Beyazıt ve Timur zamanında değil Selçuklu hükümdarı Sultan Alâeddin zamanında hayat sürdüğü meydana çıkmaktadır. Eski Sivrihisar Müftüsü Hasan Efendi’nin kayıtlarından yazdığı belirtilen “Mecmuai Maarif” adlı eserinde, Hoca’nın Sivrihisar’a bağlı Horto köyünde doğduğunu belirtmesine göre, 78 yaşında Akşehir’de öldüğünü, kitabe taşındaki 683 tarihi açıklamaktadır. Yine Prof. Dr. Fuat Köprülü’nün, bunu teyit eden tetkiklerine, bilhassa vakıfname gibi değerce çok üstün yazılı birer vesika ile açıklandığına göre, biri 655, diğeri 665 tarihlerini taşıyan Seyyid Mahmud Hayrani ve Seyyid İbrahim Sultan vakıfnamelerinin akdinde Nasreddin Hoca’nın şahit sıfatıyla kadı huzuruna çıktığı yazılmıştır ki, bu kuvvetli delil de kitabedeki 683 rakamını doğrulamaktadır.[5] Yine Hoca’nın yaşam zamanı hakkında çeşitli rivayetler bulunmaktadır. Hoca’nın şair Nesimi ile arkadaş olduğu ve birlikte çeşitli ülkelerde kadılık yaptıkları gibi rivayet edilir.

Hoca hakkında bilgilerin yetersiz olması da başka devletler tarafından sahiplenilmesine sebep olur. Yolunuz Yunanistan'a düşerse bir de size Nasreddin Hoca fıkralarını “bizim fıkralarımız" diye satarlar. Azeriler, Hoca’ya sahip çıkarlar. “Hoca bir Azeri’dir” derler. Azerilerin evladı olarak nitelendirdikleri Hoca Nasreddin Azeri ülkelerinde, “Molla Nasrettin” adı ile tanınır. Kazaklar da “Hoca Kazaktır” derler. “Alma Ata kentinde öldü” derler. Orada bir

---

[4] A. Refik Gür, Nasreddin Hocanın Nükte Menşurundan Işıklar: "Kıssadan Hisse"; Hayatı, Fıkraları Üzerine Fikrî, Felsefî Bir İnceleme, 2. Baskı, Celtüt Matbaası, İstanbul,1959.s. 16.

[5] A. Refik Gür, Nasreddin Hocanın Nükte Menşurundan Işıklar: "Kıssadan Hisse"; Hayatı, Fıkraları Üzerine Fikrî, Felsefî Bir İnceleme, 2. Baskı, Celtüt Matbaası, İstanbul, 1959. s. 8.

mezarı vardır, bir de anlamlı heykeli vardır derler. Doğu Türkistan'ın Uygur Türkleri Hoca'ya sahip çıkarlar. "Hoca, Uygurların okumuşlarındandır. Uygurlar zati Türk halklarının en okumuşları idi" derler. Özbekistan'da Özbekler Hoca için heykel diktiler. Buhara kentindeki heykeli çok anlamlıdır. Hoca Türkmenlerin efendisi, Karakalpakların ömürlük beyi, Taciklerin müşfikidir. Burada da heykelleri, ölüm ve doğum yerleri olup, öyküleri yaygın olarak bilinir. Bu anlatılanlara göre, Hoca bir kişi değil, birden çok fazla kişidir. Bir kişide toplanmış üstün kişi ve kimliklerin toplamıdır... Türk ülkelerinin, Türk halklarının adamıdır. Hoca'yı yaratan Türk boyları, Türk toplumları ve Türk halklarıdır.[6]

Öz yurdu Anadolu olan halk kahramanı, dünyada o kadar tanınmıştır ki; birçok ülke ve kültürlerde Nasreddin Hocaya benzeyen, hocamızın fıkralarının bire bir kopyası ya da çok benzeri fıkraları olan halk kahramanı tipleri yaratılmıştır. Hatta Türk dünyası ülkelerinin bazılarında ise adı Nasreddin Hoca olarak olduğu gibi korunmuştur. Ama o ülkelerin halkı onun Anadolu orijinli olduğunu bilmezler, Hoca Nasreddin'i kendilerinin sanırlar. Doç. Dr. Abdulvahap Kara'nın 2008 yılında Uluslararası Nasreddin Hoca Sempozyumu Notlarında yazdığı şu sözler dikkate değerdir. "Kırk yıl önce Paris'te, Globe Kitapevi'nden satın aldığım, Çin Halk Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı tarafından yayınlanan Fransızca bir dergide, Nasreddin Hoca'nın Sinkiang'lı (Doğu Türkistanlı Uygur) bir halk kahramanı oluğunu yazıyordu. İncelemede Kazan/Tencere öyküsü tefecilik bağlamında inceleniyordu. Anlatacağım olay, 1994 yılında Prof. Dr. Ali Berat Alptekin'in başından geçmiş. Alptekin Hoca, Kazakistan'da Yesevi Üniversitesinde hocalar ve öğrencilerle yaptığı bir toplantıda, söz Nasreddin Hoca'dan açılınca, Türkiye'de yaşamış Akşehirli bir şahsiyet olduğundan bahseder. Bunun üzerine, bir Özbek öğrenci atılarak, "Amma yaptınız ha, size kalırsa, her şey Türkiye'den geliyor. Bu kadarı da fazla. Nasreddin Hoca'yı kendinize mal edemezsiniz. O öz be öz Özbek'tir. Her şeyi kabul ederim, ama Nasreddin Hoca'yı Türk yapmanızı asla" diyerek itiraz etmiş. Daha sonra aynı öğrenci Alptekin Hocayı Buhara'ya götürerek "İşte bizde Nasreddin Hoca heykeli var, bizim olmasa onun heykelini yapar

[6] Gıyas Ünal, Nasrettin Hoca'nın Eski Yeni Öyküleri ve Öğretileri, Barış Kitapevi, İstanbul, 2005. s.

mıydık?" şeklinde konuşarak Nasreddin Hoca'nın Özbek olduğunu kanıtlamaya çalışır."[7]

Özbekistan'ın Taşkent Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Alimbekov Ethembek, Orta Asya'daki Nasreddin Hoca'yı şöyle anlatır: "Orta Asya'da, Nasreddin Hoca'nın çok meşhur ve sevilen bir halk kahramanı olarak apayrı bir yeri var. …Bir yazar tarafından Özbekçe'ye çevrilen Türkçe fıkralar, 1862-63 yıllarında yayınlandı. 19. yüzyılın 2. yarısında, Özbek fıkralarının kahramanlarının hemen hepsinin yerine Nasreddin Hoca geçti. Yani bu tarihten itibaren fıkralarımızın hepsi Nasreddin Hoca'nın adıyla anlatılmaya başlandı. Günümüzde de Hoca'ya bağlı olarak anlatılan ve Özbeklerin yaşam biçimini yansıtan 2500'den fazla Özbek fıkrası var. İnsan severlik, hakikat ve adalet simgesi olan Nasreddin Hoca'yı, Özbeklerin çoğu Buhara'lı (yani Özbek) olarak kabul ediyor…"[8]

Nasreddin Hoca toplum içinden her tabakayı yakından tanımıştır. Aile, komşuluk, dostluk, ticaret gibi konularda insanlar içindeki bozuklukları düzeltip nasihat vererek, düşünmeye ve doğru yola sevk eder. Sağlam bir dünya görüşüne sahip olan fıkralarını, güldürürken düşündüren bir hale getirir Toplumun düzeltilmesi yönünde bir sosyolog ve psikolog görevi üstlenmiştir. Düşüncelerini kendine has bir yöntemle dile getirmiş, iyilikleri gösterip doğruya yöneltmiştir. Cemiyet içindeki bozuklukları halkın anlayacağı bir dil ve üslup ile kısa ve öz bir şekilde anlatmıştır. Bu kısalık içine derin anlamlar yüklemektedir. Nasreddin Hoca mizahla tefekkürü, fıkracılıkla hayat felsefesini birleştirmeyi başarmıştır.

Bugün pek çok insan tarafından sadece gülünüp geçilen Nasreddin Hoca fıkralarının, toplum yaşamındaki aksayan yönlere birer çözüm önerisi niteliğinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla da bunların sadece gülmek için üretildikleri yolundaki bir açıklama doğru olmaz. Bunlar toplumdaki olgu ve olayları irdeleyen, yanlışlara işaret eden birer toplumsal öğreti niteliğindedir. Fıkraların toplumsal hayatta her gün hızlı değişmeler olmasına karsın hâlâ güncelliğini

---

[7] http://ezberbozanbilgiler.com/bizim-tarih/item/213-bulgarlarin-nasrettin-hocasi-tilki-petar.html, (E.T. Ocak 2012)

[8] http://sihirliyazilar.blogcu.com/HALK+FILOZOFU+NASREDDIN+HOCA, (E.T. Ocak 2012)

yitirmeden yasaması, onun fıkralarının sadece güldürü amaçlı söylemler içermediğinin en büyük göstergesidir. Hoca'nın fıkralarının her birinde toplumun aksak ve eksik yönlerini mizahi bir dil ile anlatarak, insanlara olumlu değerler içeren mesajlar vermiş olması ve mizahın gücünü kullanarak insan bilincinin dönüşümüne katkısı bağlamında uyguladığı taktik ve teknikler ile ilerlediği yol onun halk bilgeliği ve eğiticiliğinin önemli bir işaretidir.[9]

Nasreddin Hoca denince hemen hemen herkesin kafasında eşek üstünde ters oturmuş haldeki karikatürü canlanır. Bu karikatürün ilhamı olan fıkra şöyledir: Nasreddin Hoca bir gün yabancı bir köyde misafir olur. Cuma günü O'nu kürsüye çıkartırlar. Güzel bir vaaz verir. Herkes pek memnun kalır. Camiden çıkınca Hoca'nın eşeğini getirirler. Köylülerin hepsi ona hizmet etmek için adeta yarışırlar. Hoca eşeğine binerken biraz düşünür. Sonra eşeğin üstüne ters oturur. Herkes hayret eder. Köylülerden biri dayanamayıp sorar: - Hocam der. Kusura bakma ama eşeğe niçin ters bindiğini sorabilir miyim? Hoca tebessüm ederek cevap verir: - Eğer düz binip önünüze geçseydim siz arkada kalacaktınız. Siz öne geçseydiniz, bu defa ben arkada kalmış olacaktım. Böyle ters binince size arkamı dönmemiş oluyorum. Sebebi bu...[10] Bu fıkrada topluluğa hürmet duygusu, o topluluğa mukteda olan şahsiyete karşı görülen sevgi ve saygı haliyle birleştirmek istenmiştir. Karşılıklı bir sevgi ve saygı tezahürüne maslahatın en uygun şekilde neticelendirilmesine yol açar.[11]

Hocanın eşeğe ters binme karikatürüne ilham olabilecek bir diğer fıkra ise şöyledir: "Günün birinde Nasreddin Hoca, Sivrihisar'a gitmeye karar vermiş ve eşeğine binmiş. Fakat binerken hata yapmış ve eşeğin üzerine ters olarak oturmuş. Babası kızmış ama o kendini

---

[9] Hakan Dedebağı, (2007).Nasreddin Hoca Fıkralarının Eğitim Yönünden Değerlendirilmesi, Yüksek lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Diyarbakır.

[10] http://www.fikrabul.com/fikrabul/no/3197/esege-ters-binmek.htm, (E.T. Ocak 2012)

[11] A. Refik Gür, Nasreddin Hocanın Nükte Menşurundan Işıklar: "Kıssadan Hisse"; Hayatı, Fıkraları Üzerine Fikrî, Felsefî Bir İnceleme, 2. Baskı, Celtüt Matbaası, İstanbul,1959.s.23,24.

söyle savunmuş: - "Tek suçlu ben miyim? Neden eşeğe bağırmıyorsun? Eğer o ters dursaydı, ben de doğru binecektim."[12] Bu fıkraya göre iki çeşit açıklama yapılabilir. İlk olarak çocuksu bir hazırcevaplılık olarak düşünülebilir, ikinci olarak ise yanlış giden bir yönetimde doğru kalınamayacağını göstermek istemiş olabilir. Çünkü Hoca tepkilerini ustaca kullandığı hiciv yöntemiyle göstermektedir.

En ünlü fıkralarından "Ya Tutarsa" fıkrasında göle maya çalmasıyla da adeta umutsuzluğa karşı bir savaş açmıştır. Ya Tutarsa diyerek küçük yaşlardan itibaren asla vazgeçmemeyi öğretmiştir. Parayı veren Düdüğü çalar diyerek hak edenin istediğine kavuşabileceğini gösterir. Bu ve diğer fıkraları derin hayat dersleri verir.

Nasreddin Hoca'nın en belirgin özelliği az ve öz söylemek. Her duruma, her duruşa, her kişiye bir sözü olur. Her yürüdüğü yerde de söz düşer Hoca'ya. Hoca böyle fırsatları hiç kaçırmaz, söyleyeceğini söyler, diyeceğini der, anlatacağını anlatır. Bunları az sözle, öz sözle yapar. Az konuşur, öz konuşur. Boş söz yoktur Hoca'da. Söz olsun torba dolsun yoluna sapmaz. Dosdoğru söyler sözünü. Hedefine taş gibi atar sözü, lafı gediğe oturtur. Başa göre tarak, ekine göre orak yoktur Hoca'da. Doğru ne ise onu söyler, onu yapar.[13] Hoca bir söylemekle bırakmaz. Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az demez. Anlaşılana kadar söyler. Dağ Hoca'ya gelmez ise Hoca dağa gider, yine sözünü söyler. Hoca öyküleri ile gülmezleri güldürür, düşünmezleri düşündürür, ağlayanların yanında oturur, ağlamaları durdurur.

Hoca öykülerinde oğluna da söz söyler. Karısına da söyler. Kadıya da söyler, Han'a, Sultan'a da söyler. Hükümete de söyler. Köylüye de söyler. İşçiye de söyler. Memura da söyler. Sözü alana da söyler, sözü almayana da söyler. Anlayana da söyler, anlamayana da söyler. Kendi kabahatini de söyler. Karısının kabahatini de. Oğlunun

---

[12] http://www.investinkonya.org.tr/tr/fikralar.htm, (E.T. Aralık 2011).

[13] Gıyas Ünal, Nasrettin Hoca'nın Eski Yeni Öyküleri ve Öğretileri, Barış Kitapevi, İstanbul, 2005.s. 17.

kabahatini de, hele hele kara kadının, belde başkanı subaşının kabahatlerini sayıp dökmekle bitiremez.[14]

Bugünkü dünya karmaşası içinde hadiselere Hoca gözü ile bakmak, onun hakiki kıymetini teşkil eden ve hayat müşküllerinin ancak sabır, tahammül ve güler yüzlülükle yenilebileceği noktasında toplanabilecek olan hayat görünüşünü benimsemek demektir. Nasreddin Hoca'nın hemşerisi olan Akşehirliler bu hayat görüşüne sahiptirler. Hoca'nın halk arasındaki pek haklı şöhret ve itibarı burada anane halini almıştır. O kadar ki, bir düğün olunca, Hoca'nın türbesine gidip gülmeyenin başına bir felaket geleceği gibi bir itikada da sahip çıkarlar.[15]

Halide Edip Adıvar'ın "Maske ve Ruh" adlı eserinin sonunda da bahsettiği gibi; "-Boz oğlan olsa da, olmasa da sen her devirde bir defa gülmek, güldürmek için fanilerin arasına inersin, Nasreddin Hoca."[16]

Nasreddin Hoca'nın öyküleri insanlık var oldukça hep var olacaktır. Ama emin olunan bir husus vardır ki; Nasreddin Hoca hangi dilde, hangi isimde olursa olsun herkesi hem eğlendirmeye. Hem de düşündürüp ders vermeye devam edecektir. Belki bir kısmı çağa uydurularak dillendirilecek, belki farklı nefeslerle yeni bir hal alacaktır. Önemli olunan çağlardır devam eden Nasreddin Hoca kültürünü ilelebet devam ettirebilmektir.

Kaynakça

A.Refik Gür, Nasreddin Hocanın Nükte Menşurundan Işıklar: "Kıssadan Hisse"; Hayatı, Fıkraları Üzerine Fikrî, Felsefî Bir İnceleme, 2. Baskı Çeltüt Matbaası, İstanbul,1959.

Gıyas Ünal, Nasrettin Hoca'nın Eski Yeni Öyküleri ve Öğretileri, Barış Kitapevi, İstanbul, 2005.

---

[14] A.g.e. s. 22.

[15] A. Refik Gür, Nasreddin Hocanın Nükte Menşurundan Işıklar: "Kıssadan Hisse"; Hayatı, Fıkraları Üzerine Fikrî, Felsefî Bir İnceleme, 2. Baskı,Celtüt Matbaası, İstanbul,1959.s.17.

[16] A.g.e. s. 18.

Hakan Dedebağı, (2007).Nasreddin Hoca Fıkralarının Eğitim Yönünden Değerlendirilmesi, Yüksek lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Diyarbakır.

http://tr.wikipedia.org/wiki/Nasreddin_Hoca, (E.T. Aralık 2011).

http://ezberbozanbilgiler.com/bizim-tarih/item/213-bulgarlarin-nasrettin-hocasi-tilki-petar.html, (E.T. Ocak 2012)

http://sihirliyazilar.blogcu.com/HALK+FILOZOFU+NASREDDIN+HOCA, (E.T. Ocak 2012)

http://www.fikrabul.com/fikrabul/no/3197/esege-ters-binmek.htm, (E.T. Ocak 2012)

http://www.investinkonya.org.tr/tr/fikralar.htm, (E.T. Aralık 2011). http://www.centralasia-travel.com/ru/humor/nasreddin, (E.T. Aralık 2011).

Kore Halk Edebiyatında Ruh ile İlgili İnançlar

Beliefs About The Spirit In Korea Folk Literature

Öğr. Gör. Min ji YANG

Erciyes Üniversitesi, Türkiye
bleuvent79@hotmail.com

Özet

Ruhu anlamak yaşam ve ölümü anlamanın ilk adımıdır. Yaşam ve ölüm birçok kavramın ve düşüncenin örtüşmesiyle oluşur, ölümden sonraki hayatın veya yaşanılan hayatın değerini ve anlamını da kapsamaktadır. Ruhu anlamak, öbür dünyayı ve yaşanılan dünyayı anlamanın temelini oluşturur. Ölü gömme işlaemeri de cenaze törenleri de yaşam ve ölüme bakışı belirlemektedir. Bu yüzden eski Korelilerin hayata ve ölüme bakış açılarını açıklarken ruhla ilgili düşüncelerini açıklamaktan başlamak isabetli olacaktır.

Eskiden insanlar, insanın vücut ve ruhtan oluştuğuna inandılar. Ruh vücudu terk ederse ölümün gerçekleştiğine inandılar. Eski Kore yazılı kaynaklarına göre insan canı hakkında kesin bir açıklama yoktur. Fakat Kore veya Çin'in sözlü edebiyatında, uyuyan bir insanın burnundan farenin sürekli girip çıktığını anlatan hikayeler sık sık bulundu. Bu farenin anlamı ise insanın hayatı, canıdır.

Ölen kişinin ruhunun etkisinden dolayı yaşayan insanlar ölü insanlara merak duyarlar. Ölen kişiye yani onun ruhuna duyulan duygu iki şekildedir. Bu da sevgi ve korkudur. Hangisi daha üstün gelir bilinmez. Bununla ilgili çok çeşitli bakış açıları vardır. Eskiden Koreliler ölen kişiye farklı duygular hissettiği için ruha minnet duyardı ve aynı zamanda da korku duyarlardı. Ölen insanlara karşı duyulan korku sevgiden daha ağır basardı. Kore sözlü edebiyatında genel olarak bakarsak ölen insanın öfkesinin hayatta olan insanlara hastalık, felaket ve ölüm getirdiğini anlatan hikayelere sık rastlanır.

Anahtar Kelimeler: *ruh, tin, ölüm, şamanizm, Kore, halk edebiyatı, inanç*

Abstract

Understanding the spirit is the first step to understanding life and death understanding. Because life and death are consists of many of the concepts and ideas. And it is covered the value of this world or meaning of life after death. Understand the spirit is basis of understanding of the afterworld and the living world. In the past, people believed in man's body and soul formed. They believed that If the soul (spirit) leave the body, the death will occurred. According to written sources of Ancient Korean folk literature about the human soul, there is not a definite description. But there are some stories in the Korean or China oral literature. A mouse often in and out from person's nose while who is in sleeping. This mouse is the meaning of human (that person's) soul. If we look at the Korean oral literature in general, there are two view of soul. One is fear and the other is yearning. In the stories, the soul who died in the anger brought disease, disaster to person and gave a person pain.

Keywords: *soul, spirit, death, Korean folk literature, belief*

Ruhu anlamak yaşam ve ölümü anlamanın ilk adımıdır. Yaşam ve ölümü birçok kavramla anlatabiliriz. Ruh kavramı ölümden sonraki veya yaşanılan hayatın değerxx ve anlamını da kapsamaktadır. Ruhu anlamak, öbür dünyayı ve yaşanılan dünyayı anlama ve anlamlandırmanın da temelini oluşturur. Ruha bakış ve ona karşı davranışlar o halkın ölüm ve yaşamı nasıl düşündüğünü ve kültürünü nasıl ve hangi düşünce ile oluşturduğunu anlatır. Bu yüzden bir halkın kültürü ve yaşamını anlamak için o halkın düşünce temelinde var olan ölüm ve ruha bakışını anlamak gerekir. Bu bildiride Kore halk edebiyatındaki halk hikâyelerini esas alarak Korelilerin ruh ile ilgili inanç ve ona bakışlarını anlayacak ve anlatacağız. Çünkü ruh, halkın düşüncelerinin temelinde onların söyleyiş ve hareketleri ile kendini gösteren ölüm ve öbür dünya gibi soyut kavramların anlatılıp anlaşılmasında önemli bir rol oynayan inanıştır. Bu anlayış ve inanış, diğer kaynaklardan daha çok halk edebiyatında kendini açık bir şekilde göstermektedir.

Korece'de ruh kelimesi yonghon (영혼) demektir. Kore Dil Kurumu'un büyük sözlüğüde yonghon, bedende olup yüreğe/kalbe hareket ve can verdiği düşünülen maddî olmayan bir varlık olarak geçmektedir. Ruhun diğer ismi olan Hon (혼) ise bir insanın vucüdunda var olan beden, düşünceyi yöneten manevi varlık diye düşünülür. Ayrıca yürek ve düşünce/fikir anlamını içeren *nıok* (넋) da ruh yerine kullanılır. Çince bu kelime 魂, cin ve ruh anlamı olan 鬼 harf ile görünmez anlamı olan 云'un eklenmesiyle meydana gelmiştir. Yani gözle görülmeyen, ölen kişinin ruhu demektir. Buna karşı Türkçe'de 'ruh, bedeni etkin kılan canlılık ilkesi, bedenin yaşama gücü, yaşama soluğu, … Dinlerin ve dinci felsefelerin insanda vücuttan ayrı bir varlık olarak kabul ettiği öz, tin, can kuşu…' olarak tanımlanmaktadır. Ruh kelimesi dışında aynı anlamda *tin* kelimesi de kullanılır. Korece ve Türkçe her ikisinde de ruh, bedende olup duygu, can ve düşünceyi yöneten öz bir varlık olarak anlatmaktadır.

Eski insanlara göre ruh ikiye ayrılır. Beden ruhu ve özgür ruh ya da iç ruh ve dış ruhdur. Beden ruhu bedene bağlı olan ruh, özgür ruh ise bedeni terk edebilen ruhtur. İç ruh ve dış ruhun arasında küçük bir fark olmasına rağmen her ikisi de hemen hemen aynıdır. İç ruh insan beyninde, kalbinde ve vücutta bulunan hayati önem taşıyan organlardadır ve vital faaliyetini etkileyen gücüdür. Dış ruh ise vücudun dış kısmında yer alan ruhtur. Eskiden insanlar beden ruhunun ve iç ruhun insanın ölmesiyle beraber uçup gittiğine veya öldükten sonra bir müddet daha insanın bedeninde yaşadığına inanırlardı. Dış ruhun ve özgür ruhun ise yaşayan insanın bedeninden özgürce çıkabildiğine ve beden ölümü gerçekleştikten sonra yeni bir bedende tekrar doğduğuna inanırlardı. Beden ruhu madde özelliği taşıyan ruhtur. Eski insanlar bu ruhu da beden gibi madde olarak kabul edip günlük hayatta kullanılması gereken öğelerin ruh için de gerekli olduğunu düşünürlerdi. Ayrıca onlar ruhu öbür dünyada da somut bir varlık olarak tasavvur ediyorlardı. Böyle bir düşünceden dolayı ölünün korunması önemliydi. Çok eskilerden günümüze kadar bütün insanlar ölümün vücudu bozmasından ve vücuda zarar vermesinden çok korktular ve onu günah olarak düşündüler.

Ruh ile ilgili özellikle ölen kişinin ruhunun görünüşü ile ilgili kayda geçmiş iki türlü bilgi vardır. İlk olarak ruhun belli bir biçime sahip olduğu bilgisidir. İkinci olarak ise belli bir şekle sahip olmayan ruhun beden öldükten sonra kalan arzu ve isteklerini sesiyle bir başkasına iletebildiği kaydıdır. Ölen kişinin ruhunun etkisinden dolayı yaşayan insanlar ölü insanları merak ederler. Ölen kişiye yani onun ruhuna duyulan merak iki şekildedir. Bu da sevgi ve korkudur. Hangisi daha üstün gelir bilinmez. Bununla ilgili çok çeşitli görüşler vardır. Eskiden Koreliler ölen kişilere karşı farklı duygular besledikleri için hem onun ruhuna minnet duyar hem de ondan korkarlardı. Ölen insanlara karşı duyulan korku, sevgiden daha ağır basardı. Genel olarak Kore sözlü edebiyatına bakarsak ölen insanın öfkesinin hayatta olan insanlara hastalık, felâket ve ölüm getirdiğini anlatan hikayelere sık rastlarız. [1]

Kore halk hikâyeleri ve halk inanışlarına göre Koreliler eskiden beri insanın, beden ve ruhtan oluştuğuna, beden ve ruhun birbirine bağlı olduğunda insanın yaşadığına, beden ile ruh ayırıldığında ölümün gerçekleştiğine inandılar. Yani ruh bedeni terk ederse, beden ölür, bedende ruh olduğu zaman beden yaşayabilir. Bu yüzden yukarda anlatığımız gibi ruhun, bir insana ait onun öz varlığı, canının kaynağı olduğunu söylebiliriz. Eski Kore yazılı kaynaklarnda insan ruhu hakkında kesin bir açıklama, bilgi yoktur. Fakat Kore veya Çin **s**özlü edebiyatında, uyuyan bir insanın burnundan farenin sürekli girip çıktığını anlatan hikayelere çok sık rastlanır. Bu farenin anlamı ise insanın hayatı, ruhudır.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi genelde Kore halk kültüründe ruh, yaşamakta olan insanın ruhu ile ölümden sonra bedeni terk eden ruh olarak ikiye ayırlır. Birincisine *seng rıyong* (생령), ikincisine, *sa rıyong* (사령) denilir. Buradaki *seng* kelimesi yaşamak, yaşamkta olan anlamını içerir. *Sa* ise ölmek veya ölmekte olan alamına gelir. Seng rıyong, halk hikâyelerinde sık sık görünmektedir. Belli bir biçimde olmayıp gözle görünmez özelliğiyle ruh, yer ve zaman açısından özgür ve sınırsız bir davranışa sahiptir. Türk kültüründe de

[1] bkz. Na, Hi Ra. (2008). Eski Korelilerin Yaşama ve Ölüme Bakış Açısı. Gişiksaneoupsa Yayını. Seul.

ruhun bu özelliğini anlatan kavram, deyim ve atasözleri vardır. Öğrneğin uykuya *küçük ölüm* denilmesi bu inanışla ilgilidir. Çünkü insanlar uykuda rüya görür, rüyada istediği yerde, zamanda olabilirler. Bunlar ruhun hareketi olarak kabul edildiğinden uykuya küçük ölüm denilmiştir. Türk kültüründeki küçük ölüm *seng rıyong'*un varlığına bir kanıttır. Seng rıyong, uyku ya da rüya ile ilgili Kore halk hikâyelerinde görünmektedir. Burada *seng ryıong*la ilgili bir hikaye anlatacağız.

Günlerden bir gün yağmur yağıyordu. Bir hanım dikiş dikerken uykuda olan kocasının yüzüne bakmış ki, onun burun deliğinden bir fasulye kadar minicik fare çıkıp oda kapısından çıkmaya çalışıyordu. Ama eşik yüksek olduğundan eşiği asamamış. Kadın onu çıkarmaya yardım etmiş. Fare ondan sonra su birikintisi ile karşılaşmış, su çok olduğundan onu da geçememiş, yine kadın yardım etmiş. Fare su birikintisini geçip ormana gitmiş. Kadın fareyi takip etmiş bakmış ki fare bir yükseltinin altındaki deliğe girmiş ve uzun zaman sonra oradan çıkmış. Kadın yine fareye yardım edip eve dönmüş, dikişi dikilmeye başlamış. Fare de dönüp kocasının burun deliğe girmiş. Birazdan kocası uykudan kalkmış demiş ki 'ben çok garip bir rüya gördüm, rüyamda ben bir yere gidiyordum ama vadiden yukarıya çıkamadım. Bir bayan gelip köprü kurdu ben de bu köpründen çıkabildim. Yine de nehri geçemiyordum bayan tekrar gelip bana yardım etti. Ondan sonra bir mağaraya girmişim orada altınla dolu bir tepsi vardı. Onu bulabilsek biz zengin olurduk ama maalesef ne tarafta olduğunu hatırlamıyorum...'demiş. bunu dinlemekte olan karısı, yanına bir miktar pirinç alıp çekinmeden oraya gitmiş. Farenin gittiği yerde pilav yapıp oranın ruhuna sunmuş ve orayı kazmış. Uzun bir zaman sonra oradan altınla dolu bir küp çıkmış. Bundan sonra karı koca mutlu bir şekilde yaşamışlar.[2]

Ölümü açıklarken korecede *Sumi ggınıocida* (숨이 끊어지다, nefes kesmek) ifadesi kullanılır. Günümüzde bir kimsenin öldüğünü anlamak için pamuk hastanın buruna yaklaştırılır. Hiç bir his ve hareket yoksa o kişinin öldüğü anlaşılır. Ancak, *seng rıyong*'un simgesi olan farenin burun deliğinden çıkması sonucu gerçekleştiğine inanılan ölüm olayı ise halk düşüncesinden

[2] Çö, Wun Şik. (1999). Kore Halk Hikâyeleri 1. Şiinsa Yayını. Seul. s.67-69.

kaynaklanır. Her kültürde olduğu gibi Kore'de ruhun, kişi uyukudayken bedenden çıkıp dışarıda dolaştığına inanılır. Ruh gördüğü dünyayı rüya sanar.

Ölen bedenden çıkmış olan ruh yani *sa rıyong*'un iki türü vardır: Birincisi yaşlılık veya hastalıktan ölen, ölümü beklenen kişinin ruhudur. Diğer ise aniden kazaen, başka kişi tarafından öldüren, öfke içinde ölen kişinin ruhudur. Bu kötü ruh, yaşadığı zamanki istek, arzu ve ihtiraslarından dolayı öbür dünyaya geçemez. Hatta şimdiki hayatta durup dolaşarak insana zarar verir. Ünlü Kore halk hikâyelerinden olan '*Canghwa hongrıyon* (장화홍련, iki kız kardeşin adı)-cıon (hikâye)'de de bunu görebiliriz. Şöyle ki:

Üvey anne kocasının öz kızını kıskanıp öldürmeyi planıyormuş. Bir gün, fare derisini yüzüp uyuyan kızın yorganının altına koymuş. Kocasına kızın kötü kadın olduğunu ve dışarda erkeklerle beraber olup ölü bir bebek doğurduğunu anlatmış. Babası ise üvey annenin yalanına inanıp çok kızmış ve kızın, ailesini utandırdığı, ailenin ismini kirlettiği için onusuda boğularak öldürülmesini emir etmiş. Suda boğulan kız, ölüp dolaşarak o mahalleye gelen yeni yöneticilere gerçeği anlatmaya çalışmış. Yöneticilerden cesur ve iyi olan birisi ona anlayıp ölen kızın boğulduğu göletin kazılması için emir vermiş. Oradan kızın cesedi hiç bozulmamış bir halde çıkmış. Yönetici üvey annesine ağır bir ceza vermiş. Kız içindeki öfkeden kurtulup toprağa karışmış ve ruhu yöneticiye teşekkür edip bir daha görülmemiş.

Yukarda da ifade ettiğimiz gibi Kore halk inanışı esas alındığında ruhun belli bir biçiminin olmadığına inanılır. Fakat halk kültüründe ruhun dolaşması, uçması, konuşması, yemesi ve ağırlaması gibi ifadelerle ruhun birkaç türünün olduğunu da görebiliriz. Ruh öncelikle kendini insanın ölmeden önceki biçiminde gösterir. Ruh, normalde gözle görünmeyen biçimsiz ve ebedi bir varlık olarak düşünülür. Ama halk hikâyelerinde ruh, insan şeklinde olup kendi istek veya öfkesini anlatmaya ve çözmeye çalışır. Koreliler ölen babaanne, dede veya daha uzak akrabalar gibi atalarının ruhunu rüyalarında görürlerse mutlaka bunun bir sebebi olduğuna inanırlar. Bu yüzden rüya yorumculuğu gelişmiştir. Ruhun biçimini yılda bir kere yapılan geleneksel anma töreninden de anlayabiliriz. Ruh için özel masa kurulup üstüne meyve, et, pilav gibi yemekler hazırlanıp konulur. Gece saat on ikide tören düzenlenir. Bu,

gece saat on ikiden sabaha kadar ruhun hareket saati olduğuna inanma düşüncesinden kaynaklanır. Ruh o gece evine gelip yemek yer diye düşünüldüğü için evin kapısı da açık bırakılır. Ruhun gelip torunlarının çektikleri zahmetten dolayı, onlara mutluluk, sağlık ve bereketi getireceğine ve sıkıştıkları zaman onlara yardım edeceğine inanılır..

Kore halk hikâyelerinde ruh, insan dışında hayvan, bitki ya da maddi varlık vs. olarak da görülür. Bunlar ruhun enkarnasyonu yani yeniden doğumundan sonra görülebilen ruh biçimidir. Yani önceki hayatta insan olarak yaşamış ve ölmüş olan ruh, hayattayken yaptığı iyilik, kötülük veya gerçekleştirilemeyen istek, intikamı alınamayan bir olay vs. sebeplerden dolayı tekrar insan dışındaki haliyle doğmuş veya dünyaya gelmiştir. Ancak hikayelerde o ruhun yeni haliyle tekrar doğduğunu doğrudan anlatan cümle ya da ifadeyi bulamayız. Sadece yukarıda hasettiğimiz gibi onun ruhun kuş, yılan, bitki, çeşitli biçimle geldiği anlatılır. Korelilerin hayatına Budizm girmeden önce de Koreliler yeniden doğuşa inanıyorlardı. Bu,bir insanın yerine getirmediği arzu ve isteklerini yerine getirmek için bir daha tekrar dünyaya gelmesidir. Fakat buradaki yeniden doğuş Budizm ve Hinduizm gibi inançlardan farklı olarak yaşarken yapılan iyilik ve kötülüklerle ilgilli değildir. Ancak halk tarafından ağızdan ağza aktarılarak oluşturulmuş karma felsefesini içeren hikâyeler de çoktur. Ruha dönüşme inancında ölüm ve hayatla insan varlığının değişebileceğine inanılır. Bu inancın temeli ise *Tangun destanı*nda görülmektedir. Bunun yanı sıra hayata yeniden dönme inancı da görülmektedir.

Eskiden Korelilerin ruha karşı olan bakış açılarında, ölümden sonra ruhun kaderinde daha önce sahip olduğu sosyal statünün önemli olup olmadığı hususu net değildi. Ancak soylu kesimin cesetlerine daha dikkatli davranılırdı ve onların cesetleri daha güzel mezarlara konulurdu. Sıradan halk özellikle fakir olan halkın ölü bedenlerine böyle dikkatli davranmadıklarına bakarsak sosyal statünün önemli olduğu olasılığının yüksek olduğunu görebiliriz.[3] Budizm deki karma düşünceye göre, hayattayken yapılan iyilik ve kötülüğe göre ölümden soraki hayat ve hayatın biçimi değişir.

---

[3] Na, Hi Ra. (2008). Eski Korelilerin Yaşama ve Ölüme Bakış Açısı. Gişiksaneoupsa Yayını. Seul. s.38.

Pirinç içine taş ve bozuk pirinçleri karıştırarak satıp büyük para kazanan bir adam vardı. O pirinç satıcısı öldükten sonra yılan olmuş, kendi evini terk etmeyip evdeki ailesi ve torunlarını korkutmuş. Bunu anlayan ailesi büyük paralar harcayarak dini kut töreni yaptırmışlar ve tapınağa gidip dua etmişler. Ailesinin çektiği zahmetlerden duygulanıp yılan, derisini soymuş gitmiş. [4]

Bundan farklı olarak yaşadığı zamanki öfke ve fesatlıktan dolayı tekrar hayvan biçiminde dünyaya gelip amacını gerçekleştirmeye çalışan ruh da vardır. Ölümden sonra yılan, kuş kelebek gibi hayvan şeklinde dünyaya gelen ruh hikâyelerine sık sık rastlanır. Kore'de *sotccıokse* (소쩍새, cüce baykuş) ile ilgili bir efsane vardır. Bu, cüce baykuşun ötüşü ile ilgili bir hikâyedir. Söz konusu şöyledir :

Eskiden büyük ailesine yemek pişirip hazırlamak için çok gayret eden bir gelin varmış. O gelin her zaman pilav yeterli olmadığından aç kalırmış. Kayınvalidesi de ona çok iş verip kötü davranarak onu zorlarmış. Gelin bir gün bunlara dayanamayıp ölmüş. Mezarından kuş çıkmış. O, 'sot küçük' alamına gelen 'sot ccıok! Sot ccıok!' diye öten cüce baykuş (sotccıok se)muş.*[5]

Kore halk hikâyelerinde güneş ve ayın ortaya çıkışı ile ilgili şöyle bir hikâye vardır: *'Güneş ve Ay olan erkek ve kız kardeş'* adlı bu hikaye, Kore sözlü edebiyatında önemli bir yer tutan ünlü bir hikayedir. Bu hikâyenin özeti olarak söyledir:

'Bir varmış bir yokmuş. Bir köyde bir erkek, bir kız kardeş annesiyle yaşarmuş. Günlerden bir gün, annesi bir tane kaplanla karşılaşmış. Kaplan annelerini kandırarak yemiş. Annelerinin kıyafetini giyen kaplan çocukların evine doğru gitmiş. Kaplan kapının önünde çocuklara kendisini anneleri olarak tanıtıp kapıyı aç demiş. Kaplan onları kandırmaya çalıştığı halde iki kardeş, onun anneleri

---

[4] Çö, Wun Şik. (1986). Kore Sözlü Hikâyeleri. Minsokwon Yayını. Seul. s.87-88.

* Kore geleneksel dökme demir den yapılmış tencere

[5] Çö, Wun Şik. (1997). Korelilerin Hikâyelerde Görülen Hayatı ve Ölümü. Hanwol Yayını. Seul. s.102.

* Buğday saplarından yapılmış ip

olmadığını, kaplan olduğunu fark edip evin arkasında bulunan çeşmeye kaçmışlar, çeşmenin yanındaki büyük ağaca çıkmışlar. Kaplan çocukların kaçtığını anlayıp ağaca tırmanmaya başlamış. Kaplanın yaklaştığını gören iki kardeş korkup gök tanrıya 'Bizi kurtarırsanız yeni ve sağlam saman ipinden gönderip veriniz eğer bizi öldürürseniz çürümüş olan saman ipi veriniz.' diye dua etmişler. Birden gökten yeni ve sağlam bir saman ip gelmiş. İki kardeş o ipten göğe doğru çıkıp kaçmışlar. Kaplan da aynı şekilde dua etmiş gök tanrıya. Gökten bir ip gelmiş, ama kaplana gelen ip çürükmüş. İpten çıkarken birden bire ip kopmuş, kaplan mısır tarlasına düşüp ölmüş. Bu yüzden mısır sapı halen kırmızıdır diye düşünülmektedir. Göğe çıkan kardeşler güneş ve ay. İlk önce tanrı erkek kardeş güneş, kız kardeş ay olsun demiş. Ancak kız kardeş akşamları korktuğu için abisinden onun yerine ay olmasını rica etmiş sonra kız ay olmuş erkek ise güneş olmuş. Kız utangaç olduğu için insanlar ona direk bakamasın diye güçlü parlak bir ışık vermiş. Bu yüzden insanlar güneşe direk bakamazlar.

Kısaca Koreliler insan öldükten sonra da daima değişmeyen öz varlık olarak ruha inanmışlardır. Ruh bedeni terk ettiğinde dolaşır, yer, içer, konuşur. Doğal bir şekilde ölmeyenlerin ruhu ise o kişinin ölümden önceki halinde veya yılan, kuş, kelebek gibi hayvani biçimle tekrar geri gelir bazen de sadece ses olarak kendini gösterir.

Eski Korelilerin ruha olan bakış açılarını anlamanın bir diğer yolu cenaze işlemlerini incelemektir. Çünkü, ölen kişinin ruhunun nasıl düşünüldüğü cenaze işlemleri ve cenaze törenlerine de yansıtılmaktadır. Genel olarak eski Koreliler, ruhun öbür dünyaya gidip tıpkı şimdiki gibi yaşamını devam ettireceğine inanıyorlardı. Ruhun yaşaması için ölüye ve ölünün ölümden sonraki evi olan mezarının korunmasına özen gösterirlerdi. Eski Kore devletlerinden biri olan Puyo (MÖ 200?~MS 494) döneminde ölünün dağa atılıp çürümesi, ölüye verilen cezalardan biriydi. Ayrıca ölünün korunmasına önem verildiğinden yaz aylarında ölü buz içinde saklanırdı. Böyle düşünceler insanların bedenlerine bağlı olarak değer kazanan ruhların itibar kazanmasıyla ilgilidir. Bu yüzden ölümden sonra ruhun rahat yaşayabilmesi için yaşayan vücudun gereksinimleri olan yemek, giysi, barınak gibi şeylere ölülerin de ihtiyaç duyacağını düşünüyorlardı. Ruhun maddesel olduğu ve bedene sahip olması gerektiği düşüncesi, ölünün vücudu veya

kemiğinın kırmızı renkle boyanması ve ölünün etrafına kırmızı renkle boyanan toprağın serpilmesi ve taş konulması gibi adetlere yansıtılmaktadır. Bunun dışında eski Kore devletlerinden olan Şilla (MÖ 57~MS 935) veya Gaya (MÖ 100?~MS 562) bölgesindeki mezarlarda gemi, kuş, at, ayakkabı vb. şekillerde çanak ve çömlekler ölülerle beraber gömülürdü. Bu tür nesnelerin ulaşım aracını temsil ettiği düşünülürdü. Ölüyü mezara gömerek ruhun herhangi bir yere gidebileceğine inanılırdı ve buna yardım etmek, ölüden bağımsız olan özgür ruhun varlığını kabul etmek anlamına gelirdi

Kore cenaze kültüründe ruh inanışlarının görüldüğü aşamalar vardır. Kore'de ölüm gerçekleştikten hemen sonra dışarı çıkıp bedenden ayrılan ruh aile üyelerinden biri tarafından çağrılır. Buna *çohon* (초혼, ruh çağırma) denir. Ölen kişinin gömleği yada atleti alınır ve avluya çıkıp çatıya bakarak ölen kişinin adresi, adı ve soyadı söylendikten sonra "*Bog bog bog* !" denilir. Geleneksel halk inanışlarında olduğu gibi ruhun gideceği yönün kuzey olduğu için *çohon* kuzey tarafa bakarak yapılır. O kıyafetler çatının üzerinde bir müddet durduktan sonra aile veya akrabalarından birisi tafarından indirilerek ölünün göğsünün üstüne konulur. Ruh çağırma, son zamanlarda sadece evde cenaze töreni yapıldığı zaman veya köylerde yapılır. Ruh çağırırken o kişinin giydiği bir kıyafet, onun ortasına da göğsüne direk temas eden atleti alındıktan sonra "Gitme!" diye seslenilir. Bu, ölünün vücuduna değen kıyafetin, belirli bir süre ölüyle ruhsal bağ kurduğuna inanıldığından kaynaklanmaktadır. Ruhu çağırdıktan sonra, bedenden ayrılan ruhu ahirete götürecek *saca* (사자, ahiret habercisi) yı ağırlamak için *sacasang* (사자상) adı verilen bir masa hazırlanılır. Ahiret habercisi üç tane diye düşünüldüğünde, masanın üstünde üç tabak pirinç, para, üç çift saman ayakkabı* gibi şeyler konularak dış kapının önüne bırakılır.[6] Bunlar Korelilerin ruha ve ölümden sonra ruhun bedenden ayırılıp öbür dünyaya geçtiğine inandığını gösteren bir kanıt olarak düşünebiliriz.

---

* Saman ip ile yapılan geleneksel halk ayakkabısı.

[6] _____. (2009). Yabancılar için Kore, Koreliler ve Kore Kültürü. Bogosa Yayını. Seul. s.339-340.

Biz buraya kadar Kore halk hikâyeleri ve cenaze işlemlerinde ruh ile ilgili inanışlarına değindik. Bununla beraber ruh ile ilgili Kore halklarının inanışlarını anlamak için ayrıca *kut*'un da anlatılması gerekir. *Kut*, Kore şamanizminde tanrı idaresi altındaki *mudang*'(무당, şaman)ın, insan ve ruh arasındaki ilişkiyi bağlayıp çözdüğü bir dinsel törendir. Kore'de *mudang*, yaşayan dünyayla, ölülerin bulunduğu ruhsal dünya arasında bir aracı olur. Onun insanları hem kötü ruhlardan kurtardığına, hastalıkları iyi ettiğine hem de dünyaya geçişin sorunsuz olmasını sağladığına inanılır. Aynı zamanda *mudang*'ın, yaşayanlarla ölüler arasında var olduğuna inanılan çatışma ve gerginlikleri çözdüğüne de inanılmaktadır. *Kut* türlerinden birisi olan *cinogi kut* (진오기굿), İnsanın ölümünden sonra ruhların bu dünyadan öbür dünyaya geçişine yardımcı olamk ahirette yeni bir hayata başlamasını gerçekleştirmek amacı ile yapılan bir törendir. Kısacası bu *kut*'un amacı yaşayanlarla ruhlar arasındaki sorunları çözmektedir. *Mangjaçundo kut* (망자천도굿)'un anlamı ise ölen kişiyi göğe göndermektir.

Halk hikâyelerinde *kut* normalde şöyle anlatılır. Birisi para, aşk, kıskanmak gibi hırslarından dolayı diğer kişiye zarar verir. Bu yüzden bu kişi ölür. Kin içinde ölen bu kişi öbür dünyaya geçmeyip kendisinin intikamını almak için ya o adama ya ailesine ya da başka kişiye ne istediğini söyler veya ona zarar verir. Bunları anlayan insanlar veya adam, ne yapılması gerektiğini sormak için şamana gider. Bazı hikâyelerde ise Budist rahibe yapılması gerekenler sorulur. O zaman şaman kut yapmak gerektiğini yani ruhun kin ve kızgınlığını söndürüp öbür dünyaya yönlendirmesi gerektiğini ifade eder. *Kut* yapılırken şaman ölen kişinin ruhunu çağırır, şamanın bedenine giren ruh, içinden geçenleri ona anlatır. Şamandan *kut* yapmasını isteyen adam ise ruhundan özür diler. Artık ona geçtmişteki olanları unutup gitmesini söyler. Şaman bunları düzeltip *kut*'a devam eder, bitirir. Kore halk hikâyelerinde *kut*, ruhun istekleri veya kinlerini anlayıp onların problemlerini çözen önemli bir fonksyona sahiptir. *Kut* sadece ölen kişinin veya ruhun söylemek istediğini anlamak için yapılmaz. Şaman, insanların bilerek veya bilmeyerek yaptığı kötülükler ve suçlardan dolayı onları yapanları azarlayıp durumlarını düzeltir. Bunların halen yaşamakta olan insanların mutluluk ve huzuru için yapıldığını anlayabiliriz. Kore kültüründe halk hikâyelerindeki *kut*, böylece bir kimseyi derdinden,

endişesinden, merakından vs. kurtarıp daha rahat ve doğru yaşama yönlendirmek için yapılmaktadır.

Kısaca ifade edersek Koreliler ruhun, belli bir süre yaşadığımız dünyada kaldığına inanmaktadır. Bu süre içinde cenaze töreni ve anma töreni de yapılmaktadır. Bu törenler sonunda mutlaka ruhun bu dünyadan ayrılması gerektiği düşünülmektedir. Ne türlü olursa olsun ruhun, yaşamakta olan insanları etkilemesi, mutlaka çözülenmesi gereken bir problem olarak görülmektedir. Yaşamaktayken ruh, bedende kalır, ölümden sonra ise ya mezar ya öbür dünyaya gitti diye düşünülür.

Ruhu anlamak ve ruh ile ilgili inanışları araştırmak, boş bir inancı araştırmak değildir. Bu bildiri, Kore halkının kültüründeki temel düşünceleri anlayıp onların daha da doğru anlaşılmasına yardım edecektir. Eskiden beri sahiplenilen ruh inançları, dinî açıdan değil, daha çok kütürel açıdan anlaşılmalıdır. Bununla beraber biz burada sunduğumuz bilgilerle en azından Korelilerin nasıl yaşadığını, yaşamlarını nasıl devam ettirdiğinin anlaşılmasını umut etmekteyiz.

Kaynakça

Ci, Hyıon Gu (Ed). (1998). Sözlü hikâyelerin araştırılması, Korece ve Kore edebiyatı kurumu. hehaksa yayını. Seul.

Çö, Wun Şik. (1997). Korelilerin hikâyelerde görülen hayatı ve ölümü. Hanwol Yayını. Seul.

Çö, Wun Şik. (1999). Kore Halk Hikâyeleri 1 ve 2. Şiinsa Yayını. Seul.

Çö, Wun Şik. (2002). Kore sözlü hikâyeleri. Minsokwon Yayını. Seul.

Çö, Wun Şik. (2009). Yabancılar için Kore, Koreliler ve Kore kültürü. Bogosa Yayını. Seul.

Kim, Tae Gon. (1988). Kore Destanı. Şiinsa Yayını. Seul.

Kim, Won Sıok. (2006). Halk hikâyeleri. Yerimdang Yayını. Koyang.

Kwon, Yung Han. (2009). Fotoğrafla öğrenilen gençlik, düğün ve cenaze tören, Jıonwonmonhwasa Yayını. Seul.

Lee, Nıng Hwa. (2008). Tarihteki Kore şamanizmi. Çangbi Yayını. Seul.

Na, Hi Ra. (2008). Eski Korelilerin yaşama ve ölüme bakış açısı. Gişiksaneoupsa Yayını. Seul

Yang, Sıng İ. (2010). Kore'nin cenaze töreni. Hangilsa Yayını, Paju.

Kore'de ve Türkiye'de Doğumla İlgili Gelenek-Göreneklerin Dile Yansıması

Reflection of Customs About Birth in Turkey and in Korea

Arş. Gör. Candan K. GİRAY

Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye
cndngry@gmail.com

Özet

Doğum, dünyanın her yerinde bir şeylerin başlangıcını simgeler. En önemli başlangıç ise insanoğlunun doğumudur. İnsanın doğumuyla birlikte dil, kültür, inanç, tarih gibi unsurlar da ortaya çıkmaya başlar.

Dünyanın her bir köşesinde doğumla ilgili farklılık veya benzerlik gösteren çeşitli gelenek, görenek ve inanışlar vardır. Bu kültürel unsurlar aynı zamanda dile de etki ederek çeşitli kelimelerin oluşmasına neden olmuştur. Doğum olayı ile birlikte, insanoğlu heyecanlarını, mutluluklarını, üzüntülerini ve kaygılarını ifade etmiştir. Ve bu ifadeler de dilin kültürel yönden zenginleşmesini sağlamıştır.

Dilin gelişiminde, en önemli unsur olan duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesinde kültürel öğeler önemli yer teşkil etmektedir. Böylelikle Korece ve Türkçe'ye doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası döneme dair geleneklerin ve inanışların getirmiş olduğu bazı kültürel kavramlar dile yansımıştır. Örneğin; Türkçe'deki aşerme, al basması, Korece'deki doğum öncesi doğum hakkında öğrenim anlamına gelen "tegyo", yine hamilelikte bebeğin cinsiyetine dair görülen rüya anlamına gelen "temonğ" gibi kelimeler doğum kültürü açısından dile etki etmiştir. Bunun yanı sıra doğumla ilgili olarak birçok deyim ve kalıplaşmış söz öbeği de dilde yer edinmiştir. "Karnı burnunda olmak" ifadesi ile "Bega Namsanman Hada. (Karnı Nam Dağı kadar olmak.)" ifadesi ve "Doğmamış bebeğe don biçmek" ile "Aido nahgi cone podegi

cangmanhanda. (Bebek doğurmadan önce bohçasını hazırlamak.)" ifadeleri her iki dilde de benzer şekilde kullanılmaktadır.

Bu çalışmada kültürün etkisiyle dilin gösterdiği gelişimi, doğum teması ele alınarak, yani; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası dönemler olmak üzere üç başlık altında karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, Korece, doğum, gelenek, inanış, dil, kültür*

Abstract:

Birth symbolizes the beginning of something on all over the world. The most important birth is the human's birth. With the birth of human like language, culture, faith, history begins to emerge. Anywhere in the world concerning birth shows the similarities and differences of cultural values. These cultural factors have also expressed an impact.

With the birth event, mankind express his excitement, happiness, sadness, and concern. And these statements are provided in the enrichment of the cultural side of language.

For the development of language, the most important factor to express the feelings and thoughts constitute an important place in the cultural items. Thus the birth of Korean and Turkish traditions and beliefs are some of the cultural concepts. For example, in Turkish cravings, flushing and in Korean prenatal education about birth, meaning "tegyo", during pregnancy having dream about the gender of the fetus, which means "temong" effect as the words expresses in terms of the birth culture.

The development of language within the cultural effect will be examined in this study, by taking the theme of birth, pre-natal, birth order, and postpartum periods under three headings in comparison.

Keywords: *Turkish, Korean, birth, custom, belief, language, culture*

1. Giriş

İnsanlar doğumdan ölüme kadar geçen süre boyunca çeşitli törenler yaparız. Kore'de de doğum öncesinde çocuk isteme duasından başlayıp cenaze töreni ve taziyelere kadar devam eden insan hayatının çeşitli dönemlerinde gerçekleştirilen birçok tören yapılır. Bunlar çocuk isteme duası, doğumu kutlama töreni, bebeğin 100. günü kutlaması, birinci yaş günü kutlaması, reşit olma töreni, düğün töreni, 60. yaş günü kutlaması, 60. evlilik yıl dönümü, cenaze töreni, atayı anma töreni gibi törenleri içermektedir.

İnsanoğlunun hayatı boyunca yapılan bu törenler arasında en önemlisi başlangıç anlamındaki doğumla ilgili yapılan törenlerdir. Doğumla ilgili törenlerde halk inanışları ve dini inanışlar önemli bir yer tutar. Dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye ve Kore'de doğum mutlu bir haber ve bir başlangıcı ifade eder. Ayrıca ailede nüfusun artmasını sağlar. Bu yüzden dünyaya gelen her bebek öncelikle ailesi, daha sonra da akrabaları için sevindirici olmuştur.

Türk toplumunda bir ailenin çocuk sahibi olması öncelikle o ailenin devamlılığı için çok önemli olarak düşünülmektedir. Ve tabii ki her çocuk ülkenin nüfus sayısına katkısından dolayı devamlılık için önem taşır. Bunun dışında bir kadının doğum yapması ve çocuk sahibi olması hamilelik döneminden başlayarak toplumda saygınlık kazanmasını sağlar. Kadın yani anne gibi baba da çocuk sahibi olmakla ailesi, akrabaları ve sosyal çevresi içerisinde bir saygınlık kazanmış olur.

Bir kadın önce evlenmesi ve daha sonra doğum yapıp anne olmasıyla kadınlık ve annelik vasfını tam anlamıyla kazanmaktadır. Bir kadın ya da bir erkek çocuk sahibi olamazsa, eskiden toplum açısından büyük bir eksiklik olarak nitelendirilirdi. Günümüzde o kadar çok olmasa dahi çocuk sahibi olamamak halen bir ailenin devamlılığı, ülke nüfusu ve kültürel anlamda bir eksiklik diye düşünülür.

Burada doğum törenlerini doğum öncesi, doğum sırası, doğum sonrası gelenekler ve inançlar olmak üzere üç aşamada inceleyeceğiz.

2. Kore'de Doğum Öncesi Gelenekler ve İnanışlar

Kore'deki doğum öncesi geleneklerden en önemlisi evlat isteme duasıdır. İki kişinin evlenmesiyle birlikte yıllar geçtiği halde bebekleri olmazsa bundan dolayı aileler çok endişe duyarlardı. Bu yüzden bebek sahibi olmak için dualar ederlerdi. Yaptıkları bu duaya "기자 (Gica)" denir. Bu gelenek iki şekilde yapılır. Birisi ibadet ederek yapılan "gica" olup diğeri ise ilkel halk inanışlarına dayalı yöntemlerle yapılan "gica"dır.

İbadet şeklinde olan "gica"da ilginç biçimdeki büyük bir taş, su kaynağı, büyük bir ağaç gibi ibadet edilen dağda yapılan dua, tapınağa gidip Buda'ya ya da dağ tanrısına yapılan dualara dağ duası, evde doğum için yardım eden umay anne[1]ye yapılan dualara ev duası denirdi. Kuraklıkta bile kurumayan su kaynağı, yüz yıllarca kurumadan yaşayan ağaç gibi kutsal bir özelliği olan ya da devamlılık gösteren nesnelere dualar yapılır. Bu tür duaları evli olan çiftin birlikte yaptığı durumlar da olurdu. Ancak genellikle kadınlar tek başlarına yaparlar. Çünkü genellikle gebe kalamamanın kadından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazen kadınların kendilerinin dua etmeksizin Mudang[2]'a gidip ondan çocuğu olması için dua etmesini istediği durumlar da vardır.

Ömrünün uzun olduğuna inanılan su kaynağı, dağ, ağaç, taş gibi doğal nesneler Kore'nin halk inanışlarına göre önemlidir. Çok büyük ve tuhaf şekilli taşlar ya da ağaçlar halk inanışları açısından kutsal olarak kabul edilmektedir. Bu tür nesnelerin önünde dua edince kadın, bir çocuğa hatta bir erkek çocuğa hamile kalacak diye düşünülmektedir. Tarih kaynaklarında yer alan Kore'nin kuruluş efsanesi olan Dangun Efsanesi'nde ayıdan kadına dönüşen ayı kadının Dansu[3] adındaki kutsal ağaç altında gebe kalmak için dua

---

[1] Omay (Umay): Eski Türkler'de anneleri ve çocukları koruyan, olumlu nitelikleri bulunan bir ruhtur.Türk topluluklarına yardım etmesi gibi Omay da yalnızca çocukları değil, bütün Türk boylarını koruyan bir varlıktır. Bundan ötürü Omay, Kırgız Türkleri'ne göre bol ürün almaya, mal-mülkün artmasına da yardım eder.

[2] Mudang: Şamanizm'de din adamıdır.

[3] Dansu: Kutsal olduğuna inanılan bir ağaç ya da bir tapınma yeri diye düşünülmektedir.

etmesi gibi olaylar halkın inanışlarında bu tür doğal nesnelerin kutsal görülmesine neden olmuştur. Ve bunun gibi birkaç efsanede geçen olaylara bakıldığında bu halk inanışının çok eski zamanlardan beri var olduğunu görebiliriz.

"Gica" duasının yapılması için genellikle ocak ayının başı, ay takvimine göre üçüncü ayın üçü, beşinci ayın beşi, yedinci ayın yedisi, dokuzuncu ayın dokuzu gibi tek sayıların bir arada bulunduğu günler tercih edilmektedir. Bu tek sayıların bir araya geldiği günler tamlık belirten günler olarak adlandırılmıştır.[4] Ayın bir canlının doğumunu, yetiştirilmesini, bolluğunu kontrol ettiği düşünüldüğü için ayın en parlak ve en büyük olduğu günler önemlidir. Bu yüzden bu günler halk inanışlarına dayalı olarak kutlanılmaktadır ve ayın dolunay hali gibi tamlığı belirttiği düşünüldüğü için dualar edilir.

Halk inanışlarına dayanılarak yapılan "gica"da ise insanlar erkek çocuğu çok olan evin önüne asılan Gımcul[5]'u alıp saklamak, çok sayıda erkek çocuk doğuran kadının kalktığı yere oturmak gibi farklı davranışlarda bulunurlar. Ayrıca gümüş ya da demirden yapılmış üç adet nacağı bir ipe bağlayarak onu da iç çamaşırına ya da beline asıp gezmek, erkek bebeği simgeleyen kırmızıbiberi cebinde gezdirmek gibi davranışlar da yine bu "gica" türüne örnektir. Bu inanışta nacak erkeği simgeler ve üç adet olması da üç erkek kardeşin bir arada olması anlamındadır. O zamana kadar yapılmış olan davranışları taklit etmeyle yapılan büyüsel davranışlardır. Yani çok sayıda erkek çocuk doğuran kadının kalktığı yere oturunca aynı şekilde kendisinin de çok sayıda erkek çocuk doğuracağını düşünmek bu tarz "gica" duasının psikolojik boyutudur.[6]

Kadın hamile kaldıktan sonra ise ailesi ve akrabaları tarafından çok önemle karşılanır. Herkes onun için özenle davranmaya dikkat eder. Etrafındaki insanlardan çok, hamile kadının kendisine ve yaptıklarına ayrıca özen göstermesi gerekir. Kafasının rahat olması gerekir. Onun düşündüğü, hissettiği ve yaptığı her şeyin

---

[4] Çö, Unşik (2004), Hanguk Minsokhak Geron, Minsokvon, s.135

[5] Gımcul: Evde yeni doğmuş bir bebeğin olduğunu gösteren yabancıların ve uzak akrabaların eve girmesini yasaklamak anlamına gelen bir yasak ipidir.

[6] Çö, Unşik(2004), Hangukinıy Salmgoa Munhoa, Bogosa, s.150

bebeğine direkt etki ettiğine inanılır. Bu yüzden anne karnına düşen bebeğe “태아 (Tea)” denir. Aslı Klasik Çinceden gelen bu kelimedeki “태 (te)” hecesi gebe olmak ve “아 (a)” hecesi de bebek anlamındadır. Ayrıca hamile olan kadının bu süre boyunca uyması gereken çeşitli kurallar ve yapmaması gereken çeşitli yasaklar vardır. Bunun içinde yine doğum öncesi eğitim anlamına gelen “태교 (tegyo)” kelimesi kullanılır. “tegyo” kelimesindeki “태 (te)” hecesi yine gebe olmak anlamında olup “교 (gyo)” hecesi ise eğitim anlamındadır.

Hamile kadının hamilelik boyunca dikkat etmesi gereken davranışların geneli yemekle alakalıdır. Ayrıca toplum içerisinde bulunduğu durumlarda da yapmaması gereken davranışlar vardır. Bunlardan bir kaçı aşağıdaki gibi kalıplaşmış sözlerle ifade edilmektedir.

Hamilelik dönemi boyunca yemekle alakalı olarak dikkat edilmesi gereken yasakların kalıplaşmış ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

1. 오리 고기나 그 알을 먹으면 손가락. 발가락이 붙은 아이를 낳는다./ Ori gogirıl mogımyon songarak.palgaragi butın airıl nahnında.

   Ördek eti yersen el ve ayak parmakları bitişik olan bir bebek doğurursun.

2. 닭고기를 먹으면 아이의 살결이 닭살과 같이 된다./ Dakgogirıl mogımyon aiıy salgyori daksal gaçi dönda.

   Tavuk eti yersen bebeğin cildi de tavuk derisi gibi pürüzlü olur.

3. 토끼고기를 먹으면 눈이 새빨갛게 된다./ Toggigogirıl mogımyon nuni sebalgahge dönda.

   Tavşan eti yersen bebeğin gözleri kırmızı olur.

4. 비늘 없는 문어, 오징어 고기를 먹으면 뼈 없는 아이를 낳는다./ Ocingo gogirıl mogımyon byo obnın airıl nahnında.

   Kılçığı olmayan ahtapot, kalamar gibi canlıları yersen bebeğin kemiksiz olur.

5. 금이 간 그릇에 음식을 담아 먹으면 커서 훌륭한 사람이 되지 못한다./ Gımi gan gırıte ımşigıl dama mogımyon koso hullyunghan sarami döci modhanda.

   Kırık tabakta yemek yersen, çocuk büyüyünce mükemmel bir insan olamaz.

6. 개구리를 먹으면 아기는 소리를 내지 못한다./ Geguriril mogımyon aginın soriril neci modhanda.

   Kurbağa eti yersen bebek ses çıkaramaz.

7. 자라고기를 먹으면 아이의 목이 짧아진다./ Caragogirıl mogımyon aiıy mogi ccablbacinda.[7]

   Kaplumbağa eti yersen bebeğin boynu kısa olur.

Hamilelikte yasaklanan davranışlarla ilgili ifadelerden birkaçı ise aşağıdaki gibidir:

1. 임산부가 새끼줄을 넘으면 아이에게 해롭다./ İnsanbuga Seggicurıl Nomımyon aiege herobda.

   Hamile kadın saman halatın üzerinden geçerse bebeğe zararlı olur.

[7] Çö, Unşik(2004), Hanguk Minsokhak Geron, Minsokvon, s. 136.

2. 임신부가 붉은 치마를 입거나 띠를 두르면 아이가 범죄인이 된다./ İmsanbuga bulgın çimarıl ibgona ddirıl durımyon aiga bomcöini dönda.

   Hamile kadın kırmızı etek giyerse ya da kırmızı kemer takarsa çocuğu suçlu olur.

3. 임신 중 부엌을 고치면 아기 목젖이 없어진다./ İmşin cung buokıl goçimyon agi mokcoci obsocinda.

   Hamileyken mutfağı onarırsan doğum yaptıktan sonra süt gelmez.

4. 임신한 몸으로 개를 발길로 차면 불길하다./ İmşinhan momıro gerıl balgillo çamyon bulgirhada.

   Hamileyken köpeğe tekme atarsan uğursuzluktur.

5. 임신한 여자가 체를 넘으면 열두 달 만에 아이를 낳는다./ İmşinhan yocaga çerıl nomımyon yoldu dal mane airıl nahnında.

   Hamile kadın süzgecin üstünden geçerse on iki ay sonra doğum yapar.

6. 임신부가 그릇을 깨면 그 애기는 오래 못산다./ İmşinbuga gırısıl ggemyon gı eginın ore mot sanda.

   Hamile kadın tabak kırarsa bebeği çok uzun yaşamaz.

7. 친척 초상집에 다녀오면 아기가 눈물만 흘린다./ Çinçok çosangcibe daniomyon agiga nunmulman hıllinda.

   Yastaki akraba evine gidersen çocuğun sürekli gözyaşı döker.

8. 산월에 부부 관계하면 아기의 눈. 코. 귀에 이상이 생긴다./ Sanvore bubu goangehamyon agiıy nun.ko.guie isangi senginda.

   Doğumun olacağı ayda eşinle birlikte olursan bebeğin gözü, kulağı, burnu tuhaf olur.

9. 부부간에 싸움을 많이 하면 아기의 성격이 거칠다./ Bubugane ssaumıl mani hamyon agiıy songgyogi goçilda.

   Anne baba çok fazla kavga ederse bebeğin kişiliği de bozuk olur.

Bu gibi yasak davranışlar hamile kadın ve onun çevresindekilerin dikkat etmesi gereken davranışlardır.

Ayrıca hamilelik boyunca Türkçe'de karşılığı "aşerme" olan; bazı yiyecekleri yeme isteğinin fazla olması ve bazı yiyeceklerden tiksinme durumu Korece'de "입덧 (İbdot)" kelimesiyle ifade edilmektedir. Anlamı Türkçedekiyle aynıdır. Kore'de aşermeyle cinsiyet tahmini de yapılmaktadır. Örneğin; ekşi yiyecekleri yemek isteyen hamile kadının kızı olacağına inanılır. Acı ve baharatlı yiyeceklere karşı yeme isteği daha çok olan hamile kadının ise oğlunun olacağına inanılır.

Hamilelikte cinsiyet tahminin yapıldığı rüyalar da Kore toplumu için ayrıca önem teşkil etmektedir. Bu rüyalara "태몽 (temonğ)" denir. "Temonğ" doğum (gebelik) rüyası anlamındadır. Hamilelikte görülen rüyaya göre bebeğin cinsiyeti hakkında yorumlar yapılır. Örneğin; rüyasında küçük, sevimli hayvan, çiçek ya da meyve gören hamile kadının kız çocuğunun olacağına yorumlanır. Rüyasında büyük, güçlü hayvanları gören kadının ise erkek çocuğunun olacağına inanılır. Rüyasında güneş gören hamile kadının erkek bebeği olacağına inanılırken, rüyada ay görmek de kız çocuğu olacağına işaret eder.

3. Kore'de Doğum Sırasında Yapılan Gelenek, Görenek ve İnanışlar

Son zamanlarda doğumlar hastanede yapılsa da bundan elli yıl öncesine kadar evde doğum yapmak yaygındı. Evde doğum yapıldığı dönemlerde evin en büyük odasının üst köşesine "삼신상 (Samşinsang)" adı verilen üç tanrı masası hazırlanırdı. "Samşinsang" adı verilen bu masa da üç kase pirinç, üç kase yosun ve bir tas temiz su bulunurdu. "Samşin" doğumda anne ve bebeğin sağlığı için yardım eden ve onlara uzun ömür verdiğine inanılan doğum tanrısıdır. Bu yüzden "samşinsang" doğum tanrısı, umay anne, ve doğumda yardım eden ak saçlı dede için hazırlanır. Ve hamile kadın doğumunu o odanın alt köşesinde yatarak beklerdi. Kolay bir doğum olması büyük şanstır. Ancak öyle olmadığı durumlarda büyüsel birkaç yöntem uygulanırdı. Örneğin; doğum yapmakta olan kadına bir şeyler yedirip içirilirdi ya da yatağının yeri değiştirilirdi. Böyle olunca doğumun kolaylıkla gerçekleşeceğine inanılırdı. Doğum olayı gerçekleştikten sonra ise doğum yapan kadının kayınvalidesi "Samşinsang" üzerine konulan yosunla çorba, pirinçle pilav yaparak gelinine yedirir. Loğusa kadın doğumun 3. günü, 7. günü, 14. günü ve 21. günü olmak üzere bu dört günde kurulan "samşinsang"da sunulan yosun çorbasını ve pilavı yer. Bu gelenek eskiden beri değişmeden devam ettirilmiştir.

Doğum olayı gerçekleştikten sonra hemen evin dış kapısına bir yasak şeridi yani "Gımcul" asılırdı. "Gımcul" pirinç saplarından yapılırdı ve sol tarafına biber, kömür, beyaz kağıt, çam yaprağı (iğne yaprak) asılırdı. Pirinç saplarından yapılması da Kore kültüründe pirincin saflığı ve temizliği ifade etmesinden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda pirinç Kore yemek kültüründe ana besin maddesi olarak yer edinmiştir.

"Gımcul", yeni doğan bir bebeğin bulunduğu eve yabancıların girmesini yasaklamak anlamına gelmektedir. "Gımcul"u gören yabancı kimseler o evde yeni bebek olduğunu anlarlardı. Hatta "Gımcul"un üzerine asılan nesnelerden bebeğin cinsiyeti de görülebilirdi. Kırmızıbiber; erkek bebeği temsil ederken, çam yaprağı ise kız bebeği temsil ederdi. Bu yasak şeridi o yerin kutsal olduğunu ya da orada doğum tanrısının var olduğunu da belirtmektedir.

"Gımcul" üzerine asılan kömür kötülükleri kovan bir nesne olarak görüldüğü için kömür mutlaka "gımcul" üzerinde yer alır. Yine biberin kırmızı renkte olması da kötü ruhları kovmak anlamındadır. Çünkü kırmızı ateş rengi olduğu için her şeyi yakıp ortadan kaldırması anlamına gelir ve kırmızı rengin kötü ruhları korkutup kovduğuna inanılır.[8]

Bebeğin doğumundan itibaren yüzüncü gününde yapılan kırmızı süpürge darısı ve pirinçle yapılan "수수밭단 (susupatdan)" adlı şekerleme, evlilik töreninde gelinin yanaklarına ve alnına sürülen kırmızı boya ve dolunay günü yapılıp yenilen kırmızı fasulye çorbası bununla aynı anlamı içermektedir.

Bebek doğduktan sonra gerçekleştirilen kordon bağının kesilmesi işlemini eskiden doğum yapan kadının kayınvalidesi yapardı. Ancak şimdi doğum olayı hastanelerde gerçekleştiğinden doğum yapan kadının eşi ya da doğumu yaptıran doktor tarafından kesiliyor. Kesilen kordon bağı kuruyup düştükten sonra pirinç saplarıyla ya da temiz bir kağıda sarılarak ya ağzı kapalı bir kutuya konulup ya toprağa gömülürdü, ya suya atılırdı ya da yakılırdı.

Türk inanışlarına göre umay anne kavramı Kore'de anne karnındaki bebeğe ve anneye yardım ettiğine inanılan "삼신할머니 (Samşinhalmoni)" diye adlandırılmaktadır. Samşinhalmoninin bebeğin doğması gereken vakitte bebeğin poposuna vurarak dünyaya gönderdiğine inanılır. Bu yüzden de bebek doğduğunda, bebeğin poposundaki yuvarlak şekildeki morluğun bundan dolayı olduğuna inanılır.

4. Kore'de Doğum Sonrası Yapılan Gelenek Görenek ve İnanışlar

Doğum sonrası gelenekler Kore kültüründe doğumdan sonraki üçüncü günden itibaren başlar. Loğusa kadın ve bebek pelin otu suyuyla yıkanır. Bebeği yıkarken ilk gün yukarıdan aşağıya doğru yıkanır ve diğer gün ağıdan yukarıya doğru yıkanır. Bu yıkama yöntemi, bebeğin büyüyüp gelişmesinin düzenli olacağı inancından kaynaklanmaktadır. Bebeğin doğumundan sonra geçen ilk yedi gün,

[8] Çö, Unşik(2006), Hangukinıy Salmgoa Munhoa, s. 155

ikinci yedi gün ve üçüncü yedi gün olmak üzere çeşitli törenler yapılır. Bunlardan en önemlisi 21. gün olan üçüncü yedinci gündür. Yirmi birinci gün anlamında "삼이레 (Samire)" ya da "삼칠일 (Samçiril)"[9] kelimesi kullanılır.

Doğum öncesinde olduğu gibi doğum sonrasında da uyulması gereken bazı yasaklar vardır. Bebek dünyaya gelince evin dış kapısına yasak şeridi anlamına gelen "Gımcul" asılır. "Gımcul" yabancıların eve girmesini yasaklandığı anlamına gelir. Gımcul yirmi bir gün boyunca evin dış kapısında ve loğusa kadınla bebeğin bulunduğu odanın kapısında asılı durur. Bebeğin doğumundan sonraki 21. günde "gımcul" indirilir. "Gımculun" indirilmesi artık eve akrabaların, tanıdıkların ve komşuların girebileceği anlamına gelmektedir. Böylelikle insanlar giriş yasağının kalktığını anlayabilirler. Ve bu günde eve bebeği görmek aileyi kutlamak için gelen komşulara ve akrabalara yosun çorbası ve pirinç pilavı ikram edilir.

Yirmi birinci günde bebeğe beyaz kıyafetler giydirilir. Eve yabancıların kabul edilmemesinin yanı sıra loğusa kadının dikkat etmesi gereken bazı davranışlar da vardır. Örneğin; çok tuzlu veya acı yiyecekleri yememesi gerekir.

4.1. 백일잔치(Begil Cançi)

Tıbbın henüz gelişmediği dönemlerde bebeğe isim koymak için acele edilmeyip yaklaşık yüz güne ulaşması beklenmekteydi. Genellikle bebeğin ismini dedesi ya da ailedeki büyüklerden birisi koyardı. Ayrıca Amyong denilen bir de bebeklik döneminde kullanılacak isim konulurdu. Ancak bu kaydedilmeyip sadece bebeklik döneminde kullanılırdı.

Eskiden bebekler doğduktan sonra çok yaşamadıkları için Kore kültüründe ortaya çıkan bir diğer kutlama da 100. gün anlamına gelen "백일 (Begil)" kutlamalarıdır. Bu güne kadar yaşayan bebeklerin bundan sonra da hayatına devam edeceği umudu ile o

---

[9] 삼이레 (Samire)" ya da "삼칠일 (Samçiril): Üç çarpı yedi şeklinde üç tane yedi günü ifade eder. Yani doğum sonrası yirmi bir gün anlamındadır.

zamana kadar yaşadığı için şükretmek amacıyla bu günü kutlamışlardır. Günümüzde bu gelenek halen devam etmektedir. "백일잔치 (Begil Cançi)" adı verilen bu tören yüzüncü gün kutlama töreni anlamına gelmektedir. "Yüzüncü günün sabahında pilav ve yosun çorbası pişirilerek bebeğin sağlıklı uzun bir ömür yaşaması dileğiyle anne tarafından yenilir. Bu günde bebeğin saçlarını ilk defa annesi keser ve yüzüncü güne kadar sadece beyaz kıyafet giyen bebek artık renkli pantolon yelek ve ceketten oluşan Kore'nin geleneksel kıyafeti olan "Hanbok"u giyer." Bu törende de yine komşular, akrabalar, tanıdıklar davet edilerek bebeğin sağlıklı olması adına kutlama yapılır. Ayrıca begil töreni için evde beksolgi[10] lokumu yapılır ve eve gelmeyen komşulara da götürülüp ikram edilir. Begil lokumundan yiyenler de bebeğe ip, kıyafet ve bebek için gerekli olan eşyaları hediye ederler ve o evde sürekli ikram yapılır. Şimdilerde ise altın yüzük verilmektedir. 수수팥떡 (Susupatddok), 송편 (songpyon), 인절미 (incolmi), 찰시루떡 (çalşiruddok) ve bazı diğer yiyeceklerle hazırlanan `begil` masasında 백설기 (beksolgi) en başta yer alır. Bu yiyeceklerin her biri farklı anlam içermektedir. Örneğin Beksolgi; beyaz olduğundan saflığı temziliği simgeler, Songpyon; sağlıkla yetişip düzgün bir hayat sürmesini ifade eder, İncolmi; ömrü ve geçimi incolmi lokumu gibi uzunca olsun anlamına gelir ve çalşiruddok ise devamlı ve gittikçe güzelleşen bir hayatı temsil etmektedir.

4.2. 돌 잔치 (Dol Cançi)

Bebeklerin çok uzun yaşamadığı eski dönemlerde tıbbın çok gelişmemesi sebebiyle bir yıl gibi uzun bir süre yaşayan bebeklerin ilk yaş günü kutlamasıdır. Halen ilk yaş günü önemle kutlanan bir gündür. Bu özel günde tüm akrabalar ve tanıdıklar davet edilir ve hep birlikte bebeğin ilk yaş günü kutlanır. Bu güne özel 돌상 (Dolsang) adı verilen ilk yaş günü masası hazırlanır. Masanın üzerinde çeşitli yemekler, şekerlemeler, meyveler ve en önemlisi özenle hazırlanmış doğum günü pastası yer alır. Bebek için özenle hazırlanmış 돌복 (Dolbok) denilen kıyafet bebeğe giydirilir.

[10] Beksolgi: Buharda pişirilmiş beyaz pirinç lokumudur. Begil törenine has bir yiyecektir.

“Dolbok”un bir parçası olan renkli başlık kız olsun erkek olsun fark etmeksizin her bebeğe giydirilir.

Bebek tepeden tırnağa “dolbok” adı verilen bu rengârenk kıyafetle donatılır. Güzelce giyindikten sonra bebek ilk doğum günü için hazırlanmış olan dolsang masasında yerini alır. Dolsang adlı masanın üzerinde on iki çeşit pirinç lokumu, özenle hazırlanmış çeşitli meyveler, hurma ve daha birçok yiyecek yer almaktadır. Bu yiyeceklerden her biri çeşitli anlamlara gelir. Örneğin; on iki çeşit lokumdan her biri bir yılda yar alan ayları simgeler; ayrıca, buharda pişmiş pirinç lokumu olan “Songpyon”, saflığını ve temizliğini, kırmızı fasulyeden yapılmış “Susupatddok”; kötü ruhları kovması gibi anlamları içermektedir. Korelilere göre biraz yapışkan yapıya sahip olan pirinç lokumu bebeğin sabit fikirli veya dik başlı olabileceğini ifade eder. Çeşitli renkleri barındıran pirinç lokumu ise sınırsız hayalleri olacağını simgeler. Bu çeşitli lokumlar komşularla paylaşılır. Pirinç lokumu gönderdikleri tabaklara komşular da hediyelerini (para vb.) koyup geri gönderirler.

Bu özel günde bebeğin geleceği hakkında yorum yapılmak üzere 돌잡이 (Dolcabi) adı verilen işlem yapılır. Dolcabi yapmak için bazı eşyalar gereklidir. 돌상 (Dolsang) masasının üzerine mouse, para, ip, kalem gibi şeyler konulur. Bebeğin masanın üzerinden seçtiği eşyaya göre geleceği hakkında yorum yapılır. Örneğin;

Para; zengin bir insan olacağı,

Kalem, okuryazar olacağı,

Mouse, mühendis olacağı,

İp, uzun ömürlü olacağı,

İğne, örgü şişi, el becerilerinin iyi olacağı şeklinde yorumlanır.

5. Türkiye ve Kore’deki Doğum Gelenek, Görenek ve İnanışlarının Karşılaştırılması

* Her iki ülkede de tüm dünyada olduğu gibi doğum önemli ve mutlu başlangıcı temsil eder.

* Hamilelik döneminde benzer inanışlar her iki ülkede de söz konusudur. Örneğin; anne adayının güzel şeylere bakmasıyla bebeğin güzel olacağı ve kendini iyi hissedeceği inanışı vardır.

* Hamilelik Türkiye'de olduğu gibi Kore'de de özel bir durum olarak düşünülür. Bu yüzden anne adayının korunma altına alınması söz konusu olup ağır iş yaptırılmaz, aşerdiği yiyecekler mutlaka temin edilir.

* Türkiye'de bebeğin cinsiyeti anne adayının yediği içtiği, bebeğin hareketleri, anne adayının fiziksel görünümüne göre tahmin edilir. Kore'de ise anne adayının bebeğine hamileyken gördüğü rüyaya göre bebeğin cinsiyeti tahmin edilir. Rüyasında sevimli hayvan, çiçek buketi, şeftali gibi şeyleri gören annenin kız çocuğu olacağı düşünülürken; rüyasında korkunç ve büyük hayvan gören annenin ise erkek çocuğu olacağı düşünülür.

* Hem Türkiye'de hem de Kore'de de anne adayının karnının şeklinden cinsiyet tahmini de yapılır. İki ülkede de ortak şekilde anne karnının sivri ve ileri doğru olması erkek bebek, yassı durması ise kız bebek diye düşünülmektedir.

* Her iki ülkede de eskiden bir kadının erkek evlat doğurması çok önemliydi. Ancak günümüzde eskisi kadar erkek - kız ayrımı yapılmamaktadır. Hatta günümüz Kore'sinde kız evlat daha çok isteniyor diyebiliriz.

* Doğan bebeğin adının konulması hususu iki ülkede de benzerdir. Geçmişte Anadolu'da bebeğin adını babanın babası yani bebeğin büyükbabası koyardı. Kore'de de aynı şekilde bir gelenek vardır. Ancak Türkiye'de günümüzde bu gelenek pek devam ettirilmemektedir.

* Günümüzde Türkiye`sinde yeni doğan bebek ve anne yirmi gün boyunca evden çıkmaz. Bu gelenek de yine Kore'de de benzerdir. Samçiril[11] denilen bu geleneğe göre bebek ve anne yirmi bir gün boyunca evden dışarı çıkmaz. Ayrıca Kore adetlerine göre yeni doğum yapan annenin ve yeni doğan bebeğin yanına yirmi bir

[11] "Sam" Korece'de üç sayısını, "çil" yedi sayısını ve "il" günü ifade eder. Ve sam ve çil arasında çarpı işareti olduğu düşünülerek 'yirmi bir gün'ü ifade eden bir sözcük oluşturulmuştur.

gün boyunca en yakın aile fertleri dışında kimse gelmez ve bu evin kapısına bir yasak şeridi asılır. Yine bu şeridin üzerinde de bebeğin cinsiyetini ifade ettiğine inanılan bazı nesneler yer alır. Örnek verilecek olursa; yasak şeridinin üzerinde kırmızıbiber olursa erkek bebek, beyaz kâğıt olursa kız bebek olduğu anlaşılır.

* Doğumdan sonra anneye sıcak yiyecekler verilmesi iki ülkede de aynıdır. Ancak Kore'de loğusa kadına özel olarak yosun çorbası yedirilir. Türkiye'de ise loğusa kadına bulgur çorbası yedirilir. İki çorbanın da anne sütünü çoğalttığı ve anneye direnç kazandırdığı düşünülmektedir.

* Türk geleneklerine göre birçok bölgede diş bulguru, diş buğdayı ya da diş hediği denilen bir gelenek vardır. Bu gelenek bebeğin ilk dişinin çıkmasıyla birlikte yerine getirilmelidir. Bu özel günde komşular akrabalar toplanır ve büyük bir kazanda kaynatılmış, çeşitli kuruyemiş ve şekerlemelerle süslenmiş buğday misafirlerle birlikte yenilir. Kore'de böyle bir gelenek yoktur. Ancak eskiden Kore'de bebek ölümü çok olduğundan bebeğin doğumunun birinci yıl kutlaması için düzenlenen 돌잔치 (Dolcançi) adını verdikleri bir tören vardır. Bu doğum günü kutlaması Türk geleneklerindeki diş bulguruyla benzerlik gösterir. Benzer şekilde misafirler davet edilir, yemekler hazırlanır ve bebeğin gelecekteki mesleğini tahmin etmeleri için önüne bazı nesneler konur. Bunlardan;

- pirinç ya da para: zengin olacağına

- iplik: uzun ömürlü olacağına

- kalem, kağıt: okumuş olacağına

- ok, yay, silah: komutan olacağına

- bıçak: yemek yapmada usta olacağına işaret olarak görülür.

Son zamanlarda Kore'de bilgisayar parçalarından Mouse gibi şeyler de doğum gününde konuluyor. Bu da çocuğun ilerde bilgisayar mühendisi olacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Ancak Türk geleneklerinde pirinç, ok, yay gibi nesnelerin yerine makas ve tespih konulur. Makas; kuaför olacak diye yorumlanırken, tespih ise imam olacak diye yorumlanır.

6. Sonuç

Bu çalışmada öncelikle doğum gelenekleri hakkında bilgi verilmiştir. Türk ve Kore kültüründeki doğum gelenekleri, fiziksel koşullara bakıldığında birbirinden çok uzak olan iki ülke olmasına rağmen çeşitli benzerlikler göstermiştir. Bu çalışma çerçevesinde öncelikle Kore'deki doğum gelenekleri ayrıntılı olarak anlatılmış ve daha sonra Türk ve Kore gelenekleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Çalışmamızla Türkçe ve Korece'de doğum kültürü etkisiyle yer edinmiş kelimelerle kültürel olayları karşılaştırmaya çaba gösterdik. Buradan yola çıkarak her ülkenin kültürü o dile etki ederek çeşitli kelimelerin kalıplaşmış sözlerin ve ifadelerin oluşmasında oldukça etkili bir olmuştur diyebiliriz. Kültür genişledikçe ve kültürel etkileşimler de arttıkça dil de gelişme ve değişme gösterir. Örneğin; hamilelik boyunca Türkçe'de karşılığı "aşerme" olan; bazı yiyecekleri yeme isteğinin fazla olması ve bazı yiyeceklerden tiksinme durumu Korece'de "입덧 (İbdot)" kelimesiyle ifade edilmektedir. Yeni doğan bebek için yine Kore'de de aynı anlamdaki "tea" kelimesi kullanılmaktadır. "Karnı burnunda olmak" ifadesi ile "Bega Namsanman Hada. (Karnı Nam Dağı kadar olmak.)" ifadesi her iki dilde de benzer özelliktedir.

Deyimsel ifadeler dilde kültürel etkinin en önemli göstergelerindendir. Kültürel anlamda böyle karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, diğer ülkelerin kültürünü merak eden insanlar için faydalı olacaktır.

Kaynaklar

ARTUN, Erman (2005), Türk Halkbilimi, Kitabevi, İstanbul

BAŞAL, Handan Asude (2006), Doğumla İlgili Türk Gelenekleri, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (1)비교",비교민속학회

Ministry of Culture and Information, "A Handbook of Korea, Fourth edition"(1982), Overseas Information Service, Seoul, Korea

SUH Cheong-Soo, ROWAN Bernard, CHO Yoon-Jung(2004), " An Encyclopedia of Korean Colture", Hansebon, Seoul, Korea

www.hawcc.hawaii.edu/nursing/RNKorean_04.html

asianinfo.org/asianinfo/korea/cel/birth.htm

Türkiye Kültür Bakanlığı resmi web sitesi www.kultur.gov.tr., Türkiye'de doğum gelenekleri

Türközü, S. Göksel, "Korece ve Türkçe Arasındaki Benzerlikler", Likya Kitap, Ankara, 2009

www.turkishculture.org/lifestyles/ceremonies/birth-216-htm.

김 익 두(1998), "우리 문화 길잡이", 한국문화사,서울

최운식, 김명자(2004), 한국 민속학 개론, 민속원, 서울

최 운 식(2006), 한국인의 삶과 문화, 보고사, 서울

최 운 식 외 (2009), "외국인을 위한 한국, 한국인 그리고 한국 문화", 보고사, 서울

한림대학교 집중한국어과정, 고급 2-인터넷 소개글

http://blog.naver.com/PostPrint.nhn?blogId=yh395698&logNo=90084652339

http://andong.granculture.net/Contest/contests?dataType=01&contest_id=GC024

http://terms.naver.com/print.nhn?docId=573260

Kore'de Kutlanan Özel Günlerin Dil Kültür Açısından İncelenmesi

An Analysis Of The Special Days Celebrated In Korea In Terms Of The Language-Society Relationship

Arş. Gör. Nihan Karakuş HARMANCI

Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE
nkharmanci@gmail.com

Özet

Bir toplumun maddi ve manevi alanda ortaya koyduğu eserlerin tümü kültür olarak adlandırılır. İnsan topluluklarının yaşamış oldukları olaylar, edinmiş oldukları birikimler en doğru şekilde dil üzerinde durularak öğrenilebilir. Kore; Uzak Doğu'nun karakteristik özelliklerini taşıyan gelişmiş bir ülke olarak bilinir. Kore kültürü yakın komşuları Çin ve Japon kültüründen etkilenmiştir. Kore köklü ve zengin bir tarihe sahiptir. Bütün bunlar Kore kültürünün ve Kore dilinin kelime zenginliğinin oluşumunda önemli etkiye sahiptir.

Kore topraklarında yıllar boyunca yaşanan acı tatlı pek çok olay, Kore Halkının sosyal açıdan yakınlaşmasında etkili olmuştur. Toplumun bütünü tarafından özel kabul edilen ve ortak bir heyecanla kutlanan pek çok özel gün vardır. Bu özel günler genelde ay takvimine göre kutlanır. Bu günlere özel kıyafetler giyilir, bu günlere has yemekler hazırlanır, oyunlar oynanır, tören ve selamlamalar yapılır. Bu durum pek çok kelimenin bu özel günlere bağlı olarak türemesini ve Kore diline girmesini sağlamıştır.

*Örneğin Çusok; Kore Halkı tarafından kutlanan ve hasat bayramı anlamına gelen özel gündür. Bu güne has kıyafetler ve yemekler vardır. Normal zamanlarda "Ddog" adı verilen pirinç lokumu bu özel günde *yapıldığında "Sonğpyon" adını alır. Çusok'un bir diğer adı Hangavi'dir. Bu kelime bolluk, bereket anlamına gelir. Yetişkin insanların yaşça küçüklerine özel günlerde iyi dilek mahiyetinde söylediği "Hangaviva Gatara" (Bereketli olsun) cümlesi*

bu özel günden türemiştir. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi kültür ile dil güçlü bir ilişki içerisindedir.

Korece öğrenmede Kore Kültürünün yapısını oluşturan öğelerin bilinmesi bu dilin öğretilebilirliğini artırmaktadır. Bu çalışmada Türk öğrencilere Korece öğretirken sıkça karşılaşılan ve önemli görülen kültür öğeleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Ay Takvimi, Bayram, Dil- Kültür, Kore, Korece, Özel günler*

Abstract

Korea is considered as a developed country that carries the characteristic features of the far-east. The Korean culture has been affected by the cultures of its close neighbours, i.e. Japan and China. Korea has a rich and long-established history. All these are important factors that form the foundations of the Korean culture and the richness of the Korean language.

A large amount of events experienced in the Korean territory throughout the history has caused the Korean people to have close relationships with each other. There are a lot of events considered as important and celebrated enthusiastically by the whole Korean society. During these celebrations, there are special clothes, special food, special games and special organizations. In relation to these special celebrations, a lot of words has entered the Korean language.

For example, the word "Çusok" signifies a special day celebrated by the Korean people and means "the harvesting festival". In this festival, special clothes are worn and special dishes are cooked. The dish called "Ddog" in everyday life is called "Songpyon" in this special occasion. Another name for Çusok is "Hangavi", which means abundance and plentifulness. The expression that means "Be it plentiful", "Hangaviva Gatara", which is used in everyday life by Korean people is an expression that has originally derived from this special event. Knowledge of the Korean cultural values increases the learnability of the Korean language. This study will focus on the affects of important Korean cultural aspects on the Korean language while teaching Turkish students the Korean language.

Keywords: *Festival, Korea, Korean Language, Language-Culture, Lunar Calendar, Special Days*

1. Giriş

Uzun yıllar varlığını sürdüren milletler için yılın bazı günleri çeşitli kutlamaların yapıldığı özel günlerdir. Bu özel günlerde yapılan kutlamalar toplumu oluşturan bireylerin birbirine yakınlaşmasına, ortak bir paydada buluşmalarına olanak sağlar. Bayram havasında kutlanan bu özel günlerin oluşumunda o milletin tarihinde yaşanmış acı ve tatlı olayların yanı sıra dini inançların etkisi de görülmektedir.

Her milletin farklı özel günleri vardır. Geçmişi unutmamak ve onlardan çıkarılan dersleri hatırlamak hatta mutluluğu ya da acıları paylaşarak dayanışma sergileyip bir millet olmanın vazifesini, vefasını ve sadakatini en iyi ayakta tutan bu anlardır. Bir toplumda vatan sevgisinin, tarihe sahip çıkmanın, gelenekleri sürdürmenin en iyi şekli özel günlerin coşkusunda görülür. Bu özel günlerin bilinmesi bir milletin özüne inmek, kültürünü anlamak ve dilini öğrenmek için önemlidir.

Köklü ve zengin bir tarihe sahip Kore; Uzak Doğu'nun karakteristik özelliklerini taşıyan gelişmiş bir ülkedir. Kore kültürü yakın komşuları Çin ve Japon kültüründen etkilenmiştir. Kore topraklarında yıllar boyunca yaşanan acı tatlı pek çok olay, Kore Halkının sosyal açıdan yakınlaşmasında etkili olmuştur. Kore'de özel kabul edilen ve ortak bir heyecanla kutlanan pek çok özel gün vardır. Bu özel günler genelde ay takvimine göre kutlanır.

Bu çalışmanın amacı Kore'de kutlanan özel günleri tanıtarak kültür eğitimine katkıda bulunmaktır.

2. Kore'de Kutlanan Özel Günler

Eskiden Kore'de birçok tarımsal toplumda olduğu gibi kameri (ay) takvim [1] kullanılmaktaydı. Dünya'nın birçok yerinde Güneş

[1] Kore'de kullanılan ay takvimi İslamiyet'te kullanılan ay takviminden farklıdır. Bu nedenle Kore'deki özel günlerin takvimdeki yeri Türkiye'de bilinen ay takvimine göre her yıl daha büyük aralıklarla değişmektedir.

takviminin kullanılması sebebiyle Kore'de Güneş takvimine geçti. Buna rağmen ülkenin büyük bir kısmı günümüzde doğum günlerini, ölüm yıl dönümlerini ve bazı geleneksel günleri kameri takvime göre kutlamaktadır. Hatta her iki takvime göre doğum günlerini kutlayan kişi sayısıda epeyce fazladır. Her iki takviminde ilk günü ulusal tatil günlerindendir.

Kore toplumunda kutlanan özel günler üç başlık altında incelenecektir.

- Toplumsal olarak kutlanan özel günler
- Bireysel olarak kutlanan özel günler
- Resmi Tatil günleri

2.1. Toplumsal Olarak Kutlanan Özel Günler

Kore'de toplumun geneli tarafından özel kabul edilen ve toplu olarak kutlanan günlerden bazıları şunlardır.

2.1.1. Yeni Yıl Kutlamaları (설날 [Sollal])

Ay takviminin birinci ayının birinci günüdür. Koreliler yeni yılın ilk gününü resmi olarak kutlarlar. Geleneksel olarak kutlanan bu ayrıcalıklı güne "sollal" denir. Bu özel aynı zamanda "vondan, vonil, şinil (원단. 원일. 신일)" olarak ta adlandırılır. Koreliler artık güneş takvimini kullanmalarına rağmen Sollal ay takvimine göre (ayla daha uyum içinde olduğu için) kutlanmaktadır. Geçen yıl 3 Şubatta kutlanan sollal, bu yıl 23 Ocak ayında, gelecek yıl 10 Şubatta kutlanacaktır. Bu yüzden Korelilerin iki tane resmi yeni yıl kutlamaları vardır.

Yeni yılın bu ilk günü; "Çusok" denilen hasat bayramı gibi önemli kabul edilir. Memleketi dışında bulunan pek çok insan bu özel günü kutlamak için memleketine gider. Bugün özel günde geniş ailele fertlerinin tamamı, ailenin en büyük erkeğinin evinde toplanır. Bir önceki yılın son ayının son günü evin bütün içi dışı temizlenir. Bir yılın kirlettiği bütün şeyleri de yakıp kurtulurlar. "Denamu" 대나무 denilen Halktan hükümetten ve özel şirketlerden bütün

insanlar bu yeni yılın ilk gününü kutlarlar. Yeni yıl selamlamalarını yazılı ya da sözlü olarak ifade ederek geçmiş yılı uğurlayıp yeni yıl için iyi dilekler sunarlar. Sollal selamını alan büyükler, bekâr gençlere; "Bu yıl güzel biriyle tanışıp evlen." diyerek iyi dileklerde bulunurlar.

Bu güne özel yeni alınan kıyafetler giyilir bunun adı "solbim"설빔'dir. "Çare" 차례 denen resmi tören düzenlerler. Bu törende amaç atalarını onurlandırmak ve onlara teşekkür etmektir. Çare de "ça-" hecesindeki anlam çay "-re" hecesindeki anlam ise görgü, nezaket anlamına gelmektedir. Çare kelimesi Budizm kaynaklıdır. Eskiden çay yerine temiz su da içilirdi. Ancak şimdilerde çay veya temiz su yerine Korelilerin geleneksel içkisi olan "Soju"소주 içilmektedir.

Ardından bütün aile dinsel tören için hazırlanan "Çaresanğ" 차례상 diye adlandırılan masaya, özel olarak hazırlanmış ve dizilmiş masadaki yiyecekleri yerler. Bu masada düzen çok önemlidir. Bu masada ki yiyecekleri kadınlar hazırlarlar ancak erkekler masaya belli bir düzen dâhilinde dizerler. Bunda genelde "Im ve yanğ" yani yin ve yanğ[2] temel alınarak hazırlanır. "Yanğ" kırmızıdır ve doğuyu simgeler. "Im" beyazdır ve doğuyu simgeler. Masanın doğu tarafına kırmızı renkli yiyecekler batıya ise beyaz renkli yiyecekler koyarlar. Doğu tarafa balık ve deniz ürünleri batı tarafa et koyarlar. Balıkların kafası doğuya, kuyruğu batıya gelecek şekilde koyarlar. Ayrıca bu masanın ön tarafına sol tarafa ölen erkek atanın adını sağ tarafına ölen kadının adının yazılı olduğu tabletler koyarlar. Bu tabletlere ise "şinvi"신위 denir. Bu masada genelde topraktan denizden gelen her şey vardır. Meyve, "Dok"떡 (pirinç lokumu), dokguk 떡국 (pirinç kesme çorbası), kurutulmuş balık, rengârenk meyveler, geleneksel içki soju, soya sosu ve türlü yiyeceklerden koyarlar. Bu özel günde mutlaka "Dokguk" (pirinç çorbası) adı verilen çorba içilir. Bu çorbadan içenin bir yaş daha büyüyeceğine inanılır. Bu düşünceyle büyükler çocuklara "Kaç kâse pirinç çorbası içtin?" diye sorarlar. O yüzden mutlaka herkes bu çorbadan bir kâse içer.

---

[2] Yin ve Yang felsefesi, dünyada bugün var olan gelmiş geçmiş tüm bilgi kaynaklarının temelinde görünebilen, karşıt kutupları ve bu kutupların birbiriyle olabilecek her türlü ilişkisini ortaya koymaya uğraşır. Dünyayı oluşturan iki enerjidir.

Yemek merasimi bittikten sonra yaşça küçükler büyüklere selam verirler. Bu selamın adı "sebe"세배'dir. Bunun karşılığında yaşça büyükler küçüklerine iyi dileklerde bulunurlar. Bu iyi dileklere "dokdam" 덕담 denmektedir. Genelde güzel bir üniversiteye gir, evlen, yeni yılda daha sağlıklı olmanı dilerim, yeni yılda bütün dileklerin gerçekleşsin gibi dileklerde bulunurlar. Ayrıca "Sebeddon"세뱃돈 dedikleri yeni yıl harçlığı verirler. Evli çiftler birbirine kardeşlerde birbirlerine sebe denilen selamlarını sunarlar.

Koreliler bu özel günde "Denamu" adı verilen Bambu ağacını yakarlar. Bambu ağacı yakıldığında patlar ve ses çıkarır. Bunda amaç ise kötü ruhları bu seslerle korkutup kaçırmaktır. Son zamanlarda bunun yerine havai fişek patlatıyorlar. Ayrıca aileler eğlenmek için uyuyan çocukların kaşlarına beyaz un sürerler. Uyanan çocuk kendini yaşlı hisseder ve çok şaşırır. Günün geri kalanı komşuları ve akrabaları ziyaret etmekle geçer. Ve "yut" 윷 diye geleneksel oyunlarını oynarlar. Tahterevalli oynarlar ve uçurtma uçururlar.

2.1.2 Yılın İlk Dolunayı (Ay takvimi 1. ay, 15. gün) 정월대보름

Yeni yılda dolunayı ilk gören kişi olabilmek için tepelere çıkıp meşale taşıyarak dolunayı karşılarlar. Ayın yükselişini ilk gören kişinin o yıl şansı iyi olacağına inanılır. Ay yükselince bütün insanlar köprüden iki kez geçerler. Böyle geçerek, o yıl bacaklarında ağrı olmayacağını düşünürler ve bu geçişi de köprü yürüyüşü olarak adlandırırlar.

Bugünün sabahı erken kalkıp ilk gördüğü insanı yanına çağırırlar. Eğer bu kişi cevap verirse çağıran sıcaklığımı al der böylelikle o yıl hiç terlemeyeceğine inanırlar. Ocak ayının 14. günü akşam yemeğinde "yak-şik"약식 ve "ogogbab"오곡밥 ve 14 çeşit bitki yerler. Ve dolunayın yükseldiği şafak vaktinde ceviz, ginko fındığı, kestane vs. yersen dişlerinde apse de çıkmaz ve saha da sağlam olur derler. Ocak ayının ilk dolunayında, kulak canlandıran şarap içerek çam fıstığını ateşe atılıp kehanette bulunulan oyun; büyük bir oyundur, iki takım iki tekerlekli araba kurarak birbirleriyle dövüşürler; bayanların oynadığı bir oyundur, birkaç kadın eğilir ve

bir bayan onların sırtlarına basarak üzerlerinden yürür gibi oyunlar oynarlar.

2.1.3. Samcinnal (Ay takviminde 3.ayın 3. günü) 삼짇날

9.ayın 9. günü nehrin güneyine giden kırlangıçların geri döndüğü gündür. Ayrıca otlar yeni filizlenir, derelerde hızlı bir şekilde akmaya başlar. Bu zaman yeni kelebekler de ortaya çıkar ve eğer beyaz kelebek görürsen o yıl matem elbisesi giyinmiş olup, sarı kelebek ya da kaplan kelebeği görürsen o yıl şansın da iyi olup daha da sağlıklı olursun denir.

Yeni açmış açelya çiçeklerini ezip pirinç unu ile yoğurarak yuvarlak pirinç kekleri yaparlar. Bunu susam yağı ile kavurup yerler. Bu yapılan kekin adı da "huacon"화전 dur.

2.1.4. Dano (Ay takviminde 5.ayın 5. günü) 단오

Dano mayıs ayının 5. günüdür. Bu günde kadınlar "iris çiçeği"창포 toplar suya batırıp saçlarını bu su ile yıkarlar, iris çiçeğinin köklerini kesip toka yapıp saçlarına takarlar. Böyle yaparsan baş ağrısı çekmezsin derler. Ayrıca sağlığa iyi geldiği için iris çiçeğini demleyip içerler, demlendiği suyu da içerler. Bu günde kadınlar salıncağa biner, erkekler güneşlenirler. Bu günde gelin otuyla lezzetlendirilerek yük arabası tekerleği şeklinde pirinç lokumu yapıp yerlerde bu pirinç lokumunu "Surichi" 수리취 떡 olarak adlandırırlar. "Dano"yu suri günü olarak adlandırılmasının sebebi bu pirinç lokumunun yapılıp yenilmesindendir. Güney bölgesinde Çusok önemli bir bayramdır fakat buna karşın kuzey bölgesinde Dano daha önemli bayramdır. Bu mevsim ve çiftçilik dönemleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Kuzey bölgesinde uzun kıştan kurtuluşu kutlama anlamı olup, Hwanghae-do ilinde "Bangson Maske dansı" oynarlar.

2.1.5. Yudu (Ay takvimine göre 6. ayın 15. günü) 유두

유둣날 olarak da adlandırılmaktadır. Altıncı ayda dolunayın olduğu günde, doğudan akan akarsuyla saçlarını yıkayıp kötü

zamanları ve şansızlığı yıkayıp yok ederler. Bu şekilde yıkadıklarında bütün bir yıl terlemeyeceklerini düşünürler. Ve nehir ve su kenarında alkol içerek "sudan 수단" denilen kırmızı renkli ve içinde bulgur olan Türk kültüründeki hoşafa benzeyen içecek hazırlarlar. Ayrıca güney batı ve güney doğuda birkaç yerde tarım tanrısı festivalini çeltik tarlasına ya da tarlaya gidip düzenlerler. Hasat iyi olsun diye dua edilen yerlere pirinç kekleri çeltik tarlasına serpilir. Böyle "yudu" nun ardından bunaltıcı sıcaklar başlar.

2.1.6. Çilsok (Ay takviminin 7. ayın 7. günü) 칠석

Yedinci ayın yedinci günü çilsok olarak adlandırılıp çeltik tarlasına yağmurun yağdığı gün olarak iletilegelmiştir. Bu sebeple, "çoban ve dokumacı kız"ın destanları vardır. Bunlar gökyüzünde samanyolunun iki ucunda olup telaşla buluşmak isterken bir yılda bir kez buluşabiliyorlar. Bu gün bu ikisini buluşturabilmek için yeryüzündeki bütün kargalar gökyüzüne yükselip samanyoluna köprü oluştururlar. Bu köprü "Ojakgyo"오작교 olarak adlandırılır. Bugün yağan yağmurlar çoban ve dokumacı kızın çok memnun oldukları için akıttıkları gözyaşları olup, ertesi günü sabah yağan yağmur ise ayrılığın gözyaşları olduğu söylenir. Eğer bu günde yağmur yağmazsa bütün eşyalar güneş ışığında kurutulur.

2.1.7. Çusok, Hasat Bayramı (Ay takvimine göre 8.ayın 15. günü) 추석

Sekizinci ayın dolunayı, ocak ayının ilk günüyle beraber özellikle kırsal kesimin en büyük festivalidir. Sıcak havanın gittiği ve yeni tahılların olgunlaşıp hasat zamanı geldiğinde bir yılın en zengin dönemidir. Şilla zamanında 7. ayın 15. gününe başlayan kadınların dokuma yarışı yapıp, bu gün bittiğinde kaybeden taraf içki, yemek ve özellikle yarım ay şeklinde olan pirinç lokumu ikram edip eğlenirler. Genellikle Honşik (Kış gündönümünden 105 gün sonra, ay takvimine göre yaklaşık 4.ayın 6.günü) ve Çusok zamanında ataların mezarlarını ziyaret ederler. Güneybatı bölgesinde şükran günü ay ışığının parlak olduğu gecede genç kızlar "ganggangsulle" (강강술래) denilen oyunu oynarlar. "Ganggangsulle" diye nakaratı olan şarkıyı söyleyerek çember oluşturup dönerek dans edilen oyundur. Deniz

kenarında Japon işgalcilerinin istilasına dikkat etme anlamı ortaya çıkar.

Korenin önemli bayramlarından biri de hasat bayramıdır. Ay takviminin 8. ayının 15. günü kutlanır. Hasat bayramından bir önceki ve bir sonraki gün resmi tatil ilan edilir. (연휴 uzun tatil) Tatil de uzatılınca şehirlerden kırsal kesimlere, kendi memleketlerine dönen insanları sıkça görürüz. 가배•가위•한가위. 중추절(仲秋節) da denmektedir. Oynanan oyunlar 줄다리기(halat çekme),소싸움 (boğa güreşi), 고사리꺾기(yağ satarım bal satarım), 강강술래(ganggangsulle), 씨름 (güreş). Bu günde ölen atalar selamlanır ve onlar için özel hazırlanan masa kurulur ve tören sonrası bu masada olan yiyecekleri bütün aile yerler. Bunun adı음복(飮福)을 한다. Ardından mezarlıklara ziyarete giderler. Sonra akrabalar, eş dost birbirlerini ziyaret eder. Yenen yemekler 토란국 taro çorbası (hint irmiği ve Hindistan cevizi sütü, şeker ve su ile yapılan çorba), 송편, 닭찜, 누름적, 화양적 tur.

Bu güne özel kullanılan deyimler:

더도 말고 덜도 말고 늘 가윗날만 같아라: ne eksik ne fazla her gün bugünkü gibi olsun.

옷은 시집 올 때처럼 음식은 한가위처럼: kıyafetlerimiz düğün günü gibi yemeklerimiz de bayram gibi olsun.

2.1.8. Sangdal 상달

Sangdal denen şey ay takviminin 10. ayının konuşma dilindeki kullanımıdır. Bir yıllık çiftçiliği tamamen bitirip yeni hasat edilmiş tahıllar ve meyvelerle tanrılara ve atalara hasada teşekkür için kurban ettikleri aydır. Ev içinde "Goosa" 고사[3] törenleri düzenleyip mezarlığa gidip "Şisa" 시사[4] düzenleyip bütün köyün bir araya geldiği "dangsance" düzenlerler. Şice genelde ay takviminde 10. ayın

[3] Şamanizmde tanrılara ve ruhlara kötü şansı kovmak için yemekler sunulur. Burada amaç kötü şansı kovmaktır.

[4] Yılın her sezonu düzenlenen ataları anma töreni

15. günü düzenlenir. Bu zamanda bütün kabile toplanıp geçmiş 5 ataya dini ayin düzenlerler.

Bu ayda yenilen yemek olarak mandu[5] 만두 ve gangcong[6] 강정 vardır. Ve en büyük aile hareketi olarak kimchi[7] 김치 kurmaları vardır.

2.1.9. Dongci[8] 동지 http://endic.naver.com/krenEntry.nhn?entryId=16354970f976488daabefdc4ab390a5f

Güneş takviminde 12. ayın 22. gününe tekabül eder. Bir yıl içinde gündüzü en kısa gecesi en uzun gün "küçük yeni yıl" olarak da söylenir. Barbunyayı pirinçle lapalaştırıp mantı da koyup yenilir ve kötü şansı kovmak için bu barbunya lapası yüzünden saçıldığı da olur. Aynı zamanda yeni takvimler yapılıp dağıtılır.

2.1.10. Ceya[9]제야 (New Year's Eve, Watch Night)

12. ayın son günü aralık ayının son günü olarak söylenip bu günün gecesi "ceya" olarak adlandırılır. Büyükler selamlanır ve Ceya çanı 33 kez çalar. Bu günün gecesinde geceden şafak vaktine kadar uyunmaz. Bu "Suse" 수세 olarak adlandırılır. Eğer uyunursa kaşların beyazlayacağı söylenilir. Bazen uyuyakalan çocuklar olunca beyaz unu kaşlarına gizlice sürdükten sonra uyanıp aynaya baktığında gerçekten kanıp ağlamasını görüp eğlenirler. Uyanırken sabah horozu öterse yeniden yeni yılın sabahının aydınlandığını gösterir.

---

5 Mantı benzeri sulu yemek.

6 Kızartılmış susamlı pirinç krakeri

7 Kore de yapılan turşu benzeri yöresel yiyecek

8 Kış dönümü.

9 Yeni Yıl arefesi

2.1.11. Arkadaşlık ve Aşk İle İlgili Özel Günler

Arkadaşlık ve aşk Kore'de hafife alınmaz. Takvimlerinde ailelerine, arkadaşlarına ve sevgililerine ayırdıkları 20'den fazla gün vardır. Kalplerinde ise ayın 14'ü ayrı bir yer alır. Günlere isim verirken sadece Sevgililer Günü gibi kalıpların yanında Sarı, Yeşil, Siyah, Beyaz gibi isimlerde verirler ve bu günlerde bu renklerle ilgili bazı şeyler yaparlar.

14 Ocak - Günlük Günü 일기 데이; Çiftler birbirleri hakkındaki düşüncelerini yazdıkları günlükleri birbirlerine hediye ederler.

14 Şubat - Sevgililer Günü 발렌타인 데이; Bizim aksimize Kore'de bu gün sadece kızlar aşklarını itiraf etmek için erkeklere çikolata verirlir.

14 Mart - Beyaz Gün 화이트 데이; Sevgililer gününde hediye alan erkekler karşılığını verirler. Sevgililerine çikolata, şirin oyuncaklar ve çiçek vermek adettir.

14 Nisan - Siyah Gün 블랙 데이; Yalnızların günüdür. Tek başına kalanlar, çikolata, şekerleme almayan yalnızlar birbirlerini teselli ederler. Siyah erişte çorbası ya da siyah herhangi bir şey yenir.

14 Mayıs - Sarı Gün - Gül Günü 로즈 데이; Çiftlerin birbirine gül verdiği bu günde sarı giymeniz tavsiye edilir. Yalnız olanlar toplanır ve birbirlerine eşlik ederler.

14 Haziran - Öpücük Günü 키스 데이; Sevgililerin öpüştüğü gündür. Birbirlerine aşklarını itiraf edip öperler.

14 Temmuz - Gümüş Günü 실버 데이; Çiftler arkadaşlarına para vererek randevu talep ederler. Gümüş hediye edilir.

14 Ağustos - Yeşil Gün 그린 데이; Çiftler yeşil giyer ve ormanlık alanlarda yürüyüş yaparlar. Sıcak bir yaz günü serin bir dağa el ele tutuşup çıkıp yürünülen gündür. Yalnızlar ise yeşil şişeden - soju içerler.

14 Eylül - Fotoğraf ve Müzik Günü 포토 뮤직 데이; Çiftler gece beraber dışarı çıkıp fotoğraf çektirip eğlenirler. Çiftler müzik ortamında gece kulübü ya da benzer ortamlarda arkadaşlarıyla

buluşup sevgililerini arkadaşlarına gururla tanıtıp, açık ve kesin bir şekilde ifade ettikleri gündür.

24 Ekim - Elma Günü 사과의 날; ayın 24'ünde kutlanıyor. Korece sa-kwa yani elma özür anlamına geliyor. Elma günüde geçmişte yapmış olduğunuz hatalar için ailenize, arkadaşlarınıza ya da sevgilinize elma verirsiniz.

14 Kasım – Portakal Günü 오렌지 데이; Portakal suyunun içildiği, film izlendiği gündür. Aksiyon filmleri izlenip stres atılır.

14 Aralık – Sarılma Günü 허그 데이 Erkeklerin sevgilisini sözleriyle kucakladığı gündür. Şubat ayını da birlikte geçiren çiftler zorlu aşamaları atlattıktan sonra iyi bir çift olup soğuk kış gününü sıcacık geçirerek bir yılı geride bırakırlar.

2.1.12. Pepero Day: (빼빼로데이)

Pepero(빼빼로) çikolata şurubuna batırılmış kurabiye (gofret, çerezde olabilir) çubuğu Kore'de 1983'ten beri Lotte tarafından üretilmektedir. Pepero günü Güney Kore'de 14 Şubat(Sevgililer Günü) gibi görenek haline gelmiş bir gündür. Koreliler atıştırmalık Pepero olarak adlandırdılar ve bu gün 11 Kasımda kutlamaya başladılar. Çünkü 11/11 tarihindeki 1ler 4 adet çubuk gibi gözüktüğü için Pepero'ya benziyordu. Tatil daha çok Pepero çubuklarını aralarında takas eden bu günde birbirlerine şekerlemeler hediye eden, romantik hediyeler alan genç insanların ve çiftlerin dikkatini çekmiştir.

Lotte ilk başta tatili yalanladı ve bunun yerine 11 kasımda Pepero satışlarında patlama yaşandığını fark ettiklerini ve popülarite kazanmasından sonra (peperonun) özel hediye kutularıyla ve diğer promosyonlarla kutlanması ve tatil ilan edilmesi için teşvikte bulunmaya karar verdiklerini belirtti. Bazıları tatil olarak düzenlenmesi üzerinde düşünürken bazı öğretmenlerde sağlıklı Pepero çubuklarını bu günde takas ederek obezite ile mücadele için öğrencilerini cesaretlendirmekteler.

Bir hikâyeye göre; Pepero günü Busan'daki bir kız ortaokulunda 1994'te kutlanmaya başlanmış ve oradakiler Pepero

çubuklarını birbirlerine hediye ederlerken bir Pepero gibi ince ve uzun olman dileğiyle derlermiş.

2.1.13. Arbor Day (Ağaç Dikme Günü) 식목일: Her yıl 5 Nisan'da kutlanır.(2005 yılına kadar resmi tatil günüdür.) Kore savaşında zarar gören çevreyi düzenlemek ve yeşillendirmek için Kore hükümeti her yıl 5 Nisan'ı ağaç dikme günü olarak belirlemiştir. Bu sayede ormanlar yeniden oluşmuştur. Bugün resmi olarak kutlanmasa da halk hala ağaç ve çiçek ekmeye, çevreyi temizlemeye devam etmektedir.

2.1.14. Arabasız Günü 차 없는 날: 22 Eylül "Seoul, Arabasız Günü"dür. "Seoul, Arabasız Günü" enerjinin korunmasını ve hava kirliliğinin azaltılmasına destek veren bir gündür. Bugünde toplu taşıma araçları hariç özel araçlar trafiğe çıkmaz. Seoul yoğun trafikten uzak bir şehir haline gelir. Arabasız gün etkinliği, her yıl yaklaşık 40 ülkede 2,000 civarı şehirde aynı anda gerçekleştirilir.

2.2. Bireysel Olarak Kutlanan Özel Günler

Toplumu oluşturan bireyin kendisini ilgilendiren ve bireysel olarak kutlanan özel günlerden bazıları şunlardır.

2.2.1. 100. Gün Kutlaması (Baegil) 백일잔치

Kore'de çocuğun doğumundan 100 gün sonra bu zamana kadar sağlıkla gelmesini kutlamak için küçük bir ziyafet verilir. Eğer pasta 100 kişi ile paylaşılır ise çocuğun yaşamının uzun süreli olacağına inanılır. Dağıtılan pasta tabakları davetliler tarafından boş geri verilmez, uzun yaşamı temsil eden ip yumağı ya da başarıyı anlatan pirinç ve para konularak geri verilir. Eğer çocuk 100. gününde hasta ise çocuğa daha fazla kötü şans getirmemek için doğum günü kutlanmaz. 100. günü kutlamasında 미역국 çorbası içilir. Eş-dost çağırılır ve 100. gün resmi çekilir.

2.2.2. Birinci Yaş Günü Kutlaması 돌잔치

Kore'de yeni doğan bebek, 1 yaşında kabul edilir. Doğumundan tam 1 yıl sonra yani İlk doğum gününde çocuklar için özel bir kutlama yapılır. Geçmişte, çocuklar için ölüm oranı son derece yüksekti. Birçok çocuk ilk doğum gününe ulaşamadan ölmekteydi. Bu nedenle çocuğun ilk doğum günü çok önemli bir dönüm noktası kabul edilir. Bu özel gün ('dol') olarak adlandırılır ve bebek için özel bir masa hazırlanır. Çocuğa Dol Hanbok ismi verilen özel kıyafet giydirilir. 백설기 de bir pirinç çeşididir ve 1.yaş günü partisinde masada mutlaka olmalıdır.

Bu ilk doğum gününde, bebeğin önüne çeşitli nesneler konulur. Bunlar; Para ya da pirinç tanesi, kitap ya da yazı fırçası, ok ya da yay ve erişte ya da iplik. Bebeğin, birinciyi seçerse zengin, ikinciyi seçerse bilgin, üçüncüyü seçerse yiğit, dördüncüyü seçerse uzun ömürlü olacağına inanılıyor.

2.2.3. 60. yaş günü ('Hwangap' ya da 'hoegap') 환갑잔치, 회갑잔치: G. Kore'de 60 yaş töreni. 60, önemli bir sayıdır; çünkü Asya takvimlerinde döngülerin bitimine karşılık geliyor.

100. gün, ilk doğum günü ve 60 yaş kutlamaları, bebek ölüm oranının yüksek, yaşamın kısa olduğu eski dönemlerde önemliydi; şimdi pek fazla önemi yok. Şamancı geçmişin bir kalıtı olarak, bebeğin ve çocuğun doğum günlerinde, kötü ruhları kaçırmak için barbunya yeniyor. Barbunyanın kırmızısının ve genel olarak kırmızının kötü ruhları kaçırdığına inanılıyor. Yetişkinliğin başlangıcı sayıldığından, 20 yaş için de özel tören yapılıyor. Bu kutlamalar, her yıl Mayısın 3. pazartesisine denk geliyor. Öngörülebileceği gibi hızlı kalkınmayla birlikte bu gelenekler zayıflamaktadır.

2.3. Resmi Tatil Günleri

Güney Kore'de resmi tatil günleri şu üç kategoriden birinin kapsamındadır:

National Celebration Day (국경일) Ulusal Kutlama Günü,

National Flag Raising Day(국기게양일) Ulusal Bayrak Kaldırma Günleri

veya Public Day Off (공휴일) Tatil Günü.

Güneş Takvimine Göre Resmi Tatil Günleri

New Year's-January 1 - 1 Ocak Yeni Yıl 설날

Independence Movement Day- March 1 – 1 Mart Bağımsızlık Hareketi Günü 삼일절

Arbor Day- April 5 – 5 Nisan Ağaç Günü 식목일

Children's Day- May 5 – 5 Mayıs Çocuk Bayramı 어린이 날

Memorial Day- June 6 – 6 Haziran Anma Günü 현충일

Constitution Day- July 17 – 17 Temmuz Kuruluş Günü 제헌절

Liberation Day- August 15 – 15 Ağustos Kurtuluş Günü 광복절

Foundation Day- October 3 – 3 Ekim Ulusal Kuruluş Günü 개천절

Christmas Day-December 25 – 25 Aralık Noel 크리스마스

Ay Takvimine Göre kutlanan Resmi Tatil Günleri

Kore'nin Yeni Yılı, Kameri yılın ilk ayının ilk günü 설날

Buda'nın Doğum Günü, 4. ayın 8. günü 석가탄신일

Hasat Toplama Festivali veya Kore Şükran Günü, 8. ayın 15.günü 추석

2.3.1. Ulusal Bağımsızlık Günü 삼일절

Kore'nin Japon istilasından kurtulmak için ilk bağımsızlık hareketini başlattığı gün 1 Marttır. 1 Mart 1919 günü lider

Yugvansun[10] Tapgol Park bütün insanlığın önünde Kore'nin Japon istilasından kurtulduğunu duyurdu. Ülke genelinde düzenlenen gösteriler çoğunlukla barışçıl olmasına rağmen, birçok yurtsever Japon polisi tarafından tutuklandı ve hapse atıldı.

2.3.2. Kore'nin Kuruluş Günü 개천절

Kore'nin ilk anayasası 1948 yılının temmuz ayında kabul edilmiştir. 17 Temmuz anayasanın ilan edildiği tarihtir ve bu günde millet meclisi tarafından Kuruluş Günü kabul edilmiştir.

Korenin başlangıcıdır. Bugün ilk önce 1900 yılında kutlanmıştır. Bu günü kutlayan insanlar korenin kuruluş efsanesi olan dangun efsanesinden kaynaklanıyordu. Ki onlar M.Ö 3 Ekim 2333 yılında kore halkının var olduğuna inanıyorlar. 10. ayın 3. günü kutlanmaktadır.

개천절 kelimesindeki 개 hecesi 열개 açmak kelimesinin hançasıdır, 천 hecesi ise 하늘 gökyüzü kelimesinin hançasıdır. Yani anlam olarak bakarsak gökyüzünün açıldığı gündür. Dangun adında korenin kuruluş efsanesi vardır. Bu efsaneye göre Dangun gök tanrısının oğludur ve insan olmak için gökyüzünü yarıp yeryüzüne iner ve Kore'yi M.Ö 2333te Kore'yi kurar. Bu günü özel kabul eden Koreliler 4 önemli milli bayram olarak kutlarlar ve bu gün resmi tatil ilan edilmektedir.

2.3.3. Kurtuluş Günü 광복절

Özgürlük günü Kore'nin Japon kurallarından kurtulduğu 15 Ağustos 1945'tir. Japonya 2. dünya savaşında yenildiği zaman ilk Kore hükümeti kuruldu.

---

[10] Yu Gwan-sun bağımsızlık savaşçısı bir kadın olarak 1902 yılında Güney Chungcheong bölgesinin Çonan şehrinde doğmuştur. Yu Gwan-sun insanları özgürlük yürüyüşüne katılmalarına ikna etmek için Çonan şehrini bir ucundan diğer ucuna dolaşmaya başlamıştır. Sabahları insanları toplamaya çalışırken akşamları ise bu yürüyüşte insanlara dağıtacağı Kore bayrağı çizmiştir. Kendini ülke bağımsızlığı için adamıştır. Hapishanede çeşitli zulümlere maruz kalıp hayatını 18 inde hayatını kaybetmiştir.

2.3.4. Ataları Anma Günü 현충일

6. Ayın 6 sında kutlanmaktadır. Kore savaşlarında askerlik yaparken ya da bağımsızlık harekâtında görev alan ve ölen kadın, erkekler için yapılan bir anma törenidir. Bu tören onlar için çok anlamlıdır ve derin bir saygıyla atalarını anarlar. Ulusal Seul şehitliğine gidip tören düzenlerler. O gün resmi tatil ilan edilir.

2.3.5. Buda'nın Doğum Günü 석가탄신일

Ay takvimine göre 4. ayın 8. günü kutlanır. 초파일 de denir. 1975'ten bu yana o gün resmi tatil ilan edilir. Bu gün sadece Budistler tarafından değil genç insanlar tarafından da kutlanmaktadır. Bugünde dinsel törenler düzenlenir. Sokaklar rengârenktir. Ve lotus çiçeği şeklinde fenerler ve birçok fener sokaklara asılır. Fenerleri ellerinde taşıyan Budistler sokaklar boyunca yürürler. Bazen bu fenerlerin altında uzun şeritler vardır. Bu şeritlere isteklerini yazarlar. Budist tapınaklarında birçok Budist toplanıp dua ederler. Misafirlere ücretsiz yemek ve çay ikram eden tapınaklar çoğunluktadır. Resmi tatil ilan edilir.

3. Sonuç

Kore'de özel kabul edilen ve ortak bir heyecanla kutlanan pek çok özel gün vardır. Bu özel günlerde giyilen kıyafetler, bu günlere has hazırlanan yemekler, oynanan oyunlar, tören ve selamlamalar pek çok özel sözcükle ifade edilir. Bu durum pek çok kelimenin türemesini ve Kore diline girmesini sağlamıştır. Kore'de kutlanan bu özel günler Kore kültürünün ve Kore dilinin kelime zenginliğinin oluşumunda önemli etkiye sahiptir. Kore kültürü eğitiminde bu kelimelerin bazılarının tam Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Bu yüzden Kore kültür eğitiminde dikkat edilmesi gereken konu kültürel öğeler öğretilirken görsel materyallere ağırlık verilmesi, bu özel günlerin ve olayların çıkış sebeplerinin açıklanması ve Türk kültürüyle ilişkilendirerek anlatılmasıdır.

Kültürel değeri olan ve özel kabul edilen bu günlerde yapılan kutlamaların öğretilmesi Kore Dili öğretimini kolaylaştırmaktadır. Kore'de yapılan kutlamalarda türemiş sözcükler ve özel günlere özgü kelimeler incelenmiş kültür ve dilin güçlü bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Kore'nin özel günleri dil kültür açısından Toplumsal olarak kutlanan özel günler, Bireysel olarak kutlanan özel günler, Resmi Tatil günleri şeklinde incelenmiştir.

Kaynakça

The New World Comprehensive Korean-English Dictionary, The Si-Sa-Yong-O-Sa Publishers,1979 Seoul, Korea

Ministry of Culture and Information, "A Handbook of Korea, Fourth edition"(1982), Overseas Information Service, Seoul, Korea

SUH Cheong-Soo, ROWAN Bernard, CHO Yoon-Jung(2004), " An Encyclopedia of Korean Colture", Hansebon, Seoul, Korea

The Beauty of Korean Food, Hollym, Seoul, Korea, 2011

Gökçeoğlu E., "Kore'de Yaşam Biçimi" Lisans Tezi, Ankara, 1999

서정수 (Suh Cheong Soo), "An Encyclopedia Of Korean Culture", Hansebon, Seoul, Korea, 2004

Başar, G., U., "Kore gelenekleri", ulas@teori.org

http://popseoul.com/terminology/

http://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%B9%BC%EB%B9%BC%EB%A1%9C_%EB%8D%B0%EC%9D%B4

http://www.pepero.co.kr/pepero/culture/culture.jsp

http://www.korean1stbirthday.com/

http://www.koreanturk.com/

http://mizmr.kr/173

http://www.evrensel.net/ekhaber.php?haber_id=72045

http://egitimcihaber.net/haber/bilgi/tanimlar-ve-kavramlar/yasamindaki-kritik-donemler-nedir-farkindamisin-egitimcihaber.html

Türközü, S. Göksel, "Korece ve Türkçe Arasındaki Benzerlikler", Likya Kitap, Ankara, 2009

İçen, Hüseyin, Kore Gerçeği, Kore Enformasyon Ajansı, Ankara, 2002

Tae Hung Ha, Guide to Korean Culture, Yonsei Universty Pres, Seoul, Korea, 1995

황헌만, 정승모 "한국의 세시풍속",도서출판 학고재,Seoul Korea, 2001

"Handbook of Korea", Hollym Corporation, Seoul Korea, 11th Edition 2003

Korean Cultural Heritage, Published by Korean Overseas Information Service Seoul, Republic of Korea, 1997

인재해외, "민속문화의 지속과 변화" ,집무당, Seoul Korea,2001

최운식,김기창,김회수,강걸 "외국인을 위한 한국, 한국인 그리고 한국 문화",보고사, Seoul Korea, 2009

주강현, "주강현의 우리 문화", 아이세움, Seoul Korea, 2007

주강현 "100 가지 민속문화 상징사" 한겨레아이들, 2008

황헌만 (사진) 정승모 (글), "한국의 세시풍속",학 2 재, 서울, 2001

김익두, "우리 전통문화와의 만남",홍순석,한국문화사, 서울, 2002

THE USE OF TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

CORPUS-Assisted Language Learning: a new approach to CALL for teaching Japanese using N-gram expressions

Yoko NIIMI (M.A.)

Nagoya University, Japan
niimiy@nagoya-u.jp

Tatsuya SAKAUE (M.A.)

Hiroshima University, Japan
tsakaue@hiroshima-u.ac.jp

Abstract

This paper explores how statistical analysis of corpus data can contribute to the Japanese language learning. N-grams have been generated from the monitor version of "Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese" (BCCWJ-M) and a web-based material for Japanese collocations using the high frequency expressions extracted from BCCWJ-M was developed.

In order to achieve native-like proficiency, foreign language learners need to develop collocational knowledge of the target language. Collocation is the frequently used sequence of words and n-gram helps learners and teachers to discover the actual use of collocational expressions. N-gram is a sequence of n words from a given sequence. N is replaced with any numbers such as 2 (thus 2-gram) or 3 (3-gram). For example, 3-grams of "haha ga kasa wo sasu (My mother puts an umbrella)" are "haha ga kasa", "ga kasa wo", and "kasa wo sasu". N-gram of large corpus data gives learners and teachers collocational expressions used with high frequency. This paper will report on how to generate N-grams from BCCWJ-M and on how to create Japanese learning materials.

Keywords: *Corpus, N-gram, Collocation, Japanese Language Learning*

1. Introduction

The development of corpus linguistics in the late twentieth century and its contributions to the language learning have been witnessed from a grammar (Biber, et al., 1999) to corpus based dictionaries such as *Collins COBUILD English Language Dictionary* (1987). However, most of these contributions have been for English learners due to the lack of data size of corpus in other languages. Now vast amount of Japanese corpus data have been constructed and it is possible to make use of statistical analysis of Japanese for Japanese language learning.

Collocation is the frequently used sequence of words and is one of the most difficult items to learn for language learners. Oxford Collocations Dictionary for Students of English (2002: vii) points out that collocational knowledge of the target language is important factor for students to sound much more natural. However, there are not many learning materials of Japanese collocation as learning materials of English. Not only learning materials for collocation but also learning materials that increase frequency of instantation is important. The authors have developed a web-based material for Japanese collocations in the aim of increasing frequency of instantation.

In order to extract natural collocations from Japanese corpus data, N-gram was used. N-gram is one of the language processing methods to analyze texts. N-gram is a sequence of *n* words and N is replaced with any numbers such as 2 (thus 2-gram) or 3 (3-gram). For example, 3-grams of "*haha ga kasa wo sasu* (My mother puts an umbrella)" are "*haha ga kasa*", "*ga kasa wo*", and "*kasa wo sasu*".

母が傘をさす				
haha	*ga*	*kasa*	*wo*	*sasu*
haha	*ga*	*kasa*		
	ga	*kasa*	*wo*	
		kasa	*wo*	*sasu*

Figure 1. Example of 3-gram

In the example above, the important collocation "*kasa wo sasu*" is the same frequency as other collocations "*haha ga kasa*" and "*ga kasa wo*". However, N-grams of larger corpus clarify the frequency difference between collocations. By generating N-grams of large corpus and ordering the N-gram expressions by frequency, N-gram analysis reveals high frequent collocations that can be helpful for learners of the language.

2. Corpus and Methodology

2.1 The monitor version of Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese

In recent years "Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese" (BCCWJ) has been constructed[1]. BCCWJ is one of the largest Japanese corpus data available which includes one hundred million words of contemporary written Japanese. For this research, the monitor version of BCCWJ (hereafter BCCWJ-M) was used. BCCWJ-M is a sample data of BCCWJ. It is a corpus of approximately forty four million words and contains about two hundreds and sixty seven million sentences. BCCWJ-M consists of four subcorpora: Book subcorpus, Whitepaper text subcorpus, Internet text subcorpus, and Diet record subcorpus. The size of each subcorpus is as given below.

Table 1.

Size of Each Subcorpus in BCCWJ-M (sample data)

Type of subcorpus	Number of character
Book	30.0 million
Whitepaper	4.8 million
Internet	5.2 million
Diet record	4.9 million

[1] http://www.ninjal.ac.jp/english/products/bccwj/

Book subcorpus is data of books. This subcorpus accounts for the most of BCCWJ-M. White paper subcorpus is data of white paper. The language style of this subcorpus is rather formal. Internet subcorpus is a data of community QAs (Yahoo! Chiebukuro). The language style of this subcorpus is rather informal. Diet record subcorpus is a written record of speech spoken at the Diet.

The all four subcorpora are plain text files and can be processed with UNIX commands. All the commands used are described in the following sections.

2. 2 Generating N-gram from BCCWJ-M

2.2.1 Combining all text files and Changing Character Code

At the outset, all the separated files of four subcorpora of BCCWJ-M were combined into single huge text file and character code was changed from UTF-16 to UTF-8.

```
cat *.txt > ALL.txt

nkf --ic=UTF-16LE-BOM --oc=UTF-8 ALL.txt > FILE.txt
```

Figure 2. UNIX Commands to Combine Tetxs

2.2.2 MeCab[2]

MeCab is an open source part-of-speech and morphological analyzer which separates words and gives their part-of-speech analysis. Unlike a language like English, words are not separated in Japanese sentence. In order to generate N-grams from a text, all words or morphemes need to be separated. MeCab is used to separate the words in BCCWJ-M.

[2] http://mecab.googlecode.com/svn/trunk/mecab/doc/index.html

```
mecab -b 5000000 --node-format="%f[6]_%f[0]\n" --eos-format="\n" FILE.txt > FILE_mecab.txt
```

Figure 3. Procesing Data Using MeCab

The MeCab output format was set to 'LEMMA_PART-OF-SPEECH" and lemmatized the words to integrate all the conjugations into lemma forms. Below is an example of MeCab output.

Original Text	
ちょっと西へ歩いてみる。 (*Chotto nishi he arui te miru* .)	
MeCab Output	
ちょっと_副詞	(chotto_ADVERB)
西_名詞	(nishi_NOUN)
へ_助詞	(he_PARTICLE)
歩く_動詞	(walk_VERB)
て_助詞	(te_PARTICLE)
みる_動詞	(miru_VERB)
。_記号	(。_PUNCTUATION)

Figure 4. Example of MeCab Output

2.2.3 Generating N-grams using UNIX commands[3]

To generate N-grams, some sets of n words as illustrated in Figure X are necessary. In this section the procedure of generating N-gram is illustrated in more detail. For example, a sentence "*haha ga watashi wo mukae ni kita*" contains five 3-grams as shown below.

"*haha ga watashi wo mukae ni kita*"	
_____ _____ _____ _____ _____	"*haha ga watashi*" "*ga watashi wo*" "*watashi wo mukae*" "*wo mukae ni*" "*mukae ni kita*"

Figure 5. 3-grams of a Model Sentence

In order to generate the 3-grams shown in the right column of Figure 5, three vertically arranged strings of words of the original text placed side by side are required.

Figure 6. Generating 3-grams

[3] See Appendix A for all the commands used to generate 3 or more N-grams.

Line 1 is the original text arranged in vertical order. Line 2 is a same string of words as line 1 but the first word is eliminated thus one word less than line 1. Line 3 is also a same string of words as line 1 but two words less than line 1. For the present study, the MeCab output of BCCWJ-M was used as line 1.

UNIX command *tail* was used to make line 2 and line 3 from line 1. Then UNIX command *paste* was used to combine the lines.

```
tail +2 Words1 > Words2
paste -d ' ' Words1 Words2 > 2words
```

Figure 7. UNIX Commands to Generate 2-gram (1)

To arrange the N-gram expressions in frequency order, UNIX commands *sort* and *uniq* were used.

```
sort 2words | uniq –c | sort –rn > 2gram.txt
```

Figure 8. UNIX Commands to Generate 2-gram (2)

Table 2.

Sample of 2-gram

Frequency	2gram expressions
436130	て_助詞 いる_動詞
416790	た_助動詞 。_記号
337973	は_助詞 、_記号
252061	する_動詞 て_助詞
199700	が_助詞 、_記号

2. 3 Exploring the N-gram

To explore collocational expressions in N-grams, the UNIX command *grep* is useful. The command *grep* can be used to search for expressions that contain particular word(s) or certain part-of-speech category (categories). Two examples are shown below. The first *grep* command searches 2-gram expressions that contains the word "しっかり", and the second *grep* command searches 2-gram expressions that contains both adverb and adjective.

```
grep 'しっかり' 2gram.txt
grep '_副詞' 2gram.txt | grep '_形容詞'
```

Figure 9. Sample of UNIX Commands to explore the 2-gram

Table 3.

2-gram Expressions That Contains "しっかり"

Frequency	2-gram expressions
1183	しっかり_副詞 と_助詞
774	を_助詞 しっかり_副詞
722	しっかり_副詞 する_動詞
603	、_記号 しっかり_副詞
333	は_助詞 しっかり_副詞

Table 4.

2-gram Expressions That Conains Both Adverb and Adjective

Frequency	2-gram expressions
978	最も_副詞 多い_形容詞
578	ほとんど_副詞 ない_形容詞
525	最も_副詞 高い_形容詞
397	まったく_副詞 ない_形容詞
314	全く_副詞 ない_形容詞

3. Results and Discussion

3.1 Overview of N-grams

N-grams from 2-grams to 6-gramas of BCCWJ-M have been generated using the method illustrated in the section 2. The numbers of *n* words expressions of each N-grams are as shown below.

Table 5.

Number of N Words Expressions

N-gram	*n* words expressions	*n* words expressions occuring 10 times or more
2-gram	3,107,445	339,537
3-gram	12,452,863	389,117
4-gram	21,035,970	240,844
5-gram	25,257,453	115,163
6-gram	26,019,680	47,882
7-gram	24,958,997	17,192
8-gram	23,153,924	5,944

As can be seen from the table above, the great number of *n* words expressions occurs less than 9 times. In the following sections, observations are given mostly on the top 500 items of each N-gram. Top 100 N-gram items are shown in Appendix B. Part of speech tags are eliminated from this list. Also there are some

3.2 2-gram expressions

The highest frequent 2-gram item of BCCWJ-M is "*te iru* (-ING)", a marker of both present progressive and result state. This implies the importantness of TE-IRU form in Japanese and thus it is preferable to emphasize the expression in learning materials.

Apart from light verbs such as "*aru* (be-inanimate)", "*iru* (be-animate)" and "*suru* (do)", there are verbs like "*omou* (think)", "*kangaeru* (think)", and "*iu* (say)" in high frequent 2-gram items. These verbs are used to expres subjective thoughts. The genere of corpus data accounts for this. BCCWJ-M contains the Diet record which is a spoken discussion over certain topics. When using N-grams, one needs to consider a genre of corpus data for its chafacteristic is reflected in the outcome of N-gram list.

Other important collocational expressions extracted from 2-grams are as follows: "*suru ta* (do-PAST)", "*ni naru* (CASE-become)", "*suru reru* (do-PASSIVE)", "*iru ta* (be-PAST)", "*ga aru* (CASE-be)", "*masu ta* (POLITE-PAST)", "*you ni* (like *st*)", "*to omou* (to think)" and so forth.

As illustrated in the section 2.3, 2-gram is particularly effective for searching a combination like "ADVERB ADJECTIVE".

3.3 3-gram

There are combinations of verbs and function words such as "*suru te iru* (do-ING)" in the high frequent 3-gram items. Since the MeCab lemmatized all the conjugations into lemma forms, "*shi te iru* (do-ING)" is lemmatized into "*suru te iru*". The 3-gram is good to explore the important set phrases with verb and function words.

Other important collocational expressions extracted from 3-grams are as follows: "*te iru ta* (do-ING-PAST)", "*reru te iru* (PASSIVE-ING)", "*te iru masu* (ING-POLITE)", "*to omou masu* (to think-POLITE)", "*suru reru ta* (do-PASSIVE-PAST)" and so forth.

3.4 4-gram

The 4-gram items are also appropriate to explore the important set phrases with verb and function words such as "*suru reru te iru* (do-PASSIVE-ING/RESULT STATE)", "*suru te iru ta* (do-ING/RESULT STATE-PAST)", "*ni naru te iru* (CASE-become-ING/RESULT STATE)" and "*wo suru te iru* (CASE-do-ING/RESULT STATE)". These phrases are often introduced in textbooks as grammatical construction. 4-gram helps teachers to discover the more used grammatical construction.

Other important collocational expressions extracted from 4-gram are as follows: "*wo suru te iru* (CASE-do-ING)","*nai ba naru nai* (have to)", "*suru te iru masu* (do-ING-POLITE)", "*tsuku mau te ha* (in regards of)", and so forth.

In addition to extracting those set phrases, 4-gram is parcilurarly useful to see how certain words are used. For example, an adverb "*totemo* (very)" in 4-gram items reveal the fact that the adverb is used with verbs like "*kangaeru* (to think)", "*omou* (to think)" and "*iu* (to say)" with negation more frequent than adjective like "*kirei* (beautiful)" and "*ookii* (big)". Important collocational expressions with "*totemo*" in 4-gram are as follows: "*totemo ki ni naru* (*st* is one's mind)", "*ha totemo omoeru nai* (it is impossible to think)", "*totemo kangaeru rareru nai* (it is impossible to think)", "*totemo shinjiru rareru nai* (it is impossible to believe)", "*ha totemo ieru nai* (it is impossible to say)", and "*totemo omoeru masu n* (it is impossible to think (POLITE))".

3.5 5-gram

The 5-grams shows phrases which are helpful for learners to sound fluent and natural. For example, there are "*ni tsuku masu te*

ha (in regards of)", "*suru nai ba naru nai* (have to do)", "*u to suru te iru* (be about to do)" and so forth.

Other important collocational expressions extracted from 5-gram are as follows: "*suru reru te iru ta* (do-PASSIVE-ING-PAST)", "*suru reru te iru masu* (do-PASSIVE-ING-POLITE)", "*to omou no desu ga* (I think like … but)" and so forth.

Since the BCCWJ-M contains the Diet records, the original corpus data of the 5-gram contains spoken speech. For this reason, there are many conversational phrases in the 5 to 8-grams. In general, spoken language has less variety of phrases in comparison with written language. Therefore more conversational phrasese appear on the high frequent N-gram item list especially when the N is a bigger number.

3.6 6-gram

The 6-gram is also good to discover the useful conversational phrases such as "*toiu fuu ni kangaeru te oru* (thinking in a such way)" and "*fuu ni kangaeru te ori masu* (thinking in a such way (POLITE))".

Other important collocational expressions extracted from 6-gram are as follows: "*suru u to suru te iru* (be about to do)", "*tai to omou te oru masu* (wishing to do (POLITE))", and "*suru koto to suru te iru* (is supposed to do)".

3.7 7-gram

The 7-gram contains useful conversational phrases such as "*toiu fuu ni kangaeru te ori masu* (thinking in a such way (POLITE))", "*toiu fuu ni omou te orimasu* (thinking in a such way (POLITE))". It should be noted that the 7-gram has some technical phrases such as "*no ichibu wo kaisei suru houritsu an* (a draft of a proposed law to revise a part of *st*)" because of the repeated discussion over legislative revision.

Other important collocational expressions extracted from 7-gram are as follows: "*saki hodo moushiageru masu ta you ni* (as I have mentioned before (POLITE))", "*no mondai ni tsuku masu te ha*

(in regards of a problem)", and "*ta hou ga ii to omou masu* (to think it is better to do)".

3.8 8-gram

The 8-gram also contains useful conversational phrases like the 7-gram. For example, there are "*tai to iu fuu ni kangaeru te oru masu* (hoping to do *st* in a such way (POLITE))" and "*te mairu tai to kangaeru te ori masu* (hoping to do *st* in a such way (POLITE))"

Other important collocational expressions extracted from 8-gram are as follows: "*ta hou ga ii no desu ga* (it is better to … but …)" and "*te miru te ha ikaga desu u ka* (why don't you …)".

As illustrated in the section 3.2 to 3.8, each N-gram gives different kinds of collocational expressions. Due to the content of BCCWJ-M, 5 or more N-grams contains typically conversational expressions. In order to discover the collocational expressions of written language with 5 or more words, much larger corpus data would be necessary.

3.9 Application to learning materials

As shown in the previous sections, the collocational expressions gained from N-grams are frequently used expressions. Therefore those high frequent collocational expressions should be included in learning materials. The authors developed a web-based learning material that can be used as flashcards. Learners can freely access to a material page using any web browser and learn collocational expression repeatedly. A web-based learning material is flexible with implement to be used, therefore learners can access to the material using a personal computer or a smartphone.

4. Conclusion

This paper has illustrated the procedure to generate N-grams of BCCWJ-M and suggested the use of N-grams for learning Japanese collocations. To summarize, this paper claims that large corpus data and its statistical use can contribute to language

learning. N-grams reveal many facts about the corpus data and useful units and phrases extracted from N-grams deffers depending on the size of N. In this paper, the more conversational phrases could be extracted from the 5 to 8-grams. 2 to 4-grams are helpful for teachers to discover the more important grammatical units and constructions.

In the end, it should be noted that items of N-gram would be influenced by the genre of original corpus data. Therefore teachers need to consider the conten and genre of the corpus data when he/she uses the statistical data of corpus.

Reference

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (Eds.). (1999). Longman Grammar of Spoken and Written English. Longman

Collins COBUILD English Language Dictionary (1987)

Oxford Collocations Dictionary for Students of English (2002)

Appendix A: Commands used to generate N-grams

```
cp FILE_mecab.txt Words1

#tail command with option +n displays input file beginning from the nth line

tail +2 Words1 > Words2
tail +3 Words1 > Words3
tail +4 Words1 > Words4
tail +5 Words1 > Words5
tail +6 Words1 > Words6


#paste command with option -d ‘ ‘ combines input files using ‘ ‘(a space) as delimiter
paste -d ' ' Words1 Words2 > 2words

paste -d ' ' Words1 Words2 Words3 > 3words

paste -d ' ' Words1 Words2 Words3 Words4 > 4words

paste -d ' ' Words1 Words2 Words3 Words4 Words5 > 5words

paste -d ' ' Words1 Words2 Words3 Words4 Words5 Words6 > 6words


#sort command sorts input file in alphabetical order.

#uniq command with option -c prints the number of each line of input file

#sort command with option -rn sorts input file in reverse and in numerical order
sort 2words | uniq -c | sort -rn > 2gram.txt

sort 3words | uniq -c | sort -rn > 3gram.txt

sort 4words | uniq -c | sort -rn > 4gram.txt

sort 5words | uniq -c | sort -rn > 5gram.txt

sort 6words | uniq -c | sort -rn > 6gram.txt
```

Appendix B: 2-gram, 3-gram, 4-gram, 5-gram, and 6-gram

RANK	FREQ	2-gram
1	436130	て い る
2	252061	す る て
3	159985	す る た
4	129559	に な る
5	124345	に は
6	116928	す る れ る
7	102247	い る た
8	96605	が あ る
9	87567	ま す た
10	86688	で は
11	84695	た の
12	84648	よ う に
13	83199	れ る て
14	75811	と 思 う
15	69856	を す る

RANK	FREQ	3-gram
1	96989	す る て い る
2	89717	て い る た
3	52965	れ る て い る
4	42806	て い る ま す
5	36306	す る れ る て
6	35923	に な る て
7	31472	と 思 う ま す
8	30928	す る れ る た
9	28673	な る て い る
10	28651	て く る た
11	28382	て い る の
12	28210	て お る ま す
13	27325	で す う か
14	26267	を す る て
15	24569	に す る て

16	68346	の です
17	67350	て くる
18	67133	れる た
19	65801	の は
20	64469	なる て
21	63269	と する
22	62182	に する
23	61545	ます ん
24	60985	こと が
25	56546	て おる
26	51119	て も
27	50926	いる ます
28	49633	という こと
29	49524	こと を
30	48674	です う

16	23379	に なる た
17	20892	こと に なる
18	20673	て いる ない
19	19839	の です が
20	18832	の よう に
21	16666	が ある ます
22	16219	た の は
23	15855	ある ます ん
24	15768	こと が でき る
25	15607	と なる て
26	15307	う と する
27	14938	と する た
28	14494	た の です
29	14057	という の は
30	13871	が ある た

RANK	FREQ	4-gram
1	24730	するれるてい

RANK	FREQ	5-gram
1	4471	につくますては

		る
2	18443	するているた
3	13801	になるている
4	10940	をするている
5	10825	のですうか
6	10282	ないばなるない
7	9877	となるている
8	8981	するているます
9	8958	ているたの
10	8284	れるているた
11	8126	とするている
12	8068	はあるますん
13	7055	ているますた
14	6956	につくますて
15	6353	するているの
16	5925	れるているます

2	3302	するないばなるない
3	3293	うとするている
4	3070	するれるているた
5	2889	になるているた
6	2816	するれるているます
7	2575	をするているた
8	2248	はないですうか
9	2165	とするれるている
10	1915	と思うのですが
11	1904	するているたの
12	1893	になるているます
13	1873	はないかと思う
14	1742	と思うているます
15	1730	するれるているない
16	1709	と思うているた

17	5865	と思うている
18	5835	ているのです
19	5779	たいと思うます
20	5318	ということになる
21	5118	たのですが
22	5090	するてくるた
23	4599	かもしれるますん
24	4596	ようになるた
25	4559	するておるます
26	4501	するているない
27	4499	つくますては
28	4398	ているたが
29	4384	ますんですた
30	4359	にするている

17	1689	になるておるます
18	1681	ているのですが
19	1662	いただくたいと思うます
20	1662	と思うておるます
21	1656	ているたのです
22	1553	ことになるている
23	1487	ではあるますん
24	1449	に考えるておるます
25	1400	とするているた
26	1369	というふうに考えるて
27	1361	ないてはなるない
28	1359	と考えるておるます
29	1328	ようになるている
30	1325	ふうに考えるておる

RANK	FREQ	6-gram
1	1100	という ふう に 考える て おる
2	1060	ふう に 考える て おる ます
3	741	て いる の です う か
4	706	する う と する て いる
5	701	う と する て いる た
6	674	は ない か と 思う ます
7	656	て いる た の です が
8	653	ふう に 思う て おる ます
9	642	たい と 思う て おる ます
10	620	は ない か という ふう に
11	618	て いく ない ば なる ない
12	603	という ふう に 思う て おる
13	590	う と する て いる の
14	576	こと に なる て おる ます
15	528	は ある ます ん です た
16	513	たい と 考える て おる ます
17	485	する こと と する て いる

18	469	て おく たい と 思う ます
19	444	する ない ば なる ます ん
20	437	という こと に なる ます と
21	437	を する ない ば なる ない
22	423	ん じゃ ない です う か
23	423	ん じゃ ない か と 思う
24	418	たい という ふう に 考える て
25	404	に なる て くる て いる
26	399	と する れる て いる ます
27	388	の 一部 を 改正 する 法律
28	384	う と 思う て いる ます
29	381	という こと に なる て おる
30	379	たい と 思う て いる ます

RANK	FREQ	7-gram
1	902	という ふう に 考える て おる ます
2	538	という ふう に 思う て おる ます
3	353	たい という ふう に 考える て おる

4	320	の 一部 を 改正 する 法律 案
5	302	という こと に なる て おる ます
6	284	は ない か という ふう に 思う
7	273	先 ほど 申し 上げる ます た よう に
8	266	て まいる たい と 考える て おる
9	262	と 思う て いる の です が
10	244	私 ども と いたす ます て は
11	242	まいる たい と 考える て おる ます
12	212	する て おく たい と 思う ます
13	207	する て いく ない ば なる ない
14	194	法 の 一部 を 改正 する 法律
15	186	て まいる たい と 思う て おる
16	185	まいる たい と 思う て おる ます
17	184	の 問題 に つく ます て は
18	182	て いる た の かも しれ る ない
19	179	は ない か という ふう に 考える
20	177	て まいる たい という ふう に 考える
21	176	まいる たい という ふう に 考える て

22	176	た 方 が いい と 思う ます
23	174	たい という ふう に 思う て おる
24	174	この よう に 考える て おる ます
25	174	う と する て いる の か
26	169	に なる う か と 思う ます
27	168	する て いる の ですう か
28	164	公害 等 調整 委員 会 事務 局
29	162	て いく こと と する て いる
30	159	する て まいる たい と 考える て

RANK	FREQ	8-gram
1	295	たい という ふう に 考える て おる ます
2	231	て まいる たい と 考える て おる ます
3	172	て まいる たい という ふう に 考える て
4	169	て まいる たい と 思う て おる ます
5	156	まいる たい という ふう に 考える て おる
6	156	法 の 一部 を 改正 する 法律 案
7	154	たい という ふう に 思う て おる ます

8	143	する て まいる たい と 考える て おる
9	123	か という ふう に 考える て おる ます
10	122	は ない か という ふう に 考える て
11	118	う と 思う て いる の です が
12	114	た ほう が いい の です う か
13	110	ない か という ふう に 考える て おる
14	110	て いく たい という ふう に 考える て
15	105	て いく たい と 思う て おる ます
16	104	する て まいる たい という ふう に 考える
17	104	こと に なる う か と 思う ます
18	104	は ない か と 思う て おる ます
19	103	は ない か という ふう に 思う ます
20	102	と 思う て いる た の です が
21	97	する て まいる たい と 思う て おる
22	97	等 の 一部 を 改正 する 法律 案
23	95	た 方 が いい の です う か
24	95	て いく たい と 考える て おる ます
25	94	て みる て は いかが です う か

26	93	か という ふう に 思う て おる ます
27	90	いく たい という ふう に 考える て おる
28	89	は ない か という ふう に 思う て
29	86	君 の 質疑 は 終了 いたす ます た
30	81	を する て おく たい と 思う ます

The Use Of Technology In The Teaching Of Foreign Language

Salu D' SOUZA, **MA, B.Ed., CELTA**

PhD Research Scholar
Department of Humanities, Social Sciences & Management (HSM)
National Institute of Technology Karnataka (NITK), Surathkal,
Mangalore -575025.
Dakshina Kannada District, Karnataka State, India.
saludsouza@yahoo.com

Dr. Shashikantha KOUDUR, **MA, M Phil, PhD**

Assistant Professor & HOD
Department of Humanities, Social Sciences & Management (HSM)
National Institute of Technology Karnataka (NITK), Surathkal,
Mangalore -575025.
Dakshina Kannada District, Karnataka State, India.
sasikant75@gmail.com

Abstract

We can definitely agree that technology has done a great job in helping foreign language teaching and learning as well, but this is just the beginning of the age of technology-enhanced education. In future, wireless networks, video conferencing and other multimedia enhanced communication methods will be more popular in the language classroom. However, teachers should always remember that technology is just a tool, and students learning achievement relies on appropriate and creative instruction. Today technology and foreign language are same sides of the same coin. Nevertheless, as we are progressing day by day our methods are taking a different shape altogether which are undoubtedly far more convenient and easy to understand. The influence of gadgets and communication techniques has made the world very small and now in our grip---it is just a question how to take it and use it properly. Innovative technologies and many more things are taken into consideration to increase access to information and entertainment in a foreign language and in the improvement of its teaching in the classroom.

In India, the Central Institute of Hindi has specialized in training Hindi teachers of Non-Hindi speaking area. It also organizes short-term intensive orientation courses for them. The Institute has developed several courses for teaching of Hindi as a foreign language through the latest language technology such as Digital Language Laboratory, Computer Lab and Audio-Visual Media. People can learn Hindi through watching movies. They may love some classic movie songs, so they can download some Hindi movie songs online.

Keywords: *Technology, online, Foreign Language, Hindi, Teaching, multimedia*

The teaching of language is a very complicated process, whether in a mother tongue or in foreign language. We are not conscious of the problems in the case of our mother tongue. So it is quite right when it is said that mother tongue is caught but not taught, but a foreign language is taught so that it can be caught. In order to catch it we have to imply many methods and devices in the field of teaching of foreign languages.

In Technology and foreign language, teaching is no longer strange to one another. In the sixties and seventies, language laboratories were being installed in numerous educational settings. The traditional language laboratory was comprised of a series of booths, each providing a cassette deck and accompanying microphone and headphone. The basic reason behind this technology was that if verbal behaviour was modeled and then reinforced, students would quickly learn the language in question. The language lab activities were therefore grounded in a stimulus—response behaviour pattern. The more drill practice the students encounter, the faster they would learn the foreign language. While the language laboratory was a positive step in linking technology and language education, it was soon recognized that such activities were both tedious and boring for learners and teachers as well. These factors put together led to a shift to the communicative approach to foreign language teaching, namely, computer assisted language teaching.

Over the past few years, the Internet has emerged as prominent new technology in the field of foreign language teaching. The influence of such a powerful technological tool has pervaded all aspects of the educational, business and economic sectors of our world. Because the use of the internet is widespread in numerous fields and domains, without a doubt, it also carries great potential for educational use, specially second and foreign language teaching. The internet is the latest and most effective in a series of technological innovations for foreign language teaching.

Teaching foreign languages has now become and considered a science. The techniques have to be studied with the help of models and practiced in the colleges under the supervision and guidance of language teachers. The systems approach, a self-regulating concept, which is adopted in the field of technology, is being increasingly applied in the field of teaching of foreign languages also. Now educational methods and an array of technologically oriented teaching aids have created new thinking about the ways of using them in the teaching of foreign languages system. Against this background, there is need to prepare a kind of teacher who has an experimental attitude. For all this, the colleges or institutions of foreign languages teaching have to upgrade and renovate their teaching techniques. When courses are reorganized, an attempt is made to make the entire course theoretical only. Structured lecturing, seminars, slides and tapes, sequence techniques, class discussions, library assignments, work book presentations, team teaching and individualized learning techniques like programmed learning and making use of ingenious devices and materials are referred to theoretically and not practically. Colleges and institutions of foreign language teaching should organize a resource centre with learning packages. Very little attempt has been made in developing countries like India to explore the potentials of these techniques in actual classroom situations. Neither of the Professors of foreign language in the various disciplines attempt to give demonstrations of these new techniques and technology to the student trainees nor are the latter given opportunities to explore the values of these methods in practice. One limitation in incorporating this kind of experimentation in the foreign language-teaching curriculum is the absence of a demonstration school in the

college campus. Importance must also be given in foreign language teaching programmes training for the development of student study skills. Proper teaching techniques must be devised in these programmes.

So Innovative Technologies and media are frequently cited as a way to increase access to information and entertainment in a foreign language, provide interaction with speakers of other languages and improve foreign language teaching in the classroom. Most respondents, in particular those from Canada, Denmark, Thailand, highlighted the importance of internet and specialized databases for information retrieval. In smaller countries, many television shows are broadcasted in foreign languages and subtitled rather than dubbed. In Denmark, where English is omnipresent through the many U.S and British television programmes, films, computer games, and music videos, teachers have developed successful strategies for integrating their students informal foreign language exposure into classroom teaching.

Access to information on the world wide web and the use of new information technologies, especially networked computers have contributed to increase communication among foreign language teachers and students in many countries. Through email, mailing lists, discussion groups, and chat rooms, the internet has increased access to communication in the foreign language with both native and non-native speakers. Email can also be used to communicate long distance with foreign language learners in other schools, or other countries for that matter. The goal of teaching is to provide students with a real context for improving their writing, help them to expand their ideas of content-area reading and functional writing across cultural boundaries, make students familiar with international telecommunications and investigate with students. Technology can be used to teach foreign languages slangs and idioms used in each country's films and music. So uses of email in the foreign language classroom, without a doubt can provide authentic revolution.

Most of the above studies showed technologies positive effects on foreign languages teaching and learning, which answered the first question: Do we really need Technology in foreign language teaching or in foreign language classrooms? The answer of course is

yes, we do. First, the advantage of using new technology in foreign language classrooms can be interpreted in the light of the changing goals of language education and shifting condition in our post-industrial society. New technology was part of the social fabric at the turn of the century. So while we taught foreign languages to students to write essays and read magazines a generation ago, we must now teach them to write email and conduct online research. Thus, integrating technology into foreign language classrooms is inevitable.

Secondly, technology integration in foreign language teaching demonstrates the shift in educational paradigms from a behavioural to a constructivist learning approach. Language is a living thing, so the best way to learn a language is interactive and authentic environments. Computer technologies and the internet are powerful tool for assisting these approaches to language teaching. Even though constructivism is not a theory associated with using technology, constructivist assumptions are guideposts for developing a vision for integrating technology into the language curriculum.

It is because learning and teaching in foreign languages are active processes, they are natural, integral and ubiquitous part of living; not something handed as a package to somebody else. In today's language classes, the teacher's role should shift from Sage on the stage to guider on the side, while students should actively search for and explore answers instead of receiving standard interpretations. Technology integration helps this shifting process for teachers and students.

There should be focus on problem solving. The internet, as well as some simulation software, provides a stage for the real world where students observe, think, question, organize and test their ideas. Unlike libraries, the internet is a living medium that offers updated information- enriched by graphics and animations, to help students in solving real – life problems.

It is rare to find now a days language classes that do not use some form of technology. In recent years, technology has been used to both assist and enhance language learning. Distance learning programmes can enable language educators to expand learning

opportunities to all students, regardless of where they live, the human and material resources available to them, or their language background and needs. In sum, technology continues to grow in importance as a tool to assist teachers for language in facilitating and mediating language learning for their students.

While technology can play an important role in supporting and enhancing language learning, the effectiveness of any technological tool depends on the knowledge and expertise of the qualified language teacher who manages and facilitates the language learning and teaching environment. In some cases, however, school and university administrators have permitted technology to drive the language curriculum and have been used it to replace certified language teachers. Language technology has made unsubstantial claims about their products abilities to help students learn languages, thus confusing administrators into thinking that these technologies can be an effective cost – cutting measure.

The role of technology as a resource for instruction of Foreign Language Teaching is increasing as educators recognize its ability to create both independent and collaborative learning environments in which students can acquire and practice a new language that is a foreign language. However, the use of the Internet, word processors, multimedia, hypermedia, drill and practice programmes, students can engage in individualized instruction designed to meet their specific needs and participate in cooperative projects that foster communication with peers in their classroom and throughout the global community.

The benefits of effective Foreign Language Instruction focus on the role of the individual in a multilingual, global society. No longer any individual lives in isolation; instead there is an ever changing, interdependent world in which diverse cultural and linguistic group converge. So use of appropriate instruments, electronic equipment, computers, and network to access information, process ideas and communicate results help in effective teaching- learning process. Students of Foreign Language benefit from access to a wide range of technology helpful in locating primary sources in the target language and interacting directly with native speakers. Students reinforce their knowledge of software,

technical skills and vocabulary as they use this technology both within and beyond the foreign language classroom. The use of technology in the Foreign Language curriculum adds a powerful tool for lifelong learning advanced research, recreational activities and understanding of global issues.

In addition to the communication benefits of the Internet, the Internet can also be used to retrieve and access information. The World Wide Web is therefore a virtual library at one's fingertips; it is a readily available world of information for the language learner. One of the most essential pedagogical principles of Foreign Language teaching is one that emphasizes the study of language in cultural context. Understanding the culture of the target language enhances understanding of the language. To this end, the Internet is valuable resource to both language teachers and learners. As discussed previously, e-mail on the internet allows Foreign Language learners and teachers to communicate with native speakers. In this manner, the internet facilitates the use of specific language in an authentic setting. As we know, the machines have enjoyed great favour recently over past few years. Great claims have been made for their effectiveness in Foreign Language teaching. In truth, they have great value. But their value depends on technique and method.

Among the important hardware devices of technique device, computer occupies an important place. Computer is used for individualized instruction. It is based on self – instructional system. There are some advantages of teaching of Foreign Language through computer –

1. The immediate feedback provided by interactive terminals keeps student interactive and eager to keep trying.
2. Weaker students are obliged to participate actively. They often remain passive in lectures.
3. The computer will wait patiently for an answer and will not express annoyance with wrong response.

4. The graphic facility is a powerful aid in enhancing intuition, especially in giving insight, into mathematical formulas.

Languages being the most important medium of communication and education, their development occupy an important place in the Indian National Policy on Education and Programme of Action. Therefore, promotion and development of Hindi and other 17 languages listed in the Schedule VIII of the Constitution including Sanskrit and Urdu on the one hand and English as well as the foreign languages on the other hand have received due attention. In fulfilling the constitutional responsibility, the Department of Education is assisted by autonomous organizations and subordinate offices. Incomplete learning and insufficient input, in the case of real beginners, and forgetting and diminished language abilities, based on lack of practice, in the case of learners with background in Hindi, the main goal of language teaching is to embed language learning in the context of cultural learning, with the goal of teaching the language and its use in the native cultural context.

The Central Institute of Hindi, Agra, (Kendriya Hindi Sansthan – the headquarter*),* in the state of Uttar Pradesh, in India, is the biggest international centre of Hindi teaching in the world, where well- qualified teachers' give foreign students' intense training in Hindi teaching through modern techniques. It has Regional Centers at Delhi, Hyderabad, Shillong, Guwahati, Mysore, Dimapur, Bhuvaneshwar and Ahmedabad. The Central Institute of Hindi has specialized in training Hindi teachers of Non-Hindi speaking area. It also organizes short-term intensive orientation courses for them. The Institute has developed several courses for teaching of Hindi as a foreign language through the latest language technology such as Digital Language Laboratory, Computer Lab and Audio-Visual Media.

Nowadays there are many popular Hindi-language films & they lead a huge film industry making use of the latest technology. People can learn Hindi through watching movies. They may love some classic movie songs, so they can download some Hindi movie songs online meanwhile learn this language better. People can learn Hindi names by watching latest Hindi Movies called Bollywood Movies, as well as Hollywood Movies dubbed in Hindi.

There are few challenges in delivering pedagogical materials through the use of technology, but still there is huge potential for the best use of web technology for Hindi learning, as well the existing online Hindi materials for their relevancy in the pedagogical context. Web technology has allowed trainers to present language learning materials to the students in a manner that were not imaginable before. There have been enormous amount of learning materials available on the web for many languages, and Hindi is not an exception in any sense. Particularly, with the advancement of Unicode technology in the past few years, use of languages with non-roman script on the web has become very straightforward. Also, the developments in video and audio technologies made one to present the movie clips of any size without too many complications. Medium of videos is one of the inevitable resources for language learning and the technologies such as QuickTime, Windows Media etc. have made it possible for the language teachers to construct their web based lessons in many novel ways with video and audio components. The other important use of web technology for language learning is development of online exercises. Technologies such as Javascript, java, Flash etc., allow one to make online tests in a very user-friendly manner and at the same time in a pedagogically appropriate manner. It is worth focusing specifically on the following three aspects of web-based development of online Hindi materials namely, use of Unicode technology for presenting Hindi materials on the web, use of multimedia content and implementations of online exercises for Hindi. A trainer of Hindi Language should discuss both the pedagogical relevancy of existing Hindi materials on the web, as well as to explore all the potentials of the web technology in the present context for making Hindi language learning materials for the web.

References:

(1) Mary Ellen Butler-Pascoe & Karin M. Wiburg, *Technology and Teaching English Language Learners,* Allyn & Bacon Publisher, 1 edition, 2002

(2) Tony Erben, *CALLing All Foreign Language Teachers,* Eye on Education Publisher, 2007

(3) Harry Grover Tuttle & Alan Robert Tuttle, *Improving Foreign Language Speaking through Formative*, Eye On Education Publisher, Incorporated, 2011

(4) Robert J. Blake, *Brave New Digital Classroom: Technology & Foreign Language Learning*, Georgetown University Press Publisher, 2008

(5) Michael Evans, *Foreign Language Learning with Digital Technology*, Continuum Publisher, 2009

(6) Michael Thomas & Hayo Reinders, *Task – Based Language Learning and Teaching with Technology,* Continuum Publisher, 2010

(7) http://journal.kfionline.org/article.php?issue=5&article=21

(8) http://www.education.nic.in/promotion/prolan.htm

(9) http://talkingbees.com/Learn-Hindi.php

(10) http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_ learning

(11) http://flteaching.wikispaces.com/Technology

An Attempt to Create Can-do Statements for the Text Chat Activity in Japanese

Yoshiko MURAKI
The Turkish Japanese Foundation Culture Center, Turkey
muraki.yoshiko@gmail.com

Jun ARISUE
Kenyatta University, Kenya
jun@arisue.net

Abstract

It has been some time since a new communication tool, text chat,appeared in the Internet. The text chat seems, on one hand, to be similar as oral communication for its instantaneousness and discourse style, while, on the other hand, it is a written communication in which some rules peculiar to the writing should be respected up to a certain point. The absence of certain communicative elements proper tooral communication like gestures and facial expressions helps development of para-communicative elements like emoticons, pictographs and some symbols expressing feelings.

The CEFR mentions that the teaching/ learning objectives may in fact be conceived in terms of the extension of communicative language competence. For the Japanese language education, JF Standard for Japanese Language Education 2010 referenced to the CEFR is used as atool to help thinking about teaching, learning, and assessment. In the CEFR, as one of the written interaction activities, "participating in on-line or off-line computer conferences" - a chat-like activity is included. However, can-do statements for the text chat have not been created in the CEFR nor the JF Standard. That is, can-do Statements of the text chat activity related to oral expression, written expression and the specific elements have not been created.

In this paper, we'll discuss about the particularities of the text chat and propose relevant can-do statements so as to profit more from the use of the text chat activity in the Japanese language education.

Keywords: *text chat, can-do statements, Japanese Language, CEFR, JF Standard*

1. Introduction

Generally speaking, it is hard to have an opportunity of communication with Japanese people or Japanese speakers outside of the class overseas. However, this has recently become easier thanks to the use of internet such as email, text chat, SNS and etc.

For the Japanese language education, “JF Standard for Japanese Language Education 2010” referenced to the CEFR is used as a tool to help thinking about teaching, learning, and assessment. In the CEFR, as one of the written interaction activities, "participating in on-line or off-line computer conferences" - a chat-like activity is included. However, can-do statements for the text chat have not been created and the JF Standard as well. That is, can-do statements of the text chat activity related to oral expression, written expression and the specific elements have not been created. In this paper, we’ll discuss about the particularities of the text chat and propose relevant can-do statements so as to profit more from the use of the text chat activity in the Japanese language education.

2. Features of text chat

It has been some time since a new communication tool, text chat, appeared in the Internet. The text chat seems, on one hand, to be similar to oral communication for its instantaneousness and discourse style, while, on the other hand, it is a written communication in which some rules peculiar to the writing should be respected up to a certain extent. The absence of certain communicative elements proper to oral communication like gestures and facial expressions helps development of para-communicative elements like emoticon, pictograph and some symbols expressing feelings.

2.1.Oral elements

As the oral elements of text chat, 1) instant speech reply and 2) the existence of turn taking and method for it can be given. Issues related turn taking, filler, intervention, and omission sentence might occur and the topic might be subject to change freely at times during the interaction, unlike the written language. These elements can be seen in oral communication as well.

2.2. Written elements

As the written elements of the text chat, 1) use of kanji (Idiographic characters) and kana (phonetic characters) simultaneously can be given. 2) Since it is possible to check the previous chat history visually, scarcity of repetition like oral expressions should be expected. From the micro stand point, repetition might be felt as being rare, on the other hand, from the macro stand point, they are in vicinity of oral element indeed, the repetition might be frequent.

Since suprasegmental elements like intonation and para-language elements like gestures do not exist (This might be limited only to text information.), meta elements such as emoticons appear. Since text chat is more of a written communication than an oral communication, replacement of oral elements might take place. Rather than replacement, it could be said that new communication styles called as meta elements or meta communication appear.

2.3. Others

Text chat is a communication tool via computers. There are original meta communication expressions assisted by computers such as “Jun is typing…”. It is also necessary to take into consideration the strategic problems of turn taking, since there is a time lug different from oral communication, although there is instant interaction.

3. Context of language use and communication tasks in text chat activities

Based on the features of text chat as mentioned in part 2, we will discuss about the context of language use and communication tasks in text chat activities giving reference to CEFR.

3.1. Domain and external situations

In the CEFR, when the domains of language use for general purposes of language learning and teaching, it may be useful to distinguish at least 4 domains which are the personal domain, the public domain, the occupational domain and the educational domain. Among these domains, text chat mainly has the relation with the personal domain, in which the person concerned lives as a private individual, centered on home life with family and friends, and engages in individual practices such as reading for pleasure, keeping a personal diary, pursuing a special interest or hobby, etc. Since it is also possible to conduct business meeting among the teachers as well as giving guidance through text chat, the occupational domain (in which the person concerned is engaged in his or her job or profession) and the educational domain (in which the person concerned is engaged in organized learning, especially within an educational institution) can also be taken into consideration within the framework of text chat.

In each domain, the external situations which arise may be described as follows. For example, if it exists in the personal domain, it can be considered as table 1. referenced to table.5 of 4.1.2. in CEFR.

Table 1:

External context in the personal domain of text chat

Texts	**Text chat**	
Locations	**Institutions**	**Persons**
Chat system on the internet Home:house, rooms, garden own of family of friends of strangers Own space in hostel, hotel The countryside, seaside	The family Social networks	(Grand)Parents, offspring, siblings, aunts, uncles, cousins, in-laws, spouses, intimates, friends, acquaintances
Objects	**Events**	**Operations**
Furnishing and furniture Clothing Household equipment Toys, tools, personal hygiene Objets d'art, books, Wild/domestic animals, pets Trees, plants, lawn, ponds Household goods Handbags Leisure/sports equipment	Family occasions Encounters Incidents, accidents Holidays	Chatting Living routines Entertaining Hobbies

3.2. Conditions and constraints

Conditions and constraints in text chat communication shall be considered. As the physical conditions, in order to chat via computers, there is no need to read difficult hand writing, but unrecognized character such as special symbols or emoticons might

be encountered. As the social conditions, number and familiarity of interlocutors are concerned. The text chat is normally one to one communication. If interlocutor is a friend or acquaintance, friendliness is high. If among co-workers or teacher-student, it changes. The time pressure is also concerned. Real time comprehension of writer and reader is also needed, and preparation in advance is not possible.

3.3. Communication tasks

In the personal domain, the intention may be to entertain a visitor by exchanging information on families, friends, likes and dislikes, to compare experiences and attitudes, etc. *Threshold Level 1990, Chapter 7, Section 1* gives examples of tasks in the personal domain and it is also possible in the case of the text chat.

Personal identification

The learners can say who they are, spell their name, state their address, give their telephone number, say when and where they were born, state their age, sex, state whether they are married or not, state their nationality, say where they are from, what they do for a living, describe their family, state their religion, if any, state their likes and dislikes, say what other people are like; elicit/understand similar information from others.

In the case of co-workers, the aim is to bring solutions to the problems as well as reaching certain goals, and between teacher and student, the aim is to conduct educational guidance or consultation.

Up until now, as seen generally even in text chat in accordance with the change of domain or the change of related persons, it might be assumed that there might be changes in text style. In letters and emails, the style also changes likewise, text chat should be having its own style as well.

4. Can-do statements in text chat

The web site "Minna no can-do site (Website about can-do statements for everyone)" managed by The Japan Foundation is the database of the can-do statements. A total number of 835 Can-do statements that are comprised of 493 CEFR Can-do statements and 242 JF Can-do statements have been collected and contained in the website until March 2011. This time, in the creation of Can-do statements, this data base has been used. Parts related to text chat are taken from can-do statements in affiliation with oral and written communication. Having used them this way in text chat, rewriting is applied in text chat use. In JF standard, communicative language use is divided into 2 as communicative language competence and communicative language activities. Other than this, various competences such as cultural knowledge, expert knowledge, learning knowledge and etc. are necessary. Below are explained the 2 main usages.

4.1. Communicative language competence

Communicative language competence can be considered as being supported by several components as describes in 3 main topics below. These are called as "competence can-do".

- Linguistic competences include lexical, grammatical, phonological, syntactical knowledge and skills

- Sociolinguistic competences using language appropriately in situations of social exchange.

- Pragmatic competences are concerned with comprehension of function and purpose formulating linguistic resources (production of language functions, speech act etc.)

Can-do statements related to meta-communicational knowledge such as well-known emoticons in text chat activities should be included in this aspect.

4.2. Communicative language activity

Communicative language activities are based on language competence as mentioned above and can be separated as “receptive” (reading, listening), “productive” (speaking, writing) and “interactive” (conversation etc.). Furthermore, “text” connects these 3 related functions and “strategy” connects each activity and competence. “Receptive”, “productive” and “interactive” are called as “activity can-do” and “text can-do” and “strategy can-do” are given as the connector of the functions of these activities.

Can-do statements in text chat activities should be based on overall spoken interaction within the scope of the interactive activities inside the framework of the activity can-do. Furthermore, they should also be included with receptive and productive activities such as overall reading comprehension and writing production. Strategies such as speech monitoring, turn taking in “strategy can-do” and text input on the chat system in “text can-do” should necessarily be used.

5. Use of text chat activity in Japanese language education

Considered as can-do statements of JF Standard are started to use as a tool to help thinking about teaching, learning and assessment,

In case the text chat activities are to be introduced as teaching materials by the teacher in the class, in the use of can-do statement in text chat activities as mentioned in part 4, it can be easier to define what to teach, how to teach and how to assess.

Even in places where Japanese people are hard to come by, it is possible to maintain the motivation to continue studying by meaningful interaction through text chat with Japanese people and Japanese speakers whom the students are able to meet on the internet. Therefore, it would be beneficial to conduct the class by utilizing text chat activities. For example, project works such as appointing the students with tasks related to the topics in the class which require the use of text chat activities (asking online Japanese friends about topics etc.) and presentation of their experiences. As was done with the hand written reports, now it is possible to type

the report and e-mail them to the teacher, and as seen in this example, it is also possible to have exchange between the teacher and the student which makes it possible to have individual guidance for the student.

6. Future tasks

- to complete the afore mentioned can-do statements in text chat activities.

- to analyze the real text chat interactions.

- to profoundly analyze and reconstruct the can-do statements in the chat activities.

Reference

Jean-Emile Gombert (1990). Le développement métalinguistique", PUF.

The Japan Foundation (2010). JF Standard for Japanese Language Education 2010, the Japan Foundation.

The European Council (2001) "The Common European Framework for Reference of Languages", 2001

Minna no can-do site (Website about can-do statements for everyone). The Japan Foundation. https://jfstandard.jp/cando/login/ja/render.do

Using Audio Recordings in the Teaching of Foreign Languages

Lect. Laurie CHOU
Department of Classics and World Languages, University of South Africa, South Africa
chouy@unisa.ac.za

Abstract

This paper shows how audio recordings that have been used in the distance teaching of Mandarin Chinese in the University of South Africa (Unisa) can also be used in the contact teaching environment to add to the range of supportive/reinforcement options that are available to students. Audio recordings of learning material afford students to re-live their live classroom learning experience, in which knowledge, pronunciation and speaking skill of the language is taught through oral activities and practices most of the time, as closely as possible and repeatedly. And recorded audio assignments by students provide the students with individual opportunities to practice their pronunciation and speaking, whilst teachers' recorded audio feedback on the assignments allows the teachers to conduct one-to-one corrections to the students and thereby enhances the individual success of the students' learning.

Keywords: *audio recordings, distance teaching, contact teaching, course books, assignments, feedback*

Context

<u>Unisa – An open and distance education institution</u>

The University of South Africa (Unisa) was founded in 1872 as the University of the Cape of Good Hope. In 1959 it became a full-fledged distance education institution. To date, Unisa provides open and distance education to as many as 350 000 students who spread across the world, though a big portion of them are from the local country - South Africa.

The distance teaching of Mandarin Chinese at Unisa

Unisa started offering Mandarin Chinese course at basic level in 1992, using the methods of distance teaching and learning. In the beginning, two elementary modules with the time frame of one year were introduced. Then, the course was gradually developed and expanded as it went along. To date, a total number of nine undergraduate Mandarin modules are provided by the Mandarin Chinese unit of the Department of Classics and World Languages in Unisa through distance education.

According to the level of difficulty, the nine modules are structured in three levels. All the nine modules are offered in both first and second semesters with the length of study for each module being one semester. In general, students do three assignments during the semester and write an exam at the end of the semester. Oral assessment is included in the three assignments, whilst there is no oral test involved in the end-of-semester exam.

In addition, during the semester, no contact classroom sessions or live group discussions are provided. Students ask their questions mainly through e-mail or phone. Occasionally, there might be one or two students who would visit their teachers in person to discuss their questions.

Using audio recordings in distance Mandarin teaching and its application in contact teaching environment

Since the Mandarin course offered by Unisa are delivered by the mode of distance teaching, to bridge the gap of face-to-face oral demonstration, instruction and interaction in foreign language teaching, the technological option of audio recordings has been used, at a far greater extent than it has in the contact teaching of foreign languages, as an essential media/tool for the instruction of the course.

Two areas of audio recordings that are used in the distance teaching of Mandarin Chinese at Unisa are looked at in this paper as they might be adapted for use in the traditional contact teaching

environment to help improve or consolidate students' learning. One area is the audio recordings of the course books, and the other area is recorded audio assignments and feedback.

The audio recordings of the Mandarin course books

Comprehensive audio recordings of the full contents of the lessons in the course books, particularly the course books for basic and intermediate levels, are provided to students as an essential part of the study material and to be use in conjunction with the course books. Produced by the teachers themselves, as are the course books, the audio recordings record every item that is taught in the lessons, for example, from the introduction and demonstration of a sentence pattern to its practices (e.g. listen and repeat, substitution drills, etc.), and to dialogues, exercises and answers to the exercises, passages, etc.

The advantages of providing comprehensive audio recordings for course books

The provision of full self-access audio recordings to students shows the following advantages.

- It expose students to the sounds of the foreign language as much as possible, in terms of both the quality and quantity of the exposure, in the beginning phase of their learning in order to help them get used to the sounds of the new language more effectively and thus assist them to deal with the learning more successfully.
- It affords students the opportunity to affirm, refresh, or consolidate their pronunciation of any part of the lessons, thus it sustains the success of their learning on the one hand and enhances their confidence, motivation and interest in the learning, on the other.
- It specifically helps to develop or strengthen students' listening and speaking abilities that appear to be the two

aspects of learning that particularly challenge foreign language teachers who teach in a distance context.

Providing more comprehensive audio recordings for contact teaching

In comparison, in the traditional contact teaching environment, audio recordings that are provided in addition to course books do not form such an essential part of the teaching process, as do the audio recordings that are produced for distance teaching purpose. Instead, they are used to support students after their live classroom learning. And for this reason, the recorded audio items in contact instruction are more selective – Very often, they only contain the recordings of the dialogues that appear in the course books.

Perhaps the audio recordings for face-to-face teaching can extend their recorded content beyond the dialogues to include, for example, drills such as transformation drill and fluency drill, as well as exercises and keys to the answers of the exercises so that students may relive their live classroom experience as closely as possible (If they had done the drills and exercises in the classroom), and thus be able to consolidate and develop the four skills, i.e. listening, speaking, reading and writing that they have learnt in the classroom more equally when they study outside of class.

Recorded audio assignments and feedback

Perhaps the most distinguished use of audio recordings in a distance teaching setting is recorded audio assignments and feedback as they are seldom employed in a contact classroom setting.

Recorded audio assignments

As mentioned earlier, students who learn Mandarin through Unisa are required to send in three assignments during their learning in which oral tasks performed through audio recording are

included as part of the assignments. A variety of oral tasks are given in the assignments, ranging from reading and recording of given characters, words, dialogues and passages, to reading and recording of the vocabulary and text of a lesson that the students have learnt. They also include the task of writing and recording a dialogue or narrative in which students record a dialogue or narrative that is written by the students themselves.

The advantages of doing recorded audio assignments

Incorporating the task of audio recording in assignments has the following advantages.

- It affords students the chance to or makes them open their mouth and speak – be it uttering the spoken form of what they have learnt from the audio recordings of the course books, or recording the utterances that they make themselves.
- It allows students to deliver their pronunciations or utterances to their teacher individually and directly and receive individual feedback from their teacher for their oral performance – kind of similar to one-to-one tuition, though in some tasks students are given the option to either invite a partner to record a dialogue with them or do the recording on their own. This is especially good for students who are less extrovert in contact classes in which they tend to be shy to speak in front of the class. It is also good for the students who are prone to feel stressed in face-to-face oral assessments in contact teaching environment.
- It enables students to speak; listen to their own pronunciations and speech and thus make self-corrections to them, if they are able to; and monitor their own progress by comparing their own recordings that were made at different times.
- In the same way, accumulating recorded assignments that were done by individual students at different periods

of time provides practical data for teachers to appraise the effectiveness of the teaching and learning and to conduct research in future.

Recorded audio feedback

Both written and recorded audio feedback by the teacher is provided to students for the recordings they did for their assignments. Students are suggested to look at the written feedback as they listen to the recorded counterpart.

Included in the written comments are indication of the inaccurate pronunciation of a consonant, vowel, or tone; identification of the cause of the mispronunciation; and a review of the explanation and diagram of the correct pronunciation of the consonant, vowel, or tone that are given in the course books.

In the recorded audio feedback, the teacher would also point out the inaccurate pronunciation of the consonant, vowel, or tone; remind the students by explaining to them the organisms and steps that are involved in the accurate pronunciation of the sound; demonstrate the correct pronunciation; and finally invite the students to practice with him/her by repeating after his/her pronunciation.

The advantages of providing recorded audio feedback

The advantages of providing recorded audio feedback for students' recorded assignments are shown as follows.

- It enables teachers to carry out individualized oral instruction to individual students in which they have the opportunity to listen to the pronunciation and speech of individual students; look into individual students' specific strengths and weaknesses in their learning of the pronunciation and speaking; make individualized corrections according to individual differences; and monitor individual students' progress more effectively.

- It allows students to receive individual oral corrections from the teacher, which is often difficult to do in contact classes, and furthermore the students can listen to the recorded feedback repeatedly.
- The filed copies of recorded feedback that were gathered over time, together with the accumulated recorded assignments allows the teacher to get information about the effectiveness of the techniques and format that he/she employs in his/her commenting and to use them for research.

Including audio recordings in assignments and feedback in contact teaching environment

The afore-mentioned advantages that are brought about by recorded audio assignments and feedback in the distance teaching environment suggest that audio recordings can be used by teachers as another tool for assessing specifically the oral component of the learning during the process of teaching. Including audio recordings in assignments and feedback in a contact teaching context helps teachers achieve individualized education in which the teachers are able to provide individual instruction based on the individual differences of the individual students.

Conclusion

The brief description of the use of audio recordings in teaching Mandarin Chinese at a distance at Unisa shows that not only are audio recordings very helpful for teaching foreign languages in the distance context by bridging the gap of contact teaching, they are also useful for supporting foreign language teaching that takes place in the contact environment. For example, in the contact setting, they can be used to deal with the problem of individual differences by providing individual, specific, or additional help to individual students and thus enhance the efficiency and effectiveness of teaching

.

Using Tv Streaming News in the Japanese Language Classroom: How to build a Multimedia Didactic Unit

Francesco Saverio VITUCCI, Ph.D
Department of Asian and North African Studies, Ca' Foscari University, Italy
Faculty of Foreign Language and Literature, Catania University, Italy
fvitucci@unive.it, fvitucci@unict.it

Abstract

This study was conducted with the participation of learners enrolled in the Department of Asian and North African Studies in Ca' Foscari University, Venice, Italy. The author created a multimedia didactic unit based on Tv Streaming News in Japanese in a third year Japanese class in the fall semester of the academic year 2011-2012. By filtering Japanese news clips through Internet streaming technology and organizing a modular teaching approach which included news contents, the author could observe the effects of this kind of activity on both oral (^PmM) and written (jt^fi) language. Moreover, from a sociolinguistic perspective, the study illustrates how learners can benefit from a multimedia approach even though they are not used to watching Japanese television or Internet news streaming on a daily basis.

Keywords: *TV News, Multimedia, Japanese, Language, Streaming, Didactics.*

1. The centrality of an Authentic Audio-Visual Input

A large number of Japanese Language teachers are starting to exploit the compelling power of Internet streaming technology in the language classroom. Nowadays, the development of a teaching approach able to foster technological literacy represents a fundamental need if one has to lead students into an advantageous sociocultural context. As Spinelli (2006) suggests, even though latest technologies will never supplant printed material, it is beyond dispute that they will determine an essential shift vis-à-vis the role

textbooks have played until recent times. Thanks to the spread of the Internet, streaming contents offer nowadays an extremely rich pool of information with a sociolinguistic context, which gets ahead the conventional mediation role of the textbook. The attention to the linguistic context is producing an overall evolution within teaching approaches (see the shift from structuralist theories to the latest humanistic-affective approaches), which focuses more on the analysis of discourse within authentic contexts rather than on formal correctness. This evolution is primarily due to the fact that, as also Krashen (1981, 1985) suggests, language acquisition can occur only in presence of a contextualized input which is, in turn, conveyed by authentic linguistic contents. From a language teaching perspective, the term 'authentic' should refer to any didactic material which is produced for native language speakers without any ad hoc 'manipulation' for foreign language students. The importance of an authentic language input is also stressed by Terrel (see Krashen-Terrel, 1983) who states that an audio input backed by a video sequence can stimulate inference and, thus, a connection between sociolinguistic knowledge and comprehension task. This process, suggests Terrel, is called 'binding' and represents the cognitive and affective link between content and external form. In short, binding would help students to associate words with their meaning in context without resorting to bilingual translation.

This theory is particularly appealing since, in accordance with Mayer theories (1991), it seems to maintain that comprehension can be indeed facilitated by the presence of both visual and verbal stimuli (thus, by sound and animated codes) which, together, can provide students with a double channel for retrieving information inside their memory. According to the above-mentioned theorists then, visual perception cannot be replaced by a mere 'audio approach', since the role it undertakes within an information transmission process would amplify the mere audio reception. In brief, streaming video technology (which is not indeed a recent invention in the field of language teaching) turns out to be a useful means to supply students with linguistic instruments which can create a connection with their future lives providing, at the same time, a positive effect on learning motivation. Nevertheless, in order to be effective, teachers must be able to creatively decline and

organize technology; otherwise its mere introduction without any teaching planning could rapidly turn into a disastrous experience. For the purpose of managing the never-ending flow of information one can retrieve from Internet streaming videos, teachers need to check and to filter contents before introducing them to their students. This process is particularly meaningful since each and every material has to be reinterpreted, reorganized and, finally, rebuilt according to learners' needs.

2. Learners and Streaming Technology

To learners, who nowadays spend more and more time with audio-visual media than with printed material, there is a special thrill in being able to understand and access to the world of Japanese-language media. As stated above, this happens thanks to the contact with the mother language context. As also Sherman (2003) suggests, media authenticity often represents a major stimulus to them. Among the aspects teachers should bear in mind while introducing streaming material into the language classroom, one cannot forget that:

1. Learners often tend to emulate mother-tongue speakers. That is why, in order to reach this goal, they prefer to have contact with audio-visual material through Internet rather than with conventional printed material.

2. Through audio-visual material learners can have contact not only with language but also with a visual context. This is particularly appealing, when the teacher intends to work at a low-intermediate level where learners are still not able to manage all linguistic contents within the lesson. In the specific case of Japanese language, news videos always include different kinds of subtitles, which can help learners to orientate themselves inside contents.

3. Audio-visual materials provide a first-class contextual back-up together with a vast up-to-date linguistic resource of accents, grammar, syntax and vocabulary. From this perspective, streaming video can also be considered as a visual dictionary, which is culturally meaningful, thanks to inner plurinformative dynamism.

4. The contact with this streaming technology opens up a window on Japanese culture, which shows how people actually live, think and behave. In particular, through the visual back up, learners can acquire notions about body language, habits, manners, gender roles and oral registers within this particular culture. In the specific case of the news, this is particularly true since its contents are paralleled with the support of other media such as newspapers, radio and TV. From this perspective, it can be useful to note that by utilizing streaming news, the comprehension process becomes cumulative and learners can lower their affective filter thanks to the fact that they can already contextualize what they (are about to) watch.

From a curricular perspective, teachers should understand that nowadays streaming news cannot represent an isolated moment of the lesson. Rather, they should be introduced inside the syllabus as a supplementary resource thanks to their variety of information, which is directly related to the cultural and discourse system dropped within an authentic context. This is particularly true if one considers that through the exposure to streaming contents, learners must become able to decode language and culture like native language speakers do, fostering, at the same time, the connection between their learning experience and non-academic society. As also suggested by Spinelli (2006), by overcoming space-time and geographical limits, one cannot refer anymore to latest multimedia knowledge simply as 'communicative competence'. Teachers should rather refer to it as a 'metacommunicative skill' since, through contact with multimedia contents, learners acquire the ability to analyse the cognitive, social and cultural dimensions of language. According to this approach, metacommunicative skills should allow learners to skilfully act within geographically and historically different communities (beyond the borders of their language classroom) and to adjust their language strategies according to their linguistic goals. In fact, the linguistic model from which they will eventually draw their inspiration will shift from the native language one to the so called 'intercultural speaker model' that does not aim to identify the learner with the native language speaker, but rather to let him act suitably in different sociolinguistic contexts through his acquired knowledge.

3. Streaming News in Japanese: Introduction

In the case of the Japanese language, it could be extremely interesting to introduce streaming news into the class syllabus since they allow the teacher to work simultaneously with oral and written language *(^PmM,* jt^fi). Nevertheless, before introducing videos into the classroom it will be necessary to

explain the different roles that titles and subtitles play since they usually occupy different positions (together with different visual goals) on the screen. This first step can be considered part of the 'warming up phase' since through it teachers can start leading learners into a multimedia lesson allowing them to acclimatize themselves to the contents they are about to watch and hear. 'Warming up' is extremely important since learners can start managing part of the visual content lowering, at the same time, their affective filter.

3.1 The Role of Titles and Subtitles on the Screen

As Figure 1 illustrates, in the case of this news broadcasted by the Japanese channel ANN (Asahi Television) and released on the Youtube site one can note the presence of four titles and one main subtitle. Even though they have different purposes, we can state that together these texts aim to facilitate the decoding process by the audience. Let us now analyse them in detail:

Figure 1.

A. Main titles in upper right side of the screen:

上野に再びパンダか!	(Once again Pandas in Ueno!)
2 頭を年約 8550 万円で	(Two examples at the cost of eighty-five million five hundred thousand per year
来年早期に実現へ	(They will arrive early next year)

These titles usually summarize the news and allow a glimpse of the overall content. In order not to disorient the audience, they usually last the entire length of the news. From a linguistic register perspective, it is interesting to observe that the style utilized in the above mentioned strings includes substantives typical of written Japanese (再び,早期) together with the omission of main verbs (帰って来る, 借り る) which allow the viewer to glance over the title giving the chance not to follow the entire news attentively. No reading for the ideograms is present since they all are part of the so called Jōyō Kanji (total n. 1945 ideograms) that are presumed to be studied in Japan between primary and high school.

B. Titles on the upper left side of the screen:

午後 3 時ごろ	(About 3 p.m)
都庁	(Tokyo Government Office)
東京都	(Tokyo City)
石原慎太郎知事	(Ishihara Shintarō, Governor)

These titles usually identify time, place and main actors of the news. They usually last the time the actor(s) remain(s) on the screen. In this case, they are written in the upper side of the screen even though it is also possible to find them in the left lower part. As in the main title on the right, they give the audience the main coordinates about the contents leaving them the chance (not) to follow the news in detail.

C. Main Subtitles

来年早期につがい一組を導入する (A couple will be introduced early next year)

繁殖に成功してほしい (I wish the mating will be successful)

Main subtitles change according to the oral text and help contextualize news content. Because of the massive presence of homophones within Japanese language it is common practice for every TV channel to present the news along with their summary in this position. It is interesting to see that this practice produces a slight difference between the oral text read by the speaker and the written one in the subtitles. In this frame, for example, the above-mentioned subtitles are accompanied with the following oral text:

平成 23 年の早期につがい一組を導入することになりました。繁殖に 成功してもらいたいね。

[It has been decided that at the beginning of Heisei 23rd year a couple (of Pandas) will be introduced (in Ueno Zoo). I do hope the mating will be successful.]

It is interesting to observe how the contrast between the oral and the written text can also be exploited to introduce modular lessons about specific sociolinguistic topics (such as oral cooperation strategies, for example) through which teachers can also stress the sharp differences between oral registers within the Japanese language (丁寧語、謙譲語、尊敬語). From the above subtitle, as an example, one can deduce the omission of oral suffixes (ex. ね、よ、わ) from the oral text which is a distinguishing feature of most written texts within the Japanese news. As far as classroom activity is concerned, teachers can exploit this difference in order to submit Kanji exercises and to link oral comprehension activities (ex. 聞き取り) with written skills (漢字の書き方・読み方). It is of paramount importance, however, to introduce the above-mentioned features before the beginning of a multimedia lesson.

3.2 Teacher Roles during Multimedia Lesson

As stated above, before starting with a real classroom activity, it is vital not to catapult learners into the news without an adequate warming up phase. As a matter of fact, understanding (i.e. reading and listening) TV news or newspaper articles psychologically represent the acme of difficulty when learners usually approach a foreign language. In order not to discourage them, from the teacher perspective, it is thus of paramount importance to face the contents preparing beforehand an appropriate schedule of the activities one intends to introduce. Accordingly, before starting with the tasks, teachers should always ask themselves: 1. How they intend to present multimedia topics? 2. What kind of goal they intend to reach through multimedia contents? And, above all: 3. How they intend to reach this goal?

As far as attitude is concerned, working at a low-intermediate level of linguistic competence, it will be useful to remember that teachers should allow learners to work independently with the given tasks without imposing a classic frontal type of lesson which would only stimulate a sense of psychological subordination to the teacher (Vitucci, 2010). On the contrary, by working with multimedia contents, teachers should always realize that being not the only source of information to learners, it would be more profitable to try to turn the learners' technical know-how to better use making them feel the 'main' actors during the lesson. From this perspective, the teacher can play three major roles vis-à-vis learners:

A. He can be an *editor* when he intervenes to correct possible errors or misunderstandings, which could hamper the flow of classroom activities (for example, in the case of a wrong translation). In any case, he should never interfere with learners when they are dealing with their linguistic tasks.

B. He can be a *follower* when he literally 'follows' learners while they are carrying out their linguistic tasks without intervening to help them. This role is particularly important when learners are producing written texts in Japanese or carrying out Kanji exercises.

C. He can be a *leader* when he organizes and presents contents or tasks and whenever learners have to follow him as a

guide for all the tasks, which do not require pair or group work. In a question/answer session, for example, learners identify the teacher not only as the main interlocutor in the classroom, but also as their linguistic model as far as correctness is concerned. In the case of a new Didactic Unit, he also plays the role of *leader* whenever he introduces and explains the meaning of new lexicon (新語) or asks the learners to expound in detail the contents of a given task.

When working with multimedia contents, it is vital to understand that the teacher should always keep the balance between the above mentioned three roles adjusting them according to the type of task they introduce. In the Didactic Unit, which will be introduced in the next chapter, one can trace a sort of dynamism, which allows teachers not to be too 'present' during the tasks. As a matter of fact, one cannot forget that since learners are going to work with authentic material, a flexible attitude by the teacher can indeed stimulate self-confidence and autonomy. If this dynamic attitude is not broken, learners will surely feel gratified by the fact that they can independently confront the 'real' language.

4. The study: a Multimedia Didactic Unit

The study has been conducted with the participation of n. 60 learners enrolled in a third year Japanese class in the fall semester of 2011-2012 academic year in the Department of Asian and North African Studies in Ca' Foscari University, Venice, Italy. Five streaming videos were selected by the sites www.youtube.com and www.news.tbs.co.jp and successively downloaded with the application *Fast Video Download* that is available for the Internet browser Mozilla Firefox 3.6. Downloading the video through the application, it is possible to convert the video file into .flv or .mp4 formats.

4.1 Video Selection

Before the download, files were selected according to the following principles: 1. Video length, 2. Language level, 3. News

setting, 4. Image quality. Let us now briefly analyze the above parameters.

1. Video length. Since it is extremely important not to discourage learners, by analyzing their reactions in the classroom, the author came to the conclusion that one minute would be the ideal length if one intends to have learners concentrated on the tasks. On the contrary, obliging them to watch/listen extremely long videos could be discouraging and unfruitful since they will fall into the so-called 'tunnel vision' (Krashen, 1981).

2. Language level. Since one utilizes language contents directly from the news without altering them, it is of paramount importance to select texts always bearing in mind learners' level of Japanese (mainly focusing on speed, congruity between oral and written texts, lexicon and syntax). In the case of this study, learners had already passed five Japanese language exams (one per semester, three classes each semester, three teachers ivided by: grammar, written composition/reading and conversation for each exam, 90 hours per semester) and most of them had already taken Japanese Language Proficiency Test N. 4. As far as speed is concerned, for this study the author selected videos containing excerpts from interviews, especially with young speakers or adults who possibly spoke more slowly and correctly. From an oral perspective, this choice was fruitful since it allowed learners to observe in detail Japanese oral strategies such as: self-repair sequences, insertions, introductions, feedbacks, pauses, fillers and hesitations (Piazza, 1995).

3. News setting. In order to emotionally link learners with the linguistic contents, the author selected topics which could be related to learners' personal experiences (Spinelli, 2006). In this specific study, most of the news dealt with school life, commerce (in Ca' Foscari University there is, in fact, a specific course in Trade) and Japanese contemporary lifestyle.

4. Image quality. A good image quality can have a positive impact on motivation since it conveys a positive mood and an aura of contemporary life to learners. Moreover, from the teaching perspective, it is of paramount importance since much of the tasks

regard the analysis of titles and subtitles. A bad image quality could thus hamper Kanji exercises and the reading of titles and subtitles.

4.2 The Lead-in Phase

The News is difficult to understand. It contains many references to people and situations which may be unknown to learners. Often, the text is dense with information, is spoken rather fast and has its own journalistic code (Sherman, 2003). In order to properly introduce news, it is thus necessary to brainstorm learners trying to pick up their prior knowledge about the topic. In the case of the following news (from TBS channel, see Figure 2), the teacher started to ask students about the 2011 March 11th earthquake in Fukushima since the topic was indirectly related to this tragic event. The title was:

韓国で国際食品見本市が開かれ、震災で輸出が落ち込んでいる日本の食品 の安全性をメーカーや自治体が **PR** しました。

(In South Korea, on the occasion of the International Trade Fair, producers and local government sponsored Japanese product security when, due to earthquake disaster, exports fall).

By talking in Italian about the topic, the teacher tried first to get the learners to share all they knew about the contents so that they could be familiar with the situation and predict what the item was. In order to enforce their predictions, the teacher successively showed for the first time the video without sound and started a discussion with the whole class asking them what they saw and about the probable topic of the news. The discussion took place in their mother language so that they could acclimatize themselves and lower their affective filter.

Figure 2.

After the above two activities (brainstorming and video without sound), the lead-in phase provided (exercise (A) during which the teacher started to introduce the main lexicon as follows:

(A). 次の表現を知っていますか。日本語で考え、説明してみてください。

さんか	しょうだん	じちたい
参加する	商談	自治体

けんは゜つしこ ひかい つ゛		つうかんてつ
原発事故	被害	通 関 手 続き

ゆしゅつ	ほうしゃのうおせん	ほうしゃのうけんさ
輸 出 する	放 射 能 汚 染	放 射 能 検 査

During this phase, the teacher explains the lexicon avoiding direct translation of the terms. Exploiting the evocative power of Kanji, he tries to let the learners infer the meaning of the words and let them explain in a simple Japanese. In particular, since learners have already watched the video without sound, it is extremely important to allow them to link the lexicon with the corrisponding visual content. Only in this way, they will be able to avoid literal translation and realize the 'binding' which will help them to associate words with their meaning in context without resorting to bilingual translation.

4.3 Oral and Written Comprehension

After the lead-in phase, the teacher finally shows the news a couple of times with the sound on. In order not to discourage learners, it is advisable to slightly slow down the speed of oral texts. In case one would utilize a VLC Player, this can be particularly easy since one could utilize the related function under the sound icon on the lower right side of the player (Figure 3).

Figure 3.

After speed adjustment and before the projection, the teacher should have already divided the class into groups of 3-4 learners asking them to watch the video and write down what they hear and watch. In the case of the Japanese news, this activity turns out to be quite simple since oral texts are always backed up by titles and subtitles. Nevertheless, before showing the news, it could be useful to remind learners that they are not required to write down perfect phrases in Japanese and that even only nouns, adverbs,

verbs and excerpts from phrases could be sufficient for the exercise (labelled 'B').

(B). ニュースを聞きながら分かったことばをノートに書いてみてください。

何を言っていたか分かりましたか。

The aim of exercise (B) is to turn the teacher's role into that of *a follower* and to grant, at the same time, independence to learners by making them build a written text without the intervention of the teacher. It is interesting to note that thanks to this exercise learners can deduce the text following two main paths: the first, directly from the audio-visual input, and the second, from the follow up work they perform first within their group and then with the entire class. The teacher, as illustrated before, does not have to check out the correctness of the written excerpts. Rather, he should collect information gathered by the learners during audio-visual sessions and, successively, put them together by sharing the content with the whole class. In the specific case of this news, one could listen, for example, to the following phrase:

宮城県は、食品、空気、土、学校、工場、全てのものを放射能検査している

(Everything in Miyagi Prefecture has passed the radioactivity inspection: food, air, earth, schools and factories.)

During the follow up session, the teacher could verify that most of the students were able to recognize at least the main lexicon (i.e. 食品, 空気, 土, 学校, 工場) while others focused more on syntax and on the main verb (検査している). The quality of the answers was primarily due to the difference between cognitive styles among learners, since some of them relied primarily on visual input (by concentrating on titles and subtitles on the screen) while others preferred turning to audio input (and thus isolate audio from images). Both cognitive solutions, however, were central to this study since they demonstrated that in the case of the Japanese language, learners can utilize streaming news not only to foster oral

language (音声 言語), but also written skills (筆記機能), as illustrated in the next exercise.

4.4 Written skills: Context Comprehension and Kanji

After exercises (A) and (B) students have already grasped the general topic of the news. Before showing the video again, the teacher introduces questions to the learners through the following exercise (C). He explains to them that the first two questions aim to verify their ability to grasp the general content of the news (extensive comprehension). Successively, in the case of question 3), 4) and 5) the teacher explains to learners that they are asked to grasp analytic information within the news (intensive comprehension)) and that they will have to reply utilizing complete answers which should contain all the main elements in the questions. In the case of Italian learners, the author could note that, in most cases, they tend to forget syntactical elements (such as the subject or complements) shortening propositions as much as they can. In the following question: 震災の被害を受けた 宮城県は地元の何の食品を出展しましたか, as an example, most of them replied with a simple 地元の酒 instead of (震災の被害を受けた) 宮城県は地元の酒を出 展しました。If not rectified, this attitude turns out to be particularly insidious since it hampers not only written production, but also oral output. During oral exams, in fact, the author observed that the learners who tended to shorten phrases while writing made the same mistakes by not creating full-sense phrases when they spoke. From a sociolinguistic perspective, this attitude reveals to be particularly disadvantageous since, in Japanese, speakers are always demanded to answer properly to questions without inventing, shortening or dodging questions (both in written and oral language).

(C). 次の質問に答えなさい:

1) 国際食品見本市はどこで行われましたか

2) メーカーや自治体は何の PR を行いましたか。

____や____、____などの PR を行いました。

3) 震災の被害を受けた宮城県は地元の何の食品を出展しましたか。

4) 安部貴夫所長は「全てのものを放射能検査している」と言いました。その「全てのもの」というのは何ですか。

5) 日本の食品メーカーや自治体のフ゛ースて゛はこれまて゛に何件の商談か゛行われましたか。

After the first question-answer session, the teacher verify Kanji competences through exercises (D) and (E). In order not to distract learners from the news content, the teacher creates a spider chart starting from the main lexicon of the news, which he does not show to learners. In the case of the above news, teacher identifies the main compounds (I&M) such as^p^{B}p, iffl or #^D and, successively, lets the learners transcribe their reading in Hiragana. During this phase, it is of paramount importance to cover all the learners' lexicon needs by delivering to them all technical terms, which were not introduced during the lead-in phase. Moreover, compounds should always be introduced in pair in relation to synonymy, antonymy, homophony or quasi homophony (this latter is particularly important to discriminate long and short syllables in Japanese). It would also suffice to introduce pairs with a single Kanji in common. After the transcription, learners translate the terms in their mother language.

(D). 次の熟語の読み方をひらがなで書きなさい。読み方を書いて から意味を調べてイタリア語で書きなさい。(読み仮名を横書き に書いてください)

注意:辞書の使用は禁止!

例:→ 学校 がっこう (school)

① 食品_____(　　)	高級品_____(　　)
② 輸出_____(　　)	輸入_____(　　)
③ 参加_____(　　)	持参_____(　　)
④ 減少_____(　　)	現象_____(　　)
⑤ 被害_____(　　)	災害_____(　　)
⑥ 主催_____(　　)	主人_____(　　)
⑦ 商談_____(　　)	商売_____(　　)
⑧ 原発_____(　　)	原子_____(　　)
⑨ 通関_____(　　)	交通_____(　　)

As one can observe, learners are not allowed to utilize any kind of dictionary (be it electronic or printed) during this activity. This prohibition is extremely important since it allows learners to execute a self-check and understand their weak and strong points as far as Kanjis are concerned. During this phase, the teacher should always remind learners that acquiring Kanjis is a life-long effort and that each of them is in a different position vis-à-vis the number of ideograms he/she knows (that is why, the exercise should be executed individually).

After the transcription in Hiragana (読み方) and the translation, during exercise (E) the teacher can test learners' ability to write down Kanji (書き方) starting from a term written in Hiragana and contextualized by the translation. The terms

introduced by the teacher should be selected according to their relation to the news topic and to classroom vocabulary needs. The teacher can also introduce terms which have been presented in the previous exercise (D) in order to facilitate memorization (ex. 食品, 商談, 輸出, 輸入, 原発).

(E). 平仮名を漢字にしなさい:

注意:辞書の使用は禁止!

例: がっこう (school) →

① しょうだん (negotiation) → _____

② こくさい (international) → _____

③ ゆしゅつ (exports) → _____

④ ゆにゅう (imports) → _____

⑤ しょくひん (commodity) → _____

⑥ しょくじ (meal) → _____

⑦ こうじょう (factory) → _____

⑧くうき (air) → _____

⑨ つち (earth) → _____

⑩ げんぱつ (nuclear power plant) → _____

4.4 Intensive Listening

It is only during exercise (F) that learners are allowed to see part of the script. While enforcing listening skills, the exercise aims to make learners aware of their capability of (re)building by themselves part of a written/oral text. Thanks to the fact that most of the syntactical structures and lexicon have already been introduced in the previous exercises, during the experimental phase, the author observed that during exercise (F) learners lowered their

affective filter and could concentrate more on listening tasks. As for the previous exercises, dictionaries were prohibited even though the teacher should always remind learners that the answers can be written both in 'Kanji-Kana' and 'only Kana' style. This is particularly important when the news is reproduced at an original speed. In fact, would learners be able to write down the answers only in Hiragana, the teacher can foresee a consultation session where he divides them into groups by letting them obtain Kanji information from their peers. Consultation session represents an extremely useful means since it allows learners to become 'central' during the learning process (assigning instead the teacher the role *of follower/editor)* and to develop self-motivation and self-confidence vis-à-vis linguistic contents.

(F). ニュースを聞いて、番号のある箇所を平仮名で埋 め な さ い:

注意:電子辞書の使用は禁止!

韓国で開かれている国際食品見本市には①____からのメーカーなどが参 加。日本からもおよそ②____のメーカーや自治体が日本酒や菓子、お茶 などのPRを行っています。原発事故の③____で韓国への日本の食品の 輸出量が大きく④____する中、震災の被害を受けた宮城県は地元の酒を 出展しました。

「宮城県は、食品、空気、土、学校、工場、全てのものを放射能検査してい る。⑤____で安心、そしておいしい食べ物を韓国の方にPRしたい」(宮城県ソウル事務所 安部貴夫所長)

⑥____によると、日本の食品メーカーや自治体のブースではこれまで に500件以上の商談が行われており、すでにまとまったものもあるということです。ただ、原発事故による放射能汚染の影響で韓国の通関手続も⑦_____おり、輸出量が震災以前の⑧____に戻るにはまだ時間がか かりそうです。

4.5 Reading and Written Translation

After the 'fill in the gap' exercise with the following consultation session, the teacher can proceed with exercise (G) where he shows for the first time the entire news script. It is extremely important to show the script in this particular moment of the lesson and not beforehand since the entire Didactic Unit aims at investing learners with the responsibility of creating for themselves a text in Japanese (through both group and individual study). In this phase of the lesson, thanks to the connectivity to the net, teacher can exploit audio-visual input to create a listening session where learners can be requested to follow the text while listening to the original news. Nowadays, this aspect is tremendously meaningful to the lesson, since it allows for multiple 'teaching voices' and to present to learners several speech styles as well as the teacher's model. It is useless to say that this multiplication of voices can be attained also through other multimedia supports (such as cd-roms, for example), even though in the case of streaming news, learners can enjoy and benefit much more from updated linguistic content with a more direct relation to Japanese society and culture. As previously stated, contemporary language often produces a positive effect on motivation. Especially when learners are requested to read in Japanese. In fact, the second part of exercise (G), which includes a reading session, introduces into the classroom journalistic speech, which is widely different from ad hoc texts they usually find in Japanese language textbooks.

(G). テキストを見ながらニュースを聞きなさい**:**

韓国で国際食品見本市が開かれ、震災で輸出が落ち込んでいる日本の食品 のの安全性をメーカーや自治体が PR しました。

韓国で開かれている国際食品見本市には世界各国からのメーカーなどが参加。日本からもおよそ20のメーカーや自治体が日本酒や菓子、お茶などのPRを行っています。原発事故の影響で韓国への日本の食品の輸出量が大きく減少する中、震災

の被害を受けた宮城県は地元の酒を出展しました。

「宮城県は、食品、空気、土、学校、工場、全てのものを放射能検査して いる。安全で安心、そしておいしい食べ物を韓国の方にPRしたい」

(宮城県ソウル事務所 安部貴夫所長)

主催者によると、日本の食品メーカーや自治体のブースではこれまでに 500 件以上の商談が行われており、すでにまとまったものもあるということです。ただ、原発事故による放射能汚染の影響で韓国の通関手続も厳しくなっており、輸出量が震災以前の水準に戻るにはまだ時間がかかりそうです。

After the reading session, the Didactic Unit can be completed with the translation session of exercise (H) where the teacher can check the level of written comprehension. As in the previous exercises (D), (E) and (F) dictionaries will not be allowed since the translation from Japanese to their mother language aims to stimulate learners' creativity and capacity to adapt an original oral/written text from a different socio-cultural context into their sociolinguistic environment. In the case of Japanese, dictionaries can indeed distract learners from this process pushing them towards a literal and unnatural translation (Monceri, 2000). From a stylistic perspective, it is fundamental to make learners understand that in order to be effective in their translation they should be able to work out for themselves as newscasters: how they would introduce the same content in their mother language? In this final phase, a "role play session' can indeed help the teacher to obtain the goal and to allow the learners to focus on sociolinguistic aspects of Japanese rather than on a mere literal and culturally inefficient translation.

(H). テキストをイタリア語で翻訳しなさい:

注意:電子辞書の使用は禁止!

5. Conclusion

The Didactic Unit module presented in this paper was implemented with other four streaming news and it resulted in being a useful complement to the conventional lesson approach. Nevertheless, it does not have to be considered a final version, since the author is continuing to improve the original structure in order to bind each task with specific linguistic functions. While organizing the Unit, the original idea was to create a module which could possibly cover all linguistic competences (i.e.: oral/ written comprehension, oral/written production in Japanese) exploiting the contribution of the net to the teaching of foreign languages. Even though several publications on this topic have been published recently for the main European languages, almost nothing has been said for Japanese. Even today, observing the methodology utilized in the author's country as far as the teaching of Japanese is concerned, one could note a general myopia towards the topic which often leads most teachers to snob multimedia approach or, even worse, to devalue the contribution of the Internet by simply transferring textbook contents into a mere telematic version.

The aim of this study is not to present an alternative to printed material, but rather to increase the value of multimedia contents by exploiting their socio-cultural value. In order to reach this goal, however, methodology should be rethought on the basis of the latest teaching theories and, above all, through renewed contact that the teacher can establish with learners inside the classroom. In fact, it is only in the presence of a reciprocal assurance that learners will be able to trust the teacher and, accordingly, to develop their potential linguistic skills (Pozzo & Quartapelle, 1991).

From a sociolinguistic perspective, this study intends to stress the need for a didactic context which could show to learners social, and thus, real linguistic-communicative activities. In fact, in sharp contrast to traditional language teaching, one cannot consider anymore the classroom as a place where only linguistic simulation and approximation take place (Vedovelli, 2002). It is without doubt that the general framework which considers

instruction, exposition and explanation as the fundamental base of language teaching cannot be questioned, even though artificiality which is typical of classroom communication can be certainly substituted by a more 'natural' approach' (which is closer to extra-teaching linguistic interactions). If the classroom can be defined as the place where communication fluxes take place, the teacher should then be able to select texts in order to allow for the exposition to a variety of genres which will accordingly enable sociolinguistic interchanges in the shape of tasks. As one can observe from the above streaming news module, also communicative density augments thanks to the abandonment of the one-way teaching approach. The implementation of a audio-visual method stimulates classroom and group activities where the teacher is essentially called to direct linguistic fluxes among learners and to establish a didactic communication which turns into social, cultural and, finally, linguistic enrichment.

References

Ariizumi, Y. (2000). More tactfulways of teaching Japanese through Andragogy, Japanese Language Education around the globe, 10, 1-15.

Crystal, D. (1997). Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press.

Gottlieb, N. (2005). Language and Society in Japan. Cambridge: Cambridge University Press.

Grice, H.P. (1989), Studies in the Way of Words. Harvard: Harvard University Press.

Halliday, M.A.K, Hasan, R. (1985). Language context and text: aspects of language in a social semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.

Hofstede, G.J., Pedersen, P.B., Hofstede, G. (2002). Exploring Culture. London: Nicholas Brealey Publishing.

Ikeda, N. (1999). Effects of different types of images on the understanding of stories: basic research to develop Japanese

teaching materials for use on the Internet, System, 27, 1, 105-118.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S., & Terrel, T. (1983). The natural approach. New York: Pergamon Press.

Krashen, S (1985). The input hypothesis: issues and implications. London: Longman. Maragliano, R. (1999). Nuovo manuale di didattica multimediale. Bari: Laterza. Maragliano, R. (2008). Educare e comunicare. Roma: Mondadori Università.

Mayer, R., & Anderson, R.B. (1991). Animation need narration: an experimental test of a dual-coding hypothesis. Journal of Educational Psychology, 83, 4, 715-726.

Monceri, F. (2000), Il problema dell'unicità giapponese. Pisa: Edizioni ETS.

Pozzo, G., & Quartapelle, F. (1992). Insegnare la lingua straniera. Firenze: La Nuova Italia.

Sherman, J. (2003). Using authentic video in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Spinelli, B. (2006). Attraverso il video. Imparare ad imparare con gli audiovisivi. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

Vedovelli, M. (2002). Guida all'italiano per stranieri. Roma: Carocci.

Vitucci, F. (2010). (2010). Nihon JP. Takeshita, T. (Ed.). Bologna: Clueb.

Palmer, L.R. (1979). Linguistica descrittiva e comparativa. Torino: Giulio Einaudi editore s.p.a..

Piazza, R. (1995). Dietro il parlato. Firenze: La Nuova Italia.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview, Language Teaching, 31, 57- 71.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND MEDIA

Using Movies In The Writing Classroom: A Case Study Of Malaysian ESL Learners

Dr. Rahmat Noor HANİM
Language Academy, University Technology Mara, Singapore
patanim@gmail.com

Abstract

Movies can be used in the ESL writing classroom using the combination of Strategic and Process Genre Approach. Specially, scaffolding provides helpful, structured guidance in essay writing Rodgers (2004). Authenticity in the writing class makes learning fun and meaningful. This action research looks into teaching writing using movies. Graphic organizers are used to scaffold writing stages, models are used for imitation so writers can see what's right, and finally, movies provide real issues students can relate to.

Academic writing used to be a subject teachers dread to teach and students hate to learn. Writing classrooms needs to be reconfigured so something serious looks fun, interesting yet authentic. Rapid change in technology calls forth for more graphics and meaningful learning to take place in serious classroom learning- so that something serious can be fun to learn and something fun is actually serious stuff!

Strategic process requires graphic organizers and a way to do this is to use scaffolding when introducing a pattern for organization. Scaffolding helps learners to use models as examples at the start of their learning. As they become more confident of the knowledge so far, writers can slowly be given less help from the models and eventually they can perform the next task on their own.. This approach also allows learners to write for authentic purposes. The genre approach looks at the development of writing as the analysis and imitation of input. This approach also wants teachers to tie writing to social purposes. The results of this study will have interesting findings in the teaching of writing for teachers and learning writing for students.

Keywords: *writing, contructivism, movies, graphic organizers*

1.0 Introduction

1.1 Background

English is actually a foreign language in Malaysia. Teaching ESL can be more challenging than teaching ESL in a rural area. However, be it rural or urban, the Ministry of Education, Malaysia, the curriculum specification focuses on 4 important aspects Citravelu, et al, 1995). Firstly, writing should be taught step-by-step. Secondly, the teacher should use models in the writing class. Next, there should be allotted time to teach language (grammar and vocabulary) appropriate to the writing needs of students. Finally, the teacher should focus on the various stages of the writing process. Working within these constraints is very challenging especially when it comes to teaching academic writing. There are numerous ways to teach academic writing. Books are written ever so often by the writing experts from afar. Also, there are vast varieties of ways to teach creative writing. Students enjoy the lessons, even teachers enjoy teaching them. However, there has yet to be creative ways of teaching academic writing.

Ask any students learning to write, “Do you like writing?” Even if the answer is positive, it could probably be the student already like writing despite the teachers’ effort to teach it in the classroom. Belcher and Liu (2004) felt that one common problem many writing teachers faced was how best to help students to improve their writing. Terms like “thesis statements,” topic sentence,” “controlling ideas,” “supporting details,” and many more are not very easy things to grasp by writing students and also a more difficult thing to teach by writing teachers.

One of the many serious problem students face in writing is not having enough evidence to support what they want to write. Many of these evidences could be obtained through reading, having enough materials with them. So it was suggested that details to be used in writing could be obtained through movies (using movies http://www.teach-nology.com/forum/showthread.php?). Using details in the movies help students that they can use what they like to help them support something serious in learning. This helps enhance the authenticity of learning. It is also the mix of something

fun to let the understanding of something serious be less stressful. This classroom action research is therefore done to see how students respond to the use of movies in the writing classroom. Specifically this study looks at how movies can help make writing authentic, goal oriented while making learning unconscious to the students.

1.2 Theoretical Framework

Figure 1.1: Theoretical Framework of the study

1.3 Research Questions

This action classroom research is done to answer one main question:

How can movies be used to teach academic writing?

However, in order to answer the main questions, sub-questions helped to provide a clearer understanding:

(1) How can teaching writing be authentic?

(2) How can scaffolding (graphic organizers) be used in the writing class?

2.0 Review Of Literature

2.1 Introduction

This section explores the different perspectives of teaching writing. It then looks at the writing teacher. Next, it justifies the need to use movies in the writing class. Finally, it looks at the different approaches in the teaching of writing.

2.2 Perspectives Of Writing

Writing is not a passive activity. The writer writes for a particular audience. Many activities actually take place while the writer is writing. The writing does not end when the writer finished writing the essay. Another set of activities will then take place. Writing then can be seen from three different perspectives.

Writing: Social vs Cultural vs Cognitive Perspective

Writers write for a particular purpose. The content, context and style of the writing differ for different purposes. As such, the writer is alone in the writing process. He or she has to think of who the writing is intended for. What is written, how it is written, and who the writer is, is actually shaped by his or her background knowledge as well as his or her social interaction he or she is involved in. So, from this social perspective, writing well is not merely having the ability to write in the proper form (grammar and vocabulary), but also writing in the proper genre for the particular task.

On the other hand, the cultural aspect of writing has been the subject of debates in the area of ESL writing. Grabe and Kaplan (1996) felt that writers write differently according to patterns within

their culture. The research by Grabe and Kaplan (1996) on contrastive rhetoric revealed that the different cultural patterns affect the way the writer writes. This may sometimes affect the intended meaning or the way the content is portrayed.

Consequently, from this cognitive aspect of writing, the writer is seen as actively engaging in a thinking process while he or she writes. The research in this area revealed that there are differences in the way good and weak, expert and novice, as well as skilled and less skilled writers write. Some researchers believe that these different writers go through the same process but perform these processes differently, while others believe that they go through totally different processes.

2.3 The Writing Teacher

This section analyzes writing from the point of view of the writing teacher. Firstly, it examines teaching writing in the past and present. Then, it discusses the development in the teaching of writing and how the teaching progresses over the years. It also looks at the methodology of teaching writing, and issues in the teaching of writing. Finally, it explores the teaching writing in the Malaysian classroom.

Teaching Of Writing In The Classroom

Popular writing instruction today relied heavily on grammar and usage. A piece of writing is evaluated based on how it is written and not much on what is written. Also, an essay is evaluated at the end – the product matters. No consideration is given on how the writer writes. Sometimes, as in the case of ESL writers, they may have enough content to write but may need a lot of help in 'how' to write.

On the other hand, the process approach allows the following;

- Self-discovery and authorial 'voice';

- Meaningful writing on topics of importance (or at least of interest) to the writer;
- The need to plan out writing as a goal-oriented, contextualized activity;
- Invention and pre-writing tasks, and multiple drafting with feedback between drafts;
- A variety of feedback options from real audiences, whether from peers, small groups, and/or the teacher, through conferencing, or through other formative evaluation'
- Free writing and journal writing as alternative means of generating writing and developing written expression, overcoming writer's block;
- Content information and personal expression as more important than final product grammar and usage;
- The idea that writing is multiply recursive rather than linear as a process- tasks are repeated alternatively as often as necessary;
- Students' awareness of the writing process and of notions such as audience, voice, plans, etc.

(cited in Grabe and Kaplan, 1996: 87)

Another approach that is gaining popularity is the fact that the process approach is based on the notion that the message in the writing is more important than the grammar of the written piece. This does not mean that grammar is totally left out in the process approach. Grammar is given less importance in the marking of essays using the process approach. However, grammatical and usage errors may be looked at throughout the process of editing. And this process of editing is not emphasized in the product approach. So, it is really not true to say that even if a students' grammar is very weak, he or she cannot write. The grammatical errors could have been corrected during the editing process by the writer, peers or the teachers. Furthermore, the process approach emphasizes on the presence of audience in the writing. What is

important is that the message is conveyed to the audience in the essay. Only then will the grammar and usage be considered!

Another interesting issue in the teaching of writing in a traditional classroom is the fact that all essays must be checked only by the teacher. In the process approach of teaching writing, essays could go through either teacher written or spoken comments, as well as peer written or spoken comments. So, the teacher need not be the only audience to students' essays. In a study done by Tsui and No (2000), it was discovered that although some writers may feel that teachers' comments could improve the quality of the essay, others felt that peers comments could make the writers aware of the existence of audience. Through the comments given by the peers, writers may become aware of their own strengths and weakness. Such interaction among peers would also encourage collaborative learning. Writers would also learn ownership of texts where writers take responsibility over what they write, and make conscious effort to ensure that the message that they intended is conveyed to the reader.

The process approach in the teaching of writing emphasizes on two main elements; awareness and intervention. These two elements were introduced by Susser (1994). Writers write with only one important aim and that is to make readers understand the message conveyed. The readers are seen as the audience in the writing. Audience awareness is important because the writer would constantly be sensitive to the needs of the audience. The next element is intervention. Intervention here is given in the form of feedback and comments given during the editing stage. The intervention is given to improve on the essay before it is being sent for grading at the final draft.

Besides, must all essays that students write be graded? In the process approach, comments from teacher and peers could be used in the revision stage. During this stage, students will learn that writing has a main purpose - making the message clear to the audience. So comments made could actually improve final drafts.

Unfortunately, many teachers are only using the product approach. A teacher using the product approach, according to Badger and White (2000) sees writing as using knowledge of the

linguistic - focusing primarily on the use of vocabulary, syntax and cohesive devices. In addition to that, this approach has four stages – familiarization, controlled writing, guided writing and finally free writing.

During the Process Approach, as the name implies, the teacher allows the students to go through the different process involved to produce a final draft. According to Badger and White (2000), there are four stages in this approach. The first stage is the pre-writing stage. At this stage, the students will go through brainstorming session either with the teacher as a class, or as a group or individually. This session allows the students to list down any ideas they might think of at the spur of the moment. The second stage is the composing or drafting. At this stage, the students will sit individually most of the time to write the essay. The third stage is the revision stage where students do a few revisions of their essay. The final stage is the editing stage. This is also known as the publication stage where the students either see their writing published in school magazines, pasted for the class or school to see or simply reading the essay to the class.

2.4 Constructivism And Movies In The Writing Classroom

Constructivism is when students create personal knowledge in a particular task environments (Santrock,2009). The central idea of constructivism is allowing students to build new knowledge upon the foundation of previous knowledge.

The use of movies to teach English has long been used by many teachers. This is because media helps to make learning more interesting http://cinemaschool.blogspot.com). Even so, movies have also been used to teach creative writing and especially in the teaching of Literature. Watching helps students understand stories and literary concepts better. In addition to that, movies help students see the story from another person's point of the view-the director's instead of the author's. Watching movies help create that "real" experience feeling of the viewers. Given the suitable movie, viewers can really feel the experience of the characters. More so, discussion among peers about the happenings of the movies help make the movie real experience in the students.

The constructivism learning theory argues that people produce knowledge and form meaning based upon their experiences. The role of teachers is very important within the constructivism learning theory. Instead of giving a lecture the teachers in this theory function as facilitators whose role is to aid the student when it comes to their own understanding. This takes away focus from the teacher and lecture and puts it upon the student and their learning.

The resources and lesson plans that must be initiated for this learning theory take a very different approach toward traditional learning as well. Instead of telling, the teacher must begin asking. Instead of answering questions that only align with their curriculum, the facilitator in this case must make it so that the student comes to the conclusions on their own instead of being told. Also, teachers are continually in conversation with the students, creating the learning experience that is open to new directions depending upon the needs of the student as the learning progresses. The learning conversation, the examples used are based on events in the movie.

Interestingly, the use of movies to teach writing stems from the urge to protest against teaching the 'textbook mentality.' There need to be another way to teach academic writing (already a dry topic) using the 'prescribed textbook!' Learning takes place from a non learning experience.

2.5 A Variety Of Approaches

This section emphasizes on the three main approaches in the teaching of writing used in this study. The three approaches are Strategic, Pragmatic and Cognitive approach.

2.5.1 Strategic Approach- Write For Authentic Purpose

According to Crawford (2004), strategic approach focuses on developing writers who are able to write independently. This is done by giving the students enough support needed to overcome difficulties in writing. In order to do this, the teacher needs to ensure that:

(a) Prior knowledge is used

(b) Graphic organizers are used

(c) Writing is coached with partners

(d) Learners talk to partners about writing

(e) Writers write for authentic purposes

(f) Learners prompted to use specific strategies

(g) Support with scaffolding

2.5.2 Pragmatic Approach-Write For Meaning

Traditionally, students see writing as a separate entity from the learning of other things. Writing is seen as academic that writers write for the teacher to read. However, writing is seen as a social activity (Williams, 1989). Writers write for the society read. So, be it creative or academic, writers need to write about the society. So, writing teachers need to teach students :

(a) How people can use language meaningfully through meaningful sources

(b) How to Use process view as foundation, builds on the social aspects of writing

2.5.3 Cognitive Approach-Write For A Goal, Unconsciously

According to Crawford (2004), writing is not to be seen as a passive process. The writer is critically using his or her skills as he or she writes. The writing teacher needs to tap on this aspect of critical thinking skills to make students use these thinking skills while they write. In order to do so, teachers need to:

(a) Make students realize that writing is recursive

(b) Make Learners consider potential audience before and during writing

(c) Allow learners to use graphic organizers to aid in writing

(d) Teach learners to retrieve relevant information from various sources

(e) Guide and prompt learners with ideas and suggestions for REVISIONS

(f) Instruction is focused on goals.

(g) Learning is scaffolded

3.0 Methodology

3.1 Introduction

This idea of this action research was rooted from the New Zealand Writing Model (Harp and Brewer, 1996) and the Concept Model {Siti Khadijah Johari,2004). However, the New Zealand Writing model focused on the stages in the Process Approach. This research used Process Approach as a root method, but adapting Strategic, Pragmatic, and Cognitive Approach as the prime method. Also, the use of movie is the main focus of this research incorporating all the mentioned approaches. This action research is done based on the framework (Figure 3.1)below;

Figure 3.1 Research Framework

3.2 The Research

This action research is a lesson done in the classroom taught by the researcher. The students were second semester Diploma students learning Essay writing. A total of 64 students were chosen from the 2 writing classes that the researcher taught. At this stage students were taught essay writing, particularly focusing on paragraphing skills, specifically the construction of thesis statements, topic sentences, and controlling ideas.

The general aim of this research is to come up with yet another creative way of teaching academic writing. The researcher used the movie 'Breaking Dawn' as a base to teach the essay. The students were taught to use details in the movies to write the essay.

At the end of the study, students were required to write in their journal how they felt about using movies to learn writing. In addition to that, throughout the study, the students were expected to compile all learning entries into a portfolio.

3.3 Research Framework

This classroom action research is rooted from 3 popular approaches in the teaching of writing. The approaches are strategic, pragmatic and cognitive approach. From the approaches, stem 3 different principles that are used as variables in this research.

3.3.1 Scaffold

One of the main characteristics of a strategic learning is the use of scaffold accompanied by graphic organizers. By definition (http: www.definition-of.net/scaffolding) scaffold is a temporary structure on the outside of a building. A structure is needed to help beginners of writing to understand the flow and logic of the author's thoughts. Hence the structure of shapes of particular paragraphs can help to further enhance their function and the content. For instance, the introductory paragraph is an inverted triangle. The pointed at the end of the paragraph indicates that the last few sentences need to show the essay's focus: hence the THESIS STATEMENT.

Following the introduction will be the developmental paragraphs or popularly known as body paragraphs. The body paragraphs come between the introduction and the conclusion. The body provides examples that expound upon, support or give more insight about the main idea. The paragraph begins by announcing to the reader what the paragraph will contain-hence the topic sentence. The sentences following that topic sentence further expands the ideas in the paragraph. In a way, the centre of the paragraph needs to be broad to signify the elaboration of ideas introduced in the topic sentence. Finally, the writer wraps up what was mentioned in the paragraph in a concluding statement. Hence, an interesting graphic representation of this body paragraph is the diamond shape.

When the essays is near to the end, the writer needs to remind the reader on the points presented throughout. This is best stated in a statement- the restatement of the thesis statement. The writer needs to give a sense of summary but not merely repeating the main ideas, rather an analysis of the points stated thus far. This gives a feeling of specific to general graphic illustration of the last concluding paragraph; hence the triangle shape.

According to Wikipedia, instructional scaffolding is the provision of sufficient support when concepts and skills as well as ideas are being first introduced to students. These supports may include the following:

(a) Resources

(b) A compelling task

(c) Templates and guides

Hence, a template is thus developed as a skeleton for a five paragraph essay for beginners:

Figure 3.2-The Diamond Scaffold Essay

3.3.2 Authentic

Writing needs to be authentic to be meaningful and fun for students to learn. Hence, the use of movies helps make learning fun because it is a movie that is recent and popular. It is meaningful and authentic because the students used something familiar to learn new things. For instance, the information in the movie was used in the learning of the academic essay.

3.4 The Lesson Package

3.4.1 Pre Writing

(a) Students were assigned to watch the movie 'Breaking Dawn' and 'In Time' outside class time.

(b) For the first lesson incorporating Strategic Approach, mainly scaffold and graphic organizers, the students were required to construct mind maps to illustrate different issues of the movie (themes, characters, and events).

(c) The graphic organizer would be used again throughout the making of the essay.

3.4.2 While Writing

(a) Incorporating Cognitive Approach, the students were taught how to construct topic sentences, controlling ideas and supporting details using the movie.

(b) Like in Pragmatic Approach, students went through the different processes of writing and used the movie meaningfully in their academic essay.

3.4.3 Post Writing

(a) To see is transfer of learning takes place, through the concept of scaffolding, students will write several different types of essays using the diamond –scaffold

essay and using the context and contents of the same movies “Breaking Dawn”.

3.5 Data

The data collected will be from the students’ portfolio and journals and a questionnaire. Responses given in the journals were analyzed for recurring patterns.

4.0 Findings

4.1 Introduction

The responses in the questionnaires were analyzed using SPSS. The questionnaire has 14 questions altogether. Question 1 -6 are questions about Authenticity, while questions 7-14 are questions about Scaffold. The analysis of data is presented to answer the 2 research questions:

(a) How can teaching writing be authentic?

(b) How can scaffolding (graphic organizers) be used in the writing class?

64 respondents were involved in this study. 17.19% of the respondents were male while 82.81% were female.

Figure 4.1 Chart showing gender distribution of respondents

4.2 How can teaching writing be authentic?

Chart 4.2 shows the findings for how writing can be authentic. 79.7% of the students felt emotionally involved with the issues in the movie, while 20.3 % felt otherwise. 70.3% felt that the movies in the writing class relate to real life and 29.7% did not feel so. 59.4% felt that the issues in the movie has social values beyond the school setting and 40.6% did not feel so. However, 60.9% did not feel the issues directed to real audience, while 37.5% felt otherwise. 1.6% did not answer the question. This could be because (a) the group watching 'In Time' felt the story was unreal; perhaps those watching 'Breaking dawn ' too felt vampires and werewolves were not real. And also some may feel (b)the wording of the question was difficult, and therefore chose to ignore the question. Furthermore, 96.9% felt that the writing activities were learner centred and 3.1 % did not think so. Finally, 92.2% felt the movie was meaningful to them, while 6.2 % did not feel so. 1.6% did not answer the question.

Chart 4.2 Findings on how using movies in the classroom can be Authentic

4.3 How can scaffolding be used in the writing class?

Figure 4.3 reveals the findings on how scaffolding can be used in the class. 93.8% felt they were given hints during the brainstorming sessions, and 1.6% felt otherwise. However, 4.7% did not answer the question. This could be because the respondents didn't understand what 'hints' were because many had very little vocabulary. 90.6% felt they were provided with empty template when doing mind map, and 7.8% felt otherwise. 1.6% did not answer the question. 96.9% felt graphic organizer was new, 1.6% did not think so while 1.6% did not answer. 90.6% felt they were given temporary framework for support and meaning. 7.8% did not think so while 1.6% did not answer the question. 84.4% felt the framework was taken down when they have understood, 15.6% did not feel so. 98.4% felt their teacher demonstrated with examples and 1.6% did not feel so. 98.4% felt that writing and speaking are used to discover new things, 1.6%. Finally, 93.8% found that writing was less frustrating when they use mind-map.

Figure 4.3 Findings for How Scaffolding can be used in the Class.

5.0 Conclusion

5.1 Summary Of Findings

Learning academic writing using movies is unique. Students were given the opportunity to learn about something serious (academic writing) through something fun and interesting (movies). This attracted the students to learn more and later, the movie also enhanced understanding.

In addition to that, using details in the movies gave the students a lot of ideas when it comes to learning specific details like thesis statements, topic sentences, etc. Students found it easier to understand and therefore were able to construct better structured sentences. The details of the movie helped the students adapt better to the learning of something difficult.

5.1.1 Authentic

Findings indicate that movies help authenticity to the writing classroom. The findings in this study agrees with the findings by past research that indicates when students can relate to their personal frame of reference (Blackboard, 2003), related to their real life as well as social issues, they see learning as fun. They also can enjoy the learner-centred atmosphere, thus making learning more meaningful.

5.2.2 Scaffolding

Learning writing can be more interesting with scaffolding. Oral scaffolding (Cazden 1983) can be very helpful where students learn from hints that teacher provides, as well as framework prepared. Rodgers (2004) also agrees that modeling given by the teacher in the writing class helps in learning writing. Also Cox (1994) and Dyson (1991) both agree that the negotiation of meaning makes learning more effective.

5.2 Pedagogical Implication

5.2.1 Not Enough Support/Don't Read Enough

One of the many complains of writing teachers is that the students do not have enough to support what they want to say. Teachers usually blame students for not reading extensively to write in their essays. Using details in the movies help make students confident of supporting details to be included in their essays. And a creative writing teacher would be able to come up with many essay question students could explore in one movie.

5.2.2 Authentic Materials

The issue of authenticity is a serious one in a writing class. Many question the authenticity of materials to be used in the essays. Some also question the authenticity of the essay title. Using movies in the writing class is authentic because although the goal in academic is a serious one-to know thesis statements, topic sentences, controlling ideas and supporting details; but, using movies make learning real when students had the opportunity to enjoy the movie and its details and later write about what they had understood into a more serious form. Learning something serious need not come from something equally serious as well.

5.2.3 Unconscious

The teaching profession has long taken a different turn. One of the most successful way to teach is when the students did not realize they are learning. Students expect teachers to 'entertain' in order for the message to be retained. Using movies and especially the folio helped teachers to organize how students are to learn the process of writing. At the end of the folio, the students completed a whole process of learning-only is the teacher planned the learning well!

5.3 Future Research

To begin with, it would be more authentic if the movies used are local, Malaysian contexts. However, teachers need to be cautious when choosing movies and make sure there are suitable issues to be discussed based on the ace and academic level of the students.

References

Cazden, C. B (1983) Adult Assistance to Language Development. Scaffolds, models, and direct instruction. In R.P.. Parker & F.A.Davies (Eds). Developing literacy: Young children's use of language (pp3-17). Newark, DE: International Reading Association Council for Exceptional Children (2011) Authentic learning http://cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section= Experiential_Learning&Template

Cox, B. E. (1994) Young Children's Regulatory talk: Evidence of emerging metacognitive control overliterary products and processes. In R.B. Ruddel, M.R. Ruddel, & H. Singer (Eds), theoretical models and process or reading (pp773-756) .Newark, DE: IRA

Dryson, A. H. (1991) Viewpoints: The World and the world-reconceptualizing written language development or do rainbows mean a lot to little girls? Research in the Teaching of English, 25, 97-123

Rodgers, E. M. (2004) Interactions that scaffold reading performance. Journal of Literacy Research, 36 (4), 501-532

Teaching with Technology Initiative (2003) Authentic Learning http://www.ndtwt.org/Blackboard/P2SST2/authentic learning.htm

Badger, R. and White,G 2000. A Process Genre Approach to Teaching Writing ELT Journal Vol 54(2)pp153-160

Belcher, D. and Liu,J. (2004) Conceptualizing Discourse/ Responding to Text, Journal of Second Language Writing Online http://web.ics.purdue.edu//~silvat/jslw/vol113.html

Brown, H.D. (2001) Teaching by Principles- An Interactive Approach to language Pedagogy. NY: Pearson Education Company

Brown, H. D. (2000) Principles of language Learning and Teaching.NY: Pearson Education Company

Calkins, L. (1994) The Art of Teaching Portsmouth,NH: Heinemann

Citravelu, N., Sithamparam,S. & The,S.C. (1995) ELT Methodology: Principles and Practice. Shah Alam: Fajar Bakti

Elbow, P 1981. Writing with Power:Techniques for Mastering the Writing Process. New York: Oxford University Press

Crawford, L. W. (2004) Strategies for Writers Research-Based Program for Writing Success http:www.zaner-bloser.com/pdf/LA151

Definition of scaffold. http: www.definition-of.net/scaffolding

Ferris, D. 1997. The Influence of Teacher Commentary on Students Revision TESOL Quarterly pp315-339

Gere, A. R. 1985. Writing and Learning USA: Macmillan Publishing Company

Grabe, W & Kaplan, R. B. 1996. Theory and Practice of Writing – An Applied Linguistic Perspective USA: Longman

Harp, B. Brewer,J.A. (1996) Reading and Writing: Teaching for Corrections. UK: Harcourt Brace Co.

Lehr, F. 1995. Revision in the Writing Process. ERIC Digest.

http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed379664.html

Petrosky, A. R. and Bartholomae,D. 1986. The Teaching of Writing Illinois: The University of Chicago Press

Reid, J 1994. Responding to ESL students' Texts: The Myth of Appropriation TESOL Quarterly Vol 28(2) pp273-292

Siti Khadijah Johari (2004) Second Language Writing: From Knowledge to Application Proceedings of the National Seminar on English language Teaching

Susser,B. 1994. Process Approaches in ESL/EFL Writing Instruction

http://icdweb.cc.purdue.edu/~silvat/jslw/vol03.html

Tsui,A.B.M. & No,M. 2000. Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments?

http://icdweb.cc.purdue.edu/~silvat/jslw/vol09.html

Wikipedia. http://en.wikipedia.org/wiki/Instructional_scaffolding

Williams,J.D. (1989) Perspectives on Teaching Writing Preparing to Teach Writing Calif: Woodoworth.

‘Çin’ Dilinin Çocuklara Öğretimi Sürecinde Kullanılan Animasyon Filmlerde Sinemasal Tasarım

Cinematic Design In Animated Films Which Are Used On The Teaching Process Of Chinese Langauge To Children

Yard. Doç. Dr. Yasemin KILINÇARSLAN
Fırat Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Türkiye
yasemink2010@gmail.com - ykilincarslan@firat.edu.tr

Özet

Çocukların kendilerini mutlu eden kelimeleri hatırlaması gerçeği üzerine yapılandırılan ve yabancı dil öğretim amaçlı tasarlanan animasyon filmler, daha çekici ve etkileyici bir dünya yaratması nedeniyle birçok dilin öğretimi aşamasında sıklıkla kullanılan görsel-işitsel-interaktif materyallerdir.Bu animasyonlar, ses eşliğinde kulağa giden aktarımın görsel kompozisyonlarla güçlendirilmesi anlamında son derece etkili olmalarının yanı sıra; eğitim ve eğlenceyi bir araya getirerek dil kullanımına ilişkin geniş tabanlı bir bağlam sağlamakta, beden dilinin, sözlü olmayan sinyallerin, geleneklerin, kıyafetlerin, vb. unsurların yaratıcı bir biçimde kullanılması yoluyla yoğun bir enformasyon akışını çocukların kavramsal haritalarına yerleştirmektedir. Çoğu interaktif olan bu filmler, çocukların görsel ve yazınsal metni yorumlamaları yoluyla dil ve görsel okur-yazarlık becerilerini arttırmada etkili olmaktadır. Bu filmler aynı zamanda birer dijital medya ürünü olarak, çizimlerin ve modellerin aktörlerin ve aktrislerin yerini almasıyla, grafik sanatı olmanın ötesine geçerek performans sanatı haline gelmektedirler. İnteraktif olan bu öğrenme sürecinde çocuklar özne konumunda belirli bir anlatının içerisine girerek, filmi performans sanatı haline getirmekte, bu durum ise Brecht’in tiyatro kuramında belirttiği gibi özdeşleşme olgusunu katılımcı hale sokarak çocuğu pasif pozisyondan kurtarmaktadır. Bu çalışmada, bütün bu unsurlar Çin dilinin öğretiminde kullanılan animasyon filmlerden alınan kareler üzerinden analiz edilerek, yaratıcı tasarımın öğrenmeyle olan ilişkisi irdelenerek, disiplinler arası bir çalışma formatı ortaya koyulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *animasyon film, imge, sinema, görsellik, performans sanatı*

Abstract

Animated films which are constructed on the reality of children remember the words which make them happy, aim at learning of foreign language. They are audio-visual-interactive materials which are used on the education process of languages because of creating much more attractive and impressive world. These animations are extremly impressive when sound transmissions which arrive toearsare supported by visual compositions. Education and entertainment are together in these compositions, so a kind of context is sustained for using the langauge, and an information flow is settled to conceptual map of children through the creative using of body language, non-verbal signals, traditions, clothes etc. These interactive films have an important effect on increasing the capacity of language and visual literacy through the interpretation of visual and literary texts. At the same time, these films are beyond the graphic art as a kind of digital media production. They are ever a performance art by drawings and models take the place of actors and actress. In this interactive learning process, children make the film a performance art by the way of flowing to the specific narration in the position of subject. In this study, these factors will be analysed based on scenes of animated films which are used for teaching of Chinese language and the relationship of creative design with learning process will be explicated thus interdiciplinary study fromat will be introduced.

Keywords*: animated film, image, cinema, visuality, performance art*

Giriş

Canlandırma sineması yirmi dört karede tam bir hareketle, durağan bir görüntüye aktivasyon kazandıran, bir anlamda durağan resimleri hareketlendiren ve sinemasal bir anlatı yapısı ortaya koyan

sinemasal bir türdür. Diğer sinema filmlerinde olduğu gibi aydınlatma, kamera hareketleri, kamera açıları gibi estetik sinema unsurları canlandırma sinemasında da aynı biçimde kullanılmaktadır.Canlandırma sineması, farklı türler üzerinde farklı tekniklerin uygulandığı bir alandır. Sanatçının yaratıcılığına uygun olarak hemen her tür malzemeyle canlandırma film çekme imkanı mevcuttur. Burada önemli olan kritik nokta, cansız bir nesneye hareket kazandırmaktır. Her tür çizim ve yapılandırma, doğada gerçekleşen gerçek hareket tarzını yansıtabilir.

Canlandırma sinemasındaki temsil ise, sinemanın diğer türlerinden farklı olarak, teknik uygulamayı ön plana çıkarmaktadır. Bu da canlandırma sineması alanında oldukça fazla tekniğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Canlandırma sineması tekniklerinin farklılığı hareketsiz nesnelere hareket kazandırma yöntemlerinin arayışından ortaya çıkmış, bu teknik arayış aynı zamanda yoğun biçimde sembolik bir anlatım oluşturma gücünü sağlamıştır. Canlandırma sinemasının tarihsel boyutunda, kendi sürecini teknik uygulamalarının evrimine dayalı olarak oluşturduğu gözlemlenebilir ve canlandırma sineması bu anlamda teknikten ayrı düşünülemez. Tarihsel süreçte, anlatımın genişletilmesi ve dramatik olgunun sağlanması hareket ve kayıt cihazlarında teknolojik esneklik kazanılmasıyla mümkün hale gelmiştir.

Canlandırma sineması günümüzde genel anlamda ticari yönü ağır basan, popüler kültür ürünleri olarak değerlendirilse de içinde yaşamakta olduğumuz yeni iletişim teknolojileri döneminde eğitsel amaçlı olarak da kullanımı son derece yaygınlaşmakta, sanal platformlar, sanal ortam ve sanal araçların kişisel kullanımıyla enformasyona ulaşmak ve bu enformasyonu bilişsel anlamda kullanabilmek için gerekli olan tüm imkanları sağlamaktadır. Bu çalışmanın konusunu oluşturan animasyon aracılığıyla dil öğretimi, biçimsel ve içeriksel boyutta Çin canlandırma sinemasının ideolojik ve sanatsal gelişimiyle biçimlenmiş olan eğitsel dil animasyonları üzerinedir. Bu animasyonlar,biçimsel boyutta popüler kültür ürünü olarak kabul edilse de Çin sanatının kültürünü ve etkilerini taşıyan bir bütünlüğe sahiptir.

Çin canlandırma sinemasının temelini oluşturan Çin siyasal karikatürleri, sanatçı “Feng Zikai” tarafından “Manhua” terimiyle tanımlanmış, Çin siyasal yaşamına modern bir fenomen olarak

“1918” yılında ilk karikatür dergisinin yayınlanmasıyla girmiştir. Çin’de kent gazetelerinin ortaya çıkışıyla önem kazanan bu karikatürler zamanla sosyal ve sanatsal ifade aracı haline gelmiştir. Bu karikatür geleneği zamanla Çin canlandırma sinemasının biçimsel ve anlatımsal tarzını da etkileyerek propagandist nitelikli, dille desteklenen, güç, hakimiyet, adaletsizlik, eşitsizlik, savaş, ekonomi vb. tanımlı kavramları çağrıştıran ürünlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Günümüzde Çin’in küresel ekonomide büyük bir güç haline gelmesi,öncelikle kendi coğrafyasında söz sahibi olması,aşamalı olarak da dünya siyasi ortamının gelecekteki olası biçimlenişinde etkisi olabilecek bir ülkeolması nedeniyle, ilk etapta ticari ilişkilere yönelik olarak ikinci olarak da Çin kültürünün ve Çin sinemasının dünya sanat pazarında yükselen önemine ilişkin olarak Çin dilini öğrenmeye yönelik talepler artmıştır, Çin dilinin figüratif, görsel hafızaya ve görsel okumaya dayanan alfabesinin diğer dillere oranla öğrenim esnasında güçlük yaratması nedeniyle Çin dili öğretim animasyonları son derece yararlı e-öğrenim kaynakları haline gelmiştir.

Çin Animasyon Sanatına Genel Bakış

Çin modern animasyonu ilk defa Art stüdyo tarafından 1926 yılında “Uproar” adlı filmle başlamış ve bu film Van kardeşler tarafından çekilmiştir. Daha sonraki dönemde Komünist partinin sanatçı üyeleri tarafından canlandırma kukla animasyonlar çekilmiştir. Japonya’nın Çin’i işgaliyle Wuhan’a kaçan Van kardeşler, burada da muhalif nitelikli film üretimine devam etmişlerdir.Çin’de 1949 yılında animasyon film birliği kurulmuş, “SAS” Shangai animasyon stüdyosu eğitsel nitelikli, eğlencemodlu filmleriyle ulusal duyguları yüceltici mesajlar vermişlerdir. Kültürel devrim sonrasında ise propaganda filmlerinin çekimi hız kazanmıştır.[1]Çin’de animasyon sanatı siyasal karikatürün devamı olarak ortaya çıkmış, ilk dönemlerinden itibaren yakın bir geleceğe kadar ideolojik anlatım

[1] Wright J.A.(2005). AnimationWritingand Development FromScript Development to Pitch. FocalPress. USA . 29

esas alınmıştır. Çin'de bu anlamda animasyon sanatı daima ideolojik bir araç olarak kullanılmıştır.

Çin animasyonunda senaryolar Çin gelenek ve göreneklerine, halk masallarına, dayanmaktadır. Filmler hassas bir duyarlılıkla mizah duygusunu uyandırmaya çalışmaktadır. Çin animasyon ilklerine göre, filmler sadece eğlence için çekilmemeli aynı zamanda eğitsel olmalıdır. "Ülkede Eğitsel Film Birliği", hükümet merkezi film stüdyosunun eğitim departmanı tarafından kurulmuştur. Bu noktada animasyon sanatında ulusal tarzın keşfi vardır ve mevcut Çin politikasının genç kuşağa özellikle küçük yaşlardan itibaren aktarılması, aşılanması sağlanmaya çalışılmıştır.[2] Bütün dünyada genel olarak hedef kitle anlamında çocuklara yönelik olarak görülen animasyon filmler Çin'de tüm ulusa yönelik olarak çekilmiştir. Animasyon popüler kültür ürünü olmaktan çok sanatsal bir üretim biçimi olarak ele alınmıştır. Bu anlamda Çin animasyon filmlerinde amaç her zaman için en ön plandadır. Ülke politikasının vizyonuna göre belirlenmiş sınırlar içerisinde Sovyet sanatındaki Sosyalist Gerçekçilik ilkelerine benzer prensiplerin benimsenmesi esas alınmıştır. Çin'li sanatçılar için; "*Çin kültürel devrimi sonrası eğitim politikalarında çocukların eğitimi yarınlarla bağlantılıdır. Bunun biçimsel uygulaması 1980'li yıllarda aristokratik okullarda ortaya çıkmıştır. Bunlar tipik batılı eğitim modelini uygulamaktadır. TV filmleri, oyuncaklar, dil öğretim araçları vb. materyaller ulusal kendilik saygısını,vatanseverlik duygularını ve ulusun geleceğini etkileme gücüne sahiptir. Günümüzde Çin geleneksel kültürü batı kuşatmasının altındadır ve Çin kültürünün organizması kirlenmektedir."*[3] Çin animasyon sanatında en önemli mücadele Amerikan ve Japon animasyon sinemasının olası kültürel akışını ve çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmaya yöneliktir. Bu amaçla, tasarlanan filmlerde anlatımda belirlenen ulusal kriterlerin aktarımı dışında, biçimsel anlamda da Çin kültürünün izlerini taşıyan bir formatbenimsenerek çocukların yabancılaşması ve etki altında kalmaları önlenmeye çalışılmıştır.

---

[2]ZhuY&Rosen S.(2010). Art Politicsand Commerce in ChineseCinema. Hong Kong UnivesityPress. Hong Kong, 114-115

[3] Vernofl E&Seybolt P.J. (2007). Through ChineseEyes, Tradition, RevolutionandTransformation, AciteBook New York. 239

Çin animasyonu bir sanat alanı olarak politik, ekonomik, sosyo-kültürel durumlar,militer istilalar, sivil savaş, diktatörlük planlı pazar ekonomisinin etkisi altındadır. Çin animasyon sanatçıları sadece anlatımsal boyutta değil teknik olarak da otantik bir yöntem geliştirmiştir. Filmlerde yaratıcılık ve estetik haz ön plandadır. Sanatsal anlamda farklılaşma esasına dayansa da aynı zamanda karlı bir kültürel araç olarak da görülmüştür.[4] Çin animasyon sanatı, günümüzün küresel rekabet ortamında bile ticari bir araç olarak kullandığı animasyon filmleri yerel unsurlardan ayıklamadan oluşturmakta, tasarım tekniğinde kendi motiflerini ve kültürel mirasını kullanmaya devam etmektedir. Bu durum ise Çin sinemasında olduğu gibi Çin canlandırma sinemasını etnik motifli, özgün bir canlandırma sineması haline getirmektedir.

Eğitsel Animasyonlar ve Dil Öğretimi

"Multimedya CALL"terimi multimedya teknolojisi aracılığıyla ikinci bir dilin veya yabancı bir dilin öğrenim süreci ve teknikleri anlamında gelmektedir. Bu kapsamda eğitsel platformda kullanılan dil öğretim araçlarından yaşamsal döngülü, bilgisayar tabanlı canlandırma yazılımı SWAN, Çin dilinde yazılı olarak verilen hikayeyi bilgisayar ortamında çizgi filme çevirerek ekrana yansıtmaktadır. Programda ayrıca kullanıcı müdahalesi de bulunmaktadır ve doğal dil hikayesi canlandırma ile yapılandırılmıştır. Bu yazılımın özellikleri;

1. Yazılı Çin dilindeki metnin kavranarak semantik yeniden sunum formuna dönüşmesi,
2. Hikayenin içeriğini anlamak ve bağlantılı hikaye analizi yapmak,
3. Çekim ve sahnelerin nitel planlanmasını yapmak,
4. Yönetmen planlaması,
5. Nitel kamera planlama,
6. Nitel ışık ve renk planlama,
7. Niceliksel senaryo, kamera, ışık, renk planlama,

[4]Zhu&Rosen. a.g.e. 111

8. Bilişsel animasyon bilgi tabanına dayalı olmaktır.[5]

Görüldüğü üzere eğitsel amaçlı geliştirilen yeni dil eğitim programları, son derece geniş bir kullanıcı spektrumuna sahip olan, eğitim alanında devrim niteliğindeki gelişmelere sahne olmaktadır. Bu noktada en önemli amaç, öğrenim sürecinin kolaylaştırılması, zevkli ve kalıcı hale getirilmesidir. Eğitsel animasyonda biçimleyici element ve dizaynların kullanımı sözkonusu olduğunda öğrenme sürecinde ilgi çekici olaylar nedir? sorusu önem kazanmaktadır. En önemli sorun,ne tür olayların illüstre edilmesi gerektiğidir. Teorik açıklamalar algoritmik animasyonla (açıklamalar, sorular, diğer hipermedya unsurları) entegre hale gelmektedir ve dinamik içerikler ve sanal laboratuvarlar mevcuttur.[6]Eğitsel animasyon tasarımında bir yerden diğer yere hareket eden objeleri göstermek yeterli değildir. Animasyon gerçek anlamda eğitsel ya da bilimsel değeri olanı vermelidir. Bu durum, ideal anlamda animasyonun eğitsel olmasının ötesinde animasyon sanatının biçimine ilişkindir.[7]

[5] Luck M& Mark V&Stepankova O,&Trappl R,(eds). (2001), Multi Agent Systemsand Applications. 9 th. ECCAI Advanced Course,.ACAI 2001 and Agent Link's. 3 rd. European Agent Systems. Summer School. EASS 2010 Prague, CzechRepublic,.July 2001, SelectedTutorialPapersSpringerVerlag, Berlin. 29-30

[6] Aggorwal A. (2003). Web BasedEducation, Learning FromExperience . IRM Press. USA. 255

[7] Majewski M.(2002). MuPAD Pro Computing Essentials. SpringerVerlag,. Berlin. Heidelberg,. 206

Şekil 1.Eğitsel Sistemde Animasyonlar ve Simülasyonlar[8]

Eğitsel animasyonda kullanılan başlıca format GIF animasyonlardır. Bunlar Web tasarımı için en uygun olan formattır. [9]Modern e- öğrenme sistemi bağlamında zorunlu olmayan eğitsel içerikle çalışmak öğrenci motivasyonunu arttırıcı niteliktedir. Birçok çalışma, laboratuvar ortamında ve küçük ölçekli sınıflarda denenmiş ve yararlı oldukları ölçümlenmiştir. Bu noktada, özellikle öğrenci tarafından yönlendirilen içeriklerin daha yararlı olduğu gözlenmiştir.[10]Günümüzde bilinen bazı teknik problemlere karşın web tabanlı interaktif bilgisayar bilimi tarafından desteklenen eğitsel animasyon yazılımların geleceği parlak görünmektedir. Bunun yanında sanal gerçeklik ve bu sanal ortama yönelik sanal aygıtlar, yazılımın doğasına işleyerek öğrencinin sanal ortamda katılımcı öğrenimini sağlayıcı hale gelmektedir.[11] Görsel sunum modu olan bir animasyon sözlü modu olan metin eşliğinde kullanıldığında aralarındaki denge öğrenme süreci için önemlidir fakat bu durum öğrencinin ilgisiyle de doğru orantılıdır.[12]Dijital oyun tabanlı dil öğrenim araştırmaları ise ses, metin ve animasyon etkilerini, dil öğrenim çıktısına olan etkileri bakımından araştırmaktadır. Bunların daha güçlü bir dönüt yarattığı konusunda çalışmalar mevcuttur ve multimedya, verimli aktivite dönütü için

---

[8] Al-Majeed S.S&Hu C.L&Magalamai D. (eds). (2011). Communication in Computerand Information ScienceAdvancesİn Wireless, Mobile Networks and Applications, International Conferences, WiMoAand ICCSEA 2011. Dubai. United ArabEmirates, May 2011 .Proceedings, SpringerVerlag Berlin. Heidelberg. 150

[9] Barron A. E.&Orwig G.W.&Ivers K.S&Lilavois N. (2002). Technologies forEducation. A Practical Guide. Libraries Unlimited. USA. 51

[10] Wade W.&Ashman H &Smyth B. (Eds). (2006). Adaptive Hyper media and Adaptive Web Based Systems. 4th International Conference. AH. 2006. Dublin,.Ireland. June 2006. Proceedings. SpringerVerlag. Berlin Heidelberg. 59

[11] Greening T. (2000). ComputerScienceEducationInThe 21st. Century. SpringerVerlag. Newyork .191

[12] Zhao Y.(2005). Research in Technologyand Second Language Learning, DevelopmentsandDirections, Information Age Publishing Inc. USA. 115.

önemli bir rol oynamaktadır. [13] Çünkü, multimedya öğrenme Mayers'e göre bilişsel bir teori olsa da motivasyon, duygusal durum ve etkili değişkenler multimedya öğrenme sürecinde etkilidir.[14]Bu amaçla, animasyonda kullanılan karakterlerin diyalektleriyle öğrenciye karakterin portre edilmesi sağlanmaktadır, böylelikle de karakterler daha inandırıcı ve neşeli hale gelmektedir. Burada önemli olan nokta özgünlük yaratmaktır.[15]Bu çalışma kapsamında incelenen filmlerde de görüleceği üzere, Çin animasyonu bu anlamda görsel üretim sürecinde bile elektronik medyanın ticari ortamından farklı olarak, ideolojik kültür politikaları gereği özgün bir film dilini yakalamaya çabalamakta ve Çin kültürünün yeni nesle aktarımında Çin sanatının temel formlarından uzaklaşmamaktadır.

A. Filmlerin Görsel Analizi

C.1."Mandarin Chinese"

SEÇİLMİŞ GÖRÜNTÜLER	SİNEMATOGRAFİK KODLAR ANLAMINDA GÖRSEL TASARIM
	• Kontrast renk kullanımı, • Görsel kompozisyonda sadelik, • Hayvan karakterin anlatımsal taşıyıcılığı, • İki boyutlu canlandırma tekniği, • Müzik eşliğinde ilerleyen anlatım, • Hybrid animasyon tarzının kullanımı (reel görüntülerle desteklenen çizgi anlatım), • Bel plan çekimler, • Nesneleri temsil eden kelimeleri

[13] Seel M. M.(2012). Encylopedia of theSciences of Learning Springer. NY. 2371-2375

[14] Seel M.M. age. 2375

[15] Wright J. A&Lallo M.J (2009). Voice OverforAnimation. FocalPress. USA. 60

	görüntüleme esnasında yakın plan ve reel çekimler, • Nesneyi görsel anlatım boyutuyla ifade eden anlatıma eşlik eden Çince kelimeler, • Eğlence modunun eğitim moduyla karma halde kullanılması, • Hayvan karakterin yarattığı sempatik vektörel hareketle son bulma, • İki boyutlu, basit bilgisayar oyunlarının hatırlatılması, • Efekt kullanımı, • Biçimsel olarak reklam filmi tarzında anlatım, • İzleyiciye doğrudan hitap ve yabancılaşmacı anlatım.

C. 2. "JasmineFlowerSong"

SEÇİLMİŞ GÖRÜNTÜLER	SİNEMATOGRAFİK KODLAR ANLAMINDA GÖRSEL TASARIM
	• Sıcak renk hakimiyeti, • Vektörel hareketin sağdan sola ve soldan-sağa kullanımı, • Boy plan ve bel plan çekimler, • Müzik eşliğinde ilerleyen anlatım, • Şarkının ses, efekt ve müziğine eşlik eden altyazılar, • Hareketli objeler, • Kelimelere eşlik eden hareketli platformlar,

	• Masal motifli anlatım, • Taşıyıcı karakter, • Şarkı sözlerinin yinelenmesinde geriye dönüş ve karakterin ortadan kalkması, • Arka ve ön planda görsel motiflerin zenginliği, • Öznel kamera kullanımı,

C. 3. "My First ChineseWords"

SEÇİLMİŞ GÖRÜNTÜLER	SİNEMATOGRAFİK KODLAR ANLAMINDA GÖRSEL TASARIM
	• Sıcak renk hakimiyeti, • İnteraktif tasarım ve kullanım (cümleyi okuma, önceki sahne, sonraki sahne, ses durdurma ve açma) • Basit çizgiler, • Yüksek oranda harf kullanımı, • Görsel motiflerin minimuma indirgenmesi, • Fotografik ve durağan anlatım, • Her karede farklı interaktif kullanım, • Geriye ve ileriye sahne yinelemeimkanı,

	• Düz arka fon, • Kitap ve animasyon melezlemesi, • Çizgi film karakterli tasarım, • İki boyutlu animasyon, • Basit efekt kullanımı, • Dikkatin merkezde toplanması, • Harf kullanımına ve kelimeye ağırlık verilmesi,

Sonuç

Bu çalışma kapsamında incelenen eğitsel animasyonlarda, Çin animasyonlarının görsel tasarımının altında yatan geleneksel Çin kültürünün izleri görülmektedir. Karakter seçimleri bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çin animasyonu tarihsel sürecine reklamla başladığı için görüntü estetiği unsurları ve olayın anlatımı reklam filmi tarzındadır. Animasyonlarda resimsel film geleneği devam etmektedir. Konvansiyonel animasyon klasmanında olduğu için, interaktif tasarımların gerçek çekimlerle hybrid halde kullanıldığı eğitsel filmler daha fazla dikkat çekici ve tasarımsal olarak eğitsel yapıya daha uygundur. Karakterlerin ve hikayenin özgünlüğü karakterlerin davranış tarzlarındaki farklılaşmayla oluşturulmaya çalışılmıştır. Çin animasyonunun perspektifini oluşturan güzel sanatlar merkezli tasarım olgusu devam ettirilmektedir. İllüstrasyon gücü eski Çin resim sanatı geleneğinin etkisi nedeniyle yetkindir. Modern dünyaya uyan yeni iletişim teknolojileri tabanlı özgün karakterler oluşturma çabası vardır. Diğer animasyon stillerinde olduğu gibi görsel okuryazarlık becerisini ve dil öğretim sürecini olumsuz olarak etkileyecek hızlı, ritmik kurguya sahip değildir. Görüntü estetiği prensiplerinde fazla motif kullanımdan, dolayısıyla enformatik bombardımanı oluşturacak olan mesaj kirliliğinden kaçınılmıştır. Kamera hareketleri az ve yavaştır, bu yavaşlıkdil öğreniminde tekrar etme durumunun gerekliliği yüzündendir. Bu anlamda dil öğretim amacına uygun olan sinemasal bir ritim yakalanmıştır. Görüntüyle eşzamanlı olarak akan müzik ve efekt

kullanımı, işitsel anlamda güçlendirici ve kalıcıbir etkiye sahiptir. Dikkatin kalıcı olması için sıcak renk kullanımında yoğunlaşılmıştır. İnteraktif kitap tasarımı animasyon şeklinde stilize edilereköğrencinin aktif hale gelmesi sağlanmıştır. İleri-geri dönüş butonları görsel ve sözsel kalıcılığı yineleme yoluyla sağlamaya yardımcı olmaktadır. Animasyon tiplemelerinin Çin kültürüne uygun olarak yapılandırılması gerçekleştirilmiş, karakterlerin sempatik hale getirilmesi için mizahi durumlar ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Animasyon filmlerde çocukların kullanımına alışık olduğu bilgisayar oyunlarına referans veren iki boyutlu tasarım mevcuttur.

Kaynakça

Aggorwal A.(2003). Web Based Education, Learning From Experience. IRM Press. USA

Al-MajeedS.S&HuC.L&Magalamai D. (eds). (2011). Communication in Computerand Information Science Advances in Wireless, Mobile Networks and Applications, International Conferences, WiMoAand ICCSEA 2011, Dubai, United Arab Emirates, May 2011 Proceedings. Springer Verlag. Berlin.

Barron A.E.&Orwig G.W.&IversK.S&Lilavois N. (2002). Technologies For Education. A Practical Guide. Libraries Unlimited. USA.

Greening T. (2000). ComputerScienceEducation in The 21st Century. SpringerVerlag. Newyork.

LuckM.&Mark V.&Stepankova O.&Trappl R.(eds). (2001). Multi Agent Systems and Applications. 9 th ECCAI Advanced Course, ACAI 2001 and Agent Link's 3 rd European Agent Systems Summer School, EASS 2010 Prague, Czech Republic, July 2001, Selected Tutorial Papers. SpringerVerlag. Berlin

Majewski M. (2002). MuPAD Pro Computing Essentials. Springer Verlag. Berlin.

Seel M. M. (2012). Encylopedia of the Sciences of Learning Springer. New York

Swarbick A. (2002). Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools. Routledge. New York.

Vernofl E.&Seybolt P.J. (2007). Through ChineseEyes, Tradition, Revolution and Transformation. AciteBook New York.

Wade W.&Ashman H.&Smyth B. (eds). **(**2006). Adaptive Hyper media and Adaptive Web Based Systems, 4th International conference, AH 2006, Dublin, Ireland, June 2006 Proceedings. SpringerVerlag. Berlin.

Wright J.A. (2005). Animation Writing and Development From Script Development to Pitch. Focal Press. USA.

Wright J.A.&Lallo M.J.(2009). Voice Over for Animation. Focal Press. USA.

Zhao Y. (2005). Research in Technologyand Second Language Learning, developments and Directions, a volüme in research in second language learning, Information Age Publishing Inc, USA.

Zhu Y. &Rosen S.(2010). Art Politicsand Commerce in Chinese Cinema Hong Kong Univesity Press. Hong Kong.

Popularity of Turkish Media and its Effect on Turkish Language Learning of Azerbaijani Minority in Iran

Omid SHOKRI KALEHSAR
Istanbul University, Turkey
shukriku@gmail.com

Mehdi SOLHI
Istanbul University, Turkey
solhi.mehdi@gmail.com

Abstract

The role of the media, in general, in the process of language learning is undeniable. Turkish media, in particular, is extremely popular among 25-30 million Azerbaijani people who live in Iran. Various channels provided by Turkish media are enjoyed by a large number of people ranging from child to adult. Turkey Turkish and Azerbaijani Turkish are the closest languages among Altaic languages. Hence, they are lexically and grammatically, have many things in common. It is to the extent that speakers of these languages are able to communicate with each other. Nearly all Azerbaijani Turkish speakers who live in Iran watch Turkish channels through Turksat. In order to find out the effect of Turkish media on Turkish language learning of Azerbaijani minority and to investigate the most popular programs that are watched in Iran, a questionnaire was designed and administered to a large group of Azerbaijani people who live in different regions of Iran, e.g. Tabriz, Ardabil, Urmiye, Zanjan, and Tehran. According to the results, one typical Azerbaijani family watches Turkish TV channels at least four to five hours a day. Nearly seventy eight percent of Azerbaijani people prefer to watch more Turkish TV channels than the Persian TV channels. As a result of exposure to the Turkish language, nearly eighty eight percent of Azerbaijani family groups who watch Turkish channels have little difficulty understanding Turkey Turkish. In addition, the most popular TV programs of the Azerbaijani minority are discussed in detail.

Keywords*: Turkish Media and Azerbaijani minority*

Media as the most powerful tool of communication gives an excessive exposure to the mass audience about what is right or wrong. The media focuses on the social issues in almost every era and it plays a constructive role in all the communities. Media has enormously provided the opportunities for people of this planet to know more about each other, and also to shape and reshape each other's thoughts and actions. Thanks to the media, people have contact with different ideas, values, and ways of life. Global electronic media should be regarded as one of the engines that control cultural globalization. In fact, the role of electronic media in the globalizing world is well established. As Kumaravadivelu (2003) points, globalization is *shrinking space*, *shrinking time*, and *disappearing borders*. It is shrinking space by which people's lives— their jobs, incomes, and health— are affected by events on the other side of the globe, often by events that they know nothing about. It is shrinking time by which markets and technologies now are being changed with unprecedented speed, with action at a distance immediately affecting people's lives far away. It is disappearing borders to the extent that national borders are breaking down, not only for trade, capital, and information but also for ideas, norms, cultures, and values. By breaking down the borders, globalization paves the way for people to get informed of those sharing the same ethnicity.

Flows of information through media are what Appadurai (1990) conceptualizes as mediascape. Mediascape is one of the significant outcomes of the globalization. Through flows of information mainly by newspapers, magazines, satellite television channels, and websites, people in different parts of the world could stay closely informed about the events happening in far edge of the globe. The media of mass communication, then, play a fundamental part in our lives, occurring in a wide variety of settings. According to Turow (2009), mass media refers to the technological vehicles through which mass communication takes place. It encourages large number of people living in different parts of the world to share the same materials. In addition, mass media create people's common lived experiences, a sense of the common culture and the varieties of subcultures acceptable to it. Mass media materials speak to the

most personal parts of our lives. They also connect us to the world beyond our private circumstances. As a result, mass media industries are a major force in society.

Compared to other ways of extracting information through media, today television has become an integral part in almost all the houses and it is believed to be the most effective means of communication in our world today. TV is known to be the most effective option to get informed and the best choice to entertain. TV is one of the most familiar and popular media technologies. According to Fallahkhair et al. (2004), over 98% of households in the EU and North America have access to television and for many the TV set is the central interest of the household. People of all educational levels, ages and social classes are already familiar with television and use it comfortably. Many television shows reflects significant cultural events providing a shared reference for people sharing or aspiring to share a culture. Flows of information through satellite television channels are seen to be the main and widespread mean of getting information in the globe. It is noteworthy that the role of television is extremely significant in our lives these days. It is very difficult to think about a house without television. Through television we have easy access to different types of programs. Programs on cartoon, sports, news and many more can be viewed with the help of television. It has become so helpful that it keeps us updated about the worldwide news, sports, weather conditions etc. By sitting at home we can have a quick look through all the updates. It provides knowledge about many incidents happening across the world. Hence, television can be regarded as one of the essential means of communication.

Television is a type of media technology that has enormous promise for learning (Atwere & Bates, 2003; Pemberton, 2002) and for supporting language learning, particularly for independent adult (Fallahkhair et al., 2004). Many new media technologies have seemed to have potential for assisting in language learning. Hence, the role of the media in language learning seems to be unquestionable. It is due to the fact that electronic media, TV in particular, provides opportunities for the people in different parts of the world to get familiar with the unknown languages and cultures. Digital television, available via cable and satellite, adds a

new dimension to learning from the TV by multiplying available channels (Meinhof, 1998; Moores, 1996). Therefore, TV is already a powerful learning environment for language learners.

Thanks to globalized and globalizing world, TV seems to perform the function of comprehensible input for people interested to lean second or foreign languages. As Pemberton and Fallahkhair (2005) state, conventional TV is a powerful learning tool for language learners. They believe that there is abundant evidence of individuals learning other languages from exposure to televised soap operas, films and sports reporting. Media technologies allow a wide variety of activities and experiences that can support language learning (Milton, 2002; Bickel & Truscello, 1996). Television provides a rich multimedia experience, where learners can immerse themselves in authentic materials from the target language and culture. These materials, unlike text books, tend to be worth watching in its own right, with up-to-date ever-changing content displaying a range of speakers and contexts. As a result of exposure to the languages through TV channels, listening ability of the learners could be improved. Sherington (1973), however, believes that television presents obvious opportunities for developing listening and comprehension skills, it may not be pertinent for developing speaking and writing skills.

Eraut (2000, as cited in Colley, Hodkinson & Malcolm, 2002) makes a distinction between formal and informal learning. According to him, formal learning is provided by an educational institution, structured in terms of learning objectives, time and support and leading to certification. Informal learning, however, takes place in day-to-day life activities, related to work, family or leisure and may be intentional but in most cases it is non-intentional or incidental and random. Marsick and Watkins (1990) in similar believe that formal learning is typically institutionally sponsored, classroom based, and highly structured. Informal learning, a category that includes incidental learning, may occur in institutions, but it is not typically class-room based or highly structured, and control of learning rests primarily in the hands of the learner. In regard to media, language learning tends to be based more on informal learning. People watching conventional TV channels cannot keep control of their language learning. Variety of

authentic programs is watched incidentally and language learning process is likely to happen both intentionally and unintentionally. Therefore, language learning through media is type of informal learning.

As far as Azerbaijani minority is concerned, Turkish media could accommodate Azerbaijani people living in Iran with channels in Turkey Turkish. Turkey Turkish is seen as a second language for the speakers of Azerbaijani Turkish. Continuous exposure to Turkish media seems to have a significant role in creating ample opportunities for Azerbaijani people to improve their listening ability. Being able to understand what is said in Turkish channels could carry out a crucial function in motivating the Azerbaijani people to watch Turkish channels and enjoy them. Owning to the exposure to Turkish channels, Azerbaijani people are in the position in which they can both enjoy watching the diverse and numerous programs provided by Turkish media and learn Turkey Turkish as their second language.

Turow (2009) introduces four reasons for which people use media: *enjoyment, companionship, surveillance,* and *interpretation*;

- *Enjoyment.* It usually refers to a basic human urge. Media with all its facilities can provide wide range of opportunities to enjoy. Watching a television program, for example, can bring this kind of satisfaction to many people. News stories, daytime soap operas, sports, and primetime dramas can lead to everyday talk with friends, relatives, work colleagues, and even strangers.
- *Companionship*. It points to a condition in which mass media bring pleasure to the lonely and the alone. A chronically ill hospital patient or a home-bound citizen may find companionship by viewing their favorite sports teams on TV, or listening to the music of days gone by on the radio. Sometimes, media can even help people who feel troubled and in need of friends. The term *parasocial interaction* describes the psychological connections that some media users establish with celebrities they learn about through the mass media. People who are involved

in a parasocial interaction typically enjoy a feeling of forming a special relationship with those celebrities.

- *Surveillance.* It points to the time when media is used to learn about what is happening in the world around us. We do this every day, often without realizing it. Looking for a job or trying to find out the weather could be considered as examples of surveillance.
- *Interpretation.* It refers to the time when people want to find out *why* things are happening—who or what is the cause—and what to do about them. When people try to find reasons, they are looking for interpretation.

Looking through the four ways of using media, it seems that the first two, *enjoyment* and *companionship* are considered to be the most significant reasons for using media in general and TV in particular.

Azerbaijani Ethnic Groups

Azerbaijani minority living in Iran are mainly concentrated in northwest of Iran, which is commonly named 'Southern Azerbaijan'. The important provinces of southern Azerbaijan include Western, Eastern Azerbaijan, Ardabil, Zanjan, and Hamadan. The main language spoken by the people is Azerbaijani Turkish which is considered as a variety of Turkish language and as a member of Altaic languages. Azerbaijani Turkish is common for the northern and southern part of Azerbaijani ethnic groups. Southern Azerbaijan has borders with three countries including The Republic of Azerbaijan, Turkey, and Armenia. Under the terms of the treaty, the oil-rich region that they inhabit was carved and parceled out to the Soviet and Iran. Azerbaijani people are now living in these countries and, in smaller numbers, in Georgia. The largest groups of Azerbaijani people live in Iran, but Iran's official census figures have not indicated the exact number of the Azerbaijani minority who inhabit in Iran. However, it is estimated that there are about 25 to 30 million Azerbaijani people in Iran. They are nearly a third/ a half of the country's population.

Turkish Channels

Turksat, the only satellite operator company in Turkey, provides all types of satellite communications. It is one of the world's leading operators in the satellite communication business. Through innovative projects to meet the communication demands of the communities in the East hemisphere Turksat provides services not only for Turkey, but also for the people all over the world. It provides large number of channels mainly in Turkish language. Azerbaijani Turkish and Turkey Turkish belong to Altaic group of languages and lexically and grammatically are the closest languages among Altaic language family. Such closeness could be due to the fact that Turkey and Azerbaijani people are adjacent and share the same ethnicity.

As far as Azerbaijani minority is concerned, Turkish channels are unbelievably popular among the Azerbaijani minority who live in Iran. Nearly all Azerbaijani Turkish speakers who live in Iran watch Turkish channels through satellite receivers. Various channels provided by Turkish media are enjoyed by a large number of people ranging from child to adult. Such popularity of Turkish media among the Azerbaijani minority could be attributed to the realistic representation of Turkish ethnicity and particularly Azerbaijani ethnic group in Turkish channels. In contrast to Iran media, where mere attention is given to Persian language and culture, where Persian speakers are represented as ideal, educated, attractive, and perfect individuals, and where Azerbaijani Turks are portrayed and represented as people who are worthless and have ridiculous behaviors, Turkish media represents Turkish ethnicities as ideal and respectable ones who have had a rich history and civilization. Hence, Azerbaijani minority do not find themselves trivialized or stigmatized while watching Turkish media. Vast number of programs offered by Turkish media provides an environment for Azerbaijani minority to feel safer because their ethnic identity is not threatened when they watch TV.

The importance of Turkish channels on the one hand and its popularity among the Azerbaijani minority living in Iran interested

the researchers to investigate the popularity of Turkish media among the Azerbaijani minority in Iran and its effect on their Turkish language learning. As far as the researchers are concerned, it seems no study has conducted to study the popularity Turkish channels among the Azerbaijani minority inhabited in Iran.

Method of the Study

In order to investigate the popularity of Turkish media amongst the Azerbaijani minority who live in Iran and to study the effects of Turkish media on their Turkish language learning, a questionnaire was devised and sent out through emails to 345 Azerbaijani people living throughout Iran and exactly 298 were returned. Some of the respondents were interviewed. However, only 282 of them were taken to final evaluation since some of them lacked the information required. Data was analyzed using SPSS package program (Version 11.5). Descriptive statistics was used to analyze the demographic information of the participants. In the two of the questions, we tried to get some demographic information about the respondents. The questions inquired their age and gender. In the last five questions, attempt was made to investigate the popularity and effect of Turkish media. They were analyzed in detail.

Findings and Discussion

Sixty seven percent of the participants were female while thirty three percents were male. Demographic information gathered via a questionnaire revealed that nearly 38 % of the respondents (N = 107) were aging from 21 to 30. The information about their age is given in Table 1.

Table 1: Demographic information about the age of the participants

	N	Percent
5-11	65	23.14
12-20	44	15.60
21-30	107	37.94
31-40	52	18.43
Over 40	14	4.98
Total	282	100

In the *third* question, attempt was made to gain insight into which channels Azerbaijani minority prefer to watch. It was investigated to realize whether they prefer to watch Persian or Turkish channels. Nearly 78 % of the respondents went for the second option (Turkish channels), while 22 % would rather watch Persian channels. The *fourth* question asked if they prefer to watch Turkish channels, how many hours they prefer to watch each day. According to the results of the study, the Azerbaijani people who preferred Turkish channels to Persian channels turned out to watch Turkish channels four to five hours a day.

The *fifth* question aimed at obtaining some information about Turkish programs which are the most popular ones amongst the members of Azerbaijani family groups. The respondents were expected to rate their choices form the most popular to the least popular programs. Some options were given. The most popular TV programs of female participants older than thirty years old seem to be Turkish soap operas, marriage programs, talk shows, music, and movies form the most popular to the least popular respectively. In addition, for the female participants from 21 to 30 the popular programs turn out to be Turkish soap operas, entertainment

programs, music channels, and movies respectively. The female participants aging form 12 to 20 prefer to watch Turkish soap operas, music channels, and entertainment programs.

In contrast, the male participants older than thirty prefer to watch Turkish soap operas, news, entertainment programs, and movies respectively. For the male participants ranging form 21 to 30, the most popular Turkish programs are Turkish soap operas, movies, music, and entertainment programs. The male participants aging 12 to 20 prefer Turkish soap operas, entertainment programs, and music channels. As it is evident, Turkish soap operas are the most popular TV programs for all the male and female participants who are older than 12 years old.

The purpose of the *sixth* question was to get some information on whether the participants have difficulty understanding Turkey Turkish while watching Turkish channels. Twelve percent of the participants believe that they have difficulty when they watched Turkish channels. However, eighty eight percent say that they have little trouble understanding Turkish language.

The *seventh* question was asked to realize Turkish programs which are more popular among kids to watch at home. They were also asked to point to the amount of the time they watch Turkish programs. Sixty three percent of individuals ranging from five to eleven years old prefer Turkish cartoon channels to animated cartoon translated to Persian language and they watch Turkish cartoons three to four hours a day.

Conclusion

TV can help people improve listening skills, exposing them to the language when it is spoken at real world pace. So watching TV is a great way to learn particularly second languages. Getting media exposure enables people to learn languages similar to their own. In this study, the case of Azerbaijani minority and the effect of media on their Turkish language learning were explored. According to the results of the study, it seems that media, TV in particular, could have an important role in language learning. This could be

strengthened when the language of the channels is considered as a second language for the people watching them. The study sheds light to the significant role of the media in general and TV channels in particular. As it is evident, it seems that Turkish media has had a big role in Turkish language learning of Azerbaijani minority living in Iran.

References

Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. In M.

Featherstone (ed.), *Global culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, 295-310. London: Sage.

Atwere, D. & Bates, P. J. (2003). *Interactive TV: a learning platform with potential.*

Learning and Skills Development Agency. Retrieved January 6, 2012 from http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1443.pdf

Bickel, B. & Truscello, D. (1996). TESOL Technology: New Opportunities for Learning: Styles and Strategies with Computers. *TESOL Journal*, 6/1, pp.15-19.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. *The Learning and Skill Development Agency (LSDA)*

Fallahkhair, S., Masthoff, J., and Pemberton, L. (2004). *Learning Languages from Interactive Television: Language Learners reflect on Techniques and Technologies.* Retrieved January 6, 2012 from http://www.abdn.ac.uk/~csc263/Publications/EdMedia04.pdf

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.

Marsick, V.J. & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London and New York: Routledge

Meinhof, U. (1998). *Language learning in the age of satellite television*. Oxford University Press.

Milton, J., (2002). Literature Review in Languages, Technology and Learning. *Nesta FutureLab Series: Report1*

Moores, S. (1996). *Satellite television and everyday life*. Luton: Luton University Press.

Pemberton, L. (2002). The Potential of Interactive Television for Delivering Individualised Language Learning, *Proceedings of workshop on Future TV,* ITS 2002, San Sebastian.

Pemberton, L. & Fallahkhair, S. (2005). *Design Issues for Dual Device Learning: interactive television and mobile phone.* The 4th World conference on Mobile Learning, Cape Town, South Africa.

Sherington, R. (1973). *Television and Language Skills*. London: Oxford University Press.

Turow, J. (2009). Media Today: An iIntroduction to Mass Communication. Uk: Routledge.

The Comparisons of Similarities & Differences of News Languages in Turkish and Chinese

Yuan ZHANG
Chinese Translation & Interpreting Program
Translation Studies Department
Arts & Sciences Faculty, Okan University, Turkey
yuan.zhang@okan.edu.tr

Abstract

Chinese & Turkish News Vocabularies, Sentence Structures Comparisons and Research

With the acceleration of globalization, connections between countries are further tightened and speed of information transmission is also enhanced. News, as a major medium of information transmission, plays an important role in modern society. News occupies the foreland of the society and represents the orientation of language development. News translation is never a mere shift just between languages, but to master source language and target language's characteristics and grammars are basic conditions to make good translation. At the same time, news translation is influenced by the diverse factors, such as culture, news value, ideology and so on. In my paper, I am trying to compare the Chinese news texts and Turkish news texts and analyze the news vocabularies of both Chinese and Turkish. At the same time, to compare the sentence structures of news texts both in Chinese and Turkish. Then I am trying to describe the characteristics of news vocabularies and sentence structures both in Chinese and Turkish. My aim is to compare the two languages' differences with different cultural background in order to supply some references for news translations between Chinese and Turkish.

Keywords: *Chinese-Turkish- news-vocabularires- sentences*

In the beginning of the twenty century, Journalism had developed into a scientific branch which has its own conceptual systems and complete structures, in which the logical relations are established. Researches on languages that used in journalism became a new perspective of linguistics research. News language is the outsider of new reports. However, the news language doesn't reflect the facts in a passive way. It contains the news reporter's subjective and active roles in the news language. A news reporter's observations to life, people, incidents and his feeling to news facts, his world values and ethics etc, all these factors are reflected in the news reports. Therefore, all these factors influence the news language that composes news text as well.

News language has its own characteristics. At the same time, news language also has close relations with daily language, scientific language and literature language. The common standards for news language are: 1.clear, 2.concise, 3.accurate, 4.understandable. News language also has different writing types and styles. For instance, written and formal languages are preferred in the majorities of editorials and comments while in news reports and news dispatches, colloquial and informal languages are often used.

In my paper, I try to compare and analyze the similarities and differences of the news languages in Turkish and Chinese by comparing and contrasting the news vocabularies and sentence patterns in Turkish and Chinese.

Turkish and Chinese, the former one belongs to Altay languages family, while the latter one belongs to Sino-Tibetan languages family. Therefore, there are big differences between the two languages.

Features of News Vocabularies in Turkish and Chinese

In news language there must be plenty of new and vivid words and expressions are used to reflect the realities and styles of a society. By using these newest words and expressions, news texts make people feel the exactly real life and show the true sides of an age.

1. New words in Turkish

In the year of 1999, with Euro came into being, there appeared a newly-made word “avro” in Turkish to express the new concept. Actually “avro” is a word that translated from the word “Euro”.

“Bilişim suçları (网络犯罪 wanglufanzui,computer crime or cyber crime) ” is a new word which appeared with the development of the internet technologies. As we all know, the crimes on the internet started to spread with the deveploment of internet technologies.

2. Forming Ways of New Words in Turkish

A: compound word: bilgisayar, anasayfa, elkitabı

B: combination word: cep telefonu, kuş gribi, tüp bebek

C: derivative word: e-posta, e-ticaret, e-gazete / okutman, eğitmen, çevirmen

New Words in Chinese

From 1980s till to present new words are showing up in Chinese with incredible quantities. New words made in this period of time all reflect the political and social life.For example， win-win (双赢 shuangying), harmonious society (和谐社会 hexieshehui), retail stock investor (股民 gumin), ADSL (宽带 kuandai), awesome/brilliant (给力 geili)。 Some sufixes and prefixes make new devrivative words, for examples: multi-cultural (多文化 duowenhua)，multi-pole（多极化 duojihua），multi-functional, multi-view; anti-dumping (反倾销 fanqingxiao)，anti-corruption(反腐败 fanfubai)，anti-smuggling (反走私 fanzousi)；craze for going abroad (出国热 chuguore), craze for traveling（旅游热 lüyoure), craze for buying a real estate（购房热 goufangre).

New meaning of a word

1. New meaning of an old word in Turkish

“zirve”orginally means the top of a mountain or hill, the peak;its new meaning is the summit meeting. For example: G8 Zirvesi(G8 Summit), Nükleer Guvenlik Zirvesi (Nuclear Security Summit); alışveriş, its original meaning is exchange, trade in economics. Later on, it is used in a phrase, “fikir alışverişi”, “exchange ideas”as an expression.

2. New meaning of an old word in Chinese

“Charge (充电 chongdian)”, it means to supply with a quantity of electric charge or electrical energy, to a charge a battery. Now it means to get new knowledge by studying.

“Vegetable basket (菜篮子 cailanzi)”, obviously it means the basket for holding vegetables, its extended meaning is the supplies of vegetables and food for citizens.

“Flu (感冒 ganmao)”, originally it means a common illness, its extended meaning is be interested in something.

New borrowed words

1.foreign words in news language of Turkish

1.Television-Televizyon, radio-radyo, electricity-elektrik

2. İdeology-ideoloji, enflation-enflasyon, fax-faks, digital-dijital

3. Mini-skirt-Mini etek, search engine-arama motoru, treasury bond-hazine bonosu

original English word+ Turkish auxiliary verb, examples:

eg. Panik etmek, fokus etmek.

Some turkish new words are directly borrowed from foreign languages. Especially the proper nouns, for example, place name, person’s name, the names of organization.

Pekin-Beijing, New York- New York, Barack Obama-Barack Obama

NATO-NATO, BBC-BBC, etc.

2. Foreign words in news language of Chinese

Compared with foreign words in Turkish, the situation of borrowed foreign words in Chinese is much more complicated. The ways to borrow foreign words in Chinese are more. 1.make a new word according to the pronouciation of a foreign word; 2. make a new word according to the meaning of a foreign word; 3.combination of both pronounciation and meaning of a foreign word. These three ways are the commonest ways to borrow a foreign word to Chinese.

1.according to the pronouciation of a foreign word

Eg. 雅虎 (yahu) yahoo, 克隆 (kelong) clone, 粉丝 (fensi) fans

2. 1.according to the meaning of a foreign word

Eg. 微软 (weiruan) microsoft, 空中客车(kongzhongkeche) airbus, 绿色食品(lüseshiping) green food

3. combination of both pronounciation and meaning of a foreign word

Eg.星巴克 (xingbake) Starbucks, 因特网(yintewang) internet, 水上芭蕾 (shuishangbalei)water ballet

Forming ways of abbrevations in Turkish and Chinese

1. In Turkish

Abbrevation of the first letters

Eg. CHP Cumhuriyet Halk Partisi / the Republican Party

Abbrevation of the first syllables

Eg. TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

the Scientific and Technological Research Council of Turkey

Abbrevation of Suffixes or prefixes.

Eg. TÖMER Türkçe Öğretim Merkezi/ Turkish Teaching Center

2. In Chinese

The forming ways of abbrevation in Chinese is much more complicated than the ones in Turkish.

taking some key parts from a vocabulary/expression

eg. 纪检委 jijianwei （纪律检查委员会） Central Commission of Displine Inspection

中央台 zhongyangtai （中国中央电视台）CCTV （China Central Television Center）

新华社 xinhuashe （新华通讯社）(China Xinhua News Agency)

2． combination of words

Eg. 工农业 gongnongye （工业 gongye ，农业 nongye）

industry and agriculture

进出口 jinchukou （进口 jinkou，出口 chukou）

import and export

节假日 jiejiari （节日 jieri，假日 jiari）

Festivals and holidays

3.Change orders of words

Eg. 报关 baoguan （向海关申报） customs declaration

东欧 dong'ou （欧洲东部） the eastern part of Europe

The translation of abbrevations in Chinese

according to the abbrevation's pronounciation

eg. OPEC 欧佩克 (ou pai ke) ＴＯＥＦＬ 托福 (tuo fu)

according to the abbrevation's meaning

eg. NATO 北约 (bei yue) North Atlantic Treaty Organization

ＷＴＯ 世贸组织 (shi mao zu zhi) World Trade Organization

The comparisons of Turkish and Chinese Sentence Patterns in News Texts

It is prefered to use direct speech, passive voice and compound sentences in Turkish news texts. While it is preferd to use active voice and short sentences to express an incident in Chinese news texts. The reasons that caused these differences are not only the linguistic features of Turkish and Chinese, but also a nationality's thinking ways and culture should be taken into account.

eg. As the second wealthiest person in the world, "Wizard Omaha"Warren Buffett announced on 25 June, he will donate 37 billion US dollars of his fortune to charity.

From the newspaper CHINA DAILY, 26 June,2006

Dünyanın en zengin ikinci adamı olan Warren Buffett 44 milyar dolarlık serevetinin 37 milyarını yardım derneklerine bağışlayacağını açıkladı.

Sabah gazetesi 26 Haziran 2006

Turkish is the typical ***SOV*** sentence structure, while Chinese is the typical ***SVO*** sentence structure.However, the most basic

difference between Turkish and Chinese is that it is to emphasize the form harmony in Turkish while it is to emphasize the meaning harmony in Chinese. To emphasize the form harmony in Turkish means each grammatical component in a clause is independently functional, importance is given to the complete of clause structure and the logic of a sentence. To emphasize the meaning harmony means auxiliary is not used in Chinese sentence, importance is given to the close coherences of words and sentences, the logical orders of words and sentences. Therefore, sentences are expressed through word orders and expression relations in Chinese, the complete structure is not emphasized in Chinese sentence.

Turkish is the typical ***SOV*** sentence stucture. The subject is able to be reflected through the change of the verb predicate. Therefore, the personal pronoun is generally omitted in Turkish. For example, O Istanbul'a gitti.(He/she went to Istanbul) This sentence is often expressed in this way, Istanbul'a gitti. (Went to Istanbul) The subject "O" is omitted. The third person singular of verb predicate indicates the subject is he or she. From this point, we can draw a conclusion that action/verb and result are emphasized in Turkish sentences. Importance is given to objectiveness in a sentence. Therefore, to fully show the objectiveness of a news fact in Turkish news texts, the passive voice is often used. There are no apparent symbols in active or passive voice in Chinese sentence. In most cases, whatever it is passive voice or active voice in a sentence, the structure of a sentence is in the same in Chinese sentences. But active voice is preferred to be used in Chinese sentence. Because there are a lot of passive voice sentences are expressed through active voice sentences in Chinese.

TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Issues of the Claimed Exam-style Practice and Chinese-English Translation in the Reading Comprehension Task in the Textbook of Edexcel Chinese for AS

Shih-Ching HUANG
Durham University, UK
shih-ching.huang@durham.ac.uk

Abstract

Edexcel Chinese for AS, published by Hodder Education in 2008, is designed to help students master the skills they need to succeed in the latest Edexcel GCE AS level in Chinese and claims to feature exam-style practice questions and activities. The fact that the subject of Chinese language has been rendered available in Edexcel GCE, an advanced level of the nation-wide examinations in the United Kingdom, reflects the increased importance given to it. As being the only material available in the market for virtually all examinees and endorsed by Edexcel, the quality and accessibility of this textbook should be monitored closely. The current paper presents some issues and uncertainties emerging from the implementation and appraisal of the reading tasks offered by this textbook. The result of the textbook analysis indicates that the exam-style practice questions and activities are not adhered to as claimed. Parallel to this is the inconsistent style of the answers provided in the teacher's resource book, and puzzles arose from the students regarding how much information should be translated in order to suffice. Therefore it has to be reported that the reading passages, questions and their answers are, to a certain degree, more confusing than helpful to students. Another issue derived from the experience of using the textbook revolves around the long list of vocabulary items, attached to each reading practice, and their sometimes unclear translation. Based on the results of this study, it is recommended that more investigations into the use of the textbook along with the teacher's resource book are called for in order to examine the effectiveness of the only material available in the market in helping students achieve an ideal result in the examination.

***Keywords**: British Alevel Chinese; textbook analysis; exam preparation*

Background to the study

The first examination of Advanced Subsidiary General Certificates of Education (GCE AS) in Chinese was launched in 2009 by Edexcel, one of the UK's largest awarding bodies offering academic and vocational qualifications, and the textbook *Edexcel Chinese for AS*[1], endorsed by Edexcel, was published in 2008 for student preparation. Being the first and only textbook available in the market, it claims to be purposefully designed to 'help you [students] master the skills you need for success in the latest Edexcel GCE A level specification in Chinese'[2]. However, the degree to which the claimed exam-style practice questions and the introduced vocabulary will prime students for the examination is still in need of more investigation.

Although the first examination took place in June 2009 and the textbook was made available before that, there appears to be little existing literature addressing any potential and/or practical issues. The current study aims to report issues emerging from textbook analysis and the implementation of the textbook with a class of eight students with a focus on the reading section of the textbook and the examination. It first appraises the verisimilitude of the reading tasks tothose of the examination through analysing the reading practice passages and questions provided in the textbook and the answers in its counterpart,*Edexcel Chinese for AS: Teacher's Resource Book*[3]. This would allow us to examine what is claimed to be 'exam-style practice questions and activities', and this feature, supposedly, would contribute to the effectiveness of the textbook

---

[1] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS*. London: Hodder Education.

[2] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS*. London: Hodder Education, p. vii.

[3] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS: Teacher's Resource Book*. London: Hodder Education.

in helping users achieve a desirable result. Furthermore, this analysis is paralleled by the experience derived from the use of the textbook during two school semesters in a Chinese supplementary school in England. Based on the analysis and classroom observation, issues concerning the features of the exam-style questions and the introduced vocabulary complete with its translation will be reported. This would provide insights into a number of reading and translation issues other users may also encounter.

Methodology

Textbook analysis

Before proceeding further, it may be useful to briefly draw on the existing literature of material analysis pertinent to this study. It is important to first distinguish the concept between analysis and evaluation to proper delineate the analysis adopted here. At the basic level, analysis is a process which leads to an objective and verifiable description, seeking to discover what is there, while evaluation involves the making of subjective judgements. Additionally, textbook analysis can be divided into three levels of description, which involve a) what is there, b) what is required of users and c) what is implied[4]. Tomlinson also proposed a nearly identical three-phase, as being what the materials contain, what they ask learners to do and what they aim to achieve[5]. Given this understanding, the notion and practice of material analysis will be adopted in the current study. More precisely, based on *Edexcel Chinese for AS*, the descriptions of the first level of analysis will be illustrated objectively and any subjective judgements will not be involved in this appraisal. This will be paralleled by looking into the corresponding answers provided in the teacher's resource book. In addition to these, previous exam papers, downloadable on

---

[4] Littlejohn, A. (1998), 'The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse', in B. Tomlinson (ed.) (1998), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 190-216.

[5] Tomlinson, B. (1999), 'Developing criteria for materials evaluation'. *IATEFL Issues*, 147: 10-13.

Edexcel's website, will be first investigated and treated as the sample model the textbook should be following. Then a comparison between the pattern of reading/translation (Unit 2 section B) in GCE AS Chinese examination and the textbook questions complete with their the answers will be carried out in order to determine the degree of verisimilitude. Presumably, the higher the degree of the verisimilitude is, the more effective the textbook may be to help students for success.

The context

Although McGrath emphasizes the importance of material selection for a specific context[6], the textbook, *Edexcel Chinese for AS*, is assigned to the current class by the school considering it is the only official one recommended by Edexcel. The book is designed in accordance with the four major topics specified in Edexcel GCE AS. More precisely, every two chapters correspond to one topic, leading to eight chapters in total. It was developed by eight different authors, all of whom are active in the field of Chinese education in the UK.

There are presently eight students in the class whose age ranges from 14 to 18, and all of them attend this class for the preparation of Edexcel GCE AS in Chinese. Female students outnumber males, being five girls and three boys. Three of them were born in the UK with Chinese parents (two from Hong Kong) and four emigrated from China before the age of nine. One girl, with mixed parents (British father and Chinese mother), was born and raised in England. All of them incline to speak English to each other both in private and during the class. They have all taken GCSE in Chinese with the result of either A or A*. The students' response to the reading practice in classroom will be gathered through teacher's observations and notes across two school semesters with 2 hours a week in the first term and 3 hours a week in the second.

[6] McGrath, I. (2002), *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Findings and discussions

Before proceeding with our findings, it would be necessary to briefly introduce the structure of the examination of Edexcel GCE AS in Chinese. It is comprised of two main units in which, according to the specification provided by Edexcel, unit one assesses 'Spoken Expression and Response in Chinese' while unit two examines 'Understanding and Written Response in Chinese'. In particular, unit two consists of three sections, namely listening, reading and writing skills. What we would concentrate on here is section B (reading/translation) which requires students:

> [T]o read Chinese-language printed materials and to retrieve and convey information by responding to a range of mainly target-language test-types. The questions will elicit non-verbal responses, target-language answers and English answers that require a transfer of meaning from Chinese.[7]

In other words, the examinees will be reading the sentences/passages printed in Chinese and answering the questions in English. Pragmatically this section can be further divided into three phases. The first stage typically involves, referring to the past exam papers (2009-2011), four different statements, each of which is constituted by a few short Chinese sentences (approximately between 15 and 60 words). The second stage is represented by a short reading passage (80-120 words) compared to a longer passage (180-300 words) in the last phase. The corresponding questions, printed in English, demand a short translation response which normally does not exceed one sentence. Additionally, applying the method of one mark per answer, the given answer criteria include 'Correct Answer', 'Acceptable Answer' and 'Reject'. An example of a

[7] Edexcel GEC Chinese (2010), 'Specification - Issue 2'. Edexcel [online] Available at: http://www.edexcel.com/quals/gce/gce08/lang/chinese/Pages/default.aspx [Accessed 18 September 2011].

short statement and its question from the previous question paper can be seen below[8].

> 美思: 老师也是人, 不是样样都懂, 也有说错话做错事的时候. 我喜欢的老师, 是他们知道自己做错了什么后, 肯承认.
>
> What kind of teacher does Meisi (美思) like best?
>
> (1)
>
> ----------

An example of a short reading passage from the 2009 question paper[9] is cited as follows.

> 香港公园是香港有明的公园, 园内的温室, 是东南亞最大的温室之一.
>
> 为鼓励小学生好好利用暑假, 香港公园特别为小学举办 "参观温室活动", 在参观过程中有专家指导和讲解.
>
> 每校的参观人数最少为 30 人, 最多不超过 45 人. 这項活动将於五月二日开始接受申请.

(d) Who will conduct the guided visits?

> (1)
>
> ----------

[8] Edexcel GEC Chinese (2010), 'Question Paper - June 2010 - Unit 2 Understanding and Written Response in Chinese'. Edexcel [online] Available at: http://www.edexcel.com/quals/gce/gce08/lang/chinese/Pages/default.aspx [Accessed 31 October 2011].

[9] Edexcel GEC Chinese (2009), 'Question Paper - June 2009 - Unit 2 Understanding and Written Response in Chinese'. Edexcel [online] Available at: http://www.edexcel.com/quals/gce/gce08/lang/chinese/Pages/default.aspx [Accessed 31 October 2011].

To give an idea of the style of the answer, the correct answer to the question of the first example is 'be able to admit he is wrong when he makes mistakes' and the answers such as 'apologises, knows, will correct' will be rejected. Further, the correct answer to question (d) is given to 'expert(s)/ specialists', and 'professional' will also be accepted, according to the mark scheme provided on Edexcel's website. It is also worth noting that the stated number after each question (1 in the above cases) indicates the number of marks for each answer. In some cases, 2 marks are stated, implying that two pieces of information/translation are required.

The analysis of the textbook, on the other hand, shows that although an attempt has been made to provide three reading tasks in each chapter, most passages are relatively long (in average 400 words a passage) compared to those observed in the examination. Additionally, only half of the chapters (chapter 3, 5, 6 and 8) have consistently and entirely adopted the exam-style question (short-answer question) as shown above; the other chapters tend to mix short-answer question with, for instance, multiple choice questions, matching and true/false questions. Even when the exam-style question has been adhered to, a multitude of the answers offered in the teacher's resource book is of ghastly length. This is paralleled by the problem that no such criteria as 'Correct Answer', 'Acceptable Answer' and 'Reject' can be referred to in the teacher's resource book. These can be exemplified in the reading task below.

一位青年钢琴家的故事[10]

择你所爱, 爱你所做, 你的一生不会有一天的工作.

现在, 让我们走近当今世界最年轻的著名职业钢琴家朗朗, 看看他如何实践这句名言的.

[10] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008a), *Edexcel Chinese for AS*. London: Hodder Education, pp. 93-94.

朗朗, 1982 年出生于中国沈阳, 3 岁开始学习钢琴, 13 岁获得第二届柴科夫斯基国际青年音乐家比赛第一名, 14 岁进入美国一家著名的音乐学院深造. 1999 年, 因紧急代替生病的美国钢琴家登台演出而一举成名.当时, 一位著名的艺术大师向观众这样介绍道: “你们将从这位中国男孩那里听到世界上最美妙, 最有创造力的音乐.

朗朗: 弹着钢琴的时候, 完全沒有苦恼, 沒有劳累了.

对于从小便展露超凡音乐天份的朗朗来说, 再也沒有什么事情比弹钢琴更让他快乐的了.

朗朗: 我喜爱观众, 喜爱那种紧张气氛. 这好比有很多人在观看一个伟大作品的创造, 我同时充当翻译, 架起一座通往观众心灵的桥.

天道酬勤, 朗朗以杰出的才华和极好的口碑, 赢得了全球每年约 150 场的演出. 他还被美国杂志<青少年>选为 20 个将改变世界的青年人之一.

他的故事告诉我们, 天才源自对职业的热爱. 只要富于热情而脚踏实地, 就能进入自己梦想中的职业而享乐无穷.

一. Correct the false statements.

(a) If you find a job you enjoy, you’ll never want to work a day in your life.

(b) In 1999, Lang Lang followed his music dream to America.

五. How does Lang Lang maintain a work-life balance?

This reading passage is extracted from the second phase of the reading task, and is supposed to be shorter compared to the last/longer passage. The answer given to this short-answer question from the teacher's resource book prints as follows:

He maintains a work-life balance by enjoying his job. Not only did he achieve a huge amount in his professional life, he also reflected the joy of the job, which proves achievement and enjoyment represent the two sides of a coin in his life.[11]

It has to be acknowledged the fact that the example of the reading text cited above does not, in any way, represent the longest length of a reading passage (the longest is up to 700 words) in the textbook. This piece is approximately 400 words, which reflects the average length, and the answer of such length and complexity is not uncommon. Overall, the length of the reading passages proves to be double or triple the length seen in the examination, and the type of the questions only adheres to that of the exam partially. The answers given, very often, are not contained in one short sentence and there is a lack of criteria to determine what answer may be accepted or rejected.

The use of *Edexcel Chinese for AS*

Experience emerging from the implementation of the student's book and teacher's resource book also reflects the inconsistence between the past examination papers and the textbook. Owing to but not limited to this, a number of issues encountered in the classroom practice has raised particular attention. The first major difficulty is derived from the aforementioned lengthy answers offered by the teacher's resource book (instead of one short answer for one mark). Having practised a number of reading tasks, the students are now uncertain about how many sentences they should be translating. Some students registered that the expected answers may be long and resolved to

[11] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS: Teacher's Resource Book*. London: Hodder Education, p. 65.

translate an entire paragraph (as it is sometimes the case from the teacher's resource book). Even when they did so, the result could be frustrating. This is due to another issue in that on one occasion direct translation (literally word-by-word) of a sentence/paragraph is given while on another occasion it may be much less precise, but more flexible. An example of the latter can be witnessed in the textbook chapter six reading activity B question seven: 'According to the brochure, is Sentosa easy to reach? Identify the sentence that provides the answer'[12]. In this case, virtually all of the students translated the sentence they identified, but the answer is given as: 'The last sentence in the brochure gives my reason'[13]. To take another example, in chapter three reading practice B question five, the direct translation of the supposed answer according to the text would be: female students are quieter, more careful and have better concentration compared with male students who are more active, careless and having scattered interests. Rather, the answer states: 'female students are…male students who are more active, careless and can be easily distracted'[14]. There seems to be no clear instruction/criteria to follow throughout the reading tasks and this may have resulted from, for instance, the lack of information given to the authors or of a general agreement among them. Overall, the degree of length and precision of translation that is demanded remains unclear, particularly when the criteria of the correct/acceptable/rejected answer are not supplied. Due to the foregoing, the students were often befuddled, hesitating and struggling when practising a reading task on the textbook.

---

[12] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS*. London: Hodder Education, p. 80.

[13] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS: Teacher's Resource Book*. London: Hodder Education, p. 54.

[14] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS: Teacher's Resource Book*. London: Hodder Education, p. 24.

Introduced vocabulary items and their translation

Another difficulty resulting from the use of the textbook can be represented by the number of the vocabulary items and their translation. In each reading practice there is a lengthy list of the featured vocabulary in Chinese with English translation. Based on the existing literature, it is indicated that the number of unfamiliar words which a text contains contributes to determine the level of difficulty of a reading activity. If readers do not understand, for instance, half of the words in a text, they will have 'great difficulty' in making sense of the text as a whole[15]. Moreover, in terms of language teaching, it is suggested that some of the unfamiliar or unknown vocabulary items can be first introduced in a pre-reading activity, which is believed to be a lead-in or warm-up exercise to a while-reading/after reading task[16]. However, in the case of this textbook, the extremely high number of vocabulary items listed in each reading task renders it very difficult for such pre-reading exercise to be helpful for a while-reading or after-reading task. The average number of unfamiliar vocabulary items listed in each reading passage is approximately 32 with a few ones mounting to 50. That is to say, new vocabulary given only in the reading section (3 passages) in each chapter can lead to nearly a hundred new words to learn. Hence, even when the students managed to familiarize themselves with seven to ten vocabulary items in the pre-reading activity, the help from this seemed limited. In addition, at first glance, the vocabulary list may save time and effortof consulting the dictionary for every single word; however, experience emerging from the use of these reading activities also shows underlying problems. For instance, on many occasions, the students could not fully comprehend the meaning of the words without further explanation, but this task was hindered by the amount of vocabulary and limited lesson hours. It was also

---

[15] Harmer, J. (2003), *The Practice of English Language Teaching* (4th Ed.). Harlow: Pearson Longman, p. 203.

[16] See, for example, Davies, P. &Pearse, E. (2000): *Success in English teaching.* Oxford: Oxford University Press; Wallace, C. (1992): *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press; Williams, E. (1984): *Reading in the language classroom.* Hemel Hempstead: Modern English Publications.

observed that the comparatively lower level students inclined to grow reliance on this side-by-side accompanying vocabulary list and, thus, could not finish the reading practice independently. In one interesting case, a student seemed to be blocked and could not advance in a reading practice. The reason was that he could not locate a word from the list in the main text (as it transpired that on this occasion the word is not contained in the passage).

Furthermore, whether the credit of the translation should be given to each author or a certain reference remains unknown. Cases of inappropriate/incautious translation contained in the list of vocabulary are sometimes encountered in the textbook[17]. For instance, on page 21 'equipped with' or 'installed with' (装有) may be more appropriate than 'to install', page 67 'blood type' is the common term (血型) rather than the stated 'blood group', page 5 'to chop' may be closer to the meaning of the word (切碎) than 'to crush', and page 19 宿 is translated as 'put up for the night' according to *Pocket Oxford Chinese Dictionary*[18] instead of 'to sleep', to mention a few. This is very likely to lead to misconception if a student encodes the word for the first time and if tutoring is not immediately available. Sometimes such inaccessible translation is also found in the answers given in the teacher's resource book, as with the answer we have seen in the example above. On the basis of this amount of unknown vocabulary and sometimes impalpable translation which caused profound difficulty in comprehending and learning, the students expressed disbelief in getting a good result for the examination.

The vast number of vocabulary items complete with their translation disclosed in the reading activity also leads us to reconsider the feature of the claimed 'exam-style practice questions and activities'. When considering the rich, existing materials and resources in English acquisition, the textbooks aiming to provide

---

[17] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS*. London: Hodder Education, p. 21; 67; 5 and 19.

[18] Manser, M. H., Zhu, Y., Ren, Y., Wang, L., Shi, Q., Ren, X., Mei, P., Wu, J. & Liu, T. (2009), *Pocket Oxford Chinese Dictionary* (4th Ed.). NY: Oxford University Press.

exam-style practice tests, such as those for TOEFL (e.g. *Kaplan TOEFL IBT*[19]or *Barron's TOEFL iBT Internet-Based Test*[20]) and/or for IELTS[21], do not list unfamiliar vocabulary promptly at the side of each reading practice. On the other hand, when a coursebook is concerned, typically a number of vocabulary items are provided to feed in before a reading passage and this is followed by after-reading activities to further consolidate these unfamiliar words. These can be seen in many advanced English learning coursebooks, for instance, *Focus on Vocabulary*[22]and *Strategic Reading: Building Effective Reading Skills*[23]. Furthermore, when looking into other AS level language textbooks, the features of the exam-style practice and coursebook style seem to be combined in a more balanced and approachable way. *AQA French AS: Student's Book*[24], to take an example, tends to adhere to one chapter three reading passages (the exam style), each of which contains approximately 250 words and 10 new vocabulary items in average. Additionally, *AQA German AS: Student's Book*[25] generally offers texts within 350 words with a range of 15 to 23 vocabulary items. More importantly, not only do they offer exam-style practice, but the design of the reading tasks also facilitates teaching with a number of activities and tips/clues for the examinations. In the case of *Edexcel Chinese for AS* utilized in the current class, teaching and learning, in terms of the reading practice, did not seem to be facilitated by the high number of new vocabulary items following the reading passages.

---

[19] Farthing, J., Baygell, R., Lerardo, C. &Polfliet, D. (2007), *Kaplan TOEFL IBT* (2008-2009 Ed.). NY: Kaplan.

[20] Sharpe, P. J. (2006), *Barron's TOEFL iBT Internet-Based Test* (12th Ed.). NY: Barron's Educational Series.

[21] See, for example, Cambridge ESOL (2006), *Cambridge IELTS 5 Student's Book with Answers*. Cambridge: Cambridge University Press.

[22] Schmitt, D., Schmitt, N., & Mann, D. (2011), *Focus on Vocabulary.* White Plains, NY: Pearson Longman.

[23] Cambridge (2003), *Strategic Reading: Building Effective Reading Skills.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

[24] Briggs, L., Armstrong, E., and Harrison S. (2008), *AQA French AS: Student's Book*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.

[25] Shannon, P., Niedziela, M., and Wardle, M. (2008), *AQA German AS: Student's Book*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.

Implications for further studies

Due to the aforementioned difficulty derived from the vast amount of the introduced vocabulary in the reading section, it may not be easy to determine whether this list of translated vocabulary functions as a help or hindrance. As it is claimed that the introduced vocabulary is there to 'support' learning with 'less frustrating time thumbing through the dictionary for every other word new to you'[26], the degree to which the target users' learning and preparation for the examination is supported through this remains debatable.

Furthermore, if the high number of vocabulary items is considered new to the target learners, who, hypothetically speaking, have gained an ideal result in GCSE Chinese, the statement '*Edexcel Chinese for AS provides* a smooth transition from GCSE to AS level'[27] should also be scrutinized. This doubt was originated from the difficulty the students, all of whom obtained A and A* in GCSE Chinese (six students A* and two A), in the current class have experienced in the reading practice, vocabulary and translation,

Conclusion

For many, the importance of promoting Asian languages, in this case Mandarin Chinese, in the Western world is increasingly emphasized. The fact that the language of Chinese has been rendered available in Edexcel GCE reflects this growing importance. Hence, as being the only material available in the market for virtually all examinees and endorsed by Edexcel, the quality and accessibility of this very textbook should be monitored closely.

Overall, based on the results of the textbook analysis, this study reveals that, in terms of the reading section, the exam-style practice questions and activities are not adhered to as claimed.

---

[26] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS*. London: Hodder Education, p. vii.

[27] Li, X., Liu, J., Liu, L., Tate, M., Wang, L., Yang, N., Zhao, R. X., and Zhu, X. (2008), *Edexcel Chinese for AS*. London: Hodder Education, p. vii.

Adding to this is the clear inconsistency between the style of the answers provided in the teacher's resource book and Edexcel's mark scheme. These are paralleled by, compared to both the standard found in the previous exam papers and other exam-oriented textbooks, the inaccessible length of reading passages, number of vocabulary items and sometimes inappropriate translation. The problems and difficulties emerging from the implementation of the student's book and teacher's resource book have also reflected these issues. Although the number of the students in discussion does not represent the majority of the examinees, the data, as a whole, gathered in this study provide both insights for other potential students/teachers and feedback for the publisher and/or the authors. On the consideration of the results of this study, further investigations into the effectiveness of the textbook in helping students for the preparation of the examination are called for and perhaps, another edition of the textbook with more approachable level of difficulty in the reading section should be considered. Good examples of other AS level language textbooks could also be referred to.

Rus Dili Öğretiminde Edebi Çevirilerin Kullanımı

The Use of Literary Translation in Teaching of Russian

Prof. Dr. Hurşit İSAYEV
Kafkas Üniversitesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Kars, Türkiye
hursutisa@mail.ru

Prof. Dr. Hacali NECEFOĞLU
Kafkas Üniversitesi Kafkasya ve Orta Asya Araştırma Merkezi, Kars, Türkiye, alinecef@hotmail.com

Özet

Türk ve Rus Kültür ve Edebiyat ilişkilerinin gelişmesinde tercüme sanatı önemli bir role sahiptir. İnsanlar arasında ünsiyet aracı çeviri zamanla birçok milletlerin ve halkların oluşum ve gelişiminde büyük rol oynamıştır. Tabii ki, eski bir tarihe sahip olan tercüme sanatı geliştikçe ortaya çıkan çeviri problemleri her zaman dünya bilim adamlarını meşgul etmiştir.

Yabancı dil öğretiminde çevirinin rolü kaçınılmazdır. Bilindiği gibi dil eğitimi birkaç kavramdan oluşmaktadır: duyma, okuma, yazma ve konuşma. Araştırmalar ve yabancı dil öğretim tecrübesi, başka bir kavramın da ortaya çıkmasına neden oluşturmuştur. Bu kavram, kuşkusuz, çeviridir. Çevirinin, yabancı dilde olan eserin anlamının muhafaza edilmesi şartı ile başka dile aktarılması süreci olduğu bilinmektedir.

Klasik Rus edebiyatı çevirilerinde geniş tecrübeye sahip olan Türk tercümanları 20. Yüzyılda, özellikle son on yıllarda, Rusça edebi eserleri başarıyla çevirmeğe başlamışlardır. Bu çevirilerin çoğunda orijinaldeki milli ruh, milli psikoloji, kahramanların yaşam tarzı doğru olarak verilmektedir. Ama bazen bu çevirilerde de yanlışlıklar gözlenmektedir.

Rus Dili ve Edebiyatı eğitim programlarının çeviri derslerinde çeviri materyali olarak Rus şair ve yazarlarının, o cümleden Türk halklarının Rusça yazan yazarlarının (Cengiz Aytmatov, Oljas

Suleymenov vs.) eserlerinin Türkçe çevirilerinin kullanılmasının faydalı olduğunu düşünüyoruz.

Dil eğitiminde öğrenciler kendilerinin orijinalden yaptıkları çeviri ve aynı eserin Türkçeye edebi çevirisini orijinalle karşılaştırdıklarında çeviri sorunlarını daha iyi kavrayabilir ve çeviri becerilerini başarıyla geliştiriyorlar.

Anahtar Kelimeler: *edebi çeviriler, öğretim materyalleri, Rusça öğretimi*

Abstract

The art of translation has a crucial role in developing relations between Turkish and Russian cultures and literatures. Of course, the translation problems that appear in the development of the translation art which has an old history always make busy the scientist.

The role of translation is inevitable in the teaching of foreign languages. As it is known education of language consists of a few concepts such as listening, reading, writing and speaking. Researches and experience in education of foreign languages, cause to arise an another concept. This concept, undoubtedly is translation. It is known that translation is an transfer process of a foreign work to an another language by the condition that the meaning is protected.

In the twentieth century, especially last ten years Turkish translators who have a broad experience in translation of classical Russian literature have began to translate the Russian works successfully. In many of these translations national spirit, national psychology, the manner of heroes are being given truly.

In translation courses of the teaching programs of Russian language and literature we think that the use of works of Russian poets and writers, the writers of Turkish peoples that has been writing in Russian language (Cengiz Aytmatov, Oljas Suleymanov and likewise) as a translation material is useful.

In the education of language the students by comparing their translations with literary translation of the same work may grasp

the translation problems more better and develop their translation skill successfully.

Keywords: *literary translations, teaching materials, teaching of Russian*

Bilindiği gibi, çeviri derslerinin esas amacı öğrencilerin kelime hazinesini yeni kelimelerle, deyimlerle zenginleştirmektir. Diğer taraftan çeviri öğrencilerin yabancı dile yatkınlığını gelişmesine yardım ediyor. Genellikle orijinali derinden benimsemeden onun milli özgünlüğünü tam kavramadan doğru ve düzgün çeviri yapmak mümkün değildir. Bedii cevrinin diğer çevirilerden bir sıra farklılıkları var. En önemli farklılık üslup farklılığıdır. Bedii üslubun özelliği onun estetik görevinden başka insanları eğitmek, onlarda inam ve manevi saflığı korumak amacı taşımasıdır. Edebi eserin çevirisinde yalnız yabancı dili bilmek yeterli değil. Burada özel ustalık, hatta diye biliriz ki, yazarlık yeteneğine sahip olmak, asil sanatçı olmak, dilin, kelimelerin biçimini bilmek ve bedii karakterleri gerçekçi vermek gerekiyor. Orijinalde yansıtılan kültürün, onun milli ruhunun, hayat tarzının bütün özelliklerini, gelenek ve göreneklerini, milli inançlarını, törelerini, o halkın psikolojisini, mantalitesini bilmek gerekiyor. Rus şairi A. S. Puşkin çevirmenleri "Uygarlığın posta atları" adlandırmıştı. Çeviride önemli dikkat çeken makamlardan biri de orijinaldeki epitetlerin, karşılaştırmaların, metaforların, deyimlerin, ata sözlerinin, yazarın kullandığı argo ve yeni kelimelerin, anlam taşıyan adlar ve soyadların, toponimlerin, antroponimlerin, lehçe ve ağızların, alınma kelimelerin ve nihayet, orijinalin morfolojik, sentaksik yapısının göz önüne alınmasıdır. Bu açıdan çevirmenin her kelimeye, cümleye ve, hatta, her satıra dikkatle yaklaşması gerekiyor.

Rus dilini öğrenen Türk öğrencilere dili daha geniş ve derinden öğretilmesi araçları sırasında edebi eserlerde çevirilerin kullanılmasının büyük ölçüde faydası vardır. Biz çeviri derslerinde Rus yazarlarının veya Rus dilli yazarların Türk diline çevrilmiş eserlerinden bazı parçaların orijinali ile birlikte incelenmesi ve aynı parçaların kendileri tarafından yapıl çevirilerin mevcut çevirilerle karşılaştırılarak analiz edilmesini öğrencilerden talep ediyoruz. Bu

açıdan Türk öğrenciler arasında ilgi çeken Türk Dünyası'nın ünlü yazarı, eserlerini çoğunu Rusça yazmış olan Cengiz Aytmatov'un kitaplarının orijinali ve çevirilerinden istifade ediyoruz.

Cengiz Aytmatov'un eserlerinde öne çıkan problemler, milli ve evrensel karakter taşımaktadır. Bu problemler arasında insan ruhu, insan maneviyatı nasıl olmalı, nasıl ışık yolunu bulmalı, doğa ve insan ilişkileri, insanın şimdiki durumu, geçmişine ve geleceğine bağlılığı problemleri önemli yer almaktadır. Bu bağlılıkları C. Aytmatov milli efsanelerin, destanların, rivayetlerin öğrenilmesinde, onlardan faydalanılmasında görüyor. Ona göre de eski Kırgız-Türk mitolojisi önemli yer tutmaktadır. C. Aytmatov çağdaş problemlerin çözümünü eski çağlardan günümüze kadar bütün kuşakların sınanmış tarihi tecrübesi olan mitlerde aramış ve çok zaman da bulmuştur. C. Aytmatov'u düşündüren sorunlardan biri de doğa ve insan münasebetleri problemidir. Ona göre, çevremizdeki doğa canlı, kolayca yaralanmaya müsait bir varlıktır. O, İnsana her şeyi verdiği gibi, geri de alabilir. Yer yüzünde her şey biri birine bağlıdır. Ne yazık ki, uygarlık doğal olan her şeyi amansızca istismar ve tahrip ediyor. Ve ne yazık ki, doğaya indirdiği darbelerin kendisine döneceğini insan oğlu anlamıyor. C. Aytmatov'un çözümünü Türk felsefesi ve tarihi-psikolojisi vasıtasıyla aradığı sorunlar genelde evrensel karakterlidir. Yazarın eserlerinde doğanın ayrılmaz bir parçası olan hayvan suretleri de önemli yer almaktadır. Hayvanlar da insanlar gibi kadere sahiptirler. C. Aytmatov'un eserlerinin bir çoğunda Manas destanında da olduğu gibi hayvan suretlerine rastlıyoruz. Bu hayvanların her biri bir karakter taşıyıcısıdır. İnsanlar gibi onların da kaderi var, sevinci var, kederi var.

C. Aytmatov'un Rus kültürünü, dilini, o dilin felsefesini, psikolojisini derinden bildiğini kaydetmeliyiz. Rus dilli yazar olmasına rağmen yaratıcılığında her zaman öz Kırgız-Türk zeminine dayanmıştır. Onun obrazları dünyamızdaki tüm insanlar gibi gülende de, ağlayanda da aynı evrensel duyguları yansıtsalar sa da, onların düşünce tarzı, söyledikleri şarkılar, ağıtlar Rusça seslense bile burada bir Türk milli ruhu duyulmaktadır. C. Aytmatov'un eserlerinin dili o kadar da basit değildir. Ona göre de çeviri sürecinde bir çok sorunlarla karşılaşılıyor. Evvela, Türk ve Rus dilleri farklı morfoloji yapıya sahiptir: Türkçe agglutinatif (bitişimli), Rusça flektif (bükümlü) dillere mensupturlar. Bu da biçimsel farklar değil. Bu farklılıklar

çeviri sürecini zorlaştırıyor. Diğer taraftan, C. Aytmatov'un edebi dili çok komplikedir: zengin ve derin fikirler, karmaşık ve zor cümleler. Bazen yazar tarafında nakledilen her hangi bir hadise kahramanının iç monologuna geçiyor. Veya şimdiki zamanda söylenen konuşma geçmiş zamandaki gibi veriliyor. Bu da çevirmenin işini zorlaştırıyor.

Tüm bunları göz önüne alarak, çeviriye başlamadan önce öğrencilerin özel hazırlığı gerekmektedir. Bu açıdan çeviriye başlamadan önce öğrencileri yazarın yaratıcılığı ile yakından tanış ederek, öğrencilere onun edebi üslubu, dil özellikleri hakkında bilgi veriyoruz.

Dikkatimizi çeken makamlardan biri de büyük yazarın orijinalde adı ***"Когда падают горы (Вечная невеста)"*** olan son romanıdır[1]. Romanda bu gelimli-gidimli dünyada insan oğlunun nereden gelip, nereye gidiyor sorunu işlenmiştir. Yazar her şeyin – insanların, hayvanların, bitkilerin – kadere bağlılığını, doğanın karşısında küçücük bir zerre olmasını, bir kum tanesine benzediğini gösteriyor. Romanda çağdaş dünyamızda manevi değerlerin acımasızcasına dağılmasını, eski değerlerle yeni oluşan münasebetlerin ölüm-dirim mücadelesine girmesini, bir tarafta insanının, diğer yanda hayvanın ikisinin de kadere bağlı, onun elinde bir oyuncak olmasını görüyoruz. Eserin kahramanı Arsen Samançin Sovyet ruhunda büyümüş, karakterce çok dürüst, insanı ve doğayı seven, yetenekli, bağımsız bir gazetecidir. O, Gorbaçov'un yaptığı "perestroyka"ya inanmış, onun güruhuna katılmış, piyasa ekonomisinde ipi kırılmış "Ruhaniyet" gazetesinde her kesi maneviyatla sosyalimi yenilemeye çağıran, güruh dağıldıktan sonra katarından ayrı düşmüş turna gibi yalnızca ötmeye devam etse de inancını, geleceğe inamını kaybetmemiştir. Ona bu ruhu veren yetenekli opera sanatçısı Aydana Samarova ve onunla birlikte "Ebedi Gelin" efsanesi konusunda çalışmak, yeni opera yazmak isteğidir. Lakin bir kasırga gibi, fırtına gibi insanların başının üstünü alan yeni ekonomik sistem her şeyi süpürüp atmış, çoğunluk buna karşı direnememiş. Para kazanmak, bütün değerlerin para ile ölçüldüğüne inanılan bir zaman gelmiş. Buna Aydana da devam dayanamamış, yeni "nuvorişlerin" (sonradan görmüşlerin) – Oşondoyların kucağına

---

[1] Айтматов Ч. (2006). *Когда падают горы (Вечная невеста)* - Дружба Народов, №7.

atmış kendisini ve Arseni de, "Ebedi Gelin"i de unutmuş. Arsen Samançin Oşondoylarla mücadele edememiş, çünkü onların silahı akıl, maneviyat, mantık değil, paradır. Para da onlarda. Aşağılanmış, hakaret uğramış Arsen çıkış yolunu silah bulup rakibini öldürmek düşüncesine kapılıyor. Fakat, manevi saflığa sahip, "Ebedi Gelin" idealine inanan Arsen ve Arsen gibi binlerce aydınların yolu bu değil. Arsen yeni toplumun arasında kendine yer bulamamış, sonuçta onun temelini oluşturan dağlar onu koynuna almış ebediyete kavuşmuş. Eserin diğer kahraman Arsen'in benzeri olan kar parsı Jaabars da aynı kaderi yaşamıştır. Bir zamanlar parsların arasında öncül olan, güzlü yenilmez olan Jaabars zaman gelince gücünü, etkisini kaybetmiş, kulağı eğri bir parsın yanında aşağılanmış, dişisi onu terk etmiş, o da tenha kalarak buna dayanamamış, Tanrı (Tyanşan) dağlarının el yetmez zirvesini, oradaki mağaranı tercih etmiş ve ölümünü orada bulmuştur. İnsan da, pars da ezeli meskeninde – mağarada ebediyete kavuşmuşlar. Lakin yazar romanda karamsarlığa pek yer vermemiştir. O, Kırgız-Türk efsanesi temelinde müthiş "Ebedi Gelin" suretini yaratmıştır. Ebedi Gelin yer yüzünde gezerek insanların suçlarını kendi üzerine alıyor, onları manevi ve ruhi saflığa sesliyor. Eserin gayesi de budur: dünyayı, insanlığı Ebedi Gelin ve onun güzelliği, saflığı, masumluğu kurtaracaktır.

Romanın Türkçe iki farklı çevirisi farklı yayın evlerinde basılmıştır. "Elips Kitap" yayı evinin bastığı kitabın çevirisi ***"Ebedi Gelin. Dağlar Yıkıldığı Zaman"*** adıyla Prof. Dr. Ahmet Pirverdioğlu tarafından (bundan sonra **I. Çeviri**)[2], "Ufuk Kitap" yayın evinin bastığı kitabın çevirisi ise ***"Dağlar Devrildiğinde. Ebedi Nişanlı"*** adıyla Güzel Sarıgül Şonbayeva tarafından (bundan sonra **II. Çeviri**)[3] yapılmıştır. Bu çevirilerle tanış olduğumuzda her iki çevirmenin Rus dilini, Rus yaşam tarzını iyi bildikleri anlaşılıyor. Çevirmenler genellikte eserin üslubunu, ifade tarzını, C.Aytmatov'a özgü dili, milli özellikleri koruyabilmişler. C. Aytmatov dilinin özelliğini dikkate alırsak çevirmenlerin zor bir işi başardıklarını görüyoruz. Çeviri

---

[2] Aytmatov Ç. (2010). *Ebedi Gelin. Dağlar Yıkıldığı Zaman.* Tercüme: Ahmet Pirverdioğlu. 5. Baskı. Elips Kitap. Ankara.

[3] Aytmatov Ç. (2007). *Dağlar Devrildiğinde. Ebedi Nişanlı*. Rusçadan Çeviren: Güzel Sarıgül Şonbaeva. 1. Baskı. Elips Kitap. İstanbul.

derslerinde her iki çevirini orijinali ile birlikte karşılıklı analizi zamanı soru doğuran bazı makamlarla karşılaştık. Bu bildirinin amacı çevirilerin eleştirilmesi olmayıp, dil eğitiminde çeviri sürecinde karşılaşılan zorluklara öğrencilerin dikkatini çekmektir. Bu açıdan çevirilerdeki soru doğuran bazı kelimelerin, ifadelerin, cümlelerin analizi yapılarak kendi açımızdan daha makul karşılıkları vermeye çalışmışız:

"…и рыси на них фырчат и шипят, вроде как не признают троюродных сородичей."

I: "… vaşaklar fıslıyor ve tıslıyor, sanki kendi kuzenlerini tanımak istemiyorlardı" (s.10)

II: "Vaşaklar bu hemcinslerini tanımazlıktan gelir; onlara hırlar, tıslarlar." (s. 8)

İlk tercümede cümle hemen hemen orijinaldeki gibi verilmiş, lakin Rusça "троюродные сородичи" kelimeleri "kuzenler" gibi, diğerinde "hemcinsler" gibi çevrilmiş. Halbuki, "троюродные сородичи" burada "uzak akraba" anlamındadır.

"И помни: прижми хвост, пока не поздно."

I: "Henüz geç olmadan aklını başına devşir." (s.36)

II: "… ve geç olmadan kuyruğunu topla" (s.43)

Bizce, "Ve unutma: ne kadar ki geç değil kuyruğunu kıs," daha uygundur.

"пахарь от СМИ"

I: "…o, …sıradan bir medya amelesi idi." (s. 39)

II: "…basın tarlasının sıradan bir işçisiydi." (s. 46)

İlk tercüme daha dolgun olup, "amele" yerine "hamal" kelimesi de kullanılabilirdi.

"как послание свыше"

I: “göklerden gönderilmiş bir mesaj gibi” (s.53)

II: “bir merhamet mesajı olarak” (s.62-63)

“как послание свыше”’nin karşılığı “ayet” olmalıdır.

“… чтобы добыть для угощения почтенных гостей свежей дичи, а для дарения — звериных шкур.”

I: *“… aziz misafirlerine ikram etmek için av eti, hediye için ise hayvan postu getirmeye…”* (s. 61)

II: *“… saygın misafirlere etini ikram, postunu da hediye etmek üzere…”* (s. 73)

Orijinaldeki *“почтённие гостu“ – “saygın misafirler”, “свежая дичь” - “taze avlanmış kuş eti”* anlamında olduklarından ilk çeviride “aziz” yerine “saygın” kelimesi kullanılırsa orijinale ikinci çeviriden daha yakın olur.

Orijinal ve çevirilerdeki farklılıkları daha kolay göstermek için aşağıdaki tabloya yerleştirdik.

Orijinal	I.Çeviri	II.Çeviri	Açıklamalar
… и великая охота ждет…	… kanlı avları … severlerdi. (s.10)	…av partilerinde gönüllerini eğlendirirler … (s. 8)	[onları] muhteşem av bekliyordu…
Прихоти судьбы непредсказуемы …	Kaderin neler yapacağını kestiremezsin (s. 13)	Kaderin cilveleri önceden kestirilemez … (s.12)	II. çeviri daha uygun
… барсиху и кривоухого	… dişisine ve eğri kulaklı	… kadim hayat	… dişisine ve eğri kulaklı

баловня-соперника …”	talihli rakibine …(s. 13)	arkadaşının yırtık kulaklıyla … (s. 13)	şanslı şımarık rakibine …
тигроподобный пятнистый царь высокогорья	… yüksek dağların kaplana benzeyen benekli kralı … (s.14)	Zirveleri karla kaplı dağların kaplan görünüşlü çarı, benekli … (s. 14)	… yüce dağların benekli sultanı …
… попивая вино и прислушиваясь к дежурной музыке …	… şaraptan yudumlayarak … (18)	… şarabını yudumlarken … (18)	… şaraptan yudumlayarak ve ifa edilen yedek müziği dinleyerek…
… на своем вполне сносном английском, освоенном в московские годы учебы на высших комсомольских курсах для ведения борьбы с империалистическим Западом …	… Moskova’da okuduğu yıllarda öğrendiği çok da kötü olmayan İngilizcesiyle… (s. 20)	Moskova’da öğrencilik yıllarında öğrendiği, hiç de fena sayılmayan İngilizcesiyle…	Moskova’da, yüksek komsomol kurslarında emperyalist Batı ile mücadele etmek için öğrendiği hiç de fena olmayan İngilizcesiyle… (“komsomol” kelimesinin anlamı dipnotta verilebilirdi)
… в их честь	… onların	… bunların	… onların

звучали то Вагнер, то Шопен, то кто-нибудь еще из гениев.	şerefine Chopin veya dahilerden birisinin müziği çalıyordu. (s. 19)	onuruna Chopin ya da aynı asrın dahilerinden biri çalıyordu. (s. 20)	şerefine ya Vagner'in, ya Chopin'in, ya da dahilerden birisinin müziği seslendiriliyordu. (her iki çeviride "Vagner" kelimesi yok, fiil anlam ve zaman itibarile doğru cevirilmemiştir)
Ведь музыка — это хождение к Богу, галактика духа.	Ne de olsa müzik Tanrı'ya doğru yürümedir, ruhun evrenidir. (s. 19)	Müzik vasıtasıyla Tanrı'ya yaklaşır insan ve müzik ruhun galaksisidir. (s. 20)	Sahiden, musiki insanı Tanrı'ya doğru götüren yoldur, ruhun evrenidir.
Ты не думай, что погнал меня в шею — и все! … У меня тоже есть свои ресурсы.	Beni kovdun ve her şey bitti diye düşünme. … Benim de kendime göre imkanlarım var. (s.24)	Beni yakamdan tutup atmakla her şeyin bittiğini sanma! … Benim de kendime göre bağlantılarım var. (s. 26-27)	Beni kulağımdan tutup atmakla her şeyin bittiğini sanma! … Benim de akıl edemediğin / saklı kaynaklarım var.

… душа его полыхала лесным пожаром.	… içinde orman yangınları vardı. (s. 35)	… ruhu bir orman yangınında alevleri arasında kalmışçasına yanıyordu. (s. 38)	… içi ateş düşmüş orman gibi cayır cayır yanıyordu.
Кому из коммунальных соседей какое могло быть дело до того …	… bu şehir komşularının umurunda mıydı sanki? (s. 36)	… kimin ve hangi komşunun umurunda olabilirdi ki? (s. 42)	… kommunal komşularından kimin umurunda olabilirdiki? (“kommunal” kelimesinin anlamı dipnotla verilebilirdi.)
… будь он с детства отдан музыкальной учебе, а не гонял бы аильных лошадей в горах …	… çocukken dağlarda köy atlarını kovalamak yerine müzik okuluna verilseydim … (s. 20)	… çocukluk yıllarımda köydeki atların peşinden koşturmak yerine müzik okuluna gitseydim …(s. 21)	… çocukluğundan dağlarda ail atlarını kovalamaktansa müzik eğitimi alsaydı …
… выступать в печати музыкальным чаятелем и театральным критиком …	… basında bir müzik ve tiyatro eleştirmeni olarak yazılar yazmak … (s. 20)	… medyada müzik ve tiyatro eleştirmenliği yapmak ve müziğe duyduğu	… basında müzik hayranı/özlemcisi ve tiyatro eleştirmeni olarak …

		hayranlığı anlatmak… (s.21)	

Ayrıca, kaydetmek gerekiyor ki, yazarın eserinden parçaları mukayeseli çevirmeden önce metinlerde rastlanan ayrı ayrı kelimeler ve deyimler, seçilerek anlamları öğrencilere geniş şekilde açıklanıyor. Bu açıdan aşağıdaki kelime ve deyimleri örnek olarak verebiliriz:

вдосталь напиться

возбуждённо верешать

выстрел их давеча

гнать в шею

двинуть в рыло

дежурная музыка

деньги листопадом

дни насущные

доска балдёжная

духовное созерцание

душевные побуждения

жизнь зачиналась

жить изгоем

журавль перестройки

заграбастать себе все богатстава

запнуться на полуфразе

зиму не выдюжить

знай свою мусорку

истовая вера

кафедральный выходец

крыша пожухла и осела

кулаками небо молотить

либеральные нувориши

ломавая музыка

любовь - озарене души

людские злодеяния

масскультура

мосластая рука

мотыльковые мелодии

на обочинах истории

найти усладу

нареченная

нахрапистые воробьи

обкатанные веками валуны

оболдеть

оказаться изгоем

оптовая культура

ошалеть задыхаясь

пахать на прямую

пернатые высшего полёта

пинки под зад

плюшовое одеяло

пляска в таборе

побледневшие губы

подельник

подметельщики от шоу-бизнеса

поднять хай

подспудно готовить

постоянно тальдычать

превратиться в вышибалу

прижми хвост

просить подаяния

прямой эфир

публично покуситься

пулька

захлёстывающая ненависть

работать поденщицей

разгорячить кровь

размышлять до белой бороды

расхожий писака

рыночная лямка

рыночные дебри

свары собачьи

свежая дичь

скакать во всю прыть

следь простыл

смута подспудная

снискать от тоски

совковый микрорайон

судьбоносный момент

требовать мзду

тычковаться

уличные торжищи

умыкать женщину

флиртующий зов

хлынула клиентура

хрен с ними

циничная трепотня

чокнутый меломан

шикарное время

эстрдный балдёж

C. Aytmatov Rusça yazdığı eserlerinde bolca Kırgız-Türk kelimelerini kullanıyor. Bu açıdan son romanı da istisna değil. Örneğin, bu eserde C. Aytmatov'un sık sık kullandığı "***аил***" kelimesi her iki çeviride "***köy***" olarak çevrilmiştir. Halbuki yazar "***köy***" kelimesinin Rusça karşılığı olan "***село***" veya "***деревня***" kelimelerini milli ruhu yansıtmak amacıyla bilerekten kullanmamış. Çeviride bu kelimenin orijinalde olduğu gibi verilmesi gerektiğini öğrencilere tavsiye ediyoruz. Yazar eserde kullandığı Kırğız-Türk kökenli kelimelerin genelde Rusça karşılığını metin içinde vermiştir. Bu kelimelerden aşağıdakileri örnek olarak verebiliriz:

аильный мулла – ail mollası (köy imamı), ***барымта – barımta*** (fidye, rehine için ödenen para), ***бий – biy*** (bey), ***джезде – cezde*** (enişte), ***дуйне – duyne*** (dünya), ***жоулоо – jouloo*** (yayla), ***казан – kazan*** (tencere), ***тенгри – tengri*** (tanrı), ***токмо-акын – tokmo-akın*** (duygularını döken ozan, içten okuyan aşık), ***тункукук – tunkukuk*** (gece baykuşu), ***тюмен аил – tümen ail*** (aşağı ail, aşağı köy), ***узенгилеш – uzengileş*** (üzengi gibi, üzengiye benzer), ***укмуш – ukmuş*** (harika, çok güzel, pek iyi), ***ханзада – hanzada*** (hanzade), шамалбаш ***– şamalbaş*** (kafasında rüzgarlar esen birisi).

Sonuç olarak, C. Aytmatov'un Rus dili çeviri derslerinde kullandığımız **"Когда падают горы (Вечная невеста)"** romanının basılan Türkçe çevirilerini gözden geçirdiğimizde her iki çeviride de genel olarak eserin fikri ve sanatsal düzeyi korunduğunu görüyoruz. Prof. Dr. Ahmet Pirverdioğlunu'nun çevirisinde orijinal metne daha çok sadık kalındığı, Güzel Sarıgül Şonbaeva'nın çevirisinde ise çevirmenin daha serbest davrandığını kaydetmeliyiz. Ayrıca, nedense orijinalde olan bazı kelimelerin, ifadelerin ve hatta parçaların bile her iki çeviride bırakıldığını gözlemliyoruz. Örneğin:

" … и разгорячился малость, вспомнил некстати, с раздражением и с досадой, как один расхожий писака, местный популист и, сказывали даже, шоумен, каких развелось ныне — как грибов после дождя, загнал, что называется, ему в ворота гол, сославшись на его высказывания в каком-то интервью по поводу музыки и музыкальной культуры: "Вот так и курлыкает в небе заблудший журавль перестройки — наш меломан Арсен Саманчин. Когда-то Саманчин летал в одной стае с

Горбачевым. И всех звал в своей исчезнувшей ныне, не потянувшей рыночной лямки газете "Руханият" духовностью обновить социализм. И вот нет уже ни Горбачева, ни стаи, а он, заблудившийся журавль, продолжает курлыкать о свободе духа, о музыке: музыка-де высшая свобода и красота Вселенной, а нам только этого и надо — браво! Коли музыка высшее проявление свободы духа и большей свободы на свете быть не может, стало быть, каждый волен обращаться с ней как вздумается — хочет скачет верхом, хочет хлещет кнутом, пусть громыхает гром, всех под крышу заберем и айда, айда, айда, и танцуем, и поем, и ликуем, и сексуем в гипертрансе мировом… Вот что нам надо от музыки! Синтез, компот божественного и секс-базарного! Теперь мы будем распоряжаться музыкой, размножать, распространять альбомы, диски, деньгу-то крутим мы — так называемые либеральные нувориши, да, лучше быть нуворишем, чем жалким гуманитаришкой. И нас ничем не остановить. Массовость шоу-эстрады превыше всяких там сакральных ценностей, классики-млассики, фольклора-мольклора. Сюсюкайте сами! А нам на руку бизнес-электронный шаманизм! Сотни тысяч рук, воздетых в экстазе, глаза, полыхающие безумием, гремящая, вулканическая музыка и небо, качающееся, как лес под бурей, — вот что такое свобода в действии. Даешь электронную всемирную музреволюцию! Если надо, мы и климат изменим!" Вот ведь гад! К чему было припоминать всю эту циничную трепотню?"

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, bu bildiride amacınız çevirilerin eleştirmesi değil, bu çevirileri orijinali ile birlikte çeviri derslerinde bir araç olarak kullandığımızda karşıya çıkan bazı zorluklara dikkat çekmektir.

Kaynakça

Айтматов Ч. (2006). *Когда Падают Горы (Вечная невеста) - Дружба Народов*, №7.

Aytmatov Ç. (2010). *Ebedi Gelin. Dağlar Yıkıldığı Zaman.* Tercüme: Ahmet Pirverdioğlu. 5. Baskı. Elips Kitap. Ankara.

Aytmatov Ç. (2007). *Dağlar Devrildiğinde. Ebedi Nişanlı*. Rusçadan Çeviren: Güzel Sarıgül Şonbaeva. 1. Baskı. Elips Kitap. İstanbul.

Türkçe-Japonca Çevirilerdeki Fiillerinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma

A Study on the Use of Verbs in Turkish-Japanese Translation

Arş. Gör. Barış KAHRAMAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
kahraman@comu.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Derya A. SAKAUE
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
sakaue@comu.edu.tr

Okt. Yukiko KONDO
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
canakkale.kondo@gmail.com

Özet

Fiil bir cümlenin en önemli öğesidir ve cümlenin farklı yerlerinde kullanılır. Ana dilden yabancı dile çeviri yaparken, fiilleri uygun şekilde kullanmanın zor olduğu bilinmektedir. Dilbilgisi ve uygun sözcük seçimi gibi unsurların fiillerin kullanımını zorlaştırdığı düşünülmektedir. Ancak, dilbilgisi ve sözcük seçimi unsurlarından hangisinin daha fazla çeviriyi zorlaştırdığı tam olarak bilinmemektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe-Japonca çevirilerdeki fiillerin kullanım durumunu inceleyerek, en sık görülen hata biçimlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, Japonca öğrenen orta seviyedeki 22 Türk öğrencinin, Türkçeden Japoncaya çevirdiği 6 farklı paragraftaki fiillerin kullanımına ilişkin hata analizi gerçekleştirilmiştir. Fiiller cümle içerisindeki işlevine göre "ana fiil" ve "ara fiil" olarak ikiye ayrılmıştır. Hata analizi sonuçları, ana fiillerdeki doğru fiil çevirilerinin hatalı fiil çevirilerinden daha fazla olduğunu ve dilbilgisel hatalarla sözcüksel hataların hemen hemen aynı oranda olduğunu göstermiştir. Ara fiillerde ise, hatalı fiil çevirilerinin sayısı doğru fiil çevirilerinden fazla olup, sözcüksel hataların sayısı dilbilgisel hatalardan fazladır. Bu sonuçlar, ara fiillerin kullanımının, cümle sonuna gelen ana fiillerden daha zor olduğunu ve bunun

yanısıra Türkçe-Japonca çeviri esnasında uygun sözcük seçiminin, doğru dilbilgisi yapısını kullanmaktan daha zor olabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, Türkçe-Japonca çeviri eğitiminde ara fiillerinin kullanımına ve uygun sözcük seçme yöntemlerinin öğretilmesine daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Çeviri eğitimi, Fiil, Hata analizi, Türkçe-Japonca çeviri*

Abstract

A verb is the most important element of a sentence, and it may appear in different positions. It is well known that the use of verbs is quite hard in a translation from the first language to a target language. It seems both grammatical and lexical factors affect the translation difficulty of verbs. However, it is not clear which one of these factors has a stronger impact on the translation difficulty of verbs. The present study aims to explore the use of verbs, and attempts to find out the error patterns in Turkish-Japanese translation. In the present study, we conducted an error analysis on six different paragraphs which were translated by twenty-two intermediate Turkish speaking learners of Japanese. We divided verbs into two groups as "main verb" and "embedded verb", due to their functions in the sentence. The results showed that the number of correct translations was higher than errors in main verbs, and the number of lexical and grammatical errors was almost same. In the case of embedded verbs, the number of errors was higher than correct translations, and the number of lexical errors was higher than that of grammatical errors. The results indicate that the use of embedded verbs is harder than main verbs, and selecting appropriate lexical item is harder than the use of correct grammar in Turkish-Japanese translation.

1. Giriş

Bir cümlenin temel öğeleri özne, tümleç ve yüklemdir. Bu öğeler içerisinde yüklem en önemli yere sahiptir. Çünkü, Japonca ve Türkçe gibi dillerde özne, tümleç veya her ikisini de kullanmadan bir

cümle oluşturulabilirken, yüklem kullanmadan bir cümle oluşturmak mümkün değildir. Yüklem olarak isimler, sıfatlar ve fiiller kullanılabilir. Yüklem olarak en sık kullanılan öğelerin başında fiiller gelir (Jones, Gobet and Pine, 2000; Scheibman, 2002). Bu nedenle, fiil bir cümlenin en önemli öğelerinden biridir denilebilir. Fiiller cümlenin farklı yerlerinde farklı işlevlerde kullanılırlar. Örneğin, "Ali eve geldikten sonra ders çalıştı" cümlesinde "ders çalıştı" fiili cümlenin sonunda kullanılmakta ve öznenin yaptığı eylemi açıklamaktadır. Cümlenin ortasında kullanılan "geldikten" fiili ise öznenin yaptığı eylemin zamanını açıklamak için kullanılmaktadır. Bu çalışmada, "ders çalıştı" gibi cümle sonunda kullanılan fiiller ana fiil, "geldikten" gibi cümlenin ortasında kullanılan fiiller ise ara fiil olarak tanımlanmaktadır.

Ana dil ve yabancı dil ediniminde fiillerin en zor öğrenilen dilsel öğelerden biri olduğu bilinmektedir (e.g., Gentner, 2006; Tomasello, 1992; Zhang, 2007). Ana dilden yabancı bir dile çeviri yaparken de, diller benzerlik gösterse dahi, fiilleri uygun ve doğru şekilde hedef dile çevirmenin zor olduğu söylenmektedir (Cappelli, 2006, 2007). Cappelli, fiilleri doğru bir şekilde çevirmeyi zorlaştıran en önemli etmenin iki dildeki kavramları karşılayan uygun *sözcük seçimi* olduğunu belirtmektedir. Türkçe ve Japonca gibi sondan eklemeli dillerde, uygun sözcük seçiminin yanısıra, fiillere durum, zaman, görünüş, kip vb. gibi uygun ve doğru dilbilgisel yapıyı eklemenin de, fiillerin çevirisini zorlaştıran etmenlerden biri olabileceği düşünülmektedir. Yani, uygun sözcük seçimi ve doğru dilbilgisel yapıyı kullanmanın, çevirilerinin kalitesini etkileyeceği söylenebilir. Bu durum, aşağıdaki örneklerde açıklanmaktadır.

(1a) Bugün otobüsler çalışmıyor. (Today buses are not running.)[1]

(1b) *Kyou basu-ga hatarakanai.[2] (Today buses are not working.)

(1c) Kyou basu-ga hashiranai. (Today buses are not running.)

Türkçe'deki "çalışmak" fiili "bir işyerinde görev yapmak", "bir makinanın işlemesi" gibi birden fazla anlamda kullanılabilmektedir. Japonca öğrenen Türk öğrenciler, "otobüsün çalışması"nın

[1] Çevirilerin daha iyi anlaşılması için İngilzce çevirileri de verilmiştir.

[2] * İşareti cümlenin yanlış olduğunu göstermektedir.

Japonca'da nasıl ifade edileceğini bilmediği durumlarda, Türkçe'deki kullanım şeklinin Japonca'da da varolduğunu varsayarak, (1b)'deki gibi yanlış çeviri yapabilmektedirler. Halbuki, (1a)'daki Türkçe cümlenin, doğru Japonca çevirisi (1c)'deki gibi olmalıdır. Bu tür hataların yetersiz sözcük dağarcığına dayalı olarak, yanlış sözcük seçiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Fiilin dilbilgisel bakımdan yanlış kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan hatalı çeviri örneği olarak aşağıdaki cümleler verilebilir.

(2a) Tanaka'nın buraya gelmesini istiyorum. (I want Tanaka to come here.)

(2b) *Tanaka-ga koko-ni ki-tai. (Tanaka wants to come here.)

(2c) Tanaka-ga koko-ni ki-te hoshii. (I want Tanaka to come here.)

(2b)'deki hatalı çeviri örneği, Japonca'da bir başkasının yapmasını istediğiniz şeyi belirtirken kullanılan "-te hoshii" yardımcı fiil eki yerine, kendi yapmak istediğiniz şeyi belirtirken kullanılan "tai" yardımcı fiil ekinin kullanımından kaynaklanmaktadır. Buna benzer hatalar da Japonca öğrenen Türk öğrencilerin çevirilerinde gözlemlenmektedir.

Yukarıdaki örneklerde açıklanmaya çalışıldığı gibi, Türkçe ve Japonca gibi dillerin çevirilerinde, sözcük seçiminin yanısıra, doğru dilbilgisel yapının kullanımının da fiillerin ve dolayısıyla cümlelerin çevirisinin doğruluğunu etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca, fiilin cümle içerisinde kullanıldığı yer de çevirinin doğruluğuna etki eden etmenlerden biri olabilir. Ancak, Türkçe-Japonca ve Japonca-Türkçe üzerine yapılan çeviri çalışmalarının sayısı oldukça kısıtlı olduğundan dolayı (Baykara, 2003; Erkin, 2002; Matsutani, 1991), dilbilgisi ve sözcük seçimi unsurlarından hangisinin daha fazla çeviriyi zorlaştırdığı ve fiilin kullanıldığı yerin çevirinin zorluğunu etkileyip etkilemediği tam olarak bilinmemektedir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Türkçe-Japonca çevirilerdeki fiillerin kullanım durumunu inceleyerek, en sık görülen hata biçimlerinin neye bağlı olarak ortaya çıktığını bulmaktır. Bir başka

deyişle, Türkçe-Japonca çevirilerdeki yanlış fiil çevirilernin başlıca nedenin *sözcük seçimi*nden mi, yoksa *dilbilgisel yapı* kullanımından mı kaynaklandığını ve fiillerin kullanıldığı yerin çevirinin doğruluğuna etki edip etmediğini ortaya koymaktır. Çıkacak sonuçlar doğrultusunda, gözlemlenen hata türlerinin azaltılması yönünde neler yapılabileceği üzerinde düşünülecektir. Ayrıca bu çalışmayla birlikte, mevcut literatüre yeni verilerin kazandırılmasının yanısıra, gelecekteki Türkçe-Japonca ve Japonca-Türkçe çeviri çalışmalarına ve çeviri eğitimine ufak bir katkı sağlanacağı umulmaktadır.

2. Çeviri çalışması

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda, Japonca öğrenen orta seviyedeki 22 Türk öğrencinin, üniversitede 3. sınıfta aldıkları Türkçe-Japonca Çeviri Dersi'nde, Türkçe'den Japonca'ya çevirdiği 6 farklı paragraftaki fiillerin kullanımına ilişkin hata analizi gerçekleştirilmiştir.[3] Bu paragraflar aşağıda gösterildiği gibidir.

Paragraf 1: "*Ben de eskiden arasıra sigara içerdim. Ama hamile olunca doktorun tavsiyesiyle bıraktım. Bir daha hiç içmedim. Sigaranın zararlarını artık bilmeyen kalmadı. Ben doktora bu tavsiyesinden dolayı teşekkür etmeliyim. Bundan sonra arkadaşlarıma da sigara içmemelerini tavsiye edeceğim*." (Matsutani, 1991, pp: 13).

Paragraf 2: "*Yapılan hesaplara göre bugün İstanbul'un en azından 120 bin dekar yeşil alana gereksinimi olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda ağaçlara öncelik verilmeli, Haliç ve Boğaz kıyılarında tesis edilen çim alanları süratle boylu ağaçlarla takviye edilmelidir*" (Matsutani, 1991: 21).

Paragraf 3: "*Bir tarlaya buğday ekersek buğday, pirinç ekersek pirinç elde ederiz. Yeni doğup, gelişen ve büyüyen bir*

[3] Paragrafların seçiminde zorluk dereceleri göz önünde bulundurulmuştur. Paragraflar zorluk derecesine göre basit, orta ve zor olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Paragraf 1 ve Paragraf 4 basit, Paragraf 3 ve Paragraf 6 orta, Paragraf 2 ve Paragraf 5 zor paragraflar olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmayı yaparken, temel kriter oralarak ara cümlelerin sıklığı göz önünde bulundurulmuştur.

çocuğun beyni de boş bir tarlaya benzer. Yani, bu tarlaya iyi düşünce tohumları ekersek iyi, kötü düşünce tohumları ekersek kötü düşünce meyveleri alırız" (Matsutani, 1991: 31).

Paragraf 4: "*Doktor bana günde kaç paket sigara içtiğimi sordu. "Dört paket" dedim. O hemen, "derhal yarıya indir, günde asla iki paketten fazla içmemelisin. Bir ay sonra bir pakete indireceksin" diye tavsiye etti.*" (Matsutani, 1991: 43).

Paragraf 5: "*Dünkü duruşmaya bir kadın, sinema oyuncusundan olduğunu öne sürdüğü onbeş aylık kızı yanına alarak geldi. Onun aleyhine açtığı babalık ve bir milyar liralık nafaka davasıyla ilgili olarak "maddi bir şey istemiyorum, babalığı kabul etsin yeter"dedi.*" (Matsutani, 1991: 44).

Paragraf 6: "*Otomobil fuarında firmalar daha da dikkat çekelim diye çeşitli yöntemlere başvuruyor. Japon otomobillerini tanıtan bir firma, fuarı dolaşanları standına toplamak için üç Japon mankeni modern geyşa kılığına soktu. Gerçek geyşaların kıyafetinden çok farklı olmasına rağmen otomobillerin çevresinde "bir kere olsun Japon kızları göreyim" diyen bir kalabalık oluşturdu.*" (Matsutani, 1991: 52).

Prosedür: Yukarıdaki paragrafların her biri farklı derslerde öğrencilere ev ödevi olarak verilmiştir. Çevirilerin yapılması için ödev teslim tarihi haricinde zaman sınırı konulmamıştır. Ayrıca sözlük kullanımı serbest bırakılmıştır; ancak öğrencilerin çeviri esnasında birbirlerinden yardım almadan, kendi cümleleriyle çevirileri yapması istenmiştir.

Türkçe'den Japonca'ya çevrilen cümlelerdeki fiiller, cümle içerisindeki işlevine göre *ana fiil* ve *ara fiil* olarak ikiye ayrılmıştır. Ana fiiller Türkçe ve Japonca'da genelde cümlenin en sonunda kullanılan fiillerdir. Ara fiiller ise ana fiil haricinde cümlenin ortasında kullanılan fiillerdir. Paragraf 6'dan örnek verecek olursak, "*Otomobil fuarında firmalar daha da dikkat çekelim diye çeşitli yöntemlere başvuruyor*" cümlesindeki ana fiil "başvuruyor", ara fiil ise "dikkat çekelim"dir. Ayrıca, Paragraf 4'teki "*Bir ay sonra bir pakete indireceksin diye tavsiye etti.*" cümlesindeki gibi başkasının aktardığı sözü söylerken kullanılan cümlelerde "*diye*"den önceki

fiiller cümlenin ortasında olmasına karşın ana fiil olarak analiz edilmiştir.[4]

Çevirilerdeki fiillerin hatalı olup olmadığı ve hatalıysa bu hatanın sözcük seçiminden mi yoksa dilbilgisel yapı kullanımından mı kaynaklandığı, bu çalışmanın yazarları tarafından belirlenmiştir. Hata analizi bir Japonca ana dili konuşuru ve ana dili Türkçe olan iki Japonca öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar arasında hata analizine ilişkin fikir ayrılığı görülmesi durumunda, tartışma ve oylama yöntemiyle fikir birliği sağlanmıştır.

Sayıltılar: Cappelli (2006, 2007)'de belirtildiği gibi fiilleri doğru bir şekilde çevirmeyi zorlaştıran en önemli etmen, uygun sözcük seçimi ise, dilbilgisel yapı kullanıma bağlı hatalardan çok, sözcük seçimine bağlı hataların daha sık görülebileceği tahmin edilmektedir. Eğer, dilbilgisel yapı kullanımı da çeviriye etki eden önemli bir faktörse, Cappelli (2006, 2007)'de ileri sürülen görüşten farklı yönde sonuçlar da gözlemlenebilir. Ayrıca, fiilllerin kullanıldığı yer, yani ana fiil veya ara fiil olması da, çevirinin doğruluğuna etki eden bir faktör ise, ana fiil ve ara fiil çevirilerinin arasında fark gözlemlenebilir. Bu soruların cevapları sonuç bölümünde açıklanmıştır.

3. Sonuç

Genel eğilim: Japonca öğrenen Türk öğrenciler, 6 paragrafta toplam 905 fiil çevirmişlerdir. Doğru ve yanlış fiil çevirilerinin sayıları ve oranları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. Türkçe-Japonca çevirilerdeki doğru ve yanlış fiil sayıları

	Doğru çeviri (%)	Yanlış Çeviri (%)	Toplam

[4] "*Otomobil fuarında firmalar daha da dikkat çekelim diye çeşitli yöntemlere başvuruyor*" cümlesinde başkasının sözünü aktarma durumu söz konusu değildir ve "diye" sözcüğü "amacıyla" sözcüğüyle yer değiştirebilir.

Ana fiil	306 (%63)	177 (%37)	483
Ara fiil	198 (%47)	224 (%53)	422
Toplam	504 (%56)	401 (%44)	905

Türkçe'den Japonca'ya çevrilen 905 fiilden, toplamda 504 tanesi doğru, 401 tanesi yanlış şekilde çevrilmiştir. Ki-kare testi bu rakamlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir (χ^2 (1) = 11.72, p < .01). Yani, ana fiiller ve ara fiiller arasında bir ayrım gözetmediğimiz takdirde, toplamdaki doğru fiil çevirilerinin sayısı yanlış fiil çevirilerinden istatiksel olarak fazladır denebilir.

Ana fiilleri ve ara fiilleri ayrı ayrı incelediğimizde şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır: Toplamda 483 ana fiilden 306 tanesi Türkçe'den Japonca'ya doğru çevrilmiş (%63), 177 tanesi ise yanlış çevrilmiştir (%37). Ki-kare testi bu rakamlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir (χ^2 (1) = 34.45, p < .01). Bir başka deyişle, Türkçe'den Japonca'ya doğru bir şekilde çevrilen ana fiillerin sayısı, yanlış çevrilen ana fiillerin sayısından istatiksel bakımdan fazladır. Ara fiillerde ise, toplamda 422 ara fiilden 198 tanesi (%47), 224 tanesi ise yanlış çevrilmiştir (%53). Ki-kare testi bu rakamlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir (χ^2 (1) = 1.6, ns). Dolayısıyla, ara fiillerin doğru ve yanlış çeviri sayıları arasında istatiksel bir fark olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar, Türkçe'den Japonca'ya ara fiilleri çevirmenin ana fiilleri çevirmekten daha zor olduğunu gösteriyor. Bu nedenle, fiilllerin kullanıldığı yerin, çevirinin doğruluğuna etki eden bir faktör olduğu söylenebilir.

Ancak bu aşamada, ana ve ara fiillerdeki hataların nereden kaynaklandığı tam olarak bilinmiyor. Bir başka deyişle, hatalı fiil çevirilerinin çoğunlukla sözcük seçiminden mi, yoksa dilbilgisel yapı kullanımından mı kaynaklandığı tam olarak bilinmemektedir. Bu konuya bir açıklık getirmek için, ana ve ara fiillerdeki sözcüksel ve dilbilgisel hatalar aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

Ana fiiller: Yukarıda, 483 ana fiilden 306 tanesinin doğru, 177 tanesinin ise yanlış çevrildiği belirtilmişti. Yanlış çevrilen 177 fiilin sözcüksel ve dilbilgisel açıdan paragraflara göre dağılımı Tablo 2' de gösterilmektedir.

Tablo 2. Yanlış ana fiil çevirileri

Paragraf	Sözcüksel hata (%)	Dilbilgisel hata (%)	Toplam
1	6 (%22)	21 (%78)	27
2	17 (%68)	8 (%32)	25
3	12 (%29)	5 (%71)	17
4	15 (%50)	15 (%50)	30
5	19 (%58)	14 (%42)	33
6	21 (%47)	24 (%53)	45
Toplam	90 (%51)	87 (%49)	177

Tablo 2'den sözcük seçimi ve dilbilgisel yapı kullanımına bağlı hata dağılımının paragraflar arasında farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneğin, 1. ve 6. paragraflarda dilbilgisel hatalar çoğunluktayken, 2, 3 ve 5. Paragraflarda yanlış sözcük seçimine bağlı hatalar çoğunluktadır. Ayrıca 4. paragrafta her iki hata türü de eşit sayıdadır. Ancak, 6 paragrafın tamamı genel olarak ele alındığında, sözcüksel ve dilbilgisel hataların dağılımında istatiksel bir farklılık yoktur (χ^2 (1) = 0.5, ns). Dolayısıyla, Türkçe'den Japonca'ya çevirilen ana fiillerde, uygun sözcük ve dilbilgisel yapı seçiminin genel anlamda çeviriyi eşit derecede zorlaştırdığı söylenebilir. Aşağıda, her paragraftaki başlıca hatalı fiil çevirileri örneklerle açıklanmaktadır.

1. paragrafta, toplam 27 adet hatalı fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, fiile uygun dilbilgisel yapınının eklenememesinden kaynaklanmaktadır. Bu tip hata örneği aşağıda gösterilmektedir.

(3a) Ben de eskiden arasıra <u>sigara içerdim</u>. (I used to smoke in the past too.)

(3b) *Watashi-mo izen tokidoki tabako-o sutta. (I smoked cigaratte in the past too.)

(3c) Watashi-mo izen tokidoki tabako-o sutta mono datta / tabako-o sutteita.

Bu örnekte, Türkçe'deki "sigara içerdim" ifadesi Japonca'ya "tabako-o sutta" şeklinde çevrilmektedir. Ancak Japonca'daki "tabako-o sutta" ifadesi, Türkçe'de "sigara içtim" anlamına gelmektedir. Bu nedenle, fiile yanlış zaman ekinin eklenmesinden dolayı, cümlenin anlamı değişmektedir. Bu cümlenin doğru çevirisi (3c)'de gösterilen iki farklı biçimde olabilir.

2. paragrafta toplam 25 adet hatalı fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, yanlış sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Bu tip hata, aşağıdaki örnek 4'te görülebilir.

(4a) ...boylu ağaçlarla takviye edilmelidir. (It should be strenghten by tall trees).

(4b) *...takai ki-de zouen subeki desu. (It should be reinforced by tall trees).

(4c) ...takai ki-de hojuu subeki desu / kyouka subeki desu .

Bu cümlede, güçlendirmek anlamında da kullanılan, "kyouka suru" fiili yerine, askeri birliklere takviye sağlamak anlamında kullanılan "zouen suru" fiili kullanılmaktadır. Her nekadar bu fiil Japonca'da kullanılmakta olsa da, (4a)'daki Türkçe cümleyi Japonca'ya çevirirken kullanılmaz. Bu cümlenin doğru çevirisi (4c)'deki gibi olmalıdır.

3. paragrafta toplam 17 adet hatalı fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, yanlış sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Bu paragrafta en sık gözlemlenen hata örneği (5)'te görülebilir.

(5a) ...pirinç ekersek pirinç elde ederiz. (If we sow rice, we get rice).

(5b) *...kome-o uereba, kome-o shuutoku shimasu. (If we sow rice, we acquire rice).

(5c) ... kome-o uereba, kome-o emasu. (If we sow rice, we get rice)

Bu cümlede, elde etmek anlamında da kullanılan, "eru" fiili yerine, bir şeyi öğrenmek, edinmek gibi anlanmlarda "shuutoku suru" fiili kullanılmaktadır. Bu fiil Japonca'da "bir ürün elde etmek" anlamında kullanılamaz. (5a)'daki Türkçe cümlenin doğru çevirisi (5c)'deki gibi olmalıdır.

4. paragrafta toplam 30 adet hatalı fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde, yanlış sözcük seçiminden ve dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklananan hataların sayısı eşittir. Bu paragrafta gözlemlenen sözcüksel hata örneği (6)'da, dilbilgisel yapı kullanımına bağlı hata örneği (7)'de görülebilir.

(6a) Bir ay sonra bir pakete indireceksin. (You should reduce cigarette to one package 1 month later).

(6b) *Ikkagetsugo hitohako-ni tsuubun shinasai. (You should divide cigarette to one package 1 month later.).

(6c) Ikkagetsugo hitohako-ni herashinasai. (You should reduce cigarette to one package 1 month later).

Bu cümlede, indirmek, azaltmak anlamlarında kullanılan, "herasu" fiili yerine, bir şeyi ikiye bölmek anlamında kullanılan ve matematik terimi olan "tsuubun suru" fiili kullanılmaktadır. (6a)'daki Türkçe cümlenin doğru çevirisi (6c)'deki gibi olmalıdır. Bu paragraftaki dilbilgisel hata örneği aşağıda gösterildiği gibidir.

(7a) Bir ay sonra bir pakete indireceksin. (You should reduce cigarette to one package 1 month later).

(7b) *Ikkagetsugo hitohako-ni hette kudasai. (You should be reduced to one package 1 month later.).

Bu cümlede geçişli fiil olan "herasu" yerine "heru" fiili kullanılmaktadır. Dolayısıyla, "bir pakete düş" gibi Japonca'da kullanılmayan bir ifade ortaya çıkmaktadır. Bu cümlenin doğru çevirisi (6c)'deki gibi olmalıdır, ya da "herashite kudasai" ifadesi de kullanılabilir.

5. paragrafta toplam 33 adet hatalı fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, yanlış

sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Bu paragrafta gözlemlenen sözcüksel hata örneği (8)'de görülebilir.

(8a) ...kızı yanına alarak geldi. (...she brought a girl).

(8b) *...onnanoko-o motte kita. (...she brought a girl item)

(8c) ...onnanoko-o tsurete kita. (...she brought a girl).

Bu cümlede "birisini yanında getirmek" anlamında kullanılan "tsurete kuru" yerine, "bir nesneyi getirmek" anlamında kullanılan "motte kuru" fiili kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bir canlı olan kız sanki cansız bir maddeymiş gibi bir anlam ortaya çıkmaktadır. Bu cümlenin doğru çevirisi (8c)'deki gibi olabilir.

6. paragrafta toplam 45 adet hatalı fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, yanlış dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklanmaktadır. Bu paragrafta gözlemlenen dilbilgisel yapı kullanımına bağlı hata örneği (9)'da görülebilir.

(9a) ...kalabalık oluşturdu (...something made people gathered)

(9b) *...hitobito-ga atsumeta. (...people gathered something)

(9c) ... hitobito-o atsumeta. (.....something made people gathered).

Bu örnekte, Türkçe'deki "kalabalık oluşturdu" yani "insanları topladı" ifadesi Japonca'ya "kalabalık oluştu" ya da "insanlar toplandı" şeklinde çevrilmiştir. Bir başka değişle geçişli fiil kullanılması gerekirken, geçişsiz fiil kullanımına bağlı olarak cümlenin anlamı değişmektedir. Bu cümlenin doğru çevirisi (9c)'de gösterildiği biçimde olabilir.

Yukarıda, 6 farklı paragraftaki yanlış çevrilen ana fiiller örneklerle açıklanmıştır. Bu örneklerden, Türkçe'den Japonca'ya çevirilen ana fiillerde, uygun sözcük ve dilbilgisel yapı seçiminin çeviriyi eşit derecede zorlaştırdığı söylenebilir. Ancak, bu aşamada aynı durumun ara fiiller için de geçerli olup olmadığı bilinemiyor. Dolayısıyla, aşağıda ara fiillerin çevirileri incelenerek, ana fiillerde gözlemlenen eğilimin, cümlenin ortasında kullanılan ara fiiller için de geçerli olup olmadığı tespit edilecektir.

Ara fiiller: Yukarıda, 422 ara fiilden 198 tanesinin doğru, 224 tanesinin ise yanlış çevrildiği belirtilmişti. Yanlış çevrilen 224 fiilin sözcüksel ve dilbilgisel açıdan paragraflara göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Yanlış ara fiil çevirileri

Paragraf	Sözcüksel hata (%)	Dilbilgisel hata (%)	Toplam
1	5 (3%6)	9 (%64)	14
2	24 (%68)	14 (%32)	38
3	47 (%63)	17 (%37)	64
4	-	10 (%100)	10
5	21 (%60)	14 (%40)	35
6	29 (%46)	34 (%54)	63
Toplam	131 (%58)	93 (%42)	224

Sözcük seçimi ve dilbilgisel yapı kullanımına bağlı hata dağılımının paragraflar arasında farklılık göstermektedir. Örneğin 1, 4 ve 6. paragraflarda dilbilgisel hatalar çoğunluktayken, 2, 3 ve 5. paragraflarda yanlış sözcük seçimine bağlı hatalar çoğunluktadır. 6 paragraftaki hataların toplamı ele alındığında, sözcük seçimine bağlı hataların, dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklanan hata sayılarından bir miktar fazla olduğu anlaşılmaktadır. Toplam hata sayılarına ilişkin gerçekleştirilen ki-kare testi, sözcük seçimi ve dilbilgisel yapı kullanımına bağlı hatalar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (χ^2 (1) = 6.45, p < .05). Yani, sözcük seçimine bağlı hataların, dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklanan hata sayılarından istatiksel bakımdan da fazla olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, Türkçe'den Japonca'ya çevirilen ara fiillerde, uygun sözcük seçiminin, doğru dilbilgisel yapı kullanımından biraz daha zor

olduğu söylenebilir. Aşağıda, 6 paragraftaki başlıca hatalı fiil çevirileri örneklerle açıklanmaktadır.

1. paragrafta, toplam 14 adet hatalı ara fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, fiile uygun dilbilgisel yapınının eklenememesinden kaynaklanmaktadır. Bu türdeki hata örneği aşağıda gösterilmektedir.

(10a)...hamile olunca sigarayı bıraktım. (I quited smoking while I was pregnant)

(10b) *...ninshin-ni nattara tabako-o yameta. (I quited smoking when I became pregnant)

(10c) ...ninshin shitara tabako-o yameta. (I quited smoking while I was pregnant)

Bu örnekte, Türkçe'deki "hamile olunca" ifadesi Japonca'ya "ninshin-ni nattara" şeklinde çevrilmektedir. Ancak Japonca'daki "hamile olmak" ya da "hamile kalmak" ifadesi, "ninshin suru" şeklinde kullanılılır. Bu nedenle, fiile yanlış yardımcı fiilin eklenmesinden dolayı, cümlenin anlamı bozulmaktadır. Bu cümlenin doğru çevirisi (10c)'de gösterildiği şekilde olmalıdır.

2. paragrafta, toplam 38 adet hatalı ara fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, yanlış sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Bu türdeki hata örneği aşağıda gösterilmektedir.

(11a) ...ağaçlara öncelik verilmeli.... (Priority should be planting trees)

(11b) *...ki-wo ueru koto-o shuuchuu sase... (We should concancrete on planting trees)

(11c) ... ki-wo ueru koto-o yuusen shinakereba... (We should put priority on planting trees)

Bu örnekte, Türkçe'deki "ağaçlara öncelik vermek ifadesi" ifadesi Japonca'ya "ki-o ueru koto-o shuuchuu saseru" şeklinde çevrilmektedir. Ancak Japonca'daki "shuuchuu suru" ifadesi, Türkçe'de "yoğunlaşmak", "konsantre olmak" anlamında kullanılmaktadır. Bu nedenle, yanlış sözcük seçiminden dolayı, Japonca çevirinin anlamı değişmektedir. "Ağaçlara öncelik verilmeli"

ifadesi, (11c)'deki gibi "yuusen suru" fiiliyle doğru bir şekilde ifade edilebilir.

3. paragrafta, toplam 64 adet hatalı ara fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, yanlış sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Bu türdeki hata örneği aşağıda gösterilmektedir.

(12a) Bir tarlaya buğday ekersek,.... (If we sow wheat in a field,...)

(12b) * Hatake-ni komugi-o uetsukereba,... (If we plant wheat in a field,...)

(12c) Hatake-ni komugi-o makeba,... (If we sow wheat in a field,...)

Bu örnekte, Türkçe'deki "buğday ekmek" ifadesi Japonca'ya "komugi-o uetsukeru" şeklinde çevrilmektedir. Ancak Japonca'da "tahıl ve benzeri ürünleri ekmek" anlamında "maku" fiili kullanılmaktadır. "Uetsukeru" fiili, Türkçe'de meyve, sebze, ağaç gibi bitkileri "dikmek" anlamında kullanılmaktadır. Bu nedenle, yanlış sözcük kullanılmasından dolayı, Japonca çevirinin anlamı bozulmaktadır. Türkçe'deki "bir tarlaya buğday ekersek" ifadesi, Japonca'da (12c)'deki gibi "hatake-ni mugi-o makeba" şeklinde ifade edilebilir.

4. paragrafta, toplam 10 adet hatalı ara fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu hataların tamamı, fiile uygun dilbilgisel yapınının eklenememesinden kaynaklanmaktadır. Bu hata türü aşağıda gösterilmektedir.

(13a) ...kaç paket sigara içtiğimi sordu. (...asked me how many packages of cigarrette I am smoking)

(13b) *...Nan-bako tabako-o suuno-o kiita. (...asked me smoking how many packages of cigarrette)

(13c) ... Nan-bako tabako-o sutteiruno-ka to kiita. (...asked me how many packages of cigarrette I smoke)

Bu örnekte, Türkçe'deki "sigara içtiğimi" ifadesi Japonca'ya "tabako-o suuno-o" şeklinde çevrilmektedir. Ancak Japonca'da "sigara içtiğimi sordu" ifadesi "tabako-o suunoka-to kiita" şeklinde

ifade edilir. Bu nedenle, fiile soru cümlelerinde eklenmeyen bir ekin eklenmesinden dolayı, anlamsız bir cümle ortaya çıkmaktadır.. Bu cümlenin doğru çevirisi (13c)'de gösterildiği şekilde olabilir.

5. paragrafta, toplam 35 adet hatalı ara fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, yanlış sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Bu türdeki hata örneği aşağıda gösterilmektedir.

(14a) ...sinema oyuncusundan olduğunu öne sürdüğü onbeş aylık kızı,.... (...15 months old girl who is claimed to be daughter of actor,...)

(14b) *..Haiyuu-kara to kiridashite iru 15ka-getsu no musume,.... (...15 months old girl who is quarried from actor,...)

(14c) ..Haiyuu-no mesume dearu to shuchou suru 15ka-getsu no musume,.... (...15 months old girl who is claimed to be daughter of actor,...)

Bu örnekte, Türkçe'deki "öne sürmek" ifadesi Japonca'ya "kiridasu" şeklinde çevrilmektedir. Ancak Japonca'da "öne sürmek", "iddia etmek" gibi anlamlarda "shuchou suru" fiili kullanılmaktadır. Bu nedenle, yanlış sözcük kullanılmasından dolayı, Japonca çevirinin anlamı bozulmaktadır. (14a)'daki Türkçe cümlenin doğru Japonca çevirisi (14c)'deki gibi olabilir.

6. paragrafta, toplam 63 adet hatalı ara fiil çevirisi tespit edilmiştir. Bu çeviriler içerisinde en sık gözlemlenen hata, fiile uygun dilbilgisel yapınının eklenememesinden kaynaklanmaktadır. Bu türdeki hata örneği aşağıda gösterilmektedir.

(15a) Gerçek geyşa kıyafetlerinden farklı olmasına rağmen,... (Althoug it is different from real geysha cloths...)

(15b) *Jissaino geysha no kimono yori chigau noni... (Althoug it is different compared to real geysha cloths...))

(15c) Jissaino geysha no kimono-towa chigau nimo kakawarazu... (Althoug it is different from to real geysha cloths...))

Bu örnekte, Türkçe'deki "farklı olmasına rağmen" ifadesi Japonca'ya "...yori chigau noni" şeklinde çevrilmektedir. Ancak Japonca'daki "yori" eki iki şeyin karşılaştırmasını yaparken kullanılan bir dilbilgisel yapıdır ve "farklı olmak" ifadesiyle birlikte kullanılmaz. Fiilin önüne yanlış dilbilgisel yapının getirilmesinden dolayı, anlamsız bir cümle ortaya çıkmaktadır. (15a)'daki cümlenin doğru çevirisi (15c)'de gösterildiği şekilde olmalıdır.

Yukarıda, 6 farklı paragraftaki yanlış çevrilen ara fiiller örneklerle açıklanmıştır. Bu örneklerden, Türkçe'den Japonca'ya çevirilen ara fiillerde, paragraflar arasında uygun sözcük ve dilbilgisel yapı seçiminden kaynaklanan hataların farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak, ara fiil çevirilerinin geneline bakıldığında, uygun sözcük seçiminden kaynaklanan hata sayısının, doğru dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklanan hata sayısından fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, ana fiillerden farklı olarak, ara fiillerde uygun sözcük seçiminin doğru dilbilgisel yapıyı kullanmaktan biraz daha zor olduğu söylenebilir. Aşağıda, ana fiiller ve ara fiiller arasında neden farklılık gözlemlendiği konusunda tartışılacak, eğitsel açıdan bu hata türlerinin azaltılması yönünden neler yapılabileceği üzerinde düşünülecektir.

4. Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Türkçe-Japonca çevirilerdeki fiillerin kullanım durumunu inceleyerek, en sık görülen hata biçimlerinin uygun *sözcük seçimi*nden mi, yoksa doğru *dilbilgisel yapı* kullanımından mı kaynaklandığını ve fiillerin kullanıldığı yerin çevirinin doğruluğuna etki edip etmediğini ortaya koymaktır. Bunu gerçekleştirmek için, Japonca öğrenen orta seviyedeki 22 Türk öğrencinin Türkçe'den Japonca'ya çevirdiği 6 farklı paragraftaki fiiller, cümle içerisindeki işlevlerine göre "ana fiil" ve "ara fiil" olarak ikiye ayrılmış, bu fiillerin kullanımına ilişkin hata analizi yapılmıştır. Hata analizi neticesinde, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Ana fiil ve ara fiil çevirilerinin geneline bakıldığında, doğru fiil çevirilerinin sayısı hatalı fiil çevirilerinden istatiksel bakımdan fazladır.

2. Genellikle cümlenin sonunda kullanılan ana fiillerde, doğru fiil çevirilerinin sayısı hatalı fiil çevirilerinin sayısından istatiksel bakımdan fazladır.

3. Cümlenin ortasında kullanılan ara fiillerde, doğru fiil çevirilerinin sayısıyla hatalı fiil çevirilerinin sayısı arasında istatiksel bir fark bulunmamaktadır.

4. Hatalı ana fiil çevirilerinde, uygun sözcük seçimine bağlı hatalarla yanlış dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklanan hataların sayısı istatiksel olarak aynıdır.

5. Hatalı ara fiil çevirilerinde, uygun sözcük seçimine bağlı hataların sayısı yanlış dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklanan hataların sayısından istatiksel olarak fazladır.

1. sonuçtan, yani toplamdaki doğru fiil çevirilerinin sayısının hatalı fiil çevirilerinden fazla olmasından, Türk öğrencilerin Türkçe'den Japonca'ya çeviri yaparken, genel anlamda Japonca fiilleri doğru şekilde kullandıkları söylenebilir. Ancak fiiller, ana fiil ve ara fiil olarak ele alındığında, bu durum biraz farklılık göstermektedir. Örneğin, 2. sonuçta, ana fiillerdeki doğru fiil çevirilerinin sayısının hatalı fiil çevirilerinin sayısından fazla olduğunu görülmektedir. Bu anlamda, bu sonuç 1. sonuçla paralellik göstermektedir. Ancak, 3. sonuçta, ara fiillerdeki doğru fiil çevirilerinin sayısıyla hatalı fiil çevirilerinin sayısı arasında istatiksel bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, ana fiillerde gözlemlenen eğilimle farklılık göstermektedir. Bu nedenle, Türkçe'den Japonca'ya ara fiilleri çevirmenin, ana fiilleri çevirmekten daha zor olduğu söylenebilir. Bundan hareketle, fiilllerin cümle içerisinde kullanıldığı yerin, Türkçe-Japonca çevirilerin doğruluğuna etki eden önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Ana ve ara fiil çevirilerinin arasında farklılık görülmesinin nedeni olarak şu olasılıklar düşünülebilir: Japonca ana fiillere genellikle geçmiş zaman, şimdiki zaman eki gibi sıklıkla kullanılan zaman ekleri eklenmektedir. Diğer taraftan, ara fiillerde ise bu zaman eklerinin yanı sıra, cümlenin anlamına göre, koşul ekleri, sıralama ekleri, dilek-istek kipleri, fiilden isim yapma ekleri gibi farklı ekler eklenmektedir. Ara fiillerde kullanılması gereken bu eklerin sayı ve çeşit bakımından ana fiillere göre fazla olması, ara fiil çevirilerinde daha fazla hata görülmesinin bir nedeni olabilir. Bir

başka olasılık ise, ana fiillerde genellikle, “demek”, “söylemek”, “duymak” gibi kullanım sıklığı fazla olan kelimeler kullanılmasına karşın, ara fiillerde “hamile kalmak”, “iddia etmek”, “dikkat çekmek”, “dolanmak” gibi kullanım sıklığı daha az ve nispeten daha zor kelimelerin kullanılması olabilir. Bu nedenle, bu iki etmenin ara fiil çevirilerini ana fiil çevirilerine göre zorlaştırmış olabileceği söylenebilir.

Yukarıda sözü edilen ana fiil ve ara fiil çevirilerindeki hataların, genellikle uygun sözcük seçiminden mi, yoksa doğru dilbilgisel yapı kullanımından mı kaynaklandığı konusunda ise, 4. ve 5. sonuçlar önemli ipuçları vernektedir. 4. sonuç, ana fiillerdeki uygun sözcük seçimine bağlı hatalarla yanlış dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklanan hataların sayısının istatiksel olarak değişmediğini göstermiştir. Dolayısıyla, Türkçe’den Japonca’ya çevirilen ana fiillerde, uygun sözcük ve dilbilgisel yapı seçiminin çeviriyi eşit derecede zorlaştırdığı söylenebilir. 5. sonuç ise, ara fiil çevirilerinde, uygun sözcük seçimine bağlı hataların sayısının, yanlış dilbilgisel yapı kullanımından kaynaklanan hataların sayısından daha fazla olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, Türkçe’den Japonca’ya çevirilen ara fiillerde, uygun sözcük seçiminin, doğru dilbilgisel yapı kullanımından biraz daha zor olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle, yukarıdaki “Türkçe-Japonca fiil çevirilerinde en sık görülen hata biçimlerinin uygun sözcük seçiminden mi, yoksa yanlış dilbilgisel yapı kullanımından mı kaynaklandığı” sorusunun cevabı olarak, ana fiillerde uygun sözcük ve dilbilgisel yapı seçiminin çeviriyi eşit derecede zorlaştırmasına karşın, ara fiillerde uygun sözcük seçiminin, doğru dilbilgisel yapı kullanımına göre çeviriyi biraz daha zorlaştırdığı söylenebilir.

Yukarıda, Cappelli (2006, 2007) tarafından fiilleri doğru bir şekilde çevirmeyi zorlaştıran en önemli etmenin uygun sözcük seçimi olduğu, belirtilmişti. Ara fiil çevirilerinde gözlemlenen sonuçlar, Cappelli’nin görüşünü destekler niteliktedir. Ancak ana fiil çevirilerinde, uygun sözcük seçimi ve yanlış dilbilgisel yapı kullanımına bağlı hata sayılarının aynı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, Cappelli’nin ileri sürdüğü görüşün her durumda Türkçe-Japonca çeviriler için geçerli olamayabileceği ve Türkçe-Japonca gibi sondan eklemeli dillerde uygun dilbilgisel yapı kullanımının da, fiil çevirilerini zorlaştıran en önemli etmenlerden biri olduğu

söylenebilir. Aşağıda bu çalışmada gözlemlenen hata türlerinin giderilmesi için eğitsel açıdan neler yapılabileceği hususunda kısaca tartışılacaktır.

Bu çalışmada, Türkçe'den Japonca'ya ara fiilleri çevirmenin ara fiilleri çevirmekten daha zor olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun giderilebilmesi için, Türkçe-Japonca çeviri eğitiminde ara fiillerinin kullanımına daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Farklı cümleler içerisinde ara fiilleri çevirme alıştırması yapılabilir. Bunun yanısıra, öğrencilere hatalı ve doğru çeviri örnekleri bir arada gösterilebilir ve bunun sebepleri açıklanabilir. Ayrıca, öğrencilere yeni bir fiil öğretirken, öğrencilerin o fiili sadece ana fiil olarak değil de, ara fiil olarak kullanmaları da teşvik edilebilir. Örneğin "dikmek" ve "ekmek" gibi benzer ifadeler için, uygun ifadenin nasıl seçilmesi gerektiği de çeviri eğitiminde öğrencilere tanıtılabilir. Somut örnek vermek gerekirse, "otobüs çalışmıyor" ifadesini Japonca'ya çevirirken, Türk öğrencilerin "basu-ga hatarakanai" ve "basu-ga hashiranai" gibi ifadeler kullanabilecekleri belirtilmişti. Öğrencilere, bu ifadelerin doğruluğundan emin olmadıkları takdirde, Google gibi sık kullanılan arama motorlarında bu ifadeleri tırnak ("") içine alarak, kullanım sıklıklarını tespit etmeleri ve kullanım sıklığı fazla olan ifadeyi kullanmaları anlatılabilir.[5]

Bu çalışmada, orta seviyedeki Japonca öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe-Japonca çevirileri incelenmiştir. Bunun neticesinde, ana fiillerdeki doğru fiil çevirilerinin hatalı fiil çevirilerinden daha fazla olduğunu ve dilbilgisel hatalarla sözcüksel hataların hemen hemen aynı oranda olduğunu görülmüştür. Ara fiillerde ise, hatalı fiil çevirilerinin sayısı doğru fiil çevirilerinden fazla olup, sözcüksel hataların sayısı dilbilgisel hatalardan fazladır. Bu sonuçlar, Türkçe-Japonca çevirilerde, orta seviyedeki öğrenciler için ara fiilleri çevirmenin ana fiilleri çevirmekten daha zor olduğunu ve uygun sözcük seçiminin, doğru dilbilgisi yapısını kullanmaktan daha zor olabileceğini göstermektedir. Gelecekte, başlangıç seviyesinden ileri seviyeyi de kapsayacak biçimde, daha kapsamlı bir çeviri çalışması yapmak gerekmektedir. Ayrıca, aynı öğrencilerin, başlangıç seviyesinden ileri seviyeye ulaşıncaya kadar çeviri becerisinin nasıl

[5] 26.02.2012 tarihli Google taramasına göre, "basu-ga hatarakani" sıfır, "basu-ga hashiranai" 78.400 kez kullanılmaktadır.

geliştiğinin incelendiği uzun vadeli çalışmalar da gereklidir. Bu konular ilerideki çalışmalarımızda araştırılacaktır.

Kaynakça:

Baykara, O. (2003). Japonca'dan Türkçe'ye Yolculuk. İstanbul: Ayraç Yayınları.

Cappelli, C. (2006). Translation as a vantage point for the linguist: a case study from the investigation of lexical complexity. *Translation Studies in the New Millennium An International Journal of Translation and Interpreting*, 4, 47-58.

Cappelli, C. (2007). Translating English verbs of cognitive attitude into Italian:the difficulties of mapping two apparently equivalent complex systems. In: M. B. Papi, G. Cappelli, S. Masi (eds.), *Lexical complexity: theoretical assessment and translational perspectives (pp.177-201),* Pisa: Plus Pisa University Press.

Erkin, H. C. (2002). Nihongo-Torukogo honyaku no shomondai. *Toruko Nihongo Kyoushikai Ronbunshuu*, 10-13.

Gentner, D. (2006). Why verbs are hard to learn? In K. Hirsh-Pasek & R. Golinkoff (eds.), *Action meets word: How children learn verbs* (pp. 544–564). New York: Oxford University Press.

Jones, G., Gobet, F. and Pine, J.M. (2000). A process model of children's early verb use. In L.R. Gleitman & A.K. Joshi (Eds.) *Proceedings of the Twenty Second Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 723-728), Mahwah, NJ: LEA.

Matsutani, H. (1991). *Chuukyuu Torukogo Shoukai*. Tokyo: Daigaku Shorin.

Scheibman, J. (2002). *Point of view and grammar: Structral patterns of subjectivity in American English conversation*. Amsterdam, Netherlans: John Benjamin.

Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhang, J. (2007). *The semantic salience hierarchy model: The L2 Acquisition of Psych Predicates*. Bern: Peter Lang.

Fiction Writer as Translator (With reference to Q.A. Haider and Abdullah Husain)

Dr. Suhail Ahmad FAROOQI
Assist. Professor, Dept. of Urdu
Faculty of Humanities and Languages
Jamia Millia Islamia (Central University)
New Delhi-110025 (India)
suhailsaf@rediffmail.com

Abstract

The tradition of translating fiction of other languages into Urdu dates back to the close of the nineteenth century when Anjum Kasmandavi rendered a Persian work of fiction into Urdu under the title'Nashtar' followed by a series of renderings of French and English fiction into Urdu. Turkish fiction has also been rendered into Urdu mainly by Sajjad Haider Yaldaram (1880-1941). Some of Yaldaram's titles are "Jalaluddin Khwarizm Shah","Huma Khanam"and "Sabah-al khair".

Turkish dramas written by Namiq Kamal have inspired a few Indian dramatists including Professor Muhammad Hasan who is said to have developed his play "Zahhak" on the theme of Namiq kamal. However, translating Urdu fiction into English is a later 20th century phenomenon.

Works of fiction in Urdu rendered into English may be conveniently divided into three categories. Firstly, translations by foreigners who knew Urdu language thoroughly but were not familiar with the Indian sensibilities; Miratul Uroos of Deputy Nazir Ahmad and Firdause Bareen of Abdul Haleem Sharar belong to this category. Secondly, there are translations by those who belong to the culture of the SL and have competence in TL. Examples are the renderings of "Bagh-o- Bahar" of Mir Amman as the "Tale of Four Darwishes" by Prof. Muhammad Zakir and "Ek Chadar Maili Si" of Rajender Singh Bedi as " I take this woman" by Khushwant Singh. Thirdly, there are writers who have themselves rendered their fiction into English. Prominent among them are Abdullah Husain and Qurratul Ain Haider.

Keywords: *Urdu, Translation, Fiction, Abdullah Husain's Udaas Naslen, Qurratul Ain Haider*

Telling and listening to stories is part of human nature. So, it can be rightly said that telling story and human life go hand in hand. If language is the means of communication, fiction is a source of human self-gratification. The tradition of fiction in the Urdu language may be traced back to the early 17th century with the appearance of ***Sabras*** (1045 H./1635 AD) by **Mullla Wajhi** followed by ***Rani ketak***i of **Insahallah Khan Insha**, ***Dastane Ameer Hamza*** of **khalil Ahmad Ashk**, ***Qissa Mehar Afroz Dilbar*** (1647) of **Iswi Khan**, ***Tilism-e- hoshruba*** of **Jaah** and **Qamar** (1883-1893), ***Bagh-o- Bahar*** (1802) of **Mir Amman** (18th- 19th century) and ***Fasaana-e -Ajaaib*** (1824) of **Rajab Ali Beg Suroor** and many others. These fantasies, though written till the close of the 19th century and mainly up to the mutiny in 1857, had substantially contributed to laying the foundation of the Urdu Novel as they set Urdu fiction on the path of realism. In the early ninth century, we can hear the footsteps of novel with the advent of ***Bagh-o- Bahaar*** when the span of fiction inclined to conciseness where the fiction writer tried to focus on the main story instead of letting it go astray as earlier.

Urdu fiction has come a long way from the days of fantasy to the present era and it has been greatly enriched through translation. The initial composite identity of *dastan, tamseel* and novel led to the classification of **Nazeer Ahmad's** allegorical accounts under novel. However, his writings prompted quite a few of his contemporaries like **Ratan Naath Sarshar** and **Abdul Haleem Sharar** to popularize fiction writing on the footsteps of western novelists like **Victor Hugo, Walter Scott, George Eliot, Stevenson, Servantes** and others. This tradition was carried on by **Mirza Haadi Ruswa, Teerath Ram Ferozpuri, Abdul Majeed Saalik, S. Akhtar Jafari**, **Ashafaaq Ahmad, Basheer Chishti, Ibne Insha, Syed Hasan Rizvi, Majnun Gorakhpuri, Rais Ahmad Jafari, Mumtaz Sheerin, Muhammad Hasan Askari** and **Maulana Zafar Ali Khan**. Such translations in Urdu not only popularized novel but also helped understand the components and techniques of fiction- writing. There are also a few writers in Urdu who have themselves

translated their writings into another language. In such cases, the novelist keeps on manipulating his fiction to create a certain effect and thus manipulates the readers too. He/she cannot be deprived of this right. This tradition of manipulating one's own original text by a fiction writer begins in Urdu, most probably, with **Prem Chand** (July 1880- October1936) who originally wrote in Urdu and, later, translated his stories into another Indian language, Hindi. Two other writers who emerged on the scenario of Urdu Fiction after India's partition and who carried on this tradition are **Qurratul Ain Haider** and **Abdullah Husain** .

This paper is more about approaches to translation than the merit of translation in the writings of these three writers citing a few examples of (i) their original text in transliteration, (ii) translation of the original text as it ought to be and (iii) the given translated text

Prem Chand (July 1880 – October 1936) completed his novel ***Bazar-e- Husn*** dealing with the social evil of prostitution in 1916. For technical reasons, it could not be published for five years and ultimately was brought out not before 1921 (*kulliyat-e- Prem Chand Ed. Madan Gopal ,NCPUL Delhi* P.ix). Meanwhile, Prem Chand had rendered ***Baza-e- Husan*** into Hindi titled ***Sewa Sadan*** that appeared in 1918. Take for example the opening paragraph of ***Bazare Husn***:

(i) *Insaan ki zindagi men aise mauqe bhi aate hain jab use apni nekiyon par pachhtana paRta hai. Daarogha Krishn Chand ki zindagi men ye aisa hi mauqa tha. Apni pachhis saalke daurane mulazemat men unhone apne daaman ko hirs se pak kar rakha tha. Us zamaane meN bhi jab tabeeat asbaabe aish ke liye beqaraar hoti hai aur dil par warastagiyon ka nashsa chhaya rahta hai. Unhon ne apne daaman ko aaluda na hone diya tha. Lekin us waqt wo apni saqahat aur beneyazi par afsos kar rahe the. unki biwi Gangajali ne unhen hamesha targheebon se baaz rakha tha. Lekin us waqt wo bhi mutafakkir thi. Tsakeen aur tasalli ke alfaaz uski zabaan se na nikalte the.*

(ii) There are times in one's life when he has to repent for his good deeds. This was one such occasion in the life

of Darogha Krishn Chand. During his 25 year service span he had abstained from all mundane temptations. Even in the days when someone craves for a life full of luxuries and gaiety, and the heart is intoxicated by one's own wanton ways, he abstained from worldly temptations. But now he was repenting for his austerity and indifference to worldliness. His wife, Gangajali, who had always stopped him from falling prey to temptation, was also worried now. She did not dare to speak a few words of solace and consolation.

In Hindi version, ***Sewa Sadan***, this paragraph occurs in a bit different order. It reads:

(iii) Pashchtap ke kaRwe phal kabhi na kabhi sabhi ko chakhne paRte hain, lekin aur log buraaiyon par pachhtaate hain, krishn Chandr apni bhalaaiyon par pachhta rahe the. UnheN thaanedaari karte pachchis varsh ho gaye: lekin unhohn ne apni niyat ko kabhi bigaRne na diya tha. Yaun kaal men bhi. Jab chitt bhog vilaas ke liye vyakul rahta hai unhohN ne nis prah bhao se apna kartavya paalan kiya tha. lekin itne dinon ke baad aaj wah apni saralta aur vivek par haath mal rahe the. Unki patni gangajali sati saadhwi istri thi. Usne sadaiw apne pati ko kumarg se bachya tha. par is samy wah chinta men dubi hui thi. Use swyam sandeh ho raha tha ki wah jeevan bhar ki sachcharitrta bilkul vyarth to nahin ho gayi.

[R= Alvelar retroflex 'r'; N= Nasal 'n']

(iv) Everyone has to taste the bitter fruits of repentance sometime or other, but other people repent for evils while Darogha krishn Chndr was repenting for his virtues. He has been serving as *thanedar* for twenty five years but he did not let his intention to vitiate. Even in youthful days when the heart is full of anxiety to enjoy pleasures he had fulfilled his duties with indifference to temptations. But, after such a long time, today he was repenting for his simplicity and prudence. His wife, Gangajali,was a faithful and

> virtuous woman. She had always saved her husband from bad habits. But now she too was drowned in worry. She was herself in doubt whether their lifelong honesty had really gone in vain.

However, the translation touches the mark of accuracy, giving regard to structural affinity of Urdu and Hindi and Prem Chand's greater familiarity with Perso- Arabic vocabulary than Hindi.

Qurratul Ain Hider:

Before 1947 India, Pakistan and Bangladesh formed a socio political and geographical homogenous unit. However, due to political independence in 1947 this unified whole was shattered. In her masterpiece ***Aag ka Darya***, Q.A. Haider has attempted to present the composite socio cultural ethos in India in a historical perspective covering India's 2500 year long journey asserting on a composite unity constituted by different cultural strands.This socoio cultural harmony and unity has been depicted through characters of Gautam Neelamber, Abul Mansoor kamal and Champa. It was a society replete with the tradition of respect for all religions and spirit of coexistence. ***Aag ka Darya*** was completed in 1957, first published in 1959 and rendered into English as ***River of Fire*** after 48 years, or after a gap of one generation, in 1998.

Instead of calling it translation, **Haider** calls the English version, ***River of Fire*** a trans-creation which implies that even though the work is rendition of Aag ka Darya, it is rather a new creation that employs author's current ideas since the first publication of the novel in Urdu. Masood Ashraf Raja is of the view that Haider's act of trans-creation could easily be an important subject for critique not just in the field of post colonial literary studies but also under the general rubric of translation studies. Raja argues that the chapters dealing with the actions of Hazrat Mahal, the rebel queen were not included in the original work. Haider adds a detailed narrative of the queen and her followers' fight against the British. This strategic insertation in the trans-creation in itself should form an interesting topic for a comparative study of the Urdu

version and its English trans-creation. (Interactions Vol.15 (2) 2006: 49-60).

There are many more examples of such insertions. Originally spread over 101 sections, Aag ka Darya has been recast as River of Fire into 73 sections each under separate headings from Section One, Time of the Peacock to the Section Seventy three, The Highway to Shravasti. Before the opening of the section on e of Aag ka Darya opens there appears a poem by T.S. Eliot as prologue. It does not occur in River of Fire.

In the first section of River of Fire titled **Time of the Peacock** opening with eulogizing scarlet fly (beerbahuti) on the anecdotal lines where a hermit saves a crab from drowning due to fierce flow of stream, Pages 1 to 14 are quite different from the contents of ***Aag Ka Darya*** except intermittent references to the girls whom Gautam Neelambar had seen on the bathing bank. Description of Gautam's entry in the village is shown in a changed situation. In TL Gautam stopped at the first house in the lane and knocked at the door to be greeted by a peacock fans exporter who briefs him about the slump in the market. His wife is Ramdaiya. As talkative he expresses worry over Renounce the World business catching on under whose influence even girls were getting heads shaven to take to life of renunciation. In SL text, the person greeting Gautam is a simple householder who first thought him to be from among saffron robed monks and then he whispered into Gautam's ear that the new wind has driven young boys and girls to take to living in forests. Householder's wife is Rukmani. The house holder added that he was told by his wife, who had been to the adjacent town market the other day, that in the town there was a damsel named Renuka who was about to take abode at a *vihara*, which he described as a mess. The description of beautiful city of Shravasti occurs in section 2 of the SL text while a much changed description of Shravasti in a greater detail appears in section 3 of the TL text under the title of **Sage's Grove.** The last section of the SL text opens with a lad driving a bullock cart on unmetalled road. Here, the jeep is being driven by Gautam himself who asks Kumari Aruna Bajpai to take the wheel as he wanted to get off on the way and take a short cut to his village. In the TL text, the road is a main road .The jeep is being driven by a Sikh driver. Since the last section of the TL text is titled as **Highway**

to Shravasti, crossing the Gulwa Gjhat Bridge over the river Sarju and entering Bahraich seemed to be logical justification for describing the location of the highway.

Abdullah Husain (B. 1931)

Udas Naslain, a novel originally written in Urdu by **Abdullah Husain** appeared in 1963. It was rendered into the English by the author himself in 1999 under the title of **The Weary Generations**, coincidentally just after one year of the rendition of ***Aag Ka Darya*** as ***River of Fire***. It is a vivid depiction of the widespread disillusionment and seismic upheavals of India's Partition era that lead to the creation of Pakistan. It finely depicts the socio cultural ethos of the united India culminating in the Partition of the country. Social and cultural conditions a little before and after the partition serve as the background of this novel. However, intellectually, it encompasses the entire panorama of the socio cultural history of a few generations. Thematically, ***Udas Naslain*** is steeped in pre partition composite culture. He, unlike Q.A. Haider, does not have a nostalgic attitude to the past but evaluating it objectively. (*Hind –o Pak Mein Urdu Novel*: *Taqabuli Mutalea*; Anwar Pasha, P. 50).

Though ***Weary Generations*** is the translation of ***Udas Naslain*** by the author it is much different from ***The River of Fire*** from the point of view of its treatment which is revealed from the comparison of the two texts marked with reordering at certain places and omissions and commissions at others. ***The Weary Generations*** covers a time span from the First world war to the Partition of India unfolding one by one the phases of history and fleeting realities of rural and urban life in India. The three phases it depicts are the British Period, the period of India's freedom struggle and the period just after India's partition. It is considered to be the first novel after *Gaudan* of **Prem Chand** where rural India has been represented on such a wide canvas. (*Barre Saghir Mein Urdu Novel***:** Khalid Ashraf, 1994)

Udas Naslain opens with the following introductory remarks by Abdullah Husain:

(i) *[Har adeeb aur shaer apni nasl ke liye likhta hai. Yun kabhi nahin hua ki koi adeeb qalam uthaaye aur kahe ki ab main aane waali naslon ki khaatir adab takhleeq karta hun – waghairah waghairah". Han agar ek ke baad dusari nasl bhi uske adab ko usi shauq se parhti hai aur us ke saath apne ko usi qadar marbut-o-munsalik mahsus karti hai to ye baat adeeb ke liye goya bonus ke taur par hoti hai aur us se use…wo jo ki qalam ka mazdur hi hota hai utni hi khushi haasil hoti hai jitni mi kisi bhi mehnat kash ko eid ke mauqe par ek mah ki zaaid tankhah ke milne ki hoti hai aur who us par shukr guzaar hota hai. Go ki yeh koi atiya nahin balki uska apna haq hota hai.]*

(ii) (Every writer and poet writes for his own generation. It never happens that a writer picks up the pen saying that "now I create literature for my next generation, etc, etc". Of course, if generation after generation reads the literature created by him with the same zeal and feels the same degree of attachment, it will be rather a bonus for the writer and it gives him (who is, after all, serving humanity with his pen) the same joys that a gage earner derives from one month extra salary on the day of Eid and he is filled with the sense of gratitude even if it is not gift but his legitimate right.)

What appears as part of a running paragraph in the first chapter under the sub- heading **British India** in *Udas Naslain* on P.12 has been made the opening paragraph of the English version, *The Weary Generations*. In the original text we find that the narrator Ahmad Din, the chief of the Muslim Community at the village Roshanpur, thus resumes the narration:

(i) *[jab ghadar ka khaatma hua aur baaghi kefare kirdar ko pahunche to karnal hanson ne jo shaahe inglistan ke qareebi aziazon men se tha, Roshan Ali khan ko dilli darbar men bula bheja aur apne daste khas se khilat ata ki aur kaha ki jao aur jakar jitni zameen jahaan se chaaho gher lo, tumhen inayat ki jaye gi. Uske baad us*

angrez haakim ne jise urdu zaban par ghair ma'muli qudrat haasil thi ek ajibo gharib taqreeeb ke dauraan(jis ka zikr aage chal kar aae ga) nawab roshan Ali Khan ko Aagha ka laqab ata kiya….

….Zameen gherne ke mutalliq do riwayatain thin. Ek ke mutabiq nawab sahib ne ghore par sawar hokar chakkar lagaaya aur ghore ki puunch ke saath ek shahhad bhara teen bandh diya jiske pende men surakh tha. Shahad tapakta raha aur kira makora aakar us par ajama hote gaye. Is tarah Qudrati hadbandi zameen ki ho gayi. Dusari ke mutabiq unhone paidal bhagna shru kiya aur baans ki khapachchiyan raste men gaRte gaye. Ghuroobe aaftab ke waqt jab wapas pahunche to sans ukharR gai aur, palat kar gire aur marte marte bache….]

(ii) When the mutiny was over and the rebels were recompensed for their evil deeds, Colonel Johnson, a close relative of the King of England called for Roshan Ali to Delhi Darbar to offer him Khilat personally, saying that go and occupy as much land as you can. It will be given to you. Then the generous British officer who had remarkable command over Urdu language conferred on Roshan Ali khan the title of Agha.

There were two traditions about occupying the land. According to one, the Nawab rode a horse to take a round holding aloft a honey filled canister with hole in its bottom tied to the horse's tail. The honey kept leaking out attracting insects and worms to it. Thus, the land was demarcated naturally. According to the second tradition he started running on foot, erecting bamboo splinters along the track. By sunset, when he came back he had become out of breath. He fell down and was on the verge of dying …"

The second tradition of occupying the land is not described in the TL. However, tying up of honey jar with the horse's tail is given in a greater detail in the English version. The state of penury Roshan Ali lived in while serving at the office of the District Collector of **Rohtak** is suggested by the description of the arrangement he had

made for procuring a horse, making the trip to Delhi Darbar, buying a fancy dress for the occasion, a metal jar and honey of finer quality. He got all this with the money borrowed from his next door neighbor Mahboob Ali. What the leaking honey did is thus described in the TL.

… The honey, leaking drop by drop from the tiny hole, had attracted ants and other insects of all kinds and sizes wherever it fell. Millions of these creatures not only outlined the surface of the earth but most of them could not free themselves from the dense stickiness of honey and died there, forming fixed borders to Roshan Ali's land. Roshan Ali had become Nawab Roshan Agha not just in name but in substance as well. (*The Weary Generations P. 17*)

Later, on P. 16, the author- translator gives a logical explanation of Roshan Ali's success in setting bounds to the territory. In the SL, Roshan Ali, popularly known as Roshn Agha after conferment of title and Khilat on him by Col. Johnson has been shown as returning from a visit to his ailing friend in the neighborhood where as the TL text has a different version saying that " Rosahn Ali was returning from the street next to his after visit of condolence to the family of a friend who had been killed in an accident" (*The weary Generations P.14*).

The station connecting **Delhi** to **Roshanpur** is mentioned in the SL as **Rani Kot** while it is **Ranipur** in the TL. In SL The title and Khilat are not conferred on Roshna Ali by col. Johnson but by the viceroy of Delhi. In SL text Roshan Ali khan is shown as returning after visiting an ailing friend while he spotted an injured person running ahead of him (P. 10 *Udas Naslain)*. The TL text says that Roshan Ali was returning …after a visit of condolence to the family of a friend who had been killed in an accident. In SL text the injured person brought home by Roshan Ali Khan was a white- haired British in the garb of an Indian shop keeper. Having changed theinjured person's cvlothes he drssed the long wound inflicted on his leg with a sharp object(P.11 Uda naslain). In the TL text the injured person was a fair – haired white man in a British Officer's uniform. Roshan Ali cleaned the long breast wound inflicted with a sharp object. (*The Weary Generations* P.15). by presenting him as an officer in uniform and with a breast wound does the author-

translator want to project him as a brave person who bold fought Indian sepoys?

Against the above three fiction writers there is one example of Ahmad Ali (July 1910-January 1994) whose Twilight in Delhi was first published in 1940 from Britain. It was translated by Bilqis Jahan and published under the title of ***Dilli ki Shaam*** from Maktaba Jamia Ltd, Delhi in1968. It addresses social, cultural and political changes in post colonial India. The contents of the novel are faithfully translated except the prologue in the form of an Urdu couplet by Bahadur Shah Zafar which thus reads in transliteration:

Jo tha shar dehli ye tha chaman kahuan kis tarah ka tha yan amaaaN

Jo khitaab tha so mita diya faqat ab to ujRa dayar hai

(Delhi was not just a city but a garden of roses, serene and tranquil

And now, it has lost its title and remains forsaken)

Similarly, the first part of the novel opens with the following couplet by the Persian poet Haafiz Shirazi"

Shabe taareek beeme mauj girdaab-e- chunun hail

Kuja daanand hal-e-ma subuk saarane saahil ha

(The dark night, the fear of waves and many whirlpools coming in the way

How do those landing on the bank know my travails)

The second part opens with the couplet by Khwaja Meer Dard :

Zindagi hai ya koi tufan hai
Ham to is jeene ke hathoN mar chale
(It is not life but a storm
I will better die than to live)

Though such insertions have not been accounted for by the translator of ***Twilight in Delhi***, it may be assumed that she might have got the nod from her husband Ahmad Ali for doing so. If,

keeping in view the fact that Bilqis Jahan had no other literary contribution to her credit, one is allowed to conjecture that Ahmad Ali himself rendered ***Twilight in Delhi*** into Urdu, it may be concluded that Ahmad Ali had a straight forward approach to the translation of his own writing. The answer to the question why did he not mention his own name as translator may be found in the fervor of the age he lived in where it was not creditable for a person of the stature of Ahmad Ali. On the contrary, Prem Chand belonged to laity, not to aristocracy. He was always under compulsion of financial needs that made him to translate ***Bazare Husn*** into Hindi.

Both Q.A. Hiader and Abdullah Husain have acknowledged to have based their Englsidh versions on the Original Urdu text. It is the time lag that made one to trans- create and the other to recast the original text. The English readers, in general, may take ***River of Fire*** and ***The Weary Generations*** as the original texts giving regard to writer's right to manipulate to his/her text. Yet, there may emerge a category of English readers who, despite being monolingual, may want to know, as their right, what there was in the original Urdu version. It is for this reason that publishing a work of fiction that is substantially recast or transcreated requires a good deal of editing to identify the changes, additions to and omissions from the original text.

BEYOND LANGUAGE: IDEOLOGY AND CULTURAL FACTORS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The Influence of Orhan Pamuk and His Works in China

Hong QIU
sdqdqiuhong@yahoo.com.cn
Lecturer; Ph.D. Candidate in Comparative Literature and World Literature (College of Liberal Arts, Journalism and communication, Ocean University of China, Qingdao 266100, Shandong Province, China; College of Chinese language and Literature, Tianjin Normal University, Tianjin, China.)

Abstract

Orhan Pamuk and his works entered in to the sight of Chinese academic circles in 2006 when he won the Nobel Price for literature. He came to visit China on May 21 – 31, 2008. Later a collection of Pamuk's speeches, interviews, discussions and dialogues during his stay in China was published. Then Chinese scholars paid more and more attention to him. Up to now, the research on Pamuk mainly concerned the cultural exchanges between the East and West, Hüzün, the narrative studies of novels, study of identity, and Pamuk's viewpoint of Sufism, and so on.

Keywords: *Orhan Pamuk; China*

On 12 October 2006, the Swedish Academy announced that Ferit Orhan Pamuk had been awarded the 2006 Nobel Prize in literature. In its citation, the Academy said: "In the quest for the melancholic soul of his native city, [Pamuk] has discovered new symbols for the clash and interlacing of cultures."

As we know, Pamuk began his career as a writer in 1970s. His first novel *Cevdet Bey ve Oğullari* (Mr. *Cevdet Bey and His Sons)* was published seven years later in 1982; Pamuke showed his talents in this novel, which was awarded both the Orhan Kemal and Milliyet literary prizes. His second novel, *Sessiz EV (The Silent House)*, was published in 1983, and won the 1991 Prix de la Découverte Européene for the French translation of this novel; His historical

novel *Beyaz Kale (The White Castle)* published in 1985, which got favourable reviews and won the 1990 Independent Award for Foreign Fiction. It is this novel that extended his reputation abroad and brought him excellent international fame. He is appreciated by *The New York* Times Book Review, "a new star has risen in the east"; Pamuk published his *Kara Kitap (The Black Book)* in 1990, which was one of the most controversial and popular readings in Turkish literature, but the French edition of which, won the Prix France Culture in 1995. Based on *Kara Kitap* (*The Black Book*), Pamuk wrote the screenplay for the *Gizli Yüz (Secret Face)* in 1992. The movie was directed by a prominent Turkish director, Ömer Kavue and won the Best Original Screenplay on Antalya Golden Orange Film Festival in 1991. Pamuk's *The New Life* was published in Turkey in 1994 and became one of the most widely read books in Turkish literature. *My Name Is Read* was published in 1998, which won the French Prix du meilleur livre étranger, the Italian Grinzane Cavour (2002) and the International IMPAC Dublin literary award (2003). This novel made his place in the world literature firmly established. *Snow*, which he describes as "my first and last political novel" was published in 2002. Pamuk's autobiographical book, *İstanbul: Hatıralar ve Şehir (Istanbul: Memories and the City)*, was published in 2003. In 2005, he was one of the nominees for the Nobel Prize. And in the same year, he received the Peace Price of the German Book Trade. His recent book, Masumiyet Müzesi (*The Museum of Innocence*),was accomplished and published in 2008.

1. Pamuk's Books Coming into China

Although he is a famous writer who has won international reputation many years ago, Mr. Orhan Pamuk was not paid attention by Chinese academic circles until 2006. In that year, as we know, Mr. Orhan Pamuk was awarded the Nobel Prize for literature. The earlist information about Mr. Pamuk that I can find in China Mailand was published in 2006. Also in this same year, Pamuk's *My Name Is Red* (Chinese version, translated by SHEN Zhi-Xing) was published by Shanghai Century Wenjing Publishing Company. From then on, the Company rapidly introduced Pamuk's other books into China: *the White Castle* (Chinese version, translated by SHEN Zhi-Xing, December, 2006); *Istanbul* (translated by HE Pei-Hua, 2007);

Snow (translated by SHEN Zhi-Xing, 2007); *The Black Book* (translated by LI Jia-Shan, 2007); *The New Life* (translated by CAI Juan-Ru, 2007); The House of Silence (translated by SHEN Zhi-Xing, 2007); Cevdet Bey and His Sons (translated by CHEN Zhu-Bing, 2007). Mr. Pamuk published his new book, *the Museum of Innocence* in August of 2008 after he won the Nobel Price for literature. Not long afterwards in China, the Shanghai Century Wenjing Publishing Company published the Chinese version of the book in January of 2010, and in the same year *Other Colors* was also translated and published.

With the translation and publishing of his books in China, Mr. Pamuk, the Turkish writer who won the Nobel Price for literature, also entered into the field of version of Chinese academic circles. A large number of introductory articles appeared in newspapers, magazines, as well as networks. Most of these articles during this period were concise and short, and without the purpose of researching. And most of the opinions were not expounded in a way of scholarly studies yet. However, some opinions that were argued time and again later have arisen. For example, Mr. YANG Zhong-Ju, who is one of scholars those paid attention to Pamuk early, referred to *the White Castle* and noted in his thesis titled "the Winner of the Nobel Price for Literature: Pamuk and His Books": through the symbol of exchange of identity of the two persons from different cultures and civilizations, the writer denounced the fallacy of cultural superiority which propagated that one sort of culture is superior to the other one and is destined to destroyed and conquered the latter. And the writer showed the possibility of the mutual enrichment, cultural fusion and coexisting of different cultures and civilizations. Maybe under the influence of addressing given by the Nobel Price for literature, a lot of researching papers concentrated upon the new symbols for the clash and interlacing of Eastern and Western cultures.[1] Mr. SHEN Zhi-Xing, who is the earliest person that translated Pamuk's book into Chinese, strongly emphasized that Pamuk's constant theme was the clash and interlacing of Eastern and Western civilization; and individual fate

[1] See YANG Zhong-Ju, "the Winner of the Nobel Price for Literature: Pamuk and His Books", *World Literature Recent Developments*, 2006 (6).

heavily involved thereof.[2] In the light of his identity of translator, Mr. SHEN ZHi-Xing's view is very popular. And it seems that this sort of view is the key to comprehending Pamuk. The focus on Pamuk that the clash and interlacing of Eastern and Western civilization has lasted for a long time from then on.

Besides, Mr. ZHI An, in his paper titled "Pamuk and the Detective Novel", noted: it is not correct that regarding *the Black Book* as a traditional novel, just as the publishers and booksellers classifying and labeling the Chinese version of the book with the detective, mystery or suspense story. Virtually, Pamuk only utilized such a genre of the detective novel, just like Jorges Luis Borges did in his *the Garden of Forking Paths*, and *Death and the Compass*; and Alain Robbe-Grillet did in his *The Erasers*; and Umberto Eco did in his *the Name of the Rose*. In any way, no one of them wrote the novels of traditional sense for us.[3]

2. Pamuk's Visiting China

On May 21-31, 2008, Mr. Pamuk came to China at the invitation of the Bureau of International Cooperation, and the Institute of Foreign Literature (both of them affiliated with Chinese Academy of Social Sciences). Later, the Joint Publishing Company Ltd. of Shanghai published a collection of Pamuk's speeches, interviews, discussions and dialogues with Pamuk in China, as well as some researching papers on Pamuk's works. The collection includes 4 pieces of speeches, 4 dialogues and 20 pieces of papers. In China it is a significant result of researching on Pamuk. The content is introduced in the following.

---

[2] See SHEN Zhi-Xing, "Orhan Pamuk: Discovering the New Symbols for the Clash and Interlacing of Cultures", *South People Weekly*, 2006 (26).

[3] See ZHI An, "Pamuk and the Detective Novels", *China Book Review*, 2007 (10).

2.1. Pamuk's Speeches

"Who in the World We Are", which is the speech given by Pamuk in Chinese Academy of Social Sciences), gives a deep probing into the core subject of his novel titled *Snow*: "others", "stranger", or "enemy". In other words, the novel is such a kind of style: transforming your own story into others', or transforming others' story into your own. That is to say, it is a way to find to enter others' head. In this piece of speech, he noted the significance of the novels: undoubtedly, the equipment of the novel makes it can absorb everything in the world. Imagination – ability to reveal the significance to others – is the greatest power of human nature. And the real expression has existed in novels for many centuries.[4] In the speech titled "I AM a Literary Writer", which was given by Pamuk in a symposium on his works, he especially emphasized that he had studied and researched the classics of Turkey, Persia and Ottoman Sufism, and applied them to his novel writing. In "The Hidden Writer", which was a piece of speech given by Pamuk at the Affiliated High School of Peking University, and in the "For Whom You Write", which is a piece of speech given in Peking University, .he stressed on the identity and responsibility of the writer. He said that he aspired to become a hidden writer in his ideal books. And he thought that each novel is a new mask through which the writer disguised himself as others. As for the responsibility of the writers, he said: the writers is no longer the narrators towards for the bourgeoisie in their countries, but the tellers facing to the readers throughout the world in the globalization era.[5]

2.2. Interpreting Pamuk

This part includes a few of the researching papers on the multi-faceted interpretation of Pamuk's novels. There are four pieces of papers on interpreting the novel titled *My Name Is Red*, and four pieces on interpreting the novel *Istanbul: Memories and*

---

[4] See Pamuk, and CHEN Zhong-Yi, et al., *Pamuk at the Crossroads*, Shanghai: Shanghai Joint Publishing Company Ltd., 2009, p.12.

[5] Ibid., p.30.

the City; three pieces on *Snow*; And one on *The Silent House*; one on *the White Castle*; one on *Mr. Cevdet Bey and His Sons*; one on *The New Life*; one on *The Black Book*. Besides, there are three on overview of researching Pamuk. It need to specially mention that some writers also actively participated in, besides many famous scholars. The writers are different from scholars. They themselves are also engaged in creating novels, so maybe they could do better than others in comprehending the mystery of the novels. And their papers could afford us much newer angles and viewpoints.

MO Yan, who is writer, in his paper titled "What a Heavy Snow", interpreted Pamuk's novel *Snow* through four viewpoints of narration maze, noisy crowd, plentiful symbols, and fancy tropes. With the acuity of the writer, he emphasized the wonderful structure of the novel. "Why the readers could survey the characters' behaviors in a higher place over the characters' field of view", he noted "I think it should attribute to the narrator of the novel, Pamuk's continually intervention. And the technique of metafiction not only provide writer with convenience of narration, but also provide the readers with mental space to read the novel."

Of course, the more pieces of papers coming from the scholars of Chinese Academy of Social Sciences and Peking University. Professor LU Jian-de, in his paper, examined the relationship between the colour "red" and miniature, and noted that it was a struggle between the die-hards and the reformists in Turkey, arising from a murder involved with miniature. Remarkably, he compared the Turkish secular reform with the situation of Italy in the 15th and 16th century, and made it realized that the extremism is not the characteristic of the Islamic community; the dualistic mode between "the East" and "the West" is not advisable. He said that the individual will not get redemption except for abandoning the extremism as Sherure did so.

Professor MU Hong-Yan, a specialist in Persian (Iranian) literature, in her paper titled "A Quest for the Self in the Mountain of Kaf: An Interpretation of Orhan Pamuk's *the Black Book*", through the Sufism proposition, "I am phoenix', analyses that the journey of Ghalip's looking for Rüya/Celal is virtually the journey of his becoming Rüya; and the novel shows what the character is that the contemporary Turkish is following after. To rediscover a lost

Istanbul is just the real object of the Contemporary Turkish, that is to say, to rediscover themselves and recovered their own identity, to realize that "I am the phoenix" and to rebuild their own lost cultural tradition.

2.3. Dialogues with Pamuk

This part three includes the Pamuk's dialogue with Japanese writer Kenzaburou OO, and a special interview given by Pamuk to Professor MU Hong-yan through e-mail before Pamuk came to China. The interview is titled "Identity and the Cultural Fusion". Besides, the discussion titled "the Eastern Culture and the Cultural Imagination" with some writers and scholars from Shanghai Foreign Language University also is included in this book. Through such a sort of dialogues full of sparks of thought, one can find some aspects that the writers are not easily to expose. So these dialogues, interviews and discussions are very important and helpful to research Pamuk's ideas of writing.

It is a unique, real thoroughly dialogue with Pamuk in China Mailand that Professor MU Hong-yan's interview to Pamuk till now. The content ranged from Pamuk's secular standpoint, the influence of the Islamic culture, the cultural exchange between the Eastern culture and Western culture., as well as dialogue on some pieces of Pamuk's works. All of this are very precious materials for us researcher to understand Pamuk's thought and hiswriting.

3. The Study of Pamuk in China

The total of the materials that I have collected as possible as can, is 160 pieces of papers on the study of Pamuk nand his works. Among them including 13 pieces of master theses. In general, most of the materials focus on such aspects as the following.

3.1. Cultural Exchange Between the Eastern and Western Culture

The most important research papers concerning this aspect include as follows:

YANG Zhong-ju, “Orthan Pamuk: Pursuit for the Mixture of the literature’s Creating and Development”, *Contemporary Foreign Literature,* 2007(01);

YANG Zhong-ju, “the New Symbol for Cultural Conflict and Mixture Created”, *Translations* 2007 (01);

LI Wei-hua, “the Cultural Conflict and Mixture: the Metaphor of Plot Structure in *My Name Is Red*”, *Foreign Literature Studies* 2008 (01);;

Liang Qing, “Orhan Pamuk's ‘Empire’ Complex”, *Masterpieces Review* 2007 (15);

Master theses concerning this aspect include as follows:

DOU Bo: “Orhan’s Pendulum: the Research on the Novel Art and Cultural View of Orhan Pamuk”, Dongbei Normal Univeristy, 2010;

LIU Si-yu, “the Study of Orhan Pamuk in the context of the Eastern and Western Culture”, Shaanxi Normal University, 2009;

ZHANG Ke-li, “On the Hybridity in Othan Pamuk’s Novels”, Jinan University 2010;

Pamuk's works is like the city of Istanbul which situated on the Strait of Bosphorus, and connecting the Europe with Asia continental land mass. This is one of the most important perspective of researching on Pamuk in contemporary China. As a Turkish writer who living in the cracks of the two kind of civilizations, the exchange and collision of the Eastern and Western cultures is thee nost obvious feature. It is also a etertal theme that constantly repeated up to now. Of course, It becomes the first concerns that encountered with Chinese scholars’ studying Pamuk.

3.2. Hüzün

Papers concerning this aspect include as follows::

ZONG Xiao-fei, “Pamuk's Sadness”, *Bohai University Journal*, 2008 (05);

LIU Zhuo, “Hüzün of Pamuk's Hometown”, *Youth Literator*, 2010 (05);

WU Xiao-dong, “The Beauty of the ruin: Orhan Pamuk's *Istanbul: Memories and the City*, *Masterpieces Review,* 2008 (28);

LI Wei-rong, “’Hüzün’: A Key to Understand Orhan Pamuk's Works”, *Hunan University Journal* 2008 (4). The paper discusses in three aspects as follows: the contradiction between the modern and the tradition, the conflicts between the east and the west and the struggle between the ego and the “other-self”.

ZhANG Hu, “Istanbul --Memories and the City: There is A Kind of Melancholy Called “Hüzün”, *The World Literature Criticism*, 2008 (02). The paper talks about Hüzün’s origine and its new meaning on Pamuk’s work. It finds that the verb word has three kinds of distinct senses: melancholy of man, melancholy of landscape, and the soul of Ottoman. Many history reasons, reality reasons, psychology reasons, and cultural reasons help the birth of this cultural concept.

Master theses Master theses concerning this aspect include as follows:

LI Jia, “A Different Kind of Melancholy Explanation of the ‘Hüzün’ in Orhan Pamuk’s Novels”, Xinan University, 2010;

LIU Zhuo, “Orhan Pamuk’s Culture Reflection on ‘Hüzün’ in *Istanbul*, Hunan Normal University, 2010;

3.3. the Study of Narratology on Novels

MA Yu-chen, “From Faulkner to Pamuk -- The Evolution of the Modern Novel on the Narrator's Choice and Narrative Technique”, *Novel Reviews* 2007 (03);

DENG Xian-jin, “Analysis of Narrative Point of View about *My Name Is Red*”, *Lanzhou Journal* 2007 (06);

YIN Xing, “Writing as Collecting: The Narrative of Urban Modernity in Pamuk’s *the Museum of Innocence*”, *Foreign Literature Studies* 2010 (04). The paper, from the perspective of material culture and visual culture, investigates Pamuk’s new novel *the Museum of Innocence*, be described as a Writing as Collecting or described as ‘Encyclopedic writing’; then it explores how to show the Istanbul city view (novel’s invisibility) from a love story (novel’s visibility) ---- the contemporary culture of the semi-westernized, semi-traditional (city’s visibility) and Istanbul’s Modernity (city’s invisibility).

3.4. the Study of Identity

Papers concerning this aspect include as follows:

ZHANG Hu, “Reflections of ‘Identity’ in *White Castle*”, *Contemporary Foreign Literature* 2009 (02); The paper says: Pamuk's novel and Pamuk himself are always looking for its Turkishness; Professor MU Hong-yan from Chinese Academy of Social Sciences said when she asked Pamuk if you are west or east, he answered ‘both of them’. Professor MU said, ‘both of them’ in fact means ‘neither of them’. Turkey has always been faced a serious problem: cultural conflict and identity paradox. Maybe it’s actually no solution of this problem, might as well just agree with the ‘double identity’ of the Turkish local, and achieve identity of the ideal of integration on the basis of Islamic Sufi mysticism and culture.

Master theses Master theses concerning this aspect include as follows:

ZHANG Lu, “Discussion of the Identity in Orhan Pamuk’s work”, Hunan Normal University 2009;

PEi Bei, “A Discussion on the Consciousness of Cultural Identity in Orhan Pamuk’s Novels”, Central China Normal University 2010;

ZHU Mei-juan, “Identity Definition and Culture Fusion ---- An Analysis of Exploratory Characteristic of Orhan Pamuk’s Fiction”, Suzhou University 2009;

BAI Xiang-dong, “Who We Really Are?----on Identity Writing of Pamuk’s Work”, Dongbei Normal University 2009;

3.5. Sufism View

Papers concerning this aspect include as follows:

MU Hong-yan, “A Quest for the Self in the Mountain of Kāf: An Interpretation of Orhan Pamuk’s *The Black Book*”, in Pamuk, and CHEN Zhong-Yi, et al.: *Pamuk at the Crossroads*. Shanghai: Shanghai Joint Publishing Company Ltd., 2009.

ZHANG Hu, “Pamuk and Sufi Mysticism”, *Foreign Language Education*, 2010 (06).

ZHANG Hu, “Orhan Pamuk’s Perfection”, *Journey of Yibin University*, 2011 (11);

ZHANG Hu, “’Slave of Love’ and ‘Virgin Love’: the Archetypal Structure of Sufi Mysticism in Pamuk’s Love Narratives”, *Foreign Literature Studies*, 2011 (01). The paper says: when Pamuk was young, he went to the United States to study Islamic mysticism and publicly, and declared that the secret of his success is Sufi mysticism having penetrated into his works. Mr. ZHANG Hu thinks that the spirit of Sufism mysticism has become the basic value position of Pamuk’s literary narrative; and Pamuk’s love story is not that kind of love between man and women as understood in the framework of the European Romantic literature, but is that kind of love echoing the cultural structure of the Sufi mysticism, continuing the literary

tradition of the ancient Islamic love, and characterizing the pure love of the 'love slaves'.[6]

In general, with the people's tide of enthusiasm for the award of the Nobel Price for literature ebbing, the study on Pamuk and his works has stepped into a calm, rational period in China. Some scholars has given up and turned to other filed, and some scholars still continues and try to dig much more deeper and expanding much more wider. The number of the scholars seems less than the number of two years ago. However, maybe it could be expected that more valuable fruit of research we will get in the future.

References

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《我的名字叫红》，沈志兴译，上海人民出版 2006 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《白色城堡》，沈志兴译，上海人民出版社，2006 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《新人生》，蔡娟如译，上海人民出版社，2007 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《黑书》，李佳姗译，上海人民出版社，2007 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《雪》，沈志兴、张磊等译，上海人民出版社，2007 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《伊斯坦布尔》，何佩桦译，上海人民出版社，2007 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《寂静的房子》，沈志兴、彭俊译，上海人民出版社，2008 年版。

[6] ZHANG Hu, "'Slave of Love' and 'Virgin Love': the Archetypal Structure of Sufi Mysticism in Pamuk's Love Narratives", *Foreign Literature Studies*, 2011 (01).

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《杰夫代特先生》，陈竹冰译，上海人民出版社 2009 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克、陈众议等著，中国社会科学院外国文学研究所编：《帕慕克在十字路口》，上海三联书店，2009 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《纯真博物馆》，陈竹冰译，上海人民出版社 2010 年版。

[土耳其]奥尔罕·帕慕克：《别样的色彩》，宗笑飞、林边水译，上海人民出版社，2011 年版。

杨中举：《2006 年度诺贝尔文学奖得主帕慕克其人其作》载《外国文学动态》2006 年第 6 期。

沈志兴：《奥尔罕•帕慕克---发现文明冲突和交错的新象征》载《南方人物周刊》2006 年第 26 期。

止庵：《帕慕克与侦探小说》载《中国图书评论》2007 年第 10 期。

张虎：《“恋之奴仆”与“纯粹之爱”——帕慕克爱情叙事的苏菲神秘主义原型结构》，载《外国文学研究》2011 年第 1 期。

Michael Mcgaha, Autobiographies of Orhan Pamuk, Salt Lake City: The University of Utah Press, 2008.

Orhan Pamuk, the Naive and the Sentimental Novelist, Harvard University Press, 2010.

Language Policy And Foreign Language Teaching

Vladimir G. BUDAY
Department of Russian Language and Literature, Erciyes University
vladimir@erciyes.edu.tr

Abstract

In the theory of language policy to date are still many unsolved problems and controversial. First of all, yet not precisely defined notion of "language policy".

Language policy is an integral part of state policy having the aim of changing the language situation in the country, and therefore it can be both constructive and destructive.

Under the state language policy is meant to expand the communicative functions of language / languages, their scope, their socio-communicative role in the creation and development of literary languages spoken in the country.

Destructive language policy uses levers of government to deny minorities the opportunity to have their own state, to make them forget their cultural heritage and to minimize the possibility of development of national languages, violently spreading the language of ethnic majority.

Changed over the past 20 years the political and economic situation in the world has changed and socio-cultural situation of a number of regions. The increasing role of the Asian continent on the world stage is confirmed by the interest, observed in the study of exotic languages like Chinese, Japanese, Korean, Turkish, Hindi.

Carry out a constructive language policy will not only promote an atmosphere of social harmony within each individual country, but also will enable young people in its sole discretion to opt for the study of a foreign language.

Keywords: *Language policy, changes in the world in past 20 years, teaching of foreign languages, oportunity of learning foreign language.*

Language policy - this is an important component of national policy of any state, especially multilingual. Therefore it is not surprising that the international community in November 5, 1992 in Strasbourg has adopted the European Charter for Regional or Minority Languages.

To tell the truth, it can't be said, that the Charter was unanimously met by all countries with a multiethnic population: some of them have not yet signed and ratified the Charter, others - signed, but not ratified.

In the theory of language policy up to date are still many unsolved problems and controversials. First of all, yet not precisely defined notion of "language policy".

"Language policy" – this term has appeared relatively recently, in 1945. There are several definitions of this term as well as several views and interpretations of these definitions.

Linguistic encyclopedic dictionary gives the following definition of it: "Language policy - a set of ideological principles and practical measures addressed to the solution of language problems in society and in the state. The particular complexity of language policies in a multinational state, since in this case, it must consider factors such as multilingualism, the peculiarity of the national and international relations, the role of individual languages and their speakers in public life. Language policy is an integral part of national policy, it is in its main features depends on the general principles of the national policy."

In addition to this term in the sociolinguistic literature as synonyms exist other terms like "language planning", "language engineering", it is advisable to see a clear distinction between both. These terms are usually attributed to "a conscious and purposeful impact on the language," which raised serious doubts among some scientists.

The main drawback of these definitions says that it did not specify exactly how «the impact on the language» should be

understood: whether referring to the impact on the language as on a functional unit, or the impact on the language as on a structural unit.

The “language policy” some specialists understand as a set of measures taken by the state, party, class or social group to change or maintain current functional distribution of languages or linguistic subsystems for the introduction of new or retention of already existing language standards.

Under the “language policy” is currently understood scientifically organized program impacts on the socio-verbal activity, as well as measures to establish national languages: "The system measures, the conscious regulatory impact on the functional aspect of language, and through it to some extent also on its structure, is the language policy of a certain social class, party or state".

The language policy is an integral part of the general internal policy of a state, a party or a particular social group, having the aim of changing the language situation in the country, and therefore it can be both *constructive* and *destructive*. In this case one may talk about the state or national language policy. The state language policy means the expansion of the communicative functions of language / languages, their scope, their socio-communicative role in the creation and development of literary languages spoken in the country. The constructive language policy, in edition to the said above, brings the peace and the harmony to the country, the society, and it is very important for the multinational states.

Destructive language policy uses the official levers of the government to deny minorities the opportunity to have their own associations, to preserve and to develop their cultural heritage, to minimize their chance of development of national languages, violently spreading the language of ethnic majority.

One should also distinguish between a centralized language policy pursued by the government, and decentralized, carried out by local authorities, whose decisions, while not mandatory, but still affect the socio-cultural situation in the region.

In history one can find examples of manifestations both of constructive as well as destructive language policy not only in the past history but even nowadays.

Changed over the last 20 years the political and economic situation in the world has changed and socio-cultural situation of a number of regions. The increasing role of the Asian continent on the world stage is confirmed by the interest, observed in the study of those, that were considered exotic languages like Chinese, Japanese, Korean, Turkish, Hindi.

Countries that carry out a constructive language policy will not only promote an atmosphere of social harmony within each individual country, but also will enable young people in its sole discretion to opt for the study of a foreign language.

Let us look through a few examples of constructive and destructive language policy in the past and in our days.

India is a multinational state, on it's territory there are 24 languages, each of which is spoken by at least 1 million people. All these 24 languages covering 98% of the population of India. And only 2% of the population used to speak English.

After Independence in 1947 in India there was a need for a common language that would help to unite the country. It was decided to have Hindi as India's national language, but English would be used for official purposes for next 15 years. In addition, 15 other regional languages were given the status of "official language".

In the sixties all Indian states were reorganized on linguistic basis. Creation of linguistic states - one of the most important steps of the democratic decision of the national question in a multinational country. Therefore, the language issue in India had to come back again.

According to the Constitution in 1955 was formed a special Commission on official language, but it was unable to make any recommendations for an expansion of Hindi. It was therefore decided to use the English language, until all necessary conditions for a usage of Hindi were not ready.

Ultimately the most reasonable solution was found: the introduction of "trilingual formula," according to which everyone, who graduates from secondary school, must speak three languages the mother tongue and two foreign languages (Hindi - as the official language and language-medium for communication in the country, and English - as subsidiary official language, the language for higher education and international relations).

A very interesting example of constructive language policy can be seen in the Republic of Singapore - the world's second country in population density. The population (about 5 million people in 2009) is multinational: the majority of the population are Chinese – 76.8%, Malays – 13.9%, origin from India, mostly tamily – 7.9%. Nevertheless, the national language (for historical reasons) is the Malay language, the national anthem Majulah Singapura is sung in Malay. The official languages are Malay, English, Mandarin and Tamil. Since Independence, the administration is actively using English.

Here it is another example. The Republic of Latvia - the small country on the territory of former Soviet Union with a population of just over 2 million people (as for March 1, 2011). For almost 40% of that population Russian language is their mother tongue, more than 80% are fluent in that language. However, Latvia has refused to ratify the European Charter, and the Russian language in the country has the status of a foreign language under the pretext that it is the language of "recent" history.

February 18, 2012 was held a referendum on the draft law "Amendments to the Constitution of the Republic of Latvia", which supposed to give Russian the status of the second state language. 74.8% of those who took part in the referendum voted against, and the amendments were not accepted, but in the referendum were not allowed to take part many of those who were most interested in the legal status of their mother tongue.

In this case, a language policy can be explained by the desire of Latvians to defend their language, to preserve the ethnic uniqueness of their nation.

Yet here it is one more example of a state language policy.

In a Soviet times in Byelarus one could see displacement of Byelarussian language by Russian. After Independence, some active measures were taken to halt this process. But in 1995 the question of language had also been put to a referendum. When asked, «Ці згодны Вы з наданнем рускай мове роўнага статусу з беларускай?» ("Do you agree to give Russian language equal status with Byelarusian?"), 83.3% of voters said "yes." After the referendum, the active transition to the Byelarussian language was stopped and the return process had started.

Scientists who studies the language situation in the Republic of Byelarus, lead some linguistic, sociolinguistic and extralinguistic factors that influence the future of this language in the Republic and, therefore, even in the world. They note that in today's Byelarus there is a "paradoxical language policy of the state in relation to the Byelarussian language: it is, on the one hand, reducing functional role of this language in the country (reducing the number of schools with Byelarussian language as medium of instruction, closing faculties, do not use it as the official language of administration), and, on the other hand, gives support to some traditional cultural programmes.

As it was mentioned above, the language policy is an integral part of the general internal policy of any state. Recently, Belarus has expanded economic ties with some countries in Asia and the Middle East. This may explain the fact that during last 10 years in Byelorussian State University were opened Departments of Chinese and Turkish languages, Chinese language was introduced in number of Secondary schools.

At present, actively develop economic and trade ties between Russia and Turkey. Foreign trade balance between the two countries exceeds now 30 billion U.S. dollars. Every year over 30,000 Turkish construction workers go to Russia, and up to three million Russian tourists every year arrives to Turkey. In order to attract tourists from Russia in 2010, Turkey has invested in an advertising campaign 60 million U.S. dollars.

In 2003, the Ministry of National Education of Turkey has included Russian language in the list of foreign languages taught in schools and commercial tourist profile, and starting from the next

academic year Russian language was taught in 11 high schools. At present Russian language is taught in more than 40 schools, including 15 universities, 10 universities have Department of the Russian language and literature with a four-year course of teaching, some of them ran PhD programme.

This is an excellent example of constructive language policy of the state.

Unfortunately, not always a close attention to the study of a foreign language determined by some good intentions. So, an active interest in studying the Russian language in the 30s of the XX century was caused by the preparing for attack on the Soviet Union.

The language policy of the state may be influenced by certain international events. It is very interesting to see, how the level of interest for learning Russian language changed in the world in the XX century. First of all the burst of interest in learning the Russian language was marked in many countries around the world after the October Revolution in Russia.

The next event, which caused a great interest in Russian language, was a victory in World War II. Then came the flight of Yuri Gagarin into space, "perestroika" and, finally, the collapse of the Soviet Union. However, this time everything was in the opposite: in many former Soviet republics and Eastern European countries who was tired of "socialism" and the dictates of Moscow, have lost interest in learning Russian language, the study of which was previously compulsory.

Finally, the hope may be expressed, that in any country of the world language policy will be aimed, that the younger generation had the opportunity not only to speak their native language, but also to have a freedom to choose a foreign language for study according to their wish.

Literature

1. http://www.homoliber.org/ru/rp/rp030114.html

2. http://elen-nezhid.narod.ru/India.htm

3. http://ru.wikipedia.org/wiki/

4. http://coolreferat.com/Русификация_Белоруссии

5. УЧГЮЛЬ С. Русский язык в Турции: традиции и перспективы.

Б. УДАЙ В.Г. III международная научно-методическая конференция «Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития», Сборник материалов, БГУ, Минск, 2009.

The South-Asian Diaspora and the learning of Urdu as a Foreign Language

Muhammad ASIF
PhD scholar, Islamia University of Bahawalpur, Pakistan
tameer_1@hotmail.com

Riaz HUSSAIN
PhD scholar, Islamia University of Bahawalpur, Pakistan

Prof. Dr. Mamuna GHANI
Chairperson, Department of English, IUB, Bahwalpur, Pakistan

Asif SALEEM
PhD scholar, Islamia University of Bahawalpur, Pakistan

Abstract

Urdu began as a lingua franca pidgin language in the Indian sub-continent during the Mughals' rule in India. It served as the medium of communication across the multilingual sub-continent from Dhaka to Peshawar. Despite the split of Urdu and Hindi, the same lingua franca still appears to function as a medium of communication among south-Asian immigrants living in various cosmopolitans of the world. The geographical beat of the lingua franca has reached Middle East, Northern America, Europe and Australia. This 'desi' lingua franca or Urdu/Hindi colloquial lingua franca seems to be ubiquitous in the linguistic behavior of the south-Asians all over the world. The presence of large number of south Asian migrant workers in the Persian Gulf and other parts of the world seems to have created room for the learning of Urdu as a foreign language. People appear to learn Urdu not only inside academia but also outside academia with the help of friends. In this context, this research paper, based on reports and observations, examines the role of South Asian diaspora in taking Urdu to foreign lands. It studies the impact of this diaspora in creating the need among various international communities to learn Urdu as a foreign language. It also tries to systematically explore the scope and

significance of learning and teaching of Urdu as a foreign language in the 21st century global world.

Keywords: *South Asian diaspora, lingua franca, Urdu*

South Asian countries are among the most thickly populated regions of the world. The population explosions in South Asia in general and Indo Pak subcontinent in particular are serving as a threat to the hegemony of the languages which claim to have assumed the status of International languages. The huge population of these regions may cause a linguistic demise of English language by replacing it with their local languages. The linguists like Graddol (1997) have predicted a turn of tide in favour of Asian languages and presenting Chinese or Urdu/Hindi as the future languages of contact in the modern world. Apart from population explosion, the economic and political reasons have also brought the cultures and people of these areas to the limelight. The world has economic stakes in the region and they are keen to hold discourse with the region. The local languages like Urdu may act as a tool that would engage these foreign nations in a discourse with the South Asian natives to build firm and sustainable relationships. In South Asian region Urdu/Hindi seems to have attracted the attention of the global community.

Indo Pak subcontinent, due to its economic prosperity, has remained a focus in the community of nations since times immemorial. The foreign armies made innumerable forays to this land. Once termed a “golden sparrow”, Indo-Pak boasted in the trade of spices gold and many other goods and commodities. The Central Asians have a great impact on the life and culture of the South Asia by bringing the area into subjugation through their valiant armies. Most of the linguists and historians observe that Urdu has its origin as a lingua franca of the foreign armies that came to Sub continent from Central Asia and Persian and Turkey. The very word Urdu gives credence to this assumption as Urdu being a word of Turkish origin means “ an Army camp”. Urdu language is mixture of Arabic, Persian and some native languages of Indian origin. As the army men belonged to different nationalities speaking different language, they needed a lingua franca which could serve as source

of communication. Hence, it can be said that Urdu emerged as pidgin in this language contact situation.

South Asia is a linguistically diverse region where more than 650 languages are spoken. Some of the important languages of this region are Urdu, Hindi, Punjabi, Bengali, Pastho, ,Sindi Bengali, Dogri, Gujarati, Kashmiri, Malayalam, Marathi, Nepali, Tamil · Telugu and Sinhali. All (these) speech communities use their native tongues in their respective domains. But when they have to contact with other communities, they resort to a lingua franca for mutual communication. The lingua franca in most of the cases is Urdu/Hindi which is the widely spoken and understood language of the area. Lewis (2009) records that the total number of speakers of Hindi is 182 million. He also gives the number of speakers of Urdu as 60.6 million. Other statistics state that the Hindi speakers are 490 million while the total count of speakers of Urdu is 104 million (Vistawide, n.d.).

Urdu as a lingua franca in South Asia

On account of the linguistic diversity of South Asia, the importance of lingua franca becomes manifest when there are situations of contact between the people speaking different language. This situation of contact occurs when a Pashto speaker from Peshawar or from some tribal area of North of Pakistan comes into contact with a merchant in Karachi belonging to a Sindhi speaking group. These two persons use Urdu for their social and business transactions. In the same way, a Bengali speaker of Calcutta when communicates with a Malayalam speaker his language of communication would be Hind.

Urdu due to its manifested link with Arabic and Persian is generally regarded a language of Pakistan. Since the days of independence, this language has become the national language in Pakistan. It is symbol of national identity and a source of bringing the people of different linguistic groups together. In a staff report in Pakistan toady (2011), it is reported that the vice chancellors of the various national universities during their visit to National Language Authority acknowledged the fact that Urdu is ‘a source of mutual love and provincial harmony, is spoken and understood in every

part of Pakistan and it is the only lingua franca of the country.' This observation of the top scholars of the country throws light on the importance of Urdu in Pakistan.

According Aijazuddin Ahmed (2009), Urdu holds the status of ' being lingua franca of people from Kabul and Herat both in Afghanistan, and Kalat in Baluchistan in the west-northwest to Guwahati and Manipur in the east-northeast and from Baltistan, Kargil and Ladakh in the north to Madurai and Kanyakumari in the south' (p. 118). He further observes that in the large metropolitan cities, such as Mumbai, Kolkata and Delhi where the population comprises people belonging to different speech communities, the language of communication in market place is Urdu. Ahmed (2009) states that Urdu and Hindi have absorbed many words and phrases from the local languages. Different sounds of the regional languages have also become part of Urdu/Hindi. The extent of this assimilation is very great and the words now seem to be part and parcel of Urdu/Hindi as they have lost 'their original character' (p. 119). He also presumes that Urdu and Hindi have no considerable differences in their spoken form. But when they are 'written in two different scripts' (Hindi in Devanagri and Urdu in Arabic script), they seem to be two different languages (p. 119). On this divide of Hindi and Urdu extensive research has been made since this divide occurred.

Urdu / Hindi Divide

As we know, Urdu is the national language of Pakistan and Hindi is the national language of India. Apparently they are two different languages. But, it is a strange fact that Hindi news, films are watched by Pakistanis not only in Pakistan but also by overseas Pakistanis. Even uneducated Pakistani don't fail to understand Hindi. They understand Hindi without learning it. Does it point to similarities between Urdu and Hindi? Dil (2003) points out that Hindi is so close to Urdu in its colloquial forms that a prominent linguist has called Urdu 'virtually the same language as Hindi' (p.333). This may sound strange that when a person from Pakistan goes to New Delhi, he does not need a translator to communicate with people there. He can use his national language Urdu and people in New Delhi will understand him. Dil (2003) seems to

believe that 'there are 'no' or 'very few' differences between the two varieties except for the *tadbhava* words (descended from Prakrit sources) and Perso-Arabic borrowings in Urdu, as contrasted with *tatsama* words borrowed from Sanskrit into Hindi'(p.333). Khan (2006) believes that this divide between Urdu and Hindi is not natural but artificial. It appears to be an artificial divide in the sense that the discourse of ordinary people in the region does not follow this divide. Dil (2003) points out that 'a long and complex history of socio-political circumstances in the subcontinent have led to Urdu and Hindi being considered two separate languages' (p.333). Let us look at the attitude of common people towards this divide.

Ordinary South Asians and Urdu / Hindi Divide

When we look at the ordinary people of both the countries, they seem to ignore this divide between Urdu and Hindi. Dil (2003)argues that 'Urdu- Hindi speech community is one of the largest in the world, ranking with Chinese, English and Russian'(2003). In order to have a glimpse of the strength of this speech community outside South Asia, let us look at the following statistics about the migrant workers in the Persian Gulf. According to the statistics released by Egyptian Central Agency for Public Mobilization and Statistics 2004, there were 12.5 million foreign workers in the Arab countries of the Persian Gulf. Among these 12.5 million migrant workers Indians and Pakistanis made 5 million, as shown in the following figure:

Figure 1. Adopted from Kapiszewski 2006, p. 09

According to this graph more than half of the migrant workers come from India and Pakistan.

On the basis of such figures, Khan argues that 'for many South Asian immigrants to the UK, the US, Europe, the Middle East, Africa, and elsewhere, the varieties of Urdu-Hindi are commonly regarded as one and the same language for all practical purposes'(333). An example of the influence of Urdu-Hindi outside South Asia can imagined from fact in the United Arab Emirates, in certain cities, sign boards are written in three languages, Arabic, English and Urdu, as the following image shows:

Figure 2. A Signboard of the Government of Dubai giving instructions in three Languages (2010).

This signboards not only points to the increasing influence of Urdu language in the Persian Gulf.

Talking about the spread of Urdu in the Persian Gulf, Karren Leonard (2003) refers to 'an encyclopedia sales man reported that he had to laugh at the way Filipinos, Thais, Egyptians, Palestinians and Iranis spoke Urdu'. (p147). According to another study carried out by Hussain et al (2010) shows that a curious mix of Urdu and Arabic called *Uurdubic is* emerging as a lingua franca in the Persian Gulf. It is in this sense of being workers' lingua franca that it is second to Arabic in having the largest speakers in the Gulf. On this basis Khan (2006) argues that 'Urdu, in Saudi Arabia, is an undeclared second language…in other Gulf countries, such as UAE, and Qatar, more than 50% of the population uses Urdu'(p. 333-345).

These facts and observations not only point to the increasing influence of Urdu in the region but also point to the growth of the South Asian diaspora. Let us look at the South Asian diaspora in details.

What is Diaspora?

Diaspora has several meanings. Its general meaning is dispersion. However, it can refer to forced dispersion as well as willing migration to foreign lands for better pastures of life. According to Ang (2005), literally diaspora means 'the scattering of seeds'. Ang (2005) further says that it originally referred to the forced dispersion of the Jews in the world. These days, it refers to 'all kinds of groups who have a history of dispersion, groups variously referred to as immigrants, expatriates, refugees, guest workers, exile communities, overseas communities, ethnic minorities, and so on-that is potentially to all groups living outside their putative homeland…' (p. 82-83). Let us try to apply this definition of diaspora to the dispersion and migration of South Asian people.

South Asian Diaspora

South Asian diaspora refers to the world-wide dispersion of people from Afghanistan, Bangladesh, Bhutan, India, Maldives, Myanmar (Burma), Nepal, Pakistan and Sri Lanka. All those people from these countries who are not living in their native lands or

'putative homelands'. Rai & Reeves (2009) discuss South Asian diaspora in details. They point out that 'the South Asian diaspora numbers just under 30 million people worldwide. Smaller than the African and the Chinese diasporas in size, its nonetheless recognized as the most widely dispersed diasora' (p.2). So South Asian diaspora may be called one of the largest diasporas in the world. This large diaspora has its own history. Talking about the past and present of South Asian diaspora and argue that there are two types of South Asian diasporas: the old diaspora and the new diaspora.

The Old South Asian Diaspora

Rai and Reeve (2005) maintain that the old type of diaspora belongs to the colonial days and refers to the dispersion of the South Asians in the colonial days. The people of South Asia underwent this forced dispersion during the days of the British raj. Rai & Reeve (2005) observe:

> History is replete with examples from South Asian movement beyond the subcontinent that conform to even the more exclusive definitions of diaspora. The export of Indian slaves, the expulsion of convicts from the sub-continent to penal settlements in various parts of the Indian ocean, and the recruitment of laborers through indenture during the colonial period are cases in point (p.2).

This old diaspora, then, occurred as a result of the use of power, force and violence in the colonized countries of South Asia. The migrants belonging to new Asian diaspora did not underwent this forced dispersion.

The New South Asian Diaspora

The new South Asian diaspora belongs to the age of globalization. Educated and skilled people from South Asian countries have migrated out of their own choice to Europe, North America, Africa, Middle East and other Asian countries in search of better opportunities of work, trade, business and education.

> Certainly the experience of South Asian migrant communities born out of slavery, indenture or convict labour was vastly different from that of a contemporary South Asian migrant IT professional who finds his or her niche in 'Silicon Valley', may be to settle into 'NRI'-dom, may be to return to the sub-continent…South Asian migrants, since the early nineteenth century, comprised various groups including traders, imperial auxiliaries, 'free' migrants and long-term migrant professionals. (p.2).

They further observe that these 'free' migrant may not fit into the traditional sense of diaspora. However, the term 'diaspora has broadened in recent times and may apply to these 'free' migrants:

> While these migrant groups may not fulfill all the criteria of the diaspora condition, the exhibit a number of features, including the collective memory of a 'homeland', a sense of 'exile' and 'loss' and the persistence of 'homeland' political and socio-economic identities that allow their incorporation in some inclusive interpretations. Such an interpretation in turn allows the inclusion of a range of South Asian movements whose historical trajectories, once separate, have now come to be increasingly intertwined as they occupy common geographical spaces or share the growing connectivity, which is manifest in the contemporary 'age of globalization' (p. 2).

In this age of globalization large number of people from South Asian countries have moved to foreign countries in search of better opportunities. Rai and Reeve (2005) argue that this diaspora ' of late, has seen phenomenal growth both due to natural increase and the result of a continued movement, in the late twentieth century and early twenty-first century, of professionals and laborers from the subcontinent' (p.3). This expansion and growth of this new South Asian diaspora in recent years has engaged the attention of researchers from various disciplines who have tried to understand this phenomenon from the point of view of economics, human geography, sociology and other disciplines. In addition to this growth in the number of studies on the South Asian diaspora and growth in the migration numbers has brought a growth in the

number of activities, institutes, organizations and places representing South Asia in the foreign lands. As Rai & Reeve observe:

> Wherever South Asians have migrated, moreover, they have carried with them the social, religious and cultural practices (as they remember or are taught them) of the 'homeland'. These may be manifest in the private domains of households or, when there exists a sufficiently large number of South Asians, be represented in more public spaces. It is not surprising, therefore, that South Asian religious and cultural institutions, restaurants, movies, music and fashion shops are common sight all over the world. In many cosmopolitans cities, entire neighborhoods have been transformed into 'little Indias' where one can easily purchase South Asian produce and enter into a recognizable 'Indian locale' (p.3-4).

This observation shows that South Asian people brought their restaurants, movies and other 'cultural institutions' to the target countries. If these cultural institutions are there with them in foreign countries, they must have brought to these lands their native language or languages as well. What is their attitude towards Urdu - Hindi divide in foreign lands? Do they observe this divide in their daily lives in foreign lands? As mentioned earlier, according to certain research reports, this divide is not observed by most of the migrant South Asians in Middle East, USA, UK and other places. In Europe and North America South Asians appear to refer to Urdu-Hindi colloquial lingua franca as 'Desi language'.

Desi Language

This Urdu- Hindi lingua franca can be called with various names. In the past it was called 'Hindustani', 'Hindavi' and 'Rekhta'. These days, it may be referred to as 'Desi language'. Park (2010) explains that 'Desi is a word in the ancient Sanskrit language of India that means 'one from our country'. Today it's a word South Asian Americans use to describe themselves' (P.8). The word 'Desi' is used in every day communication by South Asians in combination with the names of things belonging to their native culture. Therefore one often comes across phrases like Desi khana, Desi mutton, Desi

cooking, Desi rap, Desi diet, Desi boys, Desi world, Desi culture Desi words and Desi language. The wordS 'Desi language' may also refer to Hindi-Urdu, as mentioned in the following paragraph:

> Literally meaning "Our Language", Hamari Boli (Hindi-Urdu) is the lingua franca of the Desi People worldwide. It is the most widely used language for everyday communication among the common-folk across India and Pakistan and the Desi diaspora. With dozens of mutually intelligible local variants, it is the 2nd most spoken language in the world! It is the everyday apolitical lingo used by close to a billion South Asians to communicate across borders and cultures.(What is Hamari boli?, para 2).

Thus, Urdu-Hindi is the language that is a source of connection among South Asians outside South Asia. In order to communicate with one another in foreign lands, the migrant people Pakistan, India, Afghanistan, Bangladesh, and other South Asian countries, need not develop a new pidgin. The same time-honored lingua franca pidgin which connected people from Dhaka to Peshawar is now connecting South Asians in the Middle East, Europe, North America and other parts of the world. Thus, this is how South Asian diaspora has helped in the spread of Urdu. In addition to this diaspora, there are other factors which have led to the growth of Urdu as an international language. One of these factors is *mushaira*.

Mushaira & Urdu as an International Language

The literary and social activities conducted by South Asian community in foreign countries have become a source of popularity of Urdu in these regions. Dil (2003) observes that

> the growing popularity of Urdu *mushaira* (poetic symposia) and literary conferences in the United Kingdom, United States, Soviet Union, Canada, and number of Middle Eastern And African countries has led to the emergence of a large number of literary organizations and publications which reflect the spread of Urdu as an international language'(p. 334).

In these mushairas,not only the native speakers of Urdu from South Asia present their poetry but Arab and Chinese also present their poetry in Urdu. An example is Dr. Zubair Farooq Al Arshi who is a native Arab of UAE but has written books of Urdu poetry. Aftab Kazmi of the Gulf News (October 6, 2000) reports:

> Although a UAE national, Dr. Zubair Farooq Al Arshi has built an enviable reputation as a poet in Urdu, a major language of the subcontinent. Al Arshi has received international recognition for his contribution to Urdu literature. He has written a large number of ghazals, a form of poetry expressing love, and has published three volumes of his work. Al Arshi, who also writes poetry in Arabic, Persian and English, is the life of Urdu mushairahs (poetry recitals) nationwide.A dermatologist by profession, he is in love with Urdu poetry and is well known among Urdu poets and writers in the UAE. "I believe Urdu is a sweet and a rich language that has firm roots in Arabic," he said.

The report further points out the poet has won a number of international awards in India and Pakistan and intends to write several books on Urdu poetry. Another example is Chang Shi Schwan of China whose Urdu name is 'Intikhab Alam'. Alam writes poetry in Urdu and teaches Urdu at the University of Beijing. Another factor closely related to *mushaira* is the popularity of Hindi-Urdu songs in the world.

Bollywood Movies and Songs and Urdu

As mentioned earlier, South Asian diaspora is not an exclusive agent that is transporting the language of South Asia to different regions but the art and culture presented through Indian movies is also a source of spreading the popularity of Urdu/Hindi language in the world. ‘Mainstream Indian films have huge audiences in many parts of Africa, Asia, the Middle East, Europe, and North America. By the beginning of the 1980s, Indian films were shown in over one hundered countires. The popularity of Indian movies is by no means limited to the Indian diaspora’ (Kindem, 2000, p. 53).The interest in movies have made the people to be in touch with this language of South Asian region. Though the movies are

generally named as 'hindi movies', they are equally liked and understood in both India and Pakistan. Everaert (2010) asserts that:

> When we take a look at the immensely popular Bollywood films, we hear a language that is comprehensible to Indians and Pakistani alike. The movies are equally popular at both sides of the border. The same is true for Indian pop music and ballads. This is the language without script, the language of everyday communication, the language without borders (p. 299)

Bollywood movies and songs are widely popular in Europe, North America and the Middle East where Urdu-Hindi community thrives in numbers. This popularity also increases the growth of Urdu in the world. Now foreigners are also turning to singing songs in Urdu. An example is Adel Farooq who has launched his album of Urdu songs, as the following image shows:

Figure 3. Daastaan, an album of Urdu songs by a UAE native Adel Farooq. Adopted from Tradebit, http://www.tradebit.com/filedetail.php/102461185-daastaan

In addition, there are songs that combine Urdu and Arabic lines and are popular in the Arab world. One song is naari naari

which is song by Egyptian singer Hisham Abbas and an Indian singer Jaysheri. It combines Urdu and Arabic lines. These songs show how far Urdu appears to have entered the Persian Gulf.

Urdu in the Persian Gulf

We have already discussed some of the aspects of South Asian diaspora with regard to the Persian Gulf. The Persian Gulf seems to be a second home for Urdu language as there is a huge population of South Asian immigrants in cities like Dubai, Abu Dahbi, Riyadh, Jeddah, Makkah, Medina, Oman, Kuwait. The lure of foreign currency and abundant employment an business opportunities attract South Asians to throng to these lands of oil and money. The list of South Asian workers shows them engaged in multifarious professions. There are highly skilled experts like doctors, engineers or IT professionals who serve mostly in metropolitan cities of the Gulf region. On the other hand, there is a huge mass of workers like electricians, masons, laborers, cleaners, plumbers, mechanics and drivers who through their services have become an integral part of the Gulf society and economy. The workforce in the Gulf belongs to different countries and nationalities. Indian, Pakistanis, Bengalis make up a major part of workforce in the Persian Gulf. The population of expatriates mostly lives in areas where there is concentration of foreign workers thus developing into a community with some apparent contours of South Asian culture. The communication between these communities usually takes place in their native tongues i.e. Tamil, Bengali, Hindi, Urdu and Punjabi. The intra-community contact further demands a lingua franca that should serve the communicative needs of these communities in the foreign land. Spoken Urdu seems to be a language of contact between these communities as the ethnic diversity of these communities comprising Pathans, Punjabis, Urdu speakers, Bengalis, Keralites and Tamils can accommodate this spoken form of Urdu which some may name Hindi. This phenomenon has been acknowledged by a number of researchers. Perry & Maurer (2003) report:

> ‘In Dubai, Sharjah, and most of the UAE emirates, Urdu (Hindustani) is readily spoken and understood by many

Arabs. Urdu and English, rather than Arabic, are the languages one hears on the streets; expatriates do not need to learn Arabic'(p. 143).

One can estimate the importance of Pakistani expatriates in the society of UAE by the fact that Urdu has assumed a strong place in the society after Arabic. Ahmed(1988) states that ' in parts of Dubai, Urdu is the lingua franca' (p. 179). Arabs have familiarity with Urdu language through Indian films and Indian songs. In Ahmed's views the so-called 'Hindi' of the movies and the songs is actually akin to Urdu. In addition to the Persian Gulf, Urdu has developed in Europe as well.

Urdu in Europe

The penetration of Urdu into social fabric of different European communities is also due to assimilation of South Asian community in these foreign countries. For instance in France, Urdu is taught as a foreign language to the members of South Asian community as well as native French who are interested in learning this language. The teaching of Urdu in France dates back to 1828 with the establishment of an institute for Urdu Studies. This institution according to

Desouliers was first named as Institute of Hindustani studies due to its affiliation with the then Hindustan. Garçin de Tassy is credited as the founder of Urdu or Hindustani studies at the Institut National des Langues et Civilisations Orientales(INAL CO).Urdu is also taught in private Pakistani schools in France. "Urdu is both an important cultural identity mark for these students and a practical necessity for maintaining their links with Pakistan" (Desoulieres,n.d.). Among the non South Asian the people of North African origin have shown their interest in learning of Urdu and the reasons being cultural and religious in Desouliers' opinion.

The instrumental reasons (i.e business or trade) motivate Czech nationals to go to Indian institute of Charlse University at Prague to learn this ' Pakistani' language in order to communicate with their future trade partners. Such people include some

engineers working in different sites in Pakistan like Mangla dam, Kalabagh Dam, Guddu Barrage etc (Marek,n.d.).

Urdu in UK

The colonial contact between Indian and Great Britain became instrumental in bringing the language of the ruled to the rulers' native country. The government of Great Britain appointed those persons as colonial administers who were conversant with Urdu language and allocated a special language allowance for them. Khan(2006) in this connection, mentions Dr. Gilchrist who founded a school in Leicester square in 1818 'to teach Urdu to recruits and civil servants'(p. 333).

The influx of South Asian population to UK was another reason of popularity of Urdu in UK. Khan (2006) observes:

> European involvement in India, in fact, had initiated the centers of Urdu all over Europe in the 18th -19th centuries, especially in France and UK. In the UK now, Urdu/Hindi is the lingua franca to about two million Desis, according to Mr Inamul haq Javaid, himself an authority on the Urdu diaspora' (p. 333).

In modern times London and Bradford, according to Khan (2006) are the two major centers of Urdu in UK.

Urdu in North America

Urdu reached North America especially in Canada through 'emigration' of 'educated and ambitious' South Asians in 1960s. Qureshi(1990) finds that the South Asian community kept their traditions alive even in foreign lands. In order to retain their identity in Canada, they formed certain societies like Urdu Society of Canada ' in order to promote literary and cultural aspirations of Urdu-speaking people'(para 5). Urdu Society of Canada organized an Urdu conference in 1980 and invited scholars from all over the world. This tradition is still alive and now a number of groups and societies are promoting their culture and literature through their language.

Future of Urdu

Arndt (2011) presents a table based on Graddol's speculations about the future languages in year 2050 which throw light on the expected hierarchy of languages in future. The proposed list puts Urdu after Chinese with respect to maximum number of speakers across the globe. The estimates also suggest that the number of native speakers of Urdu/Hindi will exceed the number of native speakers of English language. In Graddol's assessment 'population growth and migration' would some causes that may change the linguistic hierarchy of the world (as cited in Arndt,2011).

Conclusion

Above given predictions and the economic and political interests of the superpowers like America and China in the region stand as the future indicators for the sustainability of Urdu in modern world. South Asian community will stick to this language as there are innumerable channels which are promoting this language within and beyond South Asian community. The cultural constructs in the form of movies, songs, literary works and the popular activity of mushairas may become instrumental in sustaining this language and capturing the interest of foreigners in learning this language. The economic interest in the region will bring foreigners to these lands and like past they will show their interest in the lingua franca of South Asian region in order to strengthen their contacts with South Asian community. The theme and title of this conference also tells a story about the bright future of Urdu language. The interest of academia shows that Urdu language will have some important place among future international languages of the world.

References

Ager, D. E. (2003). Ideology and image: Britain and language. Clevedon [u.a.: Multilingual Matters.

Ahmad, A. (2009). Geography of the South Asian subcontinent: A critical approach. New Delhi: Concept Pub. Co.

Ahmed, A. (1988). Discovering islam: Making sense of muslim history and society. London:Routledge & Kegan Paul Ltd.

Ang,I. (2005). Diaspora. In Bennett, T. Grossberg, L. Morris, M (Ed). (2005). *New keywords: A revised vocabulary of culture and society*. Malden, Mass: Blackwell.

Arndt, G. (2011). Beyond 2020: Malay and indonesian in a new linguistic world order. KEMANUSIAAN, 18(1), 77-100. Retrieved on March 16,2012, from http://web.usm.my/ kajh/vol 18.1.2011/KAJH

Brown, E. K., & Ogilvie, S. (2008). Concise encyclopedia of languages of the world. Oxford: Elsevier Science.

Desoulieres, A (n.d.). Problems of Teaching Urdu in France as a Mixed Language. The annual of urdustdies .Retrieved on February 20, 2010, from http://www.urdustudies.com/ pdf/10/UrduFrance.pdf

Dil, S. A. (2003). Urdu. In William J. Frawley (Ed) *International encyclopedia of linguistics.* (2nd ed .). (Vol. 4). (pp. 333--34). New York: Oxford UP.

Graddol, D. B. (1997). *The future of English?* London: The British Council.

Habib, R. (2003). An anthology of modern Urdu poetry: In English translation, with Urdu text = Jadīd Urdū shāʻirī kā intikhāb: Angrezī tarjame ke sāth. New York: Modern Language Association of America.

Hussain, R., Asif, M., Tahir,S.A., Ghani,M., (2010, December). *'Urdubic' as a Lingua Franca in the Arab Countries of the Persian Gulf*. Paper presented at the Fourth International Arabic Linguistic Symposium. Alexandria, Egypt. Retrieved October, 5, 2011, from http://www.foa.edu.eg/als2010/ Urdubic%20as%20a%20Lingua%20Franca%20in%20the%20A rab%20Countries%20of%20the%20Persian%20Gulf.aspx

Kapiszewski, A. (2006, 15-17 May). *Arab versus Asian migrant workers In the GCC countries*. Paper presented at the United Nations Expert Group Meeting on International Migration and Development in The Arab Region. Beirut. Retrieved May 14, 2010, from http://www.un.org/esa/population/ meetings/EGM_Ittmig_Arab/P02_Kapiszewski.pdf

Kazmi, A. (October 6, 2006) UAE citizen makes his mark as Urdu poet. Mehfil e Mushaira Retrieved March 19, 2012, from http://www.mushaira.org/news2.php?id=5

Khan, A.(2006). Urdu / Hindi: An artificial Divide. African Heritage, Mesopotamian Roots, Indian Culture and British Colonialism. USA: Algora Publishing.

Leonard, K. (2003). South Asian Workers in the Gulf Jockeying for Places. In Richard. Warren Perry and Bill Maurer (Ed.), *Globalization Under Construction: Government Law and Identitiy.*(pp.129-170). Suite: University o0f Minnesota Press.

Lewis, M. P. (2009). Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition. Dallas, Tex.:

SIL International. Retrieved on January 20, 2012, from

http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=size

Marek, J.(n.d.). The Teaching of Urdu in a Small European Country (Czech Republic). The annual of urdustdies. Retrieved on February, 20, 2012,from

http://www.urdustudies.com/pdf/10/UrduCzech.pdf

Park, K. (2010). Americans from India and other South Asian countries. New York: Marshall Cavendish Benchmark.

Qureshi,M.H.K(1990). Urdu in Canada. Retrieved on March,16,2012, from http://www.tgmag.ca/magic/mt27.html

Perry, R. W., & Maurer, B. (2003). Globalization under construction: Governmentality, law, and identity. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.

Rajesh Rai. Reeves.P (2009). The *South Asian diaspora: transnational networks and changing identities*. NY: Routledge.

The World's Most Widely Spoken Languages. Saint Ignatius High School. Retrieved March 19, 2012, from http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/languages.htm

Urdu only lingua franca of the country. (2011, September 15). Pakistantoday. Retrieved on February,20,2012, from http://www.pakistantoday.com.pk/2011/09/15/city/islamabad/%E2%80%98urdu-only-lingua-franca-of-the-country%E2%80%99/#

Vistawide: World Languages & Cultures (n.d.). Retrieved March 18, 2012, from http://www.vistawide.com/languages/top_30_languages.htm

What is Hamari Boli ?. Hamari Boli. Retrieved March 19, 2012, from http://www.hamariboli.com/

Cultural Peculiarities of Similes

Prof. Dr. Ravinder N. MENON
Jawaharlal Nehru University ,INDIA
rnmenon2005@yahoo.com

Abstract

While serving as a means of communication, a language performs another very important function, namely the "cumulative" or the "culture bearing" function-each human language describes, stores and preserves the results of cognition- experiences, thoughts and knowledge- gained by the society about its surroundings and the universe.

This function is very vividly revealed in the proverbs, sayings and similes. In this paper we have attempted to examine the culture bearing role of similes. Whereas proverbs and sayings mainly give an insight in to the philosophy, history, mythology of a cultural community, similes more often reveal the results of close observation of different objects, surrounding flora and fauna and quite often vary from language to language.

A simile is a figure of speech in which "one object is likened to another which bears a quality common to the one which is being compared". Similes are used in literature and our day-to-day life for describing various aspects of animate as well as inanimate objects : Pure as a lily ; as clear as crystal; white as snow; pale as death; dry as a mummy; mean as cat's meat; as mad as a March hare ; as merry as a cricket ; naked as I was born etc.

злиться как цепной пес; бояться как черт от ладана; кочевать как цыганка; дрожать как овечий хвост; спать как у Христа за пазухой; мчаться как бешеный ;воскреснуть как Феникс и т.п.

Both in English and Russian, one comes across a very large number of similes where human beings are compared with animals, birds, insects, reptiles etc. This comparison takes place in different ways. There are similes which denote the resemblance of a person's facial features, body parts ,his behavior, his physical, physiological,

intellectual and other attributes to those of animals, like: Волосы кудрявые как у барана; глаза зеленые как у кошки; глаза круглые как у филина; глаза красные как у кролика; глаза светятся как у кошки; глаза светятся как у волка; зубы крупные как у лошади; зубы острые как у хорька; ноги толстые как у слона;нос как у филина /ястреба; руки как у гориллы; руки красные как у гуся;; шея толстая как у быка; щеки как у бульдога. : mute as a fish/ as a mouse- нем как рыба; mild as a dove/as a lamb –кроткий как ягненок; ; bold as a lion: храбрый как лев; mad as a beetle, as a frilled lizard : спятивший, с придурью ; врать как сивый мерин .

The paper also looks at the animal similes of Russian and some problems of their translation in to English and vice-versa.

Keywords: *Similes, Russian, English, Cultural Peculiarities of Similes.*

According to the Marxist school of thought, languages started developing in primitive societies to meet the requirement of their members to consciously communicate with each other during their day- to- day work activities. So, language, first of all, is a social phenomenon.

One of the main functions of a language is to serve as a means of communication. The other important function of language is to store and preserve for posterity the results of human cognition. Emphasizing this aspect of language, soviet philosopher-linguist Panfilov V.Z. writes :" In the broader sense of the word, a language….is an essential means for the realization and existence of the abstract, generalized thought and rational stage of human cognition, directed at the objective reality, human society, as well as the human thought and cognition itself. To a certain extent, the results of human cognition are stored in the language, in its lexical and grammatical meanings. History of development of languages, their lexical meanings and grammatical categories in one way or the other reflect the historical development of human thought and cognition (Philosophical Problems of Linguistics. page 12)

Pointing to this very relationship between language and society, Filin F.P remarks:" Being an active instrument of cognition and development of culture (material as well as spiritual), a language is inseparably related with the society, always constituting a social phenomenon in the broader sense of this word, and the science about it always was and will continue to be a part of humanities" (Essay on The Theory of Linguistics, Page 12)

But at the same time, Filin F.P. also cautions us when he writes: "Being an instrument of thought, language is not a mirror reflection of the objective reality .It influences the thought process and cognition" In other words,as Panfilov remarks,"language, linguistic means, also contain a certain elements of subjectivity of the process of human cognition…… One must also not ignore here the fact that the dialectically contradictory unity in which language and the thought process exist- thought process playing a decisive role- language constitutes a relatively independent phenomenon characterized by certain inner laws of its organization and development. Because of these reasons, language ,indeed, cannot but exert a certain reverse influence on the human thought process and cognitive activity. (Philosophical Problems of Linguistics,_page 31)

Soviet linguists Kostomarov V.G. and Vereschagin E.M. also emphasize that the relationship between language and society, between language and social consciousness must be understood as a dialectical unity between language and social consciousness ,between language and national culture (Language and Culture,Page 10). While underlining the "culture bearing" or the "cumulative" function of a language, they maintain that this function reveals itself in the fact that" a language does not simply convey a message but also possesses the ability to reflect, store and preserve the knowledge gained by the society about the objective reality". (Language and Culture, page 10)

Thus, both the philosophers and linguists underline a close relationship between a language and the process of cognition of the world and that the function of a language is not limited merely to being a means of communication. They maintain that while serving as a means of communication, a language performs another very important function, namely the "cumulative" or the "culture

bearing“ function-each human language describes, stores and preserves the results of cognition- experiences, thoughts and knowledge- gained by the society about its surroundings and the universe. A language is the bearer and repository of human thought, a storehouse of knowledge that is there in the individual and collective consciousness.

This function is very vividly revealed in the proverbs, sayings and similes. Whereas proverbs and sayings mainly give an insight in to the philosophy, history, mythology of a cultural community, similes more often reveal the results of close observation of different objects, surrounding flora and fauna and quite often are specific to each individual language.

According to the Dictionary of Linguistic terms, a simile is a “figure of speech likening one object to another which is supposed to possess a quality common to the one which is being compared”. Webster’s dictionary also defines it as a “figure of speech comparing two unlike things that is generally introduced by **like** or **as”.**

Similes are used in literature and our day-to-day life for describing various traits of animate as well as inanimate objects: Pure as a lily; clear as crystal; white as snow; pale as death; dry as a mummy; mean as cat’s meat; mad as a March hare; merry as a cricket; eat like a horse; drink as a fish; work like a dog etc. злиться как цепной пес; бояться как черт от ладана; кочевать как цыганка; дрожать как овечий хвост; спать как у Христа за пазухой; мчаться как бешеный ;воскреснуть как Феникс и т.п.

As in other languages, in Russian, one comes across a very large number of similes where human beings are compared with animals, birds, insects, reptiles etc. Ignorance of their cultural peculiarities, and, consequently, the wrong and inappropriate usage of similes of a foreign language may result in misunderstanding and unpleasantness.

In this paper we have attempted to examine the animal similes of Russian and some problems of their translation in to English and vice-versa.

Depending upon the climatic conditions the animal world has been a part of man's life since times immemorial and human beings have been observing the behavior of different animals, birds, reptiles, insects etc in different situations. As a result of their minute observations and experiences, different communities associate them with various different traits. For example Russians consider fox to be a cunning, hypocritical, crafty and a dangerous animal ,capable of deception, whereas a bear is perceived to be dirty, sluggish, awkward and clumsy.In India a cow is revered as mother and the Indians associate it with such positive qualities as innocence, harmlessness and gentleness

Comparison of human beings to animals in similes takes place in various ways. Similes may denote the resemblance of a person's facial features, body parts, his behavior, his physical, physiological, intellectual and other attributes to those of animals, like: Волосы кудрявые как у барана; глаза зеленые как у кошки; глаза круглые как у филина; глаза красные как у кролика; глаза светятся как у кошки; глаза светятся как у волка; зубы крупные как у лошади; зубы острые как у хорька; ноги толстые как у слона; нос как у филина /ястреба; руки как у гориллы; руки красные как у гуся; шея толстая как у быка; щеки как у бульдога. Same is the case with English language ,for example: mute as a fish/ as a mouse(нем как рыба); mild as a dove/as a lamb (кроткий как ягненок);; bold as a lion(храбрый как лев); mad as a beetle, as a frilled lizard (спятивший, с придурью); врать как сивый мерин (lie through one's teeth).

Most of the animal similes of Russian can be used for persons of both the male as well as the female sex. At the same time there are similes which are exclusively or primarily used for men, even though the traits that are compared may be common to persons of both the sexes, for example,драчливый как петух; порхать как мотылек; блудить как мартовский кот; ходить как журавл; ржать как конь; разжирать как коба;, здоровый как буйвол/ бык; упрямый как козел; распускать хвост как павлин; шагать как гусь; умирать как пес.This peculiarity could be explained by the fact that the nouns occurring in the second part of the similes and denoting animals with which human traits are being compared, are of masculine gender and also mark the male sex.

Similes which are exclusively or primarily used for persons of the faire sex form the second group. Such similes in Russian constitute a relatively smaller group: ходить как пава; влюбляться как кошка; мчаться как угорелая кошка; бродить как побитая собака; тонка в талии как оса; черная как галка; худая/ тощая как драная кошка; прыгать как коза/ козочка; ходить как лебедь/ лебедушка etc.

As one can see, to a certain extent, grammatical gender and sex of the animal named in the second part of the simile tend to restrict their usage to persons of male or female sex. The traits that are being compared, too, play an equally significant role. This, perhaps, could be explained by the fact that certain traits are more characteristic of animals and persons of male or female sex. This, for example, can be easily noticed in the case of such nouns as кот, петух, конь, кабан, каплун, козел, used exclusively for comparing traits of men and, on the other hand, such nouns as пава, галка, оса, which occur in similes used for women.

None of these factors in itself can be considered decisive in restricting the usage of similes for persons of the male or female sex- firstly because in most of the cases the nouns denoting animals do not indicate the sex of the animal and, secondly, unless otherwise required, in ordinary day-to-day situations sex of the animal becomes irrelevant. Thirdly, sex of the animal is of no consequence when the human qualities, traits being compared are equally characteristic of both men and women and also animals of both the sexes :повторять как попугай; менять окраску как хамелеон; сражаться как лев; плевать как верблюд; топать как слон ;смирный как овца etc.

But when Russian language has two different nouns for denoting a male or female animal, sex of the animal in the simile becomes more relevant, for example: шипеть как гусь/ гусыня ;броситься как тигр/ тигрица; упрямый как осел/ ослица; глаза горят как у волка/ волчицы etc.

Comprehending the meaning or sense of animal similes does not pose much of a problem because of their typical syntactic models. The first part of such similes, containing an adjective or a

verb, itself indicates that the quality, property, physical, physiological or mental state or an action denoted by the adjective or the verb are characteristic of a person who is being compared. The second part of the similes names another object (animal) with which a person is compared and possesses these traits,generally in a much higher degree than the person being compared. For example, the first parts **злой как** оса-**wicked/spiteful as**……; **пить как** лошадь- **drink as**……;**добрый/ ласковый как** теленок- **kind/ affectionate like**…….;**петь как** соловей- **sing ….like** а; **усталый как** собака - **tired as**…..; **мрачный как** ворон- **gloomy as……**; **смотреть как** филин-**look at something like**….; **кричать как** резаный поросенок-**cry as……**; **Невинный/ чистый/ непорочный как** агнец-**innocent like…глупый как** гусь-**stupid like…**.а; **мудрый как** змий/ змея/ Соломон- **wise as**…..**жить как** кошка с собакой- **live together like...**.. which varies from language to language

It is the second part of the similes containing a word denoting an animal which reflects the cultural peculiarities of a language as it is precisely here that the distinct way of looking at and perceiving the qualities of animals with which human beings are compared is revealed. The choice of the word denoting an animal in the second part may vary from language to language as this is the result of close observation by a cultural community of the qualities, attributes of animals with which these animals are associated by a particular cultural community.

So, an English speaking person, or for that matter any foreigner, learning Russian is required to use utmost care while using animal similes because if he literally translates animal similes from his mother tongue he may find himself in an awkward situation as he is quite likely to offend the other person. For example, if a speaker of the Hindi language compares the **gait** and **nature** of a person of feminine gender with an **elephant** and a **cow**, respectively, it will be considered as a compliment. Russian the lady But telling a Russian lady that she walks like an elephant or is like a cow will definitely t offend her because it is not a compliment but on the contrary, an insult.

So, translating animal similes from one language in to another poses a serious problem. For example ,if we look up such similes in the general bilingual Russian-English dictionary, we

discover that some of them do not have corresponding similes in English where the comparison may be conveyed altogether differently:

Врать как сивый мерин-lie through one's teeth

Немой как рыба-tight lipped

Реветь как белуга-scream one's head off

Чувствовать как рыба в воде -feel in ones elements; feel completely at home

Смотреть как баран на новые ворота-look quite lost

Биться как рыба об лед-struggle desperately

Even when English language has similes corresponding to the Russian animal similes, speakers of these two languages may associate the same human traits with different animals or may use altogether different object (animate or inanimate)in place of animals.:

Голодный как собака- hungry as a hunter

Здоровый как бык- as strong as a horse

Седой как лунь- white haired; white as snow

Упереться как бык – as stubborn as a mule

Our experience of working with bilingual dictionaries shows that they are not of much help because, firstly, they contain very few animal similes and, secondly, even the ones which we find there are not given in a systematic way- sometimes such similes are included in the entry for the word occurring in the first part of the similes and in certain other cases they are found under the entry for the word in the second part of the similes. For example, the similes **здоровый как бык**; **спать как убитый** ;**выглядеть как огурчик** ;**врать как сивый мерин** are found under the entry for words **бык, убитый ,огурчик, мерин,** whereas similes **немой как рыба;биться как рыба об лед** can be found under entries for words occurring in the first part of the similes **немой, глупый, биться.**This situation is partly explained by the fact that animal similes have not been studied in depth and partly also by the

difficulty of translating animal similes because of their cultural peculiarities.

Most of the Russian animal similes are characterized by low colloquial nuances ,for example: надутый как индейский пету; хупрямый как козел; липнуть как муха к меду; налететь ка ястреб на цыпленка; смотреть как солдат на вошь; сидеть как мокрая курица; тонкий как глист; прожорливый как утка; мокрый как мышь; пьяный как свинья; усталый как собакаetc. This is explained by the fact that the very idea of comparing a person with animals conveys a negative attitude- contempt, scorn or a similar other feeling towards a person and are, thus, used by the speakers disapprovingly and disparagingly.

The number of similes with a positive connotation is very small and they are mostly used in the literary style, for example: невинный как агнец; ходить как пава; ворковать как голуби; сражаться как лев; мудрый как змий;трудолюбивый как муравей; петь как соловей etc.

To conclude, firstly we would like to emphasize that while using animal similes one must be fully aware of their cultural peculiarities as well as semantic and stylistic nuances. Secondly, there is a need to compile bilingual dictionaries of similes for use by students of foreign languages and translators.

Japonca Öğretiminde Düşünme Fillerinin “te iru” Formu

"Te iru" Form of Japanese Verbs of Thinking

Yard. Doç. Dr. Ali Aycan KOLUKISA
Nevşehir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türkiye
akolukisa@nevsehir.edu.tr

Özet

Japonca’da düşünme fiillerinin başında “思う (omou)” fiiliyle “考える (kangaeru)” fiilleri gelmektedir. Bazı araştırmalarda, bu düşünme fillerine “分かる(wakaru)”, “信じる (shinjiru)” gibi fillerin de dâhil edildiği görülmektedir. Bu fiiller, Japonca’da genellikle I. tekil şahıs olan konuşmacının düşüncesini ifade etmek için kullanılmaktadır. Örneğin, “思う (omou)” fiilini ele alacak olursak, “私は日本の物価は高いと思う。(Watashi wa nihon no bukka wa takai to omou.)” şeklinde kullanılabilmektedir. Ancak aynı cümlede özneyi değiştirip III. tekil şahıs olan “彼(kare)” yi kullandığımızda, cümle sonundaki “思う (omou)” fiilini, şimdiki zaman ve aspekt (görünüş) işlevleri kazandıran “te iru” formuna çekmemiz gerekmektedir. Dolayısıyla aynı cümleyi “彼(kare)” ile kurarken, “彼は日本の物価は高いと思っている。(Kare wa nihon no bukka wa takai to omotte iru.)” şekline getirmemiz gerekmektedir. Bu araştırmada I. tekil şahıs haricindeki şahısların düşünceleri konuşmacı tarafından belirtilirken düşünme fiillerinde kullanılan “te iru” formu ele alınarak bu konuya Japon Dili öğretiminde kullanılan temel seviye dilbilgisi kitaplarında ne derece yer verildiği ve bunun önemi tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Düşünme filleri, “te iru”, I.tekil şahıs, kiplik, III.tekil şahıs*

Abstract

“思う (omou)” and “考える (kangaeru)” are the main verbs of thinking in Japanese. In some papers, it is seen that some other

verbs like "分かる(wakaru)", "信じる (shinjiru)" can be added to these thinking verbs. These verbs are mainly used to express the feeling of the first-person singular. For example, verb "思う (omou)" can be used with the first-person singular as, "私は日本の物価は高いと思う。(Watashi wa nihon no bukka wa takai to omou.)". But, when the subject of the sentence is replaced with the third-person singular "彼(kare)", we have to use "te iru" form with the thinking-verb "思う (omou)". Thus the sentence should be: "彼は日本の物価は高いと思っている。(Kare wa nihon no bukka wa takai to omotte iru.)". In this paper, we research about the Japanese verbs of thinking and "te iru" form, when they are used especially with the third person. And we discuss how this subject is handled in the elementary japanese teaching materials.

Keywords: *Verbs of thinking, "te iru", first person singular, modality, third person singular*

1. Giriş

Japonca'daki düşünme fiillerinin başında "思う(omou)" fiili gelmektedir. Günümüze değin olan çalışmalarda da genellikle düşünme fiillerinden "思う(omou)" ile "思っている(omotte iru)" nun karşılaştırılması yapılmıştır. Bu çalışmada da bugüne kadar olan çalışmalara bağlı kalınarak, düşünme fiillerinin en başında karşımıza çıkan "思う(omou)" fiili ele alınacaktır. Morita (2004: 264)' de "思う" fiili şekilsel açıdan iki ana guruba ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi, "思う(omou)" fiilinden önce alıntı edatı da diyebileceğimiz "と(to)" gelerek, "と思う(to omou)" şekliyle karşımıza çıkan halidir. Bir diğeri ise, "思う(omou)" fiilinin önüne, işlevsel olarak Türkçe'de ismin belirtme hal ekine denk geldiği düşünülen "を(o)" edatı gelerek, isim ve türevlerini nesne olarak alan "を思う(o omou)" şeklidir. Bunlara aşağıdaki şekilde birer örnek verebiliriz.

Örnek 1: 彼は来ると思う。

Kare wa kuru to omou.

Örnek 2: 僕を養護施設から引き取り育ててくれた養母のことを最近よく思う。

Boku o yōgoshisetsu kara hikitori sodatete kureta yōbo no koto o saikin yoku omou.

Yukarıdaki örneklerden ilki “と思う(to omou)” şeklinde karşımıza çıkan hali, ikincisi ise “を思う(o omou)” şekliyle nesne alabilen halidir. Bu çalışmada Japonca düşünme fillerinden olan “思う(omou)” nun, daha çok “と思う(to omou)” şekliyle karşımıza çıkan hali ele alınarak “と思っている (to omotte iru) ” ile karşılaştırılması yapılacaktır.

2. “と思う (to omou)” ve “と思っている (to omotte iru)”

Japonca’daki fiilleri genel olarak ele aldığımızda, sözlük hali ile karşımıza çıkan ve bu hali ile cümle sonunda yüklem olarak kullanılan fiiller, ya geleceğe ilişkin konuşma halinde henüz gerçekleşmemiş bir eylemi, ya da konuşma anındaki mevcut bir durumu ifade eder diyebiliriz. Machida (1989: 34)’da düşünme fiilleri, yukarıda bahsi geçenlerden ikincisine dâhil edilerek, konuşma anındaki durumu belirtir denilmektedir.

Örnek 3: 私は花子が美しいと思う。

Watashi wa Hanako ga utsukushii to omou.

(Machida,1989: 34)

Örnek 4: 私は日本の物価は高いと思う。

Watashi wa Nihon no bukka wa takai to omou.

Yukarıda örnek 3 ve 4’teki cümleler dilbilgisel açıdan doğal cümleler olup, Hanako ve Japonya’daki fiyatlara ilişkin, konuşmacı olan I. tekil şahısın tutumunu yahut görüşünü bildirmektedir diyebiliriz. Ancak örnek 3’teki cümlenin öznesi I. tekil şahıs değil de, II. tekil şahıs olan “あなた (anata)” yani “sen” olarak değiştirdiğimizde ise aynı cümle kullanılamaz bir hale gelmektedir.

Örnek 5: *あなたは花子が美しいと思う。

*Anata wa Hanako ga utsukushii to omou.

(Machida,1989: 34)

Yine yukarıdaki örnek 4'teki cümlenin öznesini I. tekil şahıs değil de III. tekil şahıs olan "彼 (kare)" ya da "彼女 (kanojo)" ile kurduğumuzda da yine aynı şekilde cümle kullanılamaz bir hale gelmektedir.

Örnek 6: *｛彼／彼女｝は日本の物価は高いと思う。

*｛Kare/Kanojo｝wa Nihon no bukka wa takai to omou.

Ancak yukarıdaki örnek 5 ve 6'da cümle sonunda görülen "と思う (to omou)" yu "と思っている (to omotte iru)" şekline getirdiğimizde cümleler kullanılabilir bir hale gelmektedir.

Örnek 7: あなたは花子が美しいと思っている。

Anata wa Hanako ga utsukushii to omotte iru.

(Machida,1989: 34)

Örnek 8: ｛彼／彼女｝は日本の物価は高いと思っている。

｛Kare/Kanojo｝wa Nihon no bukka wa takai to omotte iru.

Yukarıdaki bu durum düşünme fiillerinden olan "と思う (to omou)" nun diğer fiillerden farklı bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

3. "と思う (to omou)" ve Kiplik

Kiplik yani "モダリティ(modality)" nin tanımı Japonca'da uzun süre tartışma konusu olmuştur. Özellikle ilk başlarda bu kavram "モーダル(modal)" olarak adlandırılsa da, daha sonraları şekilsel boyuttan bahsederken "モーダル(modal)", kavramsal ve işlevsel olarak ele alınırken ise "モダリティ(modality)" sözcüğü tercih edilir hale gelmiştir. Günümüzde de, şekilsel yani ek olarak söz edilirken, "Kip"

sözcüğü tercih edilmekte olup, bu kiplerin işlevsel ve kavramsal boyutlarından söz edeceğimiz zaman ise "Kiplik" sözcüğü kullanılmaktadır. Ancak Türkçe'deki "Kip" sözcüğünün, Japonca'daki

“モーダル (modal)” sözcüğüne göre daha geniş boyutlarda kullanılmakta olduğunu söyleyebiliriz.

Kiplik yani “モダリティ (modality)” tanımını ise, Nitta (1989: 2), Miyazaki (2004: 2) ve Kolukisa (2009: 2) ’ ya dayanarak şu şekilde yapmamız mümkündür:

“Konuşmacının bir önermeyi konuşma anında nasıl ele aldığını gösteren unsurlardır.”

Japonca’da “Kiplik” yani “モダリティ (modality)” kavramının bulunmadığını savunan bazı araştırmacılar mevcut olabilir. Ancak yukarıdaki şekilde tanımladığımızda, her dilde bu tanıma uyan unsurların mevcut olduğu görülecektir. Aksini iddia etmek ise, dilbilgiselleşme[1]（文法化） nin varlığını inkâr etmek olacağından, bu da dilin yaşayan bir öğe olduğu gerçeğiyle çelişen bir durumu ortaya çıkaracaktır.

Japonca’daki kiplerin arasında uzun bir zaman önce dilbilgiselleşmeye maruz kalanlar olduğu gibi, günümüzde halen bu süreci tamamlamış olanlar da mevcuttur. Örneğin pek çoğumuzun “だろう (darō)” yu, konuşmacının bir önermeyi kesin olarak olmasa bile tahmini olarak meydana geleceğini ya da geldiğini öngördüğü durumlarda cümle sonunda kullanılan bir form olarak biliriz. Ancak “だろう (darō)” nun geçmişine baktığımızda, ilk başlarda “にてあらむ (ni te aramu)” dan türeyip sonralarda ise “であらう (de arau)” şeklinde dilbilgiselleşmeye maruz kalarak günümüze “だろう(darō)” halinde geldiğini görürüz. Bir kipin dilbilgiselleşmeye ne derece maruz kaldığını, onu oluşturan parçacıkların anlam ve işlevlerini ne derece kaybedip, bir bütün olarak ne derece yeni bir işlev üstlenir hale geldiğine bakarak anlayabiliriz. Örneğin olasılık bildiren “かもしれない (kamoshirenai)” kipini ele alalım. Bu kip, soru edatı olan

[1] İngilizce’de “Grammaticalisation” ve Japonca’da “文法化” sözcükleriyle ifade edilen “Dilbilgiselleşme” terimine ilişkin, Demirci (2008: 134)’de şöyle denilmektedir: “Bir değişim süreci olan dilbilgiselleşme birçok dünya dilinde farklı oranlarda ve değişik biçimlerde kendini gösterir.Birden çok oluşum yolu olan dilbilgiselleşmeyi yalnız kelimenin ekleşmesi olarak algılamamak gerekir. Örneğin, bazı bağımsız biçimbirimler ek haline gelip sonradan sesbirimleşirken bazıları yardımcı fiil, kip, edat, bağlaç, belgisiz zamir vs. işlevi kazanırlar.”

“か (ka)”, Türkçe’de “dahi” anlamında kullanılan ve bağlaç sınıflandırılmasına dâhil edilen[2] “-de, -da” nın görevini Japonca’da üstlenen “も (mo)” edatı ve Japonca’da bilmek anlamına gelen “知る (shiru)” fiilinin geçişsiz fiil formatı olan “知れる (shireru)” nun olumsuzluk eki almış hali olan “知れない (shirenai)” ın birleşmesiyle elde edilmektedir.[3] Ancak günümüzde dilbilgiselleşmeye uğrayarak, bir bütün olarak olasılık bildirmede kullanılır hale gelmiştir. Elbette ki, dilbilgiselleşmeye maruz kalan her kalıp, kendini oluşturan parçacıkların özelliklerini belli bir oranda bünyesinde bulundurmaya devam edebilir. Bu özellikler genellikle, bu tür kalıpları başka sözcüklerle kullanacağımız zaman rahatlıkla görülür. Her kalıbı oluşturan parçacıkların şekilsel özellikleri, genellikle muhafaza edildiğinden başka bir sözcüğe bağlanırken ya da çekimlenirken yine karşımıza çıkabilir. Fakat bu durum o kalıbın sözlüksel anlamını yitirerek yeni bir işlev kazanmasına mani değildir. Öte yandan dilbilgiselleşmesini tam olarak tamamlamamış yahut henüz evrim sürecinde olan bir takım kiplerin de mevcut olduğundan söz etmemiz mümkündür. Örneğin, Hanazona (1999)’da dilbilgiselleşme derecesi düşük sayılan “～ばいい (-ba ii)” ya da “～たらいい (-tara ii)” gibi kalıplar her ne kadar günümüzde evrimlerini tam olarak tamamlamış olsalar da yakın gelecekte, karşı tarafa tavsiye anlamında kullanılan birer kip olarak ele alınabilirler. Yine Takanashi (2004: 85)’te görülen “～なければだめだ (-nakereba dame da)” kalıbını da dilbilgiselleşmenin henüz başlangıç aşamasında bulunan bir örneği olarak verebiliriz.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, şimdi “と思う (to omou)” yu bir kez daha değerlendirelim. “と思う (to omou)” tıpkı algı kiplerinde olduğu gibi, herhangi bir özne almadığı durumlarda her zaman I. tekil şahıs özne konumuna gelmektedir.

Örnek 9: 家政婦が泥棒だと思う。

Kaseifu ga dorobō da to omou.

---

[2] Bkz: Korkmaz, Z., (2009). Türkiye Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu, 1106-1109.

[3] Bkz: Shōgakukan Kokugojiten Henshūbu. (2006). (Seisenban) Nihon kokugo daijiten (elektronik versiyonu). (2006). Japonya: Shōgakukan.

Örnek 10: 家政婦が泥棒だろう。

Kaseifu ga dorobō darō.

Örnek 9 ve 10’daki her iki cümlede de hırsızın hizmetçi olduğu yönündeki yargı konuşmacıya aittir. Ancak yukarıdaki cümlelerden sadece Örnek 9’da özneyi istersek ilave edebiliyoruz.

Örnek 11: 私は家政婦が泥棒だと思う。

Watashi wa kaseifu ga dorobō da to omou.

Örnek 12: * 私は家政婦が泥棒だろう。

* Watashi wa kaseifu ga dorobō darō.

Örnek 12’de “私 (Watashi)” cümle başına gelerek, konuşmacının sadece sahip olduğu yargıyı işaretlemesinde kullanılamaz. Yine başka bir algı kipi olan “かもしれない (kamoshirenai)” ile örnek verecek olursak, aşağıdaki örnek 13’ün a’sında “私 (Watashi)” cümle başına gelebilir. 13b’de ise, “彼 (kare)” sözcüğü her ne kadar cümlenin öznesi konumunda olsa da, bu önermeye ilişkin yargı gizli olarak gene konuşmacıya aittir diyebiliriz. Ancak örnek 13c’den de anlaşılacağı gibi, tıpkı az evvelki örnek 12’de olduğu gibi, “かもしれない(kamoshirenai)” ya da “だろう (darō)” gibi kiplerde, yargı öznesi olan konuşmacı gizli konumdan çıkartılıp cümlede görünür hale getirildiğinde, yargı öznesi ile önermenin öznesi birbirine karışmakta ve bir anlam karmaşası meydana gelmektedir.

Örnek 13: a. 私は明日カイセリへ行くかもしれない。

Watashi wa ashita Kayseri e iku kamoshirenai.

b. 彼が明日カイセリへ行くかもしれない。

Kare ga ashita Kayseri e iku kamoshirenai.

c. * 私は彼が明日カイセリへ行くかもしれない。

* Watashi wa kare ga ashita Kayseri e iku kamoshirenai.

Oysa bu durum “と思う (to omou)” için farklı olup, “と思う (to omou)” ile biten cümlenin başına gelen “私 (Watashi)”, yukarıdaki örnek 11’de ve aşağıdaki örnek 14’ün c’sinde görüldüğü

gibi, sadece konuşmacının yargısını işaretlemekte kullanılabilmektedir.

Örnek 14: a. 私は明日カイセリへ行くと思う。

Watashi wa ashita Kayseri e iku to omou.

b. 彼が明日カイセリへ行くと思う。

Kare ga ashita Kayseri e iku to omou.

c. 私は彼が明日カイセリへ行くと思う。

Watashi wa kare ga ashita Kayseri e iku to omou.

Bu durum, "思う (omou)" düşünme fiilinin önüne gelen alıntı edatı olan "と (to)" nun sayesinde meydana gelen bir olay olup, bu sayede önermenin öznesiyle, düşünme fiilinin öznesini yahut başka bir deyişle önermeye ilişkin yargının öznesini aynı cümlede kullanılabilmekteyiz. Fakat öte yandan, örnek 11'de "と思う (to omou)" sayesinde cümlenin başına yargı sahibi işaretlenerek getirilebilir demek, konuşmacı dışında herhangi birinin yargısını "と思う (to omou)" ile gösterebiliriz anlamına gelmemektedir.

Örnek 15: * 彼は家政婦が泥棒だと思うょ[4]。

* Kare wa kaseifu ga dorobō da to omou yo.

Örnek 11 ve 15'te de görüldüğü gibi "と思う (to omou)" ile sadece I. tekil şahıs olan konuşmacının yargısı işaretlenebilmektedir. Buradan hareketle, yukarıdaki Kiplik tanımının, "と思う (to omou)" için de uygulanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, "と思う (to omou)" yu konuşmacının önermeyi nasıl ele aldığını konuşma anında gösteren bir kip olarak kabul etmemiz mümkün hale gelmektedir. Aşağıdaki örneklerde, "と思う (to omou)" nun kiplik

[4] Burada cümle sonuna "ょ (yo)" getirmemizin sebebi, hikâye anlatım cümlesi olan "物語文 (monogataribun)" olarak algılanmaması içindir. Hikâye anlatımında, anlatıcının gözüyle bakıldığından I. tekil şahıs haricindeki kişilerin de duygu ve algılarını onların gözünden aktarmak mümkün olup, "と思う (to omou)" nun, I. tekil şahıs haricindeki kişilerde de kullanımı görülebilmektedir.

işlevinin aktif olduğu durumları [+ Mod], kiplik işlevinin aktif olmadığı ya da olamadığı durumları ise [- Mod] ile göstereceğiz.

Örnek 16: a. 私はそう思う。 [+ Mod]

Watashi wa sō omou.

b. 私はそう思っている。 [- Mod]

Watashi wa sō omotte iru.

Yukarıdaki örnek 16, Sunakawa (1986: 26)’dan alıntı olup, bu örneklerde her ne kadar alıntı edatı “と (to)” bulunmasa da, yine “思う (omou)” nun kiplik işlevinin mevcut olup olmadığını gözlemleyebilmemiz mümkündür. Örnek 16a’da “思う (omou)” düşünme fiilinin kiplik işlevi mevcut olsa da, örnek 16b için aynı şeyi söyleyebilmemiz mümkün değildir. Bunun sebebi ise, örnek 16b’de konuşmacının sadece konuşma anındaki yargısı belirtilmeyip, konuşma anından önce de mevcut olan ve konuşma anında da devam eden düşüncesi belirtilmekte olduğundandır. Bununla ilgili olarak, yine Sunakawa (1986: 26)’da yukarıda verilen örnek 16’nın a ve b’sine “ここ数日 (koko sūjitsu)” yı ilave ettiğimizde sırasıyla aşağıdaki örnek 17 ve 18 şeklinde olacağı söylenmektedir.

Örnek 17: * 私はここ数日そう思う。

* Watashi wa koko sūjitsu sō omou.

Örnek 18: 私はここ数日そう思っている。 [- Mod]

Watashi wa koko sūjitsu sō omotte iru.

Örnek 17’de “思う (omou)” sadece konuşmacının, konuşma anındaki yargısını belirtebildiğinden, yargının konuşma anı dışına taşmasına sebep olan “ここ数日 (koko sūjitsu)” ile birlikte kullanılamamaktadır. Oysa örnek 18’de görüldüğü gibi “～ている (-te iru)” ilave edilip, “思っている (omotte iru)” şekline geldiğinde cümle düzgün bir hale gelmektedir. Ancak bu durumda ise, konuşmacının sadece konuşma anındaki yargısı belirtilmediğinden dolayı, “思う (omou)” kiplik işlevini kaybederek, konuşmacının düşüncesini ifade eden normal bir fiil olarak kullanılır hale gelmektedir. Bu duruma ilişkin, Ono (2000)’da aşağıdaki örnek ve açıklama görülmektedir.

Örnek 19: わたしは つねつね / いつも トムをスパイだと思っている。[- Mod]

Watashi wa tsunetsune / itsumo Tomu o supai da to omotte iru.

(Ono, 2000: 133)

Nakau (1994)'ya göre "と思っている (to omotte iru)", süreklilik halindeki günümüz zamanına ilişkin düşünme işlevini göstermekte olduğundan, örnek 19'da "つねつね (tsunetsune)" ya da "いつも (itsumo)" gibi zarfların kullanımının mümkün olduğu ve bu durumda ise "と思う (to omou)" nun kiplik unsurlarını kaybettiği söylenmektedir (Ono, 2000: 133). Nakau (1999: 26)'da kiplik, "konuşma anı içerisindeki konuşmacının akli tavrı-tutumu（発話時点における話し手の心的態度）" olarak tanımlanmakta olup, konuşma anı da "anlık günümüz zamanı（瞬間的現在時）" olarak tasvir edilmektedir. Bu çalışmada, Nakau (1994, 1999) ve Ono (2000)' da bahsi geçen yukarıdaki açıklamaları, "思う (omou)" ve "思っている (omotte iru)" nun kullanım ayrımı olarak genişletmenin mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncemizi destekleyecek şekilde, yukarıdaki örnek 14'ü aşağıda görüldüğü şekliyle "思っている (omotte iru)" ile vermemiz mümkündür.

Örnek 20: 彼は家政婦が泥棒だと思っているよ。 [- Mod]

Kare wa kaseifu ga dorobō da to omotte iru yo.

Dolayısıyla yukarıda verilen örnek ve açıklamalara dayanarak, çoğu zaman "と (to)" alıntı edatıyla birlikte kullanılan "思う (omou)" düşünme fiili, "を (o)" edatıyla birlikte kullanılarak nesne aldığı durumlar hariç olmak koşuluyla, şimdiki zaman ve aspekt (görünüş) işlevleri kazandıran "ている (te iru)" ekini alarak "思っている (omotte iru)" şekline dönüştüğü durumlarda, konuşmacının önermeye ilişkin konuşma anındaki yargısını yahut tutumunu belirtemez bir hale geldiğinden, kiplik işlevini kaybeder diyebiliriz. Yine bu sebeple, "思っている (omotte iru)" yu kullanarak konuşmacının bir durumu nesnel olarak ifade edilebilmesinin mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Bu ise, konuşmacı haricindeki şahısların düşünceleri konuşmacı tarafından ifade edilirken, niçin

“と思っている (to omotte iru)” nun kullanılması gerektiğini açıklamaktadır.

4. Japon Dili Öğretiminde Kullanılan Kitaplar ve “と思っている (to omotte iru)”

Bu bölümde Japon Dili öğretiminde kullanılan temel seviye ders kitaplarında, düşünme fiillerinden olan “と思う (to omou)” nun I. tekil şahıs haricindeki kullanımlarında aldığı form olan “と思っている (to omotte iru)” ya ne derece yer verildiğini inceleyeceğiz.[5]

Öncelikle belki pek çoğumuzun Japonca’yı öğretirken ya da öğrenirken kullandığı “Minna no Nihongo - Shokyū（みんなの日本語-初級）” serisine bir göz atalım. Bilindiği üzere “Minna no Nihongo - Shokyū” temel seviye dilbilgisi ders kitabı, I ve II olarak 2 kitaptan oluşmaktadır.

Örnek 21: a. 明日雨が降ると思います。

Ashita ame ga furu to omoimasu.

b. どちらも大切だと思います。

Dochiramo taisetsu da to omoimasu.

c. （ミラーさんは）教室にいると思います。

(Mirā-san wa) Kyōshitsu ni iru to omoimasu.

d. （ミラーさんはこのニュースを）たぶん知らないと思います。

(Mirā-san wa kono nyūsu o) Tabun shiranai to omoimasu.

e. （テレサちゃんは）もう寝たと思います。

---

[5] Aşağıda yapacağımız incelemelerin hiç birine soru cümleleri dâhil edilmemiştir. Bunun sebebi ise, soru cümlesi önermeye ilişkin kesin bir yargı-hüküm belirtmediğinden, bu tür cümlelerde “と思う (to omou)” ile “と思っている (to omotte iru)” nun şahıs sınırlanması yönünden karşılıklı bağıntısını inceleyebileceğimiz bir durumunun olmamasından kaynaklanmaktadır.

(Teresa-chan wa) Mō neta to omoimasu.

(Minna no Nihongo - Shokyū I, 2009: 172)

Yukarıdaki örneklerin tamamı "Minna no Nihongo - Shokyū I" kitabının 21. ünitesinden alınmıştır. Örnek 21'in tamamı ünitenin ilk sayfasındaki temel cümle kalıplarından oluşmaktadır.[6] Bu örnekleri aynı ünitenin, alıştırma A, B, C ve diyalog kısmında görülen cümlelerle çoğaltmamız mümkündür. Ancak yukarıda verdiğimiz temel kalıplardan da anlaşıldığı gibi, yargı ya da hüküm bildiren cümlelerin hiç birinde "と思う (to omou)", I. tekil şahıs haricindeki kişilerin düşüncesini belirtmede kullanılmamaktadır. Öte yandan yine aynı ünitenin alıştırma A kısmında aşağıdaki örnekler görülmektedir.

Örnek 22: a. 佐藤さんはゴルフをしないと思います。

Satō-san wa gorufu o shinai to omoimasu.

b. 山田さんはもうかえったと思います。

Yamada-san wa mō kaetta to omoimasu.

(Minna no Nihongo - Shokyū I, 2009: 174)

Örnek 22'deki alıştırmalarda bazı öğrencilerin, ilk etapta "思う (omou)" fiilinin öznesini sırasıyla örnek 22a'da "Satō-san", b'de ise "Yamada-san" olarak algılamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Aslında öğrencilerin böyle bir eğilim içerisinde olmaları pek de yadırganacak bir durum değildir. Bunun sebebi ise, aynı yapıda "思う (omou)" fiilinin yerine normal bir fiil olan örneğin "言う (iu)" fiilini getirip, geçmiş zamana çekerek kullandığımızda, konu başlığı edatı olan "は (wa)" nın aynı zamanda özneyi de işaretlemesinden kaynaklanır.

Örnek 23: a. 佐藤さんはゴルフをしないと言いました。

Satō-san wa gorufu wo shinai to iimashita.

b. 山田さんはもうかえったと言いました。

---

[6] Orijinalinden farklı olarak, cevap halindeki cümlelere soru içerisinde bulunan konu başlığı（題目）ve diğer öğeler kısaltılarak parantez içerisinde ilave edilmiştir.

Yamada-san wa mō kaetta to iimashita.

Örnek 22’de alıntı edatı olan “と (to)” dan sonra gelen “思う (omou)” fillerinin öznesi I. tekil şahıs olan konuşmacı iken, aynı yapıyla kurulan örnek 23’de sadece “思う (omou)” nun yerine “言う (iu)” fiili getirildiğinde, “言う (iu)” fiilinin öznesi sırasıyla a cümlesinde “Satō-san”, b’de ise “Yamada-san” olmaktadır.

Öte yandan Minna no Nihongo serisinin II. kitabında 31. ünitede “思う (omou)” fiili “と思っている (to omotte iru)” şekliyle karşımıza çıkmaktadır ancak ne temel cümle kalıplarının olduğu kısımda ne de alıştırmaların herhangi birinde “と思っている (to omotte iru)” nun öznesi I. tekil şahıs haricinde bir kişidir. Dolayısıyla, “Minna no Nihongo - Shokyū” serisinde, yargı ya da hüküm bildiren cümlelerde, “思う (omou)” fiilinin öznesinin, konuşmacı olan I. tekil şahıs haricindeki kullanımına yer verilmemektedir diyebiliriz.

Bir sonraki kitap olarak ise, ders kitabı olarak oldukça uzun bir geçmişe sahip “Shin Nihongo no Kiso （新日本語の基礎）” serisine bakacağız. Bilindiği üzere “Shin Nihongo no Kiso ” serisinin temel dilbilgisi ders kitabı da 2 kitaptan oluşmaktadır.

Örnek 24: a. Konban ame ga furu to omoimasu.

b. (Kagi wa) Sono kaban no naka ni aru to omoimasu.

c. (Kaisha no hito wa pātii ni) Tabun konai to omoimasu.

d. (Tanaka-san wa) Mō uchi e kaetta to omoimasu.

e. (Kengaku wa) Shitsumon no jikan ga mijikai to omoimasu.

f. (Nihon wa) Kōtsū ga benri da to omoimasu.

(Shin Nihongo no Kiso I, 1990: 170)

Yukarıdaki örneklerin tamamı “Shin Nihongo no Kiso I” kitabının 21. ünitesinden alınmıştır. Örnek 24’ün tamamı ünitenin ilk sayfasında yer alan temel cümle kalıplarından oluşmaktadır.[7] Bu örnekleri yine aynı ünitenin, alıştırma A, B, C ve diyalog kısmında

[7] Orijinalinden farklı olarak, cevap halindeki cümlelere soru içerisinde bulunan konu başlığı（題目）ve diğer öğeler kısaltılarak parantez içerisinde ilave edilmiştir.

görülen cümlelerle çoğaltmamız mümkündür. Ancak yukarıda verdiğimiz temel kalıplardan da anlaşıldığı gibi, yargı ya da hüküm bildiren cümlelerde düşünme fiili "思う (omou)" nun, I. tekil şahıs haricindeki kişilerde kullanımı görülmemektedir. Öte yandan, "Shin Nihongo no Kiso" serisinin II. kitabında ünite 31.'de ise "思う (omou)" fiili "と思っている (to omotte iru)" şekliyle ele alınmaktadır ancak kitapta bulunan örnek cümlelerin hepsinde de "と思っている (to omotte iru)" nun öznesinin yine I. tekil şahıs olan konuşmacı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla "Shin Nihongo no Kiso" serisi için de, yargı ya da hüküm bildiren cümlelerde, "思う (omou)" fiilinin öznesinin, konuşmacı olan I. tekil şahıs haricindeki kullanımına yer verilmemektedir diyebiliriz.

Bir sonraki ders kitabı olarak ise "Shokyū Nihongo（初級日本語）" serisinin temel dilbilgisi kitabına bakacağız. "Shokyū Nihongo" serisinin temel seviye dilbilgisi ders kitabı 1 kitaptan oluşmaktadır.

Örnek 25: a. わたしは きのう 小林さんは がっこうを 休んだとおもいます。

Watashi wa kinō Kobayashi-san wa gakkō o yasunda to omoimasu.

b.（わたしは）きのう 小林さんは がっこうへ 行かなかったと おもいます。

(Watashi wa) Kinō Kobayashi-san wa gakkō e ikanakatta to omoimasu.

c.（わたしは）きのうの テストは やさしかったと おもいます。

(Watashi wa) Kinō no tesuto wa yasashikatta to omoimasu.

d.（わたしは）きのうの テストは むずかしく なかったと おもいます。

(Watashi wa) Kinō no tesuto wa muzukashiku nakatta to omoimasu.

e.（わたしは）小林さんは ずっと 元気だったと おもいます。

(Watashi wa) Kobayashi-san wa zutto genki datta to omoimasu.

f.（わたしは）小林さんは ずっと びょうきでは なかったと おもいます。

(Watashi wa) Kobayashi-san wa zutto byōki dewa nakatta to omoimasu.

(Shokyū Nihongo, 2005: 103)

Yukarıdaki örneklerin tamamı “Shokyū Nihongo” kitabının 12. ünitesinden alınmıştır. Örnek 25’teki cümleleri incelediğimizde hepsinin başında “思う (omou)” düşünme fiilinin öznesi olan I. tekil kişi verildiğinden öğrencilerin “思う (to omou)” nun öznesini başka bir şahısla karıştırmasına imkân verilmemiştir. Bu açıdan bakıldığında “Shokyū Nihongo” serisinde verilen örneklerin “Minna no Nihongo” ya da “Shin Nihongo no Kiso” serisinde verilen örneklerden biraz daha nitelikli olduğu söylenebilir. Fakat bu örneklerin içinde düşünme fiili “思う (omou)” nun, I. tekil şahıs haricindeki kişilerde kullanımı görülmemektedir. Öte yandan, “Shokyū Nihongo” kitabının 20. ünitesinde “思う (omou)” fiili “と思っている (to omotte iru)” şekliyle ele alınmaktadır ancak yargı ya da hüküm bildiren cümlelerin hepsinde de “と思っている (to omotte iru)” nun öznesinin yine I. tekil şahıs olan konuşmacı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “Shokyū Nihongo” serisinin temel seviye dilbilgisi ders kitabı için de, yargı ya da hüküm bildiren cümlelerde, “思う (omou)” fiilinin öznesinin, konuşmacı olan I. tekil şahıs haricindeki kullanımına yer verilmemektedir diyebiliriz.

Son olarak inceleyeceğimiz ders kitabı ise “Shin Bunka Shokyū Nihongo（新文化初級日本語）” adlı temel seviye dilbilgisi ders kitabıdır. “Shin Bunka Shokyū Nihongo” serisi de I ve II olarak 2 kitaptan oluşmaktadır.

Örnek 26: a.（東京の生活環境は）いいと思います。

(Tōkyō no seikatsu kankyō wa) ii to omoimasu.

b.（東京の生活環境は）あまりいい環境じゃないと思います。

(Tōkyō no seikatsu kankyō wa) Amari ii kankyō janai to omoimasu.

c.（東京の生活環境は）学生にとって便利だと思います。。

(Tōkyō no seikatsu kankyō wa) Gakusei ni totte benri da to omoimasu.

d.（学校の食堂は）安くておいしいと思います。

(Gakkō no shokudō wa) Yasukute oishii to omoimasu.

e. この学校の留学生はよく勉強すると思います。

Kono gakkō no ryūgakusei wa yoku benkyō suru to omoimasu.

(Shin Bunka Shokyū Nihongo I, 2008: 112 - 113)

Yukarıdaki örneklerin tamamı "Shin Bunka Shokyū Nihongo I" kitabının 13. ünitesinden alınmıştır. Örnek 26'daki cümlelerin tamamı "と思う (to omou)" ile ilgili kalıpların bulunduğu "Dilbilgisi 2" başlığı altında mevcuttur.[8] Bu örnekleri yine aynı ünitenin altında görülen diğer örnek cümlelerle çoğaltmamız mümkündür. Ancak yukarıda verdiğimiz temel kalıplardan da anlaşıldığı gibi, yargı ya da hüküm bildiren cümlelerin hepsinde de yine düşünme fiili "思う (omou)" nun, I. tekil şahıs haricindeki kişilerde kullanımı görülmemektedir. Öte yandan "Shin Bunka Shokyū Nihongo II" kitabının 20. ünitesinde "思う (omou)" fiili "と思っている (to omotte iru)" şekliyle ele alınmaktadır fakat verilen cümlelerin hepsinde de "と思っている (to omotte iru)" nun öznesinin yine I. tekil şahıs olan konuşmacı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla "Shin Bunka Shokyū Nihongo" serisinin temel seviye dilbilgisi ders kitabı için de, yargı ya da hüküm bildiren cümlelerde, "思う (omou)" fiilinin öznesinin, konuşmacı olan I. tekil şahıs haricindeki kullanımına yer verilmemektedir diyebiliriz.

---

[8] Orijinalinden farklı olarak, cevap halindeki cümlelere soru içerisinde bulunan konu başlığı（題目）ve diğer öğeler kısaltılarak parantez içerisinde ilave edilmiştir.

5. Sonuç

Yukarıdaki yapmış olduğumuz analizlerden de anlaşılabileceği gibi, temel seviye Japonca öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yargı ya da hüküm bildiren cümlelerde “思う(omou)” fiilinin öznesinin, konuşmacı olan I. tekil şahıs haricindeki kullanımına yer verilmemektedir. Bu noktada akıllara bu konunun orta seviyede ele alınmakta olan bir konu olduğu düşüncesi gelebilir ancak Japonca öğretimi için öğretmenlere yönelik hazırlanan kitaplara baktığımızda bu konuya temel seviyede yer verilmekte olduğunu görürüz.

Örnek 27: a. ○私は「山田さんはパーティーに来る」と思う。

○ Watashi wa 「Tanaka-san wa pātii ni kuru」 to omou.

b. ×山田さんは「φ（は）パーティーに来る」と思う。

×Tanaka-san wa「φ (wa) pātii ni kuru」 to omou.

(İori, vd., 2009: 91)

Yukarıdaki örnek temel seviye Japonca öğretenler için hazırlanmış olan “Shokyū o Oshieru Hito no Tame no Nihongo Bunpō Hando Bukku（初級を教える人のための日本語文法ハンドブック）” adlı kitaptan alınmıştır. Örnek 27’den de anlaşılacağı gibi temel seviye öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanmış olan bu kitapta “と思う (to omou)” nun I. tekil şahıs haricindeki kullanımının mümkün olmadığından bahsedilmektedir (İori, vd., 2009: 91). Yine aynı kitapta aşağıdaki örnek [9] de mevcut olup, düşünme fiilleri ile I. tekil şahıs haricindeki kişilerin düşünceleri ifade edilirken “ている(te iru)” nun kullanılması gerektiği söylenmektedir.

Örnek 28: 山田さんは彼が犯人だと［思っている / 考えている］。

Yamada-san wa kare ga hannin da to［omotte iru / kangaete iru］.

[9] İori, vd. (2009: 93)’de, verilen örneğin sonuna “ようだ (yō da)” nın gelebileceğinden, ancak bunun bir zorunluluk olmadığından söz edilir. Bu sebeple, orijinalinden farklı olarak, İori, vd. (2009: 93)’den alıntı olan örnek 28’in sonunda “ようだ (yō da)” ya yer verilmemiştir.

(İori, vd., 2009: 93)

Temel seviye Japonca öğretimi için öğretmenlere yönelik hazırlanan bir diğer kitap olan, “Shokyū Nihongo Bunpō to Oshiekata no Pointo（初級日本語文法と教え方のポイント）”da da bu konuya ilişkin aşağıdaki örnekler görülmektedir.

Örnek 29: a. ？ 彼は海外旅行へ行こうと思う。

？ Kare wa kaigai ryokō e ikō to omou.

b. 彼は海外旅行へ行こうと思っている。

Kare wa kaigai e ikō to omotte iru.

(İchikawa, 2009: 311)

Örnek 30: a. ？ 彼は日本語はやさしいと思う。

？ Kare wa Nihongo wa yasashii to omou.

b. 彼は日本語はやさしいと思っている。

Kare wa Nihongo wa yasashii to omotte iru.

(İchikawa, 2009: 312)

Yukarıdaki örnekler temel seviye Japonca öğretenler için hazırlanmış olan “Shokyū Nihongo Bunpō to Oshiekata no Pointo” adlı kitaptan alınmıştır. Bu kitapta da “と思う (to omou)” nun öznesi III. tekil şahıs olduğu zamanlarda “と思っている (omotte iru)” şeklindeki kullanımının doğru, “と思う (to omou)” şeklinin ise yanlış olduğu söylenmektedir (İchikawa, 2009: 311).

Ayrıca yukarıdaki örneklere “A Dictionary of Basic Japanese Grammar” adlı temel seviye Japonca dilbilgisi sözlüğünü de eklememiz mümkündür. Aşağıdaki örnekler “A Dictionary of Basic Japanese Grammar” adlı kitaptan alıntı olup, bu kitapta “と思う (to omou)” nun öznesi I. tekil şahıs haricinde bir kişi olduğu durumlarda “と思う (to omou)” şeklinde kullanılamayacağı açıklaması görülmektedir (Seiichi, vd., 2010: 570).

Örnek 31: * 森さんはワープロを買おうと思う / 思います。

* Mori-san wa wāpuro o kaō to omou / omoimasu.

Örnek 32: 私 / *父 / *山下さんはその映画を見ようと思います。

Watashi / * Chichi / * Yamashita-san wa sono eiga o miyō to omoimasu.

(Seiichi, vd., 2010: 570)

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, Japonca öğretiminde kullanılan temel seviye ders kitaplarında düşünme fiillerinden olan “思う (omou)” nun, yargı ya da hüküm bildiren cümlelerde, I. tekil şahıs haricindeki kullanımına yer verilmemesine rağmen, temel seviye Japonca öğretimi için öğretmenlere yönelik hazırlanan kitaplarda bu konu ele alınmaktadır. Öte yandan aynı konuya Japonca öğretimi için öğretmenlere yönelik hazırlanan bazı kitapların orta seviye kısmında da yer verildiği görülmektedir.[10]

Bu durum, bu konun Japonca öğretiminde hangi aşamada ele alınması gerektiği hususunda kendi içerisinde de bir çelişkinin mevcut olduğunu işaret etmektedir. Bir diğer konu ise, orta seviyede işlenen kitapların, temel seviyede işlenen kitaplardan bağımsız bir seri olmasından dolayı, bu konuya orta seviyede yer verilememe olasılığıdır. Elbette ki eğitim veren kurum ve kuruluşa göre farklılıklar gösterse de, orta seviye Japonca öğretiminde yapılan sınıf içi çalışmalarda daha çok parça okumaya yönelme durumu söz konusu olduğundan, dilbilgisel konulara temel seviyedeki gibi eğilmek mümkün olmayabilmektedir. Dolayısıyla “思う (omou)” ve “思っている (omotte iru)” nun kullanım ayrımının öğrencilere verilememe durumu söz konusu olabilmekte ve üst seviyeye gelen bazı öğrencilerde dahi özellikle III. tekil şahıs ile “と思う (to omou)” nun hatalı kullanımı gözlenebilmektedir.

Bu sebeple, yukarıda bahsi geçenler ışığında, her ne kadar Japonca öğretiminde kullanılan temel seviye dilbilgisi ders kitaplarında yer almasa da, bu konunun mümkün mertebe temel seviyede, “と思う (to omou)” nun ya da “と思っている (to omotte

[10] Bkz: İori, İ., Takanashi, S., Nakanishi, K., Yamada, T. (2009). Chūjōkyū o oshieru hito no tame no Nihongo bunpō hando bukku (10th ed.). Tokyo: Suriiēnettowāku.

iru)" nun kullanımı anlatılırken öğretilmesi gerektiği bu çalışmada savunulmaktadır.

Kaynakça

Bunka Gaikokugo Senmon Gakkō. (2008). Shin bunka shokyū Nihongo I (9th ed.). Tokyo: Bonjinsha.

Bunka Gaikokugo Senmon Gakkō. (2008). Shin bunka shokyū Nihongo II (8th ed.). Tokyo: Bonjinsha.

Demirci, K. (2008). Dilbilgiselleşme üzerine bir inceleme. bilig, 45, 131 - 146.

Hanazona, S. (1999). Jōkenkei fukugō yōgen keishiki no nintei. Kokugogaku, 197, 39 - 43.

İchikawa, Y. (2009). Shokyū Nihongo bunpō to oshiekata no pointo (5th ed.). Tokyo: Suriiēnettowāku.

İori, İ., Takanashi, S., Nakanishi, K., Yamada, T. (2009). Shokyū o oshieru hito no tame no Nihongo bunpō hando bukku (13th ed.). Tokyo: Suriiēnettowāku.

İori, İ., Takanashi, S., Nakanishi, K., Yamada, T. (2009). Chūjōkyū o oshieru hito no tame no Nihongo bunpō hando bukku (10th ed.). Tokyo: Suriiēnettowāku.

Kolukisa, A. A. (2009). Jōkenbun to modariti ni kansuru kenkyū. Hokkaidō Daigaku Daigakuin (basılmamış doktora tezi).

Korkmaz, Z., (2009). Türkiye Türkçesi grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Machida, K. (1989). Nihongo no jisei to asupekuto. Tokyo: Aruku.

Miyazaki, K. (2004). Modariti no gainen. Shin Nihongo bunpō sensho 4 – Modariti (2nd ed.). Tokyo: Kuroshio shuppan, 1 - 15.

Morita, Y. (2004). Kiso Nihongo jiten (9th ed.). Tokyo: Kadogawa shoten.

Nakau, M. (1994). Principles of cogmitive semantics (Ninchi imiron no genri). Tokyo: Taishūkan shoten.

Nakau,M. (1999). Modariti o dō toraeruka. Gekkan gengo. 128 / 6, 26 - 33.

Nitta, Y. (1989). Gendai Nihongobun no modariti taikei to kōzō. Nihongo no modariti. Tokyo: Kuroshio shuppan, 1 - 55.

Ono, M. (2000). “To omou” to “to omotte iru” ni tsuite. Gendai Nihongo no goi · bunpō. Tokyo: Kuroshio shuppan, 131 - 155.

Seiichi,M., Michio, T. (2010). A dictionary of basic Japanese grammar (63rd ed.). Tokyo: The Japan times.

Shōgakukan Kokugojiten Henshūbu (2006). (Seisenban) Nihon kokugo daijiten (elektronik versiyonu). Tokyo: Shōgakukan.

Sunakawa, Y. (1986). Nihongo bunpō serufu masutā shiriizu 2 – Suru · shita · shite iru. Tokyo: Kuroshio shuppan.

Takanashi, S. (2004). Hyōka no modariti. Shin Nihongo bunpō sensho 4 – Modariti (2nd ed.). Tokyo: Kuroshio shuppan, 80 - 120.

Tanaka, Y., Makino, A., Shigekawa, A., Mikogami, K., Koga, C., İshii, C. (2009). Minna no Nihongo - Shokyū I (17th ed.). Tokyo: Suriiēnettowāku.

Tanaka, Y., Makino, A., Shigekawa, A., Mikogami, K., Koga, C., Sawada, S., Shin’ya, M. (2009). Minna no Nihongo - Shokyū II (16th ed.). Tokyo: Suriiēnettowāku.

Tōkyō Gaikokugo Daigaku Ryūgakusei Nihongo Kyōiku Sentā. (2005). Shokyū Nihongo. Tokyo: Bonjinsha.

Zaidan Hōjin Kaigai Gijutsusha Kenshū Kyōkai. (1990). Shin Nihongo no kiso I – Rōmajiban. Tokyo: Suriiēnettowāku.

Zaidan Hōjin Kaigai Gijutsusha Kenshū Kyōkai. (1997). Shin Nihongo no kiso II – Rōmajiban (3rd ed.). Tokyo: Suriiēnettowāku.

NEW APPROACHES TO LANGUAGE TEACHING METHODS AND INTERDISCIPLINARY STUDIES

Methods and Approaches to Teaching Practical Grammar of Russian for Foreigners at Elementary Level

Başlangıç Seviyesinde Yabancılar için Pratik Rus Dili Grameri Öğretim Metodları ve Yaklaşımları

Alihan HAVUŞ
St.Petersburg State University, Russia
PhD Candidate at Faculty of Philology
alihan_havus@hotmail.com

Abstract

From the viewpoint of foreign language teaching theory, this study intends to shed light upon Russian grammar teaching methods, modern approaches, and processes from past to present.

The first section is dedicated to answer the question of how Soviet and Russian theorists determined the terms "knowledge (знание)", "skill (навык)", "ability (умение)", and analyses its importance for Russian grammar teaching.

The second section explores how practical Russian grammar is taught in Russia from past to present and presents which and how practical Russian grammar teaching methods are used.

In the third and last section, modern approaches, speeding up learning process of practical Russian grammar teaching are analyzed.

Keywords: *Russian as a foreign language, foreign language teaching theories, practical Russian grammar*

Özet

Bu çalışma yabancı dil öğretim teorileri perspektifinden yabancılara pratik Rusça dilbilgisi öğretiminde geçmişten günümüze kadar kullanılan metodları ve çağdaş yaklaşımlara ve süreçlere ışık tutmayı amaçlamaktadır.

İlk bölümde, Sovyet ve Rus bilimadamlarının "bilgi (знание)", "beceri (навык)", "yetkinlik (умение)", gibi terimleri nasıl tanımladıkları ile bunun Rusça dilbilgisi öğretimindeki değeri analiz edilmektedir.

İkinci bölümde, pratik Rusça dilbilgisi öğretiminin geçmişten günümüzü nasıl yapıldığı ve hangi metodların pratik Rusça dilbigisi öğretiminde nasıl kullanıldığı analiz edilmektedir.

Üçüncü bölümde, günümüzde pratik Rusça dilbilgisi öğretiminde kullanılan ve Rusça öğrenimini hızlandıran çağdaş yaklaşımlar analiz edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı bir dil olarak Rusça, yabancı dil öğretim teorileri, pratik Rusça grameri*

Introduction:

In today's globalized world, boundaries between states gradually disappear as a result of strengthening economic, political, and cultural relations. This is more obvious in Turkish-Russian relations, which are fast developing after the collapse of the USSR. Both countries' citizens frequently travel to each other for achieving business or educational purposes. As a result the necessity and popularity of learning each others' languages were increased.

No doubt, in regard with above-mentioned reality, for Turkish and Russian philologists a new mission was occurred to develop foreign language teaching methods in order to fasten and enhance the learning processes. Achievement in this is vital not only for job-seekers and foreign language learners for business and educational purposes, but also for academy itself. In the foreseeable future, this tendency and need will apparently continue, and philologists will (and must) develop research projects related to fast and effective foreign language methods.

This paper analyses the old and modern practical methods of teaching Russian grammar for foreigners. Particularly, we are interested in the modern approaches, which are widely being used in today's grammar teaching practices to speed up learning Russian language at elementary level.

It should be noted that the teaching of practical Russian grammar for foreigners is the integral part of the whole teaching system, because without conscious and automated grammar skills, it is impossible to talk about the correct use of grammatical forms and rules, and also producing unified speech habits in terms of both academic and daily communication.

1.1. The Explanation of Some Basic Terms in Foreign Language Teaching Theory in Russia

First of all, there is a need to clarify the terms of "knowledge (знание)", "skill (навык)", and "ability (умение)", which are obviously interpreted and understood differently in existing Russian and western literature. The terms of "knowledge (знание)", "skill (навык)", and "ability (умение)" were well examined in the works of M.M. Pistrak, P.N. Gruzdev, B.V. Belyayev, V.A. Artemov, A.A. Leontyev, S.F. Shatilov, I.A.Zimnaya, and Ye. I. Passov. These terms are also understood in a different way by the Soviet and Russian scientists. We will try to give a more an interpretation of concepts being used.

In general, knowledge is the result of understanding process of reality, and its adequate reflection in man's mind. In foreign language teaching theory, a supporting role is assigned to knowledge, at that time main focus is done on speaking practices. B. V. Belyaev pointed out that "the explanation of the theory (theoretical fundamentals) should not take more than 15% of whole instructional time" [1]. In turn, grammatical knowledge can be presented as result of understanding grammatical forms and rules of the language.

Traditionally, skills are understood as automated components of consciously implemented activity which are taught (and were taught) by exercises and training. In foreign language teaching theory, speaking skill is determined as "automated activity

[1] Беляев Б.В. (1965). Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М.

by using phonetical, lexical, grammatical material in the process of receptive or productive speech activity”[2].

Language skills are formed as a result of multiple repetitions or other activity (e.g. fulfillment of exercises) in the framework of proper practices. Language skills only will have the solidity, in the case if they are formed on the basis of linguistic knowledge, which is possible to have only by relying on the principle of consciousness. Skill is a necessary factor and precondition for formation of ability, and success of activity course.

Foreign language teaching theory teaching Russian for foreigners distinguishes grammatical skill as “automated component of deliberately performed speech activity, which provides correct (without mistake) use of grammatical skills in speech”[3].

Generally it is considered that the grammatical skills include: morphological skills, the essence of which is the correct usage of grammatical forms and rules in speech, and syntactic skills, the essence of which is the correct arrangement of words in a sentence. The basic qualifications of grammatical skills must be as in the following: 1) automated, 2) without mistakes, 3) constancy or stability, which stipulates constancy quality and time of activity fulfillment[4][5] 4) steadiness[6] 5) consciousness[7] 6) optimum run time of fulfillment[8].

---

[2] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.

[3] а.е.

[4] Зимняя И.А. (1985). Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М.

[5] Шатилов С.Ф. (1985). Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л.

[6] Пассов Е.И. (1991). Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е. изд. М.

[7] Беляев Б.В. (1965). Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М.

[8] Зимняя И.А. (1989). Психология обучение неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.

During their formation and progress grammatical skills pass a number of stages: 1) Perception of speech pattern 2) imitation of speech sample 3) substitution of lexical items 4) transformation of speech sample[9].

The next stage of language accusation is speech ability, which is understood by theorists of foreign language teaching theory in different ways – 1) it is the way of person to perform the activity, which is provided by a set of acquired knowledge and skills. In other words, capability of consciously complete the activity by resting upon the already gathered knowledge and skills. 2) Speech ability is the ability of a person to realize any language activity in conditions of solving communication tasks, and on the basis of developed skills. In modern theory of foreign language teaching of teaching

Russian for foreigners interprets ability as management capability of any language activity at the time of solving communication tasks and in new situations of communication[10], or as an ability to make use of creative verbal activity, for instance, ability to express thoughts through language, based on knowledge of action program, language tools and ways of formation, and fluent combination of thought in communication process[11].

In turn, in the framework of speech ability, grammatical ability is distinguished as ability of correct usage of grammar (grammar forms and rules) in spontaneous speech.

Along with the terms “knowledge”, “skill”, and “ability”, in the methodology is being used the term “competence”. Competence means the sum of knowledge, skills, ability, which are formed in the process of learning in each discipline, and also capability of implementation any activity on the basis of acquired knowledge, skills, and ability. There is a number of traditionally

---

[9] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.

[10] Пассов Е.И. (2006) 40 лет спустя, или сто и одна методическая идея. М.

[11] Шатилов С.Ф. (1985). Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л.

determined competences. We will only dwell on the notions of competences, like grammatical, linguistic, and communicative.

Notion of communicative competence is offered by American scientist D. Hymes, who believed in that for spoken communication not only enough to know linguistic knowledge and rules, but also it is needed to know about the cultural and socially meaningful circumstances[12]. In foreign language teaching theory, communicative competence determines capability of solving actual for student communication tasks with tools of foreign language in daily, study, work, and cultural life. Communicative competence in psycholinguistics is capability of realization linguistic activity by accomplishing speech behavior adequate to aims, tools, and methods, different tasks, and situations of communication[13].

In composition of communicative competence included linguistic competence. Linguistic competence is acquirement of systemic information about language being learned at its levels: phonetics, vocabulary, word structure and formation, morphology, and syntax of simple and compound sentences, fundamentals of text stylistics. Student possesses with linguistic competence if he/she has an idea about the system of language, and can use this system in practice. Following N. Chomsky, linguistic competence in modern methodology is traditionally determined as “a sum of knowledge about the system of language and capability of understanding/ construction/ producing unlimited number of correct sentences in linguistic relation by help of acquired linguistic remarks and rules of their connection[14].

Grammatical competence is the knowledge of grammatical elements of the language and ability to use them in communication process. It is one the components of linguistic competence.

After determining the basic terms of foreign language teaching theory used for methods of teaching Russian for foreigners,

---

[12] D. Hymes. (1974). Foundations in Sociolinguistics. Philadelphia.

[13] Зимняя И.А. (1989). Психология обучение неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.

[14] Тестирование в обучение русскому как иностранному: современное состояние и перспективы. (2003). М.

we need to analyze the concept of "elementary level of language acquirement", as this study focuses on elementary level. Level of language acquirement is determined as fulfillment of aims and targets, prescribed by program in the document of Council of Europe[15]. At elementary level of Russian language, students must acquire the following grammatical components of Russian: forms of cases of nouns, adjectives, basic types of pronouns, verb times, verb aspects, reflexivity, basic adverbs, prepositions, conjunctions and conjunctional words, composition of simple and some types of compound sentences. Learning practical grammar should not have only a descriptive character, but also, first of all, it should have practical orientation. It means that students must learn to understand and use types and constructions in all kinds of language activity: receptive – listening and reading, and productive –speaking and writing. By the end of beginning phase, students must learn to speak and write texts about studied topics, read and understand the basic information by ear, by operating on learned language tools.

The difference between the practical and theoretical grammar is that the first one does not describe the system of the language, not telling the story about language, but teaches to use it practically. It must provide students possibility to speak and write in Russian, understand Russian discourse.

After aforesaid it is possible to come to analyze the new approaches in teaching Russian for foreigners. But, we cannot leave the rich heritage of history of foreign language teaching theory about teaching practical Russian grammar for foreigners without attention. First, it is needed to explain some basic understandings as method, because this study describes how different methods are used in teaching practical Russian grammar. Method is the basic category of methodology, in its general knowledge, way to achieve targets, principally ordered activity[16].

---

[15] Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. (1996). Strasbourg: Council of Europe.

[16] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.

2. Methods of Teaching Practical Russian Grammar

In teaching foreign languages and Russian for foreigners in Russia for long time commanded grammatical-translation method, which provided learning grammatical rules and lexical units on the basis of written language, formation ability of text translation from native language to being learned language, and acquirement of language system. This method reflected already in 18th century in popular textbooks of Russian for French “Fundamentals of Russian language” written by J.B. Charpentier and Marignan (1768)[17]. System of teaching Russian grammar for foreigners with grammatical-translation method at elementary level seems like as in the following: first teacher shows the grammar topic at lessons, then dictates grammatical rules to students to write their notebooks, after all examples are written to board to let students to check their previous notes and re-write them correctly. It was believed that process of taking notes itself enough to provide learning grammar material. Students were obliged to learn rules by heart. Grammatical material introduced only with familiar vocabulary. Later, new grammatical rules were analyzed in sentences in textbooks, practiced with exercises according to which students composed new analogical and also translated sentences. Lessons were held in native language of students.

At this bases also were worked out some other textbooks of Russian for non-Russians, for example, the textbook written by W. Alekseyev named as «Neues Lehrbuch der Russischen Sprashe mit beigefügen Sprechübungen und Lesestücken» was published in ten editions[18].

A fragment from the above-mentioned book, p. 88

A fragement from the above-mentioned book, p. 91

---

[17] Власов С.В., Московкин Л.В. (2007). Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: "Основы Русского Языка" Шарпантье и Мариньяна (1768). Журнал мир русского слова. № 1-2. 72-80 с.

[18] Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. (2009) Методика и технология обучения русскому языку как иностранному. 2-е изд. М.

Need for spoken language caused decline of interest to this method. As this method could not meet the expectations to improve spoken language, research and development of new methods were occurred in the middle of the 19th century in Europe, and in the end of 19th century in Russia.

Because of the need for teaching foreign language with a speech orientation since 70-80s of 19th century, the direct method was being developed in Western Europe and USA. In direct method main target is to provide students possessing with spoken language. So, which means that, in this method grammar plays a supporting role, but not the leading. In other words, in the framework of this method, priority is not given to the grammatical knowledge, but given to the grammatical skills.

System of teaching practical grammar of Russian with direct method at elementary level is based on the fact that grammar rules are not introduced as a separate material of learning, but they are presented in lesson material implicitly. Grammatical material is chosen in accordance with the topic of oral communication. Introduction of grammatical material is done simultaneously with vocabulary orally and from simple to compound. The material is explained through visual tools or interpretations in being learned languages. By introducing every new expression, teacher asks questions and she/he gives answers to them, then speech pattern is duplicated by students a few times for storage. In this way, material acquired by multiple repetition of heard and reproduction of new analogical material with learned one, which causes the automation of students' language skills.

At elementary level of teaching Russian for foreigners, for fast possession with language, this method is successful, especially at short-term foreign language courses. But, as above described system of teaching does not let students to become proficient in grammar of being learned foreign language systematically that language skills are not enough automated, and during producing own expressions students make big number of grammatical mistakes.

One of the textbooks, prepared in accordance with this method was written by M.D. Berlitz, but it was adapted to Russian

by L.L. Breitfuss, which was entitled as “Method of Berlitz. For teaching new languages. Russian part”[19]. The first edition of this textbook was published in 1895 in New York, which was entitled as “Russian Language”[20].

Facing page of Берлиц М.Д. (1895). Русский язык. Нью-Йорк.

A fragement from Берлиц М.Д. (1895). Русский язык. Нью-Йорк, p. 12

A fragement from Берлиц М.Д. (1895). Русский язык. Нью-Йорк, p. 13

In Russia after the October Revolution in 1917, teaching Russian for foreigners was moved to a new stage as the result of change in political governance. Shown up the need for teaching Russian to foreign students came from other ally countries of the USSR and its non-Russian citizens. Besides were founded too many communist universities for these students, where all subjects were taught in Russian. Because of it, there was standing an important task in front of departments of Russian language and their teachers: in a short time prepare these students for communication with natives. As the direct method then gave the best results in acquirement of spoken foreign language, it was actively applied in teaching. The first textbook for foreign students of communist universities entitled “Russian for non-Russians” was published in 1926 (the first year of education), and in 1927 (the 2nd year of education) and edited by G.K. Danilov[21]. This was a set made up of two textbooks: the first one was used in the first year of education and republished three times (1927, 1929, 1931), and the second one was destined for the second year of education, and republished once in 1930.

---

[19] Бондаренко А.Ю., Иевлева З.Н. (2004). Из истории методики: Прямой метод в обучении русскому языку как иностранному. Журнал русский язык за рубежом. № 3. 52-59 с.

[20] Берлиц М.Д. (1895). Русский язык. Нью-Йорк.

[21] Русский язык для нерусских. (1931). Под ред. Г.К. Данилова. 4-е изд. М.

Facing page of Русский язык для нерусских. (1931). Под ред. Г.К. Данилова. 4-е изд. Москва.

A fragement from Русский язык для нерусских. (1931). Под ред. Г.К. Данилова. 4-е изд. Москва, p. 37

A fragement from Русский язык для нерусских. (1931). Под ред. Г.К. Данилова. 4-е изд. Москва, p. 36

A fragement from Русский язык для нерусских. (1931). Под ред. Г.К. Данилова. 4-е изд. Москва, p. 37

Direct method started to dominate in teaching Russian for foreigners in 1920s, as a result grammatical-translation method gradually used more rarely.

Further, we will analyze three fundamental methods, which were widely used in teaching Russian for foreigners in Soviet times, and in the present. These three fundamental methods are consciously-comparative, consciously-practical, and communicative.

2.1. Consciously-Comparative Method of Teaching Practical Russian Grammar

In 30-50s of 20th century in Soviet methodology of teaching Russian for foreigners was started the application of consciously-comparative method of teaching. Theoretical basis of this methods were described in the works of Ye.I. Ryt, Ye.D. Polivanov, V.A. Bogoroditskiy, L.V. Scherba, I.V. Rahmanov, and A.A. Mirolubov. Aim of teaching in the framework of consciously-comparative method is stating the awareness of learner of language's phenomena on the basis of its comparison with mother tongue by fulfillment of speech and translation exercises for acquirement of both the system of language and spoken abilities.

In above-mentioned method, sentence is the basic unit of teaching. Teaching morphology is realized at syntactical bases. Grammatical material is prepared in principle of from simple to compound. A bulk of sentence-translation exercises from mother tongue to foreign language was used.

Teaching practical Russian grammar for foreigners through consciously-comparative method at elementary level includes that first of all students read sentences or text by teacher's assistance, later text is translated with dictionary and grammatical constructions, which are marked out necessary for the present phase of teaching. These constructions are used in comparison with mother tongue, namely at their bases, firstly language exercises, and then translation exercises were fulfilled for automation of grammatical skills.

Studying in this method, students get stable knowledge about grammatical system of Russian, also can compare this language with their mother tongue, translate texts with dictionary, but cannot fluently produce expressions at being learned foreign language, as their speech skills and ability insufficiently developed. The reason of it is at lessons a lot of attention was given to explanation of the new material, analytic work with system of language and comparison of languages, at the same time speech practices are not the aim of teaching. This method can be useful for those, who study only texts and do not need communication.

Above analyzed method reflected in following writers' works: N.F. Potapova[22], Ye. P. Chreskova[23], G. Fridman[24], among others.

Facing page of Фридман Г. (1955). Учебник русского языка для чехов, Москва.

A fragment from Фридман Г. (1955). Учебник русского языка для чехов, Москва, p.42

A fragment from Фридман Г. (1955). Учебник русского языка для чехов, Москва., p.43

A fragment from Фридман Г. (1955). Учебник русского языка для чехов, Москва., p.43

---

[22] Потапова Н.Ф. (1945). Russian: учебник русского языка для народов, говорящих на английском языке. М.

[23] Хераскова Е.П. (1955). Учебник русского языка для болгар. Ч. 1. М.

[24] Фридман Г. (1955). Учебник русского языка для чехов. М.

A fragment from Фридман Г. (1955). Учебник русского языка для чехов, Москва., p.44

2.2. Consciously-Practical Method of Teaching Practical Russian Grammar

In 1960s was started reorganization of teaching foreign languages system in Soviet schools and universities. At the same time, psychology and methodologist B.V.Belyayev offered consciously-practical method of teaching. In 1965 in his monograph researcher grounded this method in view of psychology. In the framework of consciously-practical method idea of aware learning of language material remains as the basic, but along with it put the practical aim of teaching – possessing with Russian language as a tool of communication[25].

On the basis of aforementioned method lays functional grammar of the language. According to consciously-practical method, it is believed that learning of system and rules of language is necessary precondition for formation of consciousness of speaking foreign language, as it is possible to study active speech activity only by being aware of grammatical phenomena of the language. Awareness of grammatical phenomena during teaching Russian for foreigners is necessary for fast and long-term possession with foreign language.

In its turn, teaching practical Russian grammar for foreigners with the help of consciously-practical method at elementary level based on two modes: from learning of vocabulary and grammar to the analyses of text, or vice versa. New language material is given in the following order: listening-speaking-reading-writing. Later, teacher explains the meaning and usage rules of new words and grammatical forms in this language, and then speech exercises are done to learn language material. Teaching speech activity can be organized in different ways, but at the beginning level, basically, students read and listen texts, after all a number of spoken or

[25] Беляев Б.В. (1965). Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд.

written creative tasks are fulfilled on the bases of these texts, and finally made dialogical practices.

Consciously-practical method is widely used in practice of teaching Russian for foreigners, as the method was effective in installation practical possessing with language through being aware of its structure. But, because of the reason that this method does not provide comparison of mother tongue and the foreign language, process of learning gets longer and sometimes causes mistakes of students. Obviously, it is because of that the explanation of rules of language is not always enough clear for consciousness. In our point of view, it would be not bad if explanation of grammatical rules was made in mother tongue of students.

Consciously-practical method reflected in the following textbooks: Zhyli-Byli (once upon a time)[26]; Time to learn Russian[27]; The First Steps[28].

A fragement from Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Степанова С.Б. (2000). Русский язык: Первые шаги. Часть 1. СПб, p.91

A fragement from Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Степанова С.Б. (2000). Русский язык: Первые шаги. Часть 1. СПб, p.92

A fragement from Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Степанова С.Б. (2000). Русский язык: Первые шаги. Часть 1. СПб, p.94

A fragement from Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Степанова С.Б. (2000). Русский язык: Первые шаги. Часть 1. СПб, p.93

2.3. Communicative Method of Teaching Practical Russian Grammar

---

[26] Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. (2011).Жили-Были... 28 уроков русского языка для начинающих. 9-е изд. СПб.

[27] Распопова Т.И., Апаткина Е.Ф., Новикова Т.Ю. и др. (2003). Время учить русский. Учебник русского языка для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан. Воронеж.

[28] Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Степанова С.Б. (2000). Русский язык: Первые шаги. Часть 1. СПб

Communicative method in theory and practice of teaching Russian for foreigners was formulated in 70s of 20th century: basics of methods are conception of communicative linguistics. Properly, shift from studying language as structure teaching, to usage of it in communication (in real communication) caused appearance of this method. Idea of this method is that teaching must come near to real communication at most, as the aim of teaching is having skills and abilities of spoken discourse (namely, formation of communicative ability) by foreign students. Development of conception of communicative linguistics provided assertion of communicative method of teaching Russian for foreigners as the leading method in Russian methodology. It should be noted that in present this method is still one of the prioritized among others.

In communicative method of practical grammar teaching less attention is paid to separated topic, and its learning is not an end in itself. Practical grammar is learned at syntactical bases, at examples of speech patterns, real situations, dialogs and texts, which are listened, repeated, and read by students. During the introduction of grammatical material, its extensive explanation is not given; it is trained on the basis of multiple repetition and conditionally-speech and analogical speech exercises primarily in oral forms. It is necessary to mention that even grammatical material is assumed as a separated element of teaching, consolidation of grammatical knowledge in exercises practically or totally is absent, in other words, formation of language knowledge is actually not provided, as shift to formation of speech skills in assistance with conditionally-speech exercises immediately realized.

Teaching practical Russian language for foreigners in framework of communicative method at elementary level includes that firstly speech patterns were introduced on the basis of monological and dialogical texts, which are listened, repeated, and read by interpreting vocabulary meaning in context or in assistance with comments of teacher, and then new grammatical material is introduced on the basis of read texts. While reading texts with already known vocabulary, students comprehend new grammatical construction. After that material is consolidated by the help of educational-speech situations, dialogues, and also conditionally-speech, and speech exercises. And then, new material is activated:

Students answer questions of speech exercises, exchange of cues on models of learned constructions, and in accordance with known vocabulary produce monologue expressions. At final stage of material learning, on the basis of read text generalization of the material is run, and speech exercises are fulfilled. Besides, educational communication is organized by withdrawing from the frame of usual educational situation.

The textbooks like Russian for Everybody [29]; Start [30]; Progress[31]; Way to Russia[32];

Let's Begin! [33] were built on communicative method of teaching.

A fragement from Русский язык для всех. (1978). Под ред. В.Г. Костомарова. 6-е изд. М., p.54

A fragement from Русский язык для всех. (1978). Под ред. В.Г. Костомарова. 6-е изд. М., p.54

A fragement from Русский язык для всех. (1978). Под ред. В.Г. Костомарова. 6-е изд. М., p.55

In different textbooks, ways of presentation of communicative models are varied from each other. Affirmative side of this method is that students learn fast, and well oriented in language environment. Students understand and are aware of that they talk out during the fulfillment of speech exercises. But it is impossible to say that they consciously carry out grammatical

---

[29] Русский язык для всех. (1978). Под ред. В.Г. Костомарова. 6-е изд. М.

[30] Галева Г.Г., Журавлѐва Л.С., Нахабина М.М. и др. (1979) Старт. Учебный комплекс для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов СССР. М

[31] Прогресс. Элементарный уровень. (2002) Учебник русского языка для студентов-иностранцев. Под. ред. Н.И. Соболева. М.

[32] Антонова В.Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А.А. (2011) Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 7-е изд. СПб.

[33] Чернышов С.И.(2012) Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. 10-е изд. СПБ.

operations, this is why at the time of producing own expressions in Russian, foreign students frequently make mistakes.

Thereby, it is possible to say that all methods of teaching Russian for foreigners somehow are related to grammar; in some methods it is presented explicitly, in others implicitly. Probably, there is no ideal method of teaching practical Russian for foreigners. All above-analyzed methods have positive and negative sides. On the other hand, obviously, methods of teaching Russian for foreigners related to each other, and choice of one of them depends on tasks of teaching and goals of students in learning language.

It is difficult to say which method is exactly being used at the Departments of Russian Language and Literature in Turkish universities in teaching Russian for foreigners, but most likely two methods are used: consciously-comparative and consciously-practical methods, and teachers of practice, who run the practice lessons, do not differentiate principles of teaching, frequently shift from one method to another. They use any of these two methods at any concrete moment, which is the most adequate one from the view point of explanation simplicity and perceptibility of students.

Before starting the new section, we would like to remind basic theoretical works of famous theorists of foreign language teaching theory and grammar teachers on teaching practical grammer. Ye. B. Zakhava-Nekrasova "Role and Place of Grammar in the Process of Teaching Russian at Beginning Phase"[34], G. I. Rozhkova "Towards Linguistic Basis of Methods Teaching of Russian to Foreigners"[35], "Essays on Practical Grammar of Russian"[36], Z. N. Iyevleva, "Methods of Teaching Grammar in Practical Course of

---

[34] Захава-Некрасова Е.Б. (1973). Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе. В кн.: Русский язык и методика его преподавания нерусским. М.

[35] Рожкова Г.И. (1977). К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам: Спецкурс для иностранных студентов-филологов. М

[36] Рожкова Г.И. (1978). Очерки практической грамматики русского языка. М.

Russian for foreigners”[37], V.I. Ostapenko, “Teaching Russian Grammar to Foreigners at the Beginning Phase”[38], G. I. Dergacheva, O.C. Kuzina, et.al., “Methods of Teaching for Foreigners at the Beginning Level of Teaching”[39], N.S. Vlasova, N.N. Alekseyeva, et. al., “Practical Methods of Teaching Russian at the Beginning Phase”[40].

3. Modern Approaches to Teaching Practical Russian Grammar

In our study, as modern approaches to teaching, we analyze communicative approach and learner-oriented approach. In the point of methodology of science, it is necessary to concretize differences in fundamental understandings like method of teaching and approach to teaching.

Approach is the basic category of methodology, determining strategy of teaching language and methodology of teaching is the realization of this strategy. In general terms, approach presents the point of view to the essence of topic, which is necessary to teach. Methods of teaching realize one or another approach, as they are models of teaching process[41]. Method presents the clear system of determined principles of teaching and coded by these principles modes of study. Approach is not categorical: in the frame of approach one or maximum two principles, which are required.

---

[37] Иевлева З.Н. (1981). Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.

[38] Остапенко В.И. (1983). Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.

[39] Дергачева Г.И., Кузина О.С, Малашенко Н.М. и др. (1989). Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 3-е изд. М.

[40] Власова Н.С., Алексеева Н.Н., Барабанова Н.Р. и др. (1990). Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. М.

[41] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.

In 70s of 20th century, as a result of change main goal of teaching into achieving to know language as a tool of contact, communicative approach was developed. Researchers like Ye. I. Passov[42]; Littlewood[43]; Sheils[44]; among others determined the following fundamental characteristics of communicative approach: 1) speech orientation of teaching process; 2) situationality in organization of lessons and trainings for enhancing motivation of students; 3) functionality in selection and organization of material (necessary to pay attention to the fact that language and speech material are selected and introduced at lessons in accordance with intentions; 4) usage authentic materials; 5) usage of communicative exercises for formation of communicative ability; 6) taking in the account of personal characteristics and needs of students.

Communicative approach in Russian foreign language teaching theory received the support of psychology in the works of I.A. Zimnaya, who determined this approach as communicatively-activated[45][46]. Basics of this approach were put in the works of Soviet and Russian psychologists: S. L. Rubenstein, A.N. Leontyev, I.A. Zimnaya, among others. In the frame of aforementioned approach, in the center of teaching stands student as the subject of educational activity and the system of teaching proposes maximum attention to individually-psychological, age-related, and national features of personality. Organization of lessons provides the usage of exercises near to real life situations at maximum; parallel learning of grammar form and its function in speech; consideration of individual features of student; situationality of teaching process as a stimulation way of speech activity, and as condition of speech ability development.

---

[42] Пассов Е.И. (1991). Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е. изд. М

[43] Littlewood W. (1994). Communicative Language Teaching. Cambridge.

[44] Шейлз Д. (1995). Коммуникативность в обучении современным языкам. Страсбург.

[45] Зимняя И.А. (1991). Психология обучения иностранным языкам в школе. М.

[46] Зимняя И.А. (2001) Лингвопсихология речевой деятельности. М.

Main target of teaching Russian, thereby, at modern period is formation of communicative competence, and communicative approach, in its turn, is the leading tool for achieving this target. As the basic unit of teaching, in this case, comes out the speech situation that means the sum of conditions: in which communication is realized directly.

Speech situations play important role in process of spoken communication, as they determine not only the content of communication, but also its structure, choice of language units, speed of speech, and etc.[47] By existing between teachers and student, directly among students, and also between textbook and student, speech situation originally performs as the stimulation function, and then as an element, organizing and regulating educational communication. Offered situations in teaching process can be real, conditional, imaginary, and fairy-tale. The main thing is that all of them must be correlated with age-related and psychological features of students, because, their task is to arouse interest of students in learning Russian, in our case, Russian grammar. If students are interested in, their motivation, which is the necessary component of teaching, for learning foreign (Russian) language is boosted.

Approach is correlated with methods of teaching. Depending on it construction of the lesson, organization and content of course materials are changed, namely, all constituting elements of teaching process can be presented and used in different ways by different teachers, and in various textbooks, but basic principle remains. In framework of communicative approach, teaching process is constructed on communication models, and must be at maximum close to the real communication at expense of speech situation, then, itself teaching is transformed into communication. Speech situations can be set both in spoken, and in written forms. The content and volume of grammatical lessons at minimum are determined by students, introduced with speech situations.

[47] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М

Communicative approach in organization of teaching at beginning level is situational-thematic. Every theme is considered as model situation. As the number of real prototypical situation is endless, teacher chooses some basic the more typical and frequent situations for given theme. Communicative method supposes that "the usage of language from the very beginning stages of teaching is for real goals, or at maximum is close to them imitative ones"[48]. Realization of this approach requires stimulation of motivational sphere of educational activity, particularly outside of the language environment, where there is no possibility of real communication in foreign language, being learned.

In condition of communicative approach application to teaching Russian for foreigners, practical grammar is learned on the basis of speech situation. Speech situations simplify understanding of text itself (spoken or written), and of grammatical material that let to teach producing grammatically adequate expressions in being learned foreign language in frame of real situations of communication. First and foremost, educative-speech situation provides creating high teaching motivation as person speaks then, when feels necessity to express thought, achieve nonlinguistic goals of communication. Therefore, educative-speech situations should be reproduced during the teaching of foreign language. Already beginning from the first lessons student must be included active speech practice.

Thereby, communicative method helps to speed up acquirement process of Russian language, particularly, if students have possibility to practice learned material out of the class or they stay in this language environment. Learner-oriented approach is tightly related with communicative approach as here also stands the task of attract students' interest to Russian language. It is necessary to take into account the age-related and psychological interests, possibilities and needs of student in teaching process for its optimization. Learner-oriented approach has its sources in the

[48] Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. (1978). Методическое руководство для преподавателя русского языка иностранцам. 4-е. изд. М.

principles, underlying humanist psychology of A. Maslow, K. Roger, and other scientists.

In the center of teaching student stands as subject of activity, and teaching system highly considers his/her needs, motives, goals, his/her mental constitution, age-related and national features of personality, status of person in the community. Student is the active and creative subject of educational activity.

Analyzed approach in teaching practical grammar of Russian for foreigners plays a supporting role. Of course, by knowing personal characteristics of students, we can use them in lessons to boost effectiveness of teaching and motivation. It shows that teaching organization considers the usage of forms by teachers, which are interesting to students. For example, for consolidation of grammatical material, the selection of problematic situations, which are in accordance with educative-professional interests and age-related features of students, is possible.

At the time of adequate teaching method choice, every concrete case requires to consider their positive sides, and shortages. It should be reminded that approaches are in correlation with methods. In realization of communicative approach, in the teaching process, it is possible to directly apply both the communicative and grammatically-translation methods, namely, methods will be different but the teaching content will be the same. Consciousness of practical grammar in teaching process gives possibility of error-free communication. Reliance of personal characteristics makes the study easier both to teacher and students.

About the application of these approaches in teaching practical Russian grammar for foreigners at departments of Russian language and literature in Turkey, we would like to mention that these approaches are necessary to use in the processes of teaching Russian, but there is a number of obstacles. First of all, we need to observe that in Turkey usually the aspecting teaching is accepted. It founds its basis in the history and from the beginning of language teaching education, grammar and other courses are taught separately. To practical grammar generally shared out 4 academic hours, in some universities 6 academic hours. Depending on university, students learn practical Russian language 12-16

academic hours a week in the first academic year of education. Moreover, the other problem is the big groups, which are made up of 30-50 students. As the groups are crowded, the existing quantity of academic hours for practical grammar allows teachers only to explain rules in Turkish, and do some linguistic examples. There is no enough time for speech exercises. That is why, it is needed to divide these big groups into a number of small ones, as in these circumstances it is impossible to apply learner-oriented approach (even the personal characteristics of students are known). Obviously, it is possible to apply group-oriented approach. The next big problem is in regard with the quality and quantity of teaching material. Unfortunately, educational materials for Russian, including those about practical grammar, are not enough in Turkey. Audio-materials and authentic texts for the beginning level are not used in education process, since the principles of their creation are not worked out by considering the national peculiarities.

Conclusion:

Considering the increased necessity in fastening and enhancing foreign language teaching methods and techniques, in our point of view, the modern approaches apparently serve well to achieve this goal in today's world. As shown in the above, communicative approach requires preparing an environment of taught language that is why teachers should speak Russian during lessons, except for the cases in which students cannot totally understand the subject matter. Preparing required language environment also highly depends on the physical conditions of the classroom, like number of students, existence of visual materials, among others. Small groups provide students with frequent practices; visual materials fasten the learning of complicated and difficult patterns. In grammar teaching, aspecting teaching methods should be quitted; grammar samples related to lesson theme should be given in order to ease the process. This will let students leave learning by heart as much as possible, use the learned grammatical

material by writing and speaking. In needed cases, teacher should can use comparative approach, and show Russian grammar patterns in comparison to Turkish grammar. Along with these, teacher should well know the student profile of the class. Teacher can carry out a questionnaire investigating students' purposes, capabilities, and future plans.

To conclude, it should be reminded that teaching foreign language out of its environment always more difficult, and has its own peculiarities, which are needed to be taken into account in development of educational materials, in choice of methods and approaches to teaching.

Bibliography

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.

Антонова В.Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А.А. (2011) Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 10-е изд.СПб.

Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Степанова С.Б. (2000). Русский язык: Первые шаги. Часть 1. СПб.

Беляев Б.В. (1965). Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд.. М.

Берлиц М.Д. (1895). Русский язык. Нью-Йорк.

Бондаренко А.Ю., Иевлева З.Н. (2004) Из истории методики: Прямой метод в обучении русскому языку как иностранному. Журнал русский язык за рубежом. № 3. 52-59 с.

Власов С.В., Московкин Л.В. (2007). Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: "Основы Русского Языка" Шарпантье и Мариньяна (1768). Журнал мир русского слова. № 1-2. 72-80 с.

Власова Н.С., Алексеева Н.Н., Барабанова Н.Р. и др. (1990). Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. М.

Галева Г.Г., Журавлѐва Л.С., Нахабина М.М. и др. (1979). Старт. Учебный комплекс для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов СССР. М.

Дергачева Г.И., Кузина О.С, Малашенко Н.М. и др. (1989). Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 3-е изд. М.

Захава-Некрасова Е.Б. (1973). Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе. Журнал русский язык и методика его преподавания нерусским. М.

Зимняя И.А. (1985). Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд.. М.

Зимняя И.А. (1989). Психология обучение неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.

Зимняя И.А. (1991). Психология обучения иностранным языкам в школе. М.

Зимняя И.А. (2001). Лингвопсихология речевой деятельности. М.

Иевлева З.Н. (1981). Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.

Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. (2009). Методика и технология обучения русскому языку как иностранному. Под ред. А.Н. Щукина. 2-е изд. М.

Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. (1978). Методическое руководство для преподавателя русского языка иностранцам. 4-е. изд. М.

Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-Были...(2011). 28 уроков русского языка для начинающих. СПб.

Остапенко В.И. (1983). Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.

Пассов Е.И. (1991) Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е. изд. М.

Пассов Е.И. (2006). 40 лет спустя, или сто и одна методическая идея. М.

Потапова Н.Ф. (1945). Russian: учебник русского языка для народов, говорящих на английском языке. М.

Прогресс. (2002). Элементарный уровень. Учебник русского языка для студентов-иностранцев. Под. ред. Н.И. Соболева. М.,

Распопова Т.И., Апаткина Е.Ф., Новикова Т.Ю. и др. (2003). Время учить русский. Учебник русского языка для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан. Воронеж.

Рожкова Г.И. (1977). К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам: Спецкурс для иностранных студентов-филологов. М.

Рожкова Г.И. (1978). Очерки практической грамматики русского языка. М.

Русский язык для всех. (1978) Под ред. В.Г. Костомарова. 6-е изд. М.

Русский язык для нерусских. Под ред. Г.К. Данилова. 4-е изд. М., 1931.

Тестирование в обучение русскому как иностранному: современное состояние и перспективы. (2003). М.

Фридман Г. (1955). Учебник русского языка для чехов. М.

Хераскова Е.П.(1955) Русский язык. Учебник русского языка для болгар: ч. 1. М.

Чернышов С.И. (2012). Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. 7-е изд. СПБ.

Шатилов С.Ф. (1985). Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л.

Шейлз Д. (1995). Коммуникативность в обучении современным языкам. Страсбург.

D. Hymes. (1974). Foundations in Sociolinguistics. Philadelphia.

Littlewood W. (1994). Communicative Language Teaching. Cambridge,

Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. (1996) Strasbourg: Council of Europe.

The Effect of Genre-Based Pedagogy on Foreign Language Learners' Listening Comprehension

Malahat Shabani MINAABAD
Payam-e-Nour University, Ardabil, Namin Branch, Iran
shabani110@yahoo.com

Abstract

There has been a considerable interest in the genre-based approach to the teaching of language since the mid 1980. Different researchers report the effect of genre instruction on student's comprehension and point to the positive effect of it on the understanding of text structure. Genre is essentially defined in terms of the use of language in conventionalized communicative settings. The present study attempted to scrutinize the effect of genre-based pedagogy on Foreign language leaner's' listening comprehension. To examine the corresponding hypotheses, a sample of 150 BA students attending English classes in the field of English language teaching were selected. After assigning subjects to experimental and control groups on the basis of their GEP and listening comprehension ability, different instructional procedures were followed. The instructional procedures went on six sessions before the post-test was administered. The investigation reveals that genre- based pedagogy has a significant effect on foreign language learners' listening comprehension.

Keywords: *Genre-based pedagogy, listening comprehension, FL*

Simultaneously Learning Chinese and Japanese as Third Languages: Synergy or Futility?

Claudia BERGER
(Lecturer, Geneva University, Arts Faculty, Department of East-Asian Studies, Chinese Studies, Claudia.Berger@unige.ch)

Yuji OBATAYA
(Lecturer, Geneva University, Arts Faculty, Department of East-Asian Studies, Japanese Studies, Yuji.Obataya@unige.ch)

Abstract

In 2011, Geneva University heralded a new era in East Asian languages and literature studies by inaugurating the Department of East Asian Studies (ESTAS). Today, ESTAS combines Chinese, Japanese, and Korean studies. It spreads knowledge about the three civilizations and offers language training from beginner to advanced levels. Students are encouraged to take both majors and minors in the field, and, as such, about 25% of students who chose to major in an Asian language during the last decade were learning another Asian language simultaneously.

This situation has given rise to a question about which teaching practice is best. Does synergy come into play when simultaneously learning two Asian languages? Does having a firm grasp of one Asian language ease the learning of another? In turn, is simultaneous learning of seemingly close Asian languages futile?

With the intention of fine-tuning teaching practices, our research project evaluates existing literature dealing with the interactions among L1, L2, and L3 and investigates the itineraries and careers of students who were registered in both Chinese and Japanese sections over the past ten years. As the Chinese and Japanese logographic writing systems strongly contrast with the students' L1 and L2 semantic and phonological features, a particular area of focus will be the unintentional intrusion of the one writing system into the other, both graphically and lexically.

Keywords*: Chinese and Japanese as L3, Asian languages, teaching practices, language skills, logographic writing system*

Introduction

Chinese and Japanese studies have long been part of the Department of Mediterranean, Slavonic and Oriental Languages and Literatures (MESLO). In 2011, a separate Department of East Asian Studies (Département d'Etudes Est-Asiatiques, ESTAS) was created with full programs in Chinese and Japanese studies and a partial program in Korean studies. It is one of the most comprehensive East Asian studies programs in the French-speaking world. In accordance with the Bologna system, the BA curriculum can be completed in three years (180 ECTS) and the MA curriculum in two additional years (90 or 120 ECTS). The faculty also accepts Ph.D. students. Most courses are taught in French, but a good command of Chinese and Japanese is expected already at the BA advanced level and more particularly at the MA level. The department provides a full-fledged and polyvalent program that enables graduates to explore all fields of sinology and japanology, from ancient classics to Internet literature.

At the same time, multilingual Geneva is the ideal place to test Leung's assumption that "the more languages one has acquired, the more beneficial it would be for the acquisition of additional nonnative languages, so far as the rate of (successful) acquisition is concerned."[1] The average participant in the survey led by ESTAS speaks 1.13 native languages (NL or L1), knows 2.84 foreign languages (FL or L2), and studies or has studied 1.48 Asian languages (AL or L3) at the University of Geneva. When combined, the mean number of known languages amounts to 5.45 per participant.

These numbers favor encouraging students to take two Asian languages as their primary subjects, especially because two majors are requested for the bachelor's degree in humanities at Geneva

[1] Leung, Y.-K. I., (2005). Second vs. Third Language Acquisition of Tense and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals, Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, edited by James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, Cascadilla Press, p. 1351.

University. A second common argument in favor of this incitation is that Chinese and Japanese languages seem to be closely related typologically, and it is often taken for granted that learning them simultaneously or learning one shortly after the other is time saving. Interestingly, some 32% of participants in the survey tend to agree with this point of view. A third argument is the fact that university sections today must "perform" and prove that they are successful. Students choosing their two majors in the department increases statistic pro rata and, by ricochet, allows for a better development of East Asian studies.

On the other hand, as stated by F.H. Jackson and M.A. Kaplan, the U.S. Foreign Service Institute (FSI) classifies Chinese, Japanese, Korean, and Arabic as Category III languages: "Languages that are exceptionally difficult for native English speakers to learn to speak and read." American students with no prior knowledge of these Category III languages require 88 weeks or 2,200 class hours—of which the second year is spent in China—to achieve the proficiency goal set by the FSI, which is four times as much time required to learn a language closely cognate with English[2]. In comparison, a student with a Bologna bachelor's degree from the University of Geneva has taken or is in the process of taking about 72 weeks or 500 modern Chinese and/or Japanese class hours over three years, to which he usually adds one year of study in China and/or Japan, which totals about 1,000 class hours per Asian language learned. French, of course, is about as typologically distant from Chinese and Japanese as English.

The survey shows that out of the 27 participants who graduated, 2 have obtained a Ph.D.; 14, a master's degree; and 11, a bachelor's degree. The mean time spent in China, Taïwan, or Japan was 1.21 years for the BA, 1.29 for the MA, and 2.25 for the Ph.D. Other than one BA, all of these participants had thus studied at least 1 to 2 more years than the minima suggested in the department's program. Moreover, out of 27 participants, 8—of whom 4 had good

[2] Jackson, F.H., & Kaplan, M.A. (1999). Lessons learned from fifty years of theory and practice in government language teaching, Georgetown University Press, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, p. 78.

prior knowledge of an AL—had taken both Chinese and Japanese in their curriculums. Obviously, studying an Asian language is time-consuming. Multilingualism perhaps is not as helpful when it comes to learning languages that are distant from Indo-European languages. It may also be the case that Chinese is not a language that is closely cognate with Japanese. Interestingly, when participants were asked what majors they would advise an incoming student to take, 47% said they would recommend taking only one Asian language coupled with a more methodological major, such as philosophy, history, French, and the like. Can it thus be reasoned that simultaneously learning Chinese and Japanese is futile?

A brief presentation will first be proposed of the notions borrowed from the research of third-language acquisition (L3A). A view of the method and the procedures of the study will then be given before discussing some outstanding results. Finally, we will try to answer the aforementioned questions with regard to the results of the survey.

Literature on Third-Language Acquisition

Cross-linguistic influence (CLI) refers to the effect that previously learned languages have or can have on the learning of a new language. Of the existing literature on the intertwining factors that determine cross-linguistic influence, much has been written on the transfers between L1-s and L2-s. The special status of L3 is more recent and has become a focus of interest during the two last decades. Pioneer L3 researcher Hammarberg defines this third-language perspective as follows:

> *A first language (L1)* is any language acquired during infancy, and a *second language (L2)* any language encountered and acquired after infancy. [...] the term *third language (L3)* will be used for a non-native language which is currently being used or acquired in a situation where the person already has a knowledge of one or more L2s besides one or more L1s. An L3 is thus a special case of the wider

> category of L2 and not necessarily language number three in order of acquisition.[3]

First language is also called *native language* (NL); *second language* (SL) is often synonymous with *foreign language* (FL) or *English as a second language* (ESL); and *third language* is usually the *target language* (TL). The research now often speaks of *multilingual learners* studying a *target language*.

Corder is one to have suggested in 1967 that a system of *interlanguage* existed, but it is generally considered that Larry Selinker first theorized this notion[4]. *Interlanguage* is a natural language with its own systematic rules—temporary and changing. It is constructed by the learner and approximates the sound system, the grammar—morphology and syntax—and the lexicon of the target language. In the process of L2 or L3 acquisition, interlanguage continually evolves into an ever-closer approximation of the target language and ideally should advance gradually until it becomes equivalent, or nearly equivalent, to the target language. The rules made up in *interlanguage* can be understood as a hypothesis created by the learner to master the target language.

Selinker also coined the term *interlanguage fossilization* in reference to the fact that it is extremely rare for the learner of an L2 to achieve full native-like competence:

> Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular [native language] will tend to keep in their [interlanguage] relative to a particular [target language], no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the [target language].[5]

Interlanguage can thus fossilize, or cease developing, in any of its developmental stages.

---

[3] Hammarberg (2009). Ibidem.

[4] Selinker, L. (1972). "Interlanguage." International Revew of Applied Linguistics 10, p. 211-214; Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Erros, International Review of Applied Linguistics, 5, 160-170.

[5] Selinker (1972), ibidem, p. 215.

According to Shirin Murphy, Terence Odlin's definition of *transfer* is broad enough to encompass many different viewpoints: "[T]ransfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired."[6] Other researchers find that the term *transfer* is not appropriate to encompass the full range of language contact effects. Sharwood Smith and Kellerman prefer to limit transfer to "those processes that lead to incorporation of elements from one language to another," whereas they consider the term *cross-linguistic influence* more appropriate to refer to other language contact phenomena such as L2 –> L1 transfer, language loss, or avoidance.[7] Brian Drier is more categorical and states that "Kellerman rejected the label 'transfer,' with its rather negative and simplistic connotation, in favor of the term 'crosslinguistic influence,' which many in the field of SLA have come to adopt as their own."[8]

Typology classifies languages according to their linguistic similarity or dissimilarity, essentially with regard to phonology, morphology, or syntax. Thus, according to Wikipedia, and insofar as morphology is concerned, Chinese, like Vietnamese, is considered an analytic or "isolating" language, where context and syntax are more important than morphology. The orthographic writing system of Chinese plays a strong role in regimenting linguistic continuity according to an analytic, or isolating, morphology. On the other hand, Japanese and Korean are synthetic languages, for which morphology is more important than syntax. Moreover, contrary to Chinese, Japanese and Korean are said to be agglutinative, like Finnish, Hungarian, or Turkish. These types of languages, of course,

---

[6] Odlin, T. (1989). Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press, p. 27. Quoted by Murphy, S. (2005). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 3 (1), p. 3.

[7] Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. (Eds.) (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition, Oxford, UK: Pergamon Press, p. 1.

[8] Drier, B. (2004). Ghostbusting: On Consciousness, Psychotypology, and the Role of Explicit Instruction, Nagaoka University of Technology, Bulletin of Language Science and Humanities 18, p. 119.

do not exist in a pure state in reality. Although they generally fit best into one category, *all* languages are mixed types. English is not analytic, but it is more analytic than Spanish, which is itself much more analytic than Latin. Chinese is the usual model of analytic languages, but it does have some bound morphemes. Japanese is highly synthetic in its verbs but clearly analytic in its nouns.

In the literature on multilingualisme, Gessica De Angelis states:

> [L]anguage similarity has been repeatedly reported as one of the key factors in the degree of influence likely to occur between two or more nonnative languages [...]. The idea that language similarity is a crucial factor in CLI is not a new one and has in fact been discussed for decades in the CLI literature [...]. The role of language similarity in CLI, however, presents some new challenges when one aims to account for the production of multilingual speakers who are familiar with more than two languages that are similar to each other.[9]

Typological classification is to be distinguished from *genetic* classification, which categorizes languages into families or groups that are assumed to descend from one common or original language. Chinese belongs to the Sino-Tibetan group, while both Japanese and Korean are isolates—that is, groups in themselves.[10] Some linguists link Korean to the Japanese group, while others relate Japanese and Korean to the Altaic family, but none of these hypotheses are generally accepted.[11]

Psychotypology is a subjective form of seemingly empirical *typological* classifications. De Angelis defines it as follows:

---

[9] De Angelis, G. (2005). Interlanguage Transfer of Function Words, Language Learning 55:3, p. 381.

[10] See Jacques Leclerc's website L'aménagement linguistique dans le monde, http://www.tlfq.ulaval.ca/axl, (visited 2012.3.14).

[11] For a discussion on genetic classification of Korean, see Beckwith, C.I. (2005). The Ethnolinguistic History of the Early Korean Peninsula Region: Japanese-Koguryoic and Other Languages in the Koguryo, Paekche, and Silla Kingdoms, Journal of Inner and East Asian Studies 2, pp. 34-64.

> One highly influential hypothesis that stems from research on L1 influence is Kellerman's notion of "psychotypology" or perceived language distance, which refers to the relations that learners perceive to exist between the native language and the target language, that is, the perceived linguistic distance between L1 and second language (L2) forms or structures. Whereas in the recent literature on L1 influence, the term psychotypology has been largely replaced by terms such as language distance and typological proximity [...], discussions on psychotypology, as well as the use of the term, frequently appear in the literature on multilingualism and the acquisition of languages beyond the L2 [...]. When a hypothesis developed to account for L1 influence is used to account for nonnative linguistic influence and multilinguals' production, however, some considerations arise.[12]

As we have seen, Chinese morphology is *typologically* quite distant from Japanese. Moreover, *genetically*, Chinese and Japanese are definitely not from the same family. How is it, then, that most Westerners cannot help confusing one with the other? Is it because of their close geographical position in faraway East Asia? In turn, could it merely be because both languages use Chinese characters, called Hanzi in China and Kanji in Japan?[13] Could it be that borrowing Chinese characters to build a writing system—Japanese had none until the fourth century A.D.—was enough to blur the objective typological distance between the two languages? In turn, if we zoom in again on the questions asked above, is it some kind of misunderstanding that leads people to think that simultaneously learning Chinese and Japanese is a synergy?

Should we trace these hypotheses in the survey, that is, should the participants identify the phonological, morphological and syntactical distance existing between Chinese and Japanese, while at the same time identify the Hanzi and the Kanji as being the

[12] De Angelis, G. (2005). *Op. cit*., p. 382.

[13] Korea also imported Chinese characters—called Hanja or Hancha—before inventing its Hangeul alphabet in the fifteenth century. Today school-age children still have to learn the most common of these Hanja.

main—or even unique—similarity across both linguistic systems, substantial considerations would arise. One consequence would be that the perception of typological proximity seen between Chinese and Japanese is just a big new misunderstanding between West and East. Psychotypology—in our case the perceived similarity between two L3s felt as very distant from most participants' L2s, on the other hand, would appear to be a highly subjective concept. We will call this paradox the "Kanji paradox".

The Method and the Procedures

It was decided to make a cross-sectional analysis of a series of data collected from former and present students still in relation with the Chinese and Japanese sections. Contact was taken through (1) the mailing list of the department, on which students and alumni keep abreast of activities regularly proposed by the University of Geneva, and (2) the personal list of one of the lecturers who had kept records of students' addresses and subjects chosen for almost twenty years.

Questions for an anonymous survey were written on LimeSurvey[14] and divided into four entities:

The first section asked questions about personal data, such as gender, age, nationality, whether the participants had Asian origins, whether they had studied an Asian language regularly before the university course and, if yes, for how long. It also asked them the amount of time they spend, or had spent, learning their chosen Asian language subject at the university, whether they had graduated from the university, whether they had gone to China, Japan, and/or Korea, whether they had received a grant for their studies, whether they had taken a proficiency test in an Asian language, and, to close this section, whether they use, or had used, Chinese, Japanese, and/or Korean professionally.

The second section surveyed the participants' language profiles and Asian language studies at the university. Participants

[14] LimeSurvey is a free and open source survey software tool; we used the version 1.91 provided by the University of Geneva.

evaluated their own proficiency levels for each L2 and L3 language they knew, mentioned which subjects they had taken at the university, stated whether they were satisfied with their choices, whether they would recommend that a beginner take Chinese and Japanese at the same time, whether it is more helpful to learn one language after the other and for what reasons, whether such a choice, or their own choice, left enough time to study "real" academic subjects, and, finally, whether the Department of East Asian Studies should propose a fourth Asian language as a minor, such as Vietnamese.

The third section further asked some general questions about language learning taken from the literature on cross-linguistic interferences between L1s, L2s, and L3s, as well as about students' learning strategies. The questions had partially been adapted from Oxford's SILL repertory (1990). Participants were also asked to tell what skills—aural, oral, reading, and writing—were perceived as easy or, for those learning both Chinese and Japanese, easier for the one language as compared to the other to practice during their studies. Some of these questions were directed specifically to students who had taken only Chinese or only Japanese, while others concerned only those students who had chosen both languages in parallel. Answers were to be recorded on a Likert scale.

The fourth section focused more specifically on the ESTAS Department. Participants were asked what they had appreciated and what could be ameliorated in the three units; from which point onwards should the course be given entirely in Chinese or Japanese; whether they had any proposals for synergies between the subjects; and whether they would be interested in a lifelong formation in Chinese, Japanese, and Korean.

Finally, interviews were held with some of the students who had studied both Chinese and Japanese languages, and they were asked to complete the survey.

The Results

I. Ninety-two participants answered the survey. All participants had studied, or were currently studying, the language

and the culture of one, two, or more Asian civilizations. As can be seen in Figure 1, thirteen participants were of Asian origin or had relatives of Asian origin, 41 had prior AL knowledge, 27 had graduated, 51 had studied abroad, 30 had taken 1 or several proficiency tests, 36 had received a grant for their study abroad, and 25 had used or were using Chinese, Japanese or Korean professionally.

Figure 1. General data from the first part of the survey

Seventy-five percent of the participants chose only 1 AL as a major, while 25% were learning 2 ALs, either simultaneously (18%) or the one after other (7%)[15]. However, Figure 2 shows that 14 out of the 36 participants who chose Chinese for their major had prior knowledge of the language, 14 out of 32 respectively for the Japanese language. More than half of the students simultaneously learning Chinese and Japanese also mentioned that they had studied an AL before university for one year at least. This means

[15] Moreover, about 19 students had taken classes on Korean language in addition to their first Asian language(s)/major(s). Whereas Chinese and Japanese studies at ESTAS are complete disciplines consisting of seven modules each, Korean language and culture consists of only one module at the present time, to be taken in addition to the students' major. This choice has only been offered since the 2009-2010 academic year and therefore was not taken into consideration in this article.

that only 11 participants really learned two ALs with no prior knowledge.

Figure 2. Asian language majors chosen by participants of the survey

II. Answering the first question, "With regard to your experience and considering the complete curriculum asked for in each unit, what advice would you give to an incoming student?" almost half of the participants (47%), as can be seen in Figure 3, advised taking only one AL complementary to another arts major; 17% advised learning Chinese first and Japanese second; and 17% suggested learning Chinese and Japanese simultaneously. In addition, 10% did not know or had no opinion on the subject; 7% would have proposed Chinese and Korean or Japanese and Korean simultaneously; and 2% would have advised the new students to choose whatever they desired.

Figure 3. The advice the participants would have given to an incoming student

Though it should be noted that 47% of participants would advise *not* studying two ALs simultaneously, many of them still suggest in their commentaries that learning another AL sooner or later would be attractive. One reason given by several participants for learning only one AL is the amount of daily homework, especially if you have no prior knowledge of ALs. Methodology is also invoked several times. A participant says for instance that "simultaneously learning Japanese and Chinese is not a bad thing, it might even improve your knowledge of Asia, but it is comforting, useful and complementary to take a subject which is not a language. If possible, the ideal choice would be Chinese + other (French, journalism, history...) and a minor in Japanese." Another student, writing from China, would say: "Unless you have a particular passion for Asia, a certain facility in learning languages, and a solid general knowledge, I would advise you to learn only one AL, coupled with a methodological subject. Languages can be learned in the countries where they are spoken, but you should learn methodology in your native language if you want to make an academic career." Further reasons illustrate the danger of interference or negative transfer: "I find Chinese and Japanese too similar and too different at the same time to make it possible for a absolute beginner to simultaneously learn them efficiently." And a last important reason given is the fact that for knowledge of one language to be a real advantage in learning another, it needs to be at a significant level.

As for learning two ALs simultaneously (17%), what was put forward was motivation—"you can do it if you are motivated enough" or "it is just a matter of will"—, complementarities between the two ALs, the fact that the writing system is similar, and the mention that to be able to read sources in both languages is useful in studying East Asian civilizations.

Most explanations given for why learning two ALs one after the other is a better choice (another 17%) revolve around the similarity between the Hanzi and the Kanji. Reasons given were for instance: "It is easier at the beginning to learn only one language, it

allows you to better understand the logographic system, how the characters 'work'"; "I recommend learning Chinese first, 1) because the characters come from there; we learn more of them in Chinese, more systematically, and it is easier that way to learn the new vocabulary. 2) It is important for me to have good basis in one language, ideally even to have a high level after a linguistic stay abroad, before learning the second AL." This participant also affirmed that "you can learn the one or the other first, this is not important." This student also states, as aforementioned, that for an L2 to be a real advantage in learning an L3, it needs to be at a significant level.

III. Part of the data analyzed in the third part of the survey gives some information on how participants perceive the distance between Chinese and Japanese. As can be seen in Figure 4, while 75%[16] of the participants agree that knowing a first AL aids in learning another AL, an even greater percentage of the students with 2 AL majors confirm this statement.

Figure 4. General questions about learning AL, as compared with the same questions asked to participants who learned both Chinese and Japanese

[16] To facilitate comparison, data has been analyzed according to a Likert type of survey: "Yes" = 5, "rather yes" = 4, "I don't know" = 3, "rather no" = 2, and "no" = 1 ; the participants disagree with what was stated when the result is under 3.

However, and this contradicts in some way what has been affirmed in L3A research with regard to interlanguage and psychotypology. The two columns reflecting questions on phonetic resemblance and syntactical similarity clearly show that Chinese and Japanese languages have very little in common insofar as phonology and grammar is concerned. As expected in our hypothesis, no proximity is perceived by the participants. Neither phonology nor grammar offer active interlinguistic systems, all the more if you are a beginner.

On the other hand, there must be some type of psychotypology at stake, as Figure 4 also clearly reveals that ALs are perceived as close enough to aid learning one if one has knowledge of the other. As expected in our hypothesis about the 'Kanji paradox', and as has been mentioned by the participants previously, proximity is found in the logographic system and its orthography. What we did not really think about, and this does not appear in the commentaries from the participants either, is the outstanding cultural proximity revealed. Psychotypology allows, in some way or the other, to understand ALs thanks to cultural similarities. Probably, as for the Hanzi and the Kanji, because Chinese and Japanese habits and customs, despite globalization, are so distant from European customs. This distance was nicely illustrated by one interviewee who mentioned that learning Chinese and Japanese had been a "complete cultural resetting" for her.

Conclusion

If, as has emerged from reading the literature on L2A and L3A research, typology and psychotypology are crucial factors in cross-linguistic influence, we have to recognize that there is a paradox when it comes to learning 2 ALs without prior knowledge of them. To summarize the aforementioned analysis, Chinese and Japanese have nothing in common typologically nor genetically according to today's classifications. Nevertheless, they are perceived as closely related because of their geographical, cultural and orthographical distance from usual Indo-European L2s, all the

more because Japanese imported the Chinese logographic writing system some fifteen centuries ago. The 'Kanji paradox' can be described as follows:

Figure 5. The 'Kanji paradox'

This concept emerged as we were trying to understand why some participants would affirm that simultaneously learning Chinese and Japanese is synergetic, while others would say that it is futile. Personal experience in teaching an AL has also shown that there are numerous interlanguage fossilizations between L1-L2 level and AL-s as L3-s—especially with students having learned an AL by themselves or without metalinguistic reflection, sometimes due to cultural misunderstandings and a lack of stamina in learning to write and / or to read, sometimes simply because prior learning had been interrupted. As if for some students, the interlanguage between L1-L2 levels and AL-L3 did not completely authorize the emergence of a natural language whose rules would gradually approach the target language. The 'Kanji paradox' could explain some of these fossilized transfers, but it has to be tested further with another AL like Korean, Vietnamese or Thai, and whether they used Chinese characters or not, before it can be accepted as relevant. What the paradox

implies for AL instruction will be discussed in further research, which will also propose more empirical data.

Simultaneously learning Chinese and Japanese during one's bachelor degree is seen as culturally enriching, possible and often chosen by those who have some prior knowledge of one or the other, or for the students who, as the commentaries said, are well organized. As we have seen, however, most of the participants note that learning two ALs at the same time does not leave enough time to do the required complementary academic work. For knowledge of one language to be a real advantage in learning another, it needs to be at a significant level. Others yet, echoing what has just been stated, are afraid of interference or negative transfer if they begin to learn two AL without prior knowledge.

To answer the title question of this paper, lets come back to Jackson & Kaplan who, in their insightful ten *Lessons learned from fifty years of theory and practice in government language teaching*, mention that their "experience at FSI—based on work with such related languages as Thai and Lao, German and Dutch, Russian and Ukrainian, French and Italian, Spanish and Portuguese— shows that a relatively weak knowledge of one language may be an actual hindrance in trying to learn a related third language."[17] If synergy is there when simultaneously learning Chinese and Japanese, it is certainly not because of the supposed similarities between both languages, which, as we have seen, don't exist except for the Hanzi-Kanji, but much more probably because the student already has a good prior knowledge of an AL. This is also suggested by one participant who says "because my mother tongue is Korean, I think that it was less difficult for me to learn Chinese and Japanese simultaneously." If there is no synergy, - learning Chinese first and Japanese afterwards, or vice-versa, - this is not a futility either, provided the student has reached a threshold in his first AL.

Vietnamese, if it could be introduced at ESTAS on the same modalities as was Korean in 2009, would be warmly welcomed by many participants. They also made some suggestions to find possible synergies in the department, like common courses on Asian

[17] Jackson & Kaplan, (1999), op. ment., p. 87, note 6.

history, literature, philosophy, religion, linguistics, art, cinema, medias, or even archeology. Nobody, surprisingly, would mention a common course on Hanzi-Kanji-Hanja... We lecturers have nevertheless already begun collaboration in listing false Hanzi-Kanji friends encountered in our daily teaching.

References

Aoki, N., Nakata Y. (2011). Gakushûsha Ôtonomî, Hitsuji-shobô.

Azuma, S. (2000). Bilingualism, Kôdansha-shinsho.

Ban, N. (1992). Gengogakushû no tame no gakushû storatejî, in Quackenbush, H, (Ed.), Nihongo kenkyû to nihongo kyôiku, Nagoyadaigaku shuppankai.

Beckwith, C.I. (2005). The Ethnolinguistic History of the Early Korean Peninsula Region: Japanese-Koguryoic and Other Languages in the Koguryo, Paekche, and Silla Kingdoms, Journal of Inner and East Asian Studies 2, pp. 34-64

Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (Eds) (2001). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives, Clevedon, UK: Multilingual Matters

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Erros, International Review of Applied Linguistics, 5, 160-170

De Angelis, G. & Selinker, l. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, / U. Jessner (Eds.), Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives (pp. 42-58). Clevedon, UK: Multilingual Matters

De Angelis, G. (2005). Interlanguage Transfer of Function Words, Language Learning 55:3, pp. 379-414

Deguchi, M. (2003). Lingua-Political, Situation Dividing Globalization into Continentalization and Oceanization in an ERA of Internet Civil Society, Deguchi M, (Ed.), The Role of Volunteering and Nomprofit Sector in Building Stronger 103 Communities, 1-253, Transart, Tokyo.

Di, D.Q. (2005). The Acquisition of Chinese as a Third Language by Japanese L1/English L2 Speakers, MSC in Applied Linguistics, University of Edinburgh, retrieved from http://hdl.handle.net/1842/2074

Dörnyei, Z. (2006). Questionnaires in second language research. (T. Yashima & O. Takeuchi, Trans), Shôhakusha.

Drier, B. (2004). Ghostbusting: On Consciousness, Psychotypology, and the Role of Explicit Instruction, Nagaoka University of Technology, Bulletin of Language Science and Humanities 18, pp. 117-130

Falk, Ylva (2010). Gingerly Studied Transfer Phenomena in L3 Germanic Syntax: The Role of the second language in third language acquisition, LOT Dissertation series, Netherlands Graduate School of Linguistics, retrieved from http://www.lotpublications.nl/index3.html

Forato, J.C. (2008). Motivation and difficulties in learning Asian Languages: Japanese, Chinese and Korean studies in France, retrieved http://www.oecd.org/dataoecd/23/47/41514347

Gi Ai Ling (2010). Tagengo gakushûsha no gakushû sutoratejî nitsuite no kôsatsu.

Grainger, P. (2005). Second language learning strategies and Japanese: Does orthography make a difference?, in Elsevier, System 33, 327-339. Retrieved from http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X05000205

Hammaberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas, Aile 24, retrieved from http://aile.revues.org/1641

Hong, Wei (2011). Refusals in Chinese: How Do L1 and L2 Differ ? in Foreign Language Annals, Spring, pp. 122-136

Inogawa, M. (2006). Nihongo kaiwa mojûru to CEFR no kanrenduke no kokoromi. Gengo-jôhôgaku kenkyû hôkoku, 14, Tokyo University of Foreign Studies.

Ishibashi, R. (2002). Dainigengo shûtoku ni okeru daiichigengo no kanyo – Nihongo gakushûsha no sakubun sanshutsu kara -. Kazama-shobô.

Jackson, F.H., & Kaplan, M.A. (1999). Lessons learned from fifty years of theory and practice in government language teaching, Georgetown University Press, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, pp. 72-87

Koike D.A., Palmiere, D.T.L. (2011). First and Second Language Pragmatics in Third Language Oral and Written Modalities, Foreign Language Annals, Vol. 44 (1), Spring, pp. 80-104

Lammiman, K. (2010). Cross Linguistic Influence of an L3 on L1 and L2, in Innervate, Leading Undergraduate Work in English Studies, Volume 2 (2209-2010), pp. 274-283

Leung, Y.-K. I., (2005). Second vs. Third Language Acquisition of Tense and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals, Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, edited by James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, Cascadilla Press, pp. 1344-1352

Llach, M.P.A., (2010). An Overview of Variables Affecting Lexical Transfer in Writing: A Review Study, International Journal of Linguistics, Vol. 2, retrieved from www.macrothink.org/ijl (February 2012)

Matthey M., Véronique D., (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives, Acquisition et interaction en langue étrangère 21, retrieved from http://aile.revues.org/4549 (February 2012)

Murphy, S. (2005). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 3 (1), retrieved from http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewArticle/23

Neustupny, J.V. (1995). Gengo gakushû to gakushû sutoratejî. In Miyazaki, S. & Neustupny, J.V. (eds.), Nihongo kyôiku to

nihongo gakushû: gakushû sutoratejî ron ni mukete. Tokyo: Kuroshio shuppan.

Neustupny, J.V. (2000). Kyô to Ashita no nihongo kyôiku – 21 sêki no akebononi. Tokyo: Arc

Odlin, T. (1989). Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press.

Okuno, Y. (2005). Daini gengo shûtoku katê ni okeru gengo ten'i no kenkyû

Oxford, R. I. (1990). Langage Learning Strategies, Newbury House. (Shishido M. & Ban, N, Trans.), Tokyo: Bonjinsha

Oxford, R.J., Burry-Stock. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide using the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). System 23, 2

Ôzeki, H., & Shirai Y, (Eds.). (2010). Nihongo wo oshieru tameno daini gengo shûtokuron nyûmon, Tokyo: Kuroshio shuppan.

Ozeki, N., Yamato, R., Nakajima, Y., Hiromori, T, (Eds.). (2005). Gengo gakushû to gakushû sutoratejî – jiritsu gakushû ni muketa ôyôgengogaku kara no apurôchi. Tokyo: Rîberu shuppan.

Park, H. (2010). Gakushû sutoratejî to kankokujin nihongo gakushûsha yôin tono kankê. Jinbun shakaikagaku ronsô, 19.

Radha, N. (2009). Learning Strategy Research – Where Are We Now?. The Reading Matrix.

Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In J. Cenoz, B. Hufeisen, / U. Jessner (Eds.), Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives (pp. 59-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters

Sakoda, K. (1997). Language Transfer in Learning Japanese Demonstratives by Chinese Speakers. Hiroshima University Nihongo kyôikugakka kiyô, 7, 63-72.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10, pp. 209–241.

Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. (Eds.) (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition, Oxford, UK: Pergamon Press, p. 1.

Shih, L.T. (2008). Enhancing the Effectiveness of Kanji Learning for the L1 Chinese-Background Students Through a Sino-Japanese Phonological Correspondence-Based Strategy, Dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana

Shimizu, T. (2009). Chûkan gengo goyôron gairon – Daini gengo gakushûsha no goyôronteki nôryoku no shiyô, shûtoku, kyôiku. Tokyo: 3A Network.

Shirahata, T., Wakabayashi, S., Muranoi, H. (2010). Shôsetsu daini gengo shûtoku kenkyû riron kara kenkyûhô made. Tokyo: Kenkyûsha.

Shirai, Y. (2004). Gaikokugo gakushû ni sêkô suru hito, shinai hito – Daini gengo shûtoku e no shôtai. Tokyo: Iwanmi shoten.

Shirai, Y. (2008). Gaikokugo gakushû no kagaku – Daini gengo shûtokuron to wa nanika. Tokyo: Iwanami shoten.

Singleton, D. & O Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale, Acquisition et interaction en langue étrangère, 24 | 2006, pp. 101-117

Tremblay, M.-C., (2006), Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure, in CLO/OPL, January, Vol. 34, pp. 109-119

Tsetsegdulam, U. (2009). Kanji gakushû sutoratejî ni kansuru kenkyû no genjô to kadai – hi kanjiken nihongo gakushûsha ni totte no kôkatekina gakushû sutoratejî to wa -. Nihon gengo bunka kenkyûkai ronshû, 5. Nagoya.

Wang, G. (2003). A Study on the Expressions in which Chinese Learners of Japanese Frequently Make Mistakes. Hokuriku University Kiyô, 27, 115-122.

Wang M., Koba Koike, Perfetti C.-A., (2003). Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: a comparison of Korean and Chinese English L2 learners, Cognition 87 (2003), pp.129-149

Wang M., Perfetti C.A. & Liu Y. (2003). Alphabetic Readers Quickly Acquire Orthographic Structure in Learning to Read Chinese, in Scientific Studies of Reading, 7:2, pp. 183-208

Yoon, J. (2011). Nihongo gakushûsha no daini gengoshûtoku to gakushû sutoratejî. Nihon University Bunrigakubu Jinbunkagaku kenkyûkiyô, 81, 17-40.

Zhang, S., Leimbigler, P. & Leimbigler, P.J. (2005). "Innovations in Foreign Language Teaching in Japan: Appliying Theory to Practice". In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology / Teacher Education International Conference 2005*, pp. 3010-3017. Retrieved from http://www.editlib.org/f/19581 (January 2012)

Zhou, H.X, Chen B.G., Yang, M.Y, Dunlap S. (2010), Language nonselective access to phonological representations: Evidence from Chinese-English bilinguals, The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63 :10, 2051-2066, retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/17470211003718705 (January 2012)

Edebi Eserlerin Yabancı Dil Öğretimindeki Rolü

The Role of Literary Works in Foreign Language Teaching

Arş. Gör. Nilay ÇALŞİMŞEK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
nilaytr@gmail.com

Özet

Yabancı dil öğretiminde, o dilin konuşulduğu topluluğun yaşantısını, kültürünü ve tarihini de öğrenmek, öğrenilenlerin kalıcı ve kullanılabilir olması açısından önem taşımaktadır. Edebiyat eserlerinde bir topluluktaki bireylerin karakteri, yaşantıları ve eserin yazıldığı dönem de yansıtıldığından, öğrenilen yabancı dilde yazılmış bir eseri okurken, hem o dili, hem de o dili konuşan topluluğu öğrenmek mümkündür. Bu nedenle, dili kullanarak yapılan bir sanat olan edebiyat ile yabancı dil öğretimi birbirinden ayrı düşünülemez.

Edebiyat eserleri, öğrenilen yabancı dilin sadece ezberlenmeyip, öğrenilmesini sağlamak açısından da önemlidir. Kramsch(1993), edebi metinlerin öğrencilerin duygularına hitap ederek ilgilerini çektiğini ve hafızalarında kaldığını, ayrıca onları başka bir dil topluluğun hafızasına kattığını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında da, edebiyat eserleri yabancı dil öğretiminde vazgeçilmez bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Yabancı dilde yazılmış bir edebiyat eseri, kelime bilgisini genişletmenin yanısıra, o dilin kullanımını öğrenmek açısından da önemlidir. Örneğin, Japoncada sık kullanılan doğal sesleri veya jest ve mimikleri anlatan ifadelerin kullanılışı, sadece derste öğretildiğinde anlaşılır ve kalıcı olmayabilir. Edebiyat metninde bunların nasıl ve hangi durumda kullanıldığı daha iyi özümsenir. Öğrenci, okuduğu metnin konusunu öğrendiği dili kullanarak yorumlama yeteneğini de geliştirir. Öğrencilerin algılama ve yorumlamasındaki farklılık, derslere hareketlilik katması açısından ayrıca fayda sağlar.

Bu çalışmada, üst seviye Japonca sınıfı edebiyat derslerinde kısa öyküler okuyarak yapılan sunular sonrasında öğrencilere

uygulanan anket sonuçlarına dayanarak, bu deneyimin öğrencilerin Japonca bilgisine nasıl ve ne kadar katkıda bulunduğu, öğrencilerin edebiyat eserlerine olan ilgisini nasıl etkilediği analiz edilecektir. Anket sonuçlarına dayanılarak, yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri ve işlevi, edebiyat eserlerinin nasıl kullanılması gerektiği konusu yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: *dil eğitimi, dilin kullanımı, edebi metin, japonca, kültürel farklılık*

Abstract

In foreign language teaching, learning the life, culture and history of the community that the language is spoken is important in terms of acquired knowledge to become permanent. While reading a written work in the target language, it is possible to learn both about the language and community using that language.For this reason, literature and foreign language teaching are inseparable.

"The piece of literary prose or poetry appeals to students' emotions, grabs their interest, remains in their memory and makes them partake in the memory of another speech community" Kramsch 1993. Looking from this aspect, literary works have indispensable source value in foreign language teaching.

A work of literature written in a foreign language is important not just for expanding word knowledge, but also for learning the usage of that language. For instance, usage facial of expressions in Japanese may not easily be understood when used only in class. In literary texts, it is easier to understand when and where to use these expressions.The difference in student's understanding and interpretation, is also beneficial in terms of bringing dynamism to classes.

This study investigates, the contribution of making presentations by reading short stories to student's knowledge in Japanese and it's effects on their interest by using questionnaires. Referring to the questionnaires results, the place and function of literature in foreign language teaching, and the issue of how literary works should be used are going to be interpreted.

Keywords: *cultural differences, japanese, language teaching, language usage, literary works*

1. Giriş

Yabancı dil öğretiminde, öğrenilenlerin kalıcı ve kullanılabilir olması için öğrenilen yabancı dilin sadece ezberlenmeyip, öğrenilmesini sağlamak büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencinin anadilinde varolmayan kelime ve ifadeleri daha iyi algılayıp içselleştirmesi ve ustalıkla kullanabilmesi için öğretilen dilin konuşulduğu topluluğun kültür ve tarihini de öğrenmesi gerekliliği kaçınılmazdır. Edebiyat eserlerinde bir topluluktaki bireylerin karakteri, yaşantıları ve eserin yazıldığı dönem de yansıtılmaktadır. Öğrenilen yabancı dilde yazılmış bir eseri okurken, hem o dili, hem de o dili konuşan topluluğu öğrenmek mümkün olacağından, edebiyat ile yabancı dil öğretimi arasında bir işbirliği olması gerekmektedir.

Yabancı dil eğitiminde öncelikli amaç öğrenciye iletişim yeteneği kazandırmak olduğundan, genellikle standart ifade kalıplarını öğretmeye odaklanma eğilimi vardır ((Savvidou, 2004)). Ancak sadece bu amaç doğrultusunda eğitim verildiği takdirde, öğrenciler dilsel açıdan doğru kullanımları öğrenmekle birlikte, hedef dildeki standart ifadelerin nüansını, çok yönlülük ve yaratıcılığını anlamakta zorlanacaklardır. Oysa iletişim yeteneği, sadece dilin yapı ve formları konusunda yeterlilik kazanmaktan ibaret olmayıp, sosyal ve kültürel bağlamda yorumlama yeteneği kazanmayı da içermelidir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde edebiyattan faydalanılması, öğrencilerin kendi kültürü ve diğer kültürlere dair anlayışını genişleten edebiyatın incelikli dünyasını sunarken, gramer yapıları ve kelime bilgisini güçlendirmeye zorlayarak, onlara kendini ifade etme fırsatı da yaratır. Dahası, edebiyat ile yabancı dil öğretim metodlarının birleştirildiği bir yaklaşım, öğrenciye bir edebi metinde dilin nasıl kullanıldığını algılamak için dili analiz etme ve yorumlama stratejilerini de gösterir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğu takdirde, yabancı dil

öğretiminde kullanılan edebi metinler, potansiyel olarak güçlü bir eğitim aracı olabileceğini söylemek münkündür (Savvidou, 2004).

Yabancı dil öğretiminde edebiyatın önemini ve nasıl uygulanacağını araştıran Gillian Lazar (1993) dünyanın farklı ülkelerinden bir grup öğretmene edebiyatın tanımını sormuştur. Bunlar içinde en çarpıcı olanı edebiyatı, "Pekçok insan, pekçok farklı bakış açısı, fikir ve düşüncelerle karşılaşmayı; kısacası, kendini daha iyi tanımayı ifade eder" şeklinde tanımlamaktadır. Gerçekten de, farklı bir kültürü paylaşan bir topluluğun dilini öğrenen öğrenciler için farklı insanlar ve bakış açılarını tanımak zorunluluğu kaçınılmazdır. Yabancı dil öğretiminde edebiyattan faydalanılması, öğrencinin dilsel gelişimine yapacağı katkıların yanısıra, öğrenciye o dili konuşan topluluğu tanıması fırsatı vermesi açıdan da pozitif bir değer taşımaktadır. Yabancı dil öğretiminde edebi metinlerin kullanılması ile kültür ilişkisini ele alan Carroli ise, edebi metinlerin çoklu yorumlara açık olduğunu ve edebi dilin günlük dilin içine işlediğini belirtmektedir (Carroli, 2008). Bu özelliği nedeniyle, zamanı aşan ve evrensel değerler taşıyan edebiyat, kültürel anlamda bilgi aktarımı, dil bilgisini geliştirmek ve dil öğrenimini motive etmek bağlamında önem taşımaktadır. İngilizce öğrenen İtalyan öğrencilere üzerinde bir araştırma yapan Carroli, bu çalışmaya katılan öğrencilerin edebiyatı sadece dil değil, aynı zamanda kültür, toplum ve bazen de yaşamlarını değiştirecek yönde liderlik yapan bir öğrenme tecrübesi olarak algıladıklarını belirtmektedir. Yabancı dil öğretiminde böylesine vazgeçilmez bir kaynak olma niteliği taşıyan edebi metinler, öğrencilerin duygularına hitap ederek onların ilgilerini çektiği için hafızalarında kalabilmekte, ayrıca onları hedef dili konuşan başka bir dil topluluğun hafızasına katabilmektedir (Kramsch,1993).

2. Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Katkısı

Yabancı dil öğretiminde edebi metinlerden faydalanmak, öğrenciye birtakım olumlu etki ve katkılarda bulunur. Bu olumlu etkilerin birkaçını şöyle sıralamak mümkündür (Lazar,1993):

1. Öğrenciyi motive eder: Özellikle zaten okumaya ilgi duyan ve kendi ülkesinin edebiyat eserlerini iyi takibeden öğrenciler için,

hedef dilde yazılmış edebiyat eserlerini okumak ve karşılaştırma yapmak açısından ilgilerini çeker. Böylece öğrenciye edebiyat yoluyla yeni ve karmaşık öğeler sunmak ve dilin farklı kullanımlarını öğretmek mümkün olur.

2. Kültürel zemine erişim sağlar: Edebiyat öğrenciye hedef dili kullanan bireylerin kültürüne ulaşma olanağı sağlar.

3. Dil edinimini teşvik eder: Edebiyat, hedef dilin geliştirilmesi ve yorumlanması açısından anlamlı ve kalıcı kavramlar sunduğundan dolayı, dil edinimini teşvik etmek açısından önemli bir rol oynar. Ayrıca, edebi eserlerin içerdiği ifade çeşitliliği ve zenginliği, tartışma ve grup çalışması yoluyla öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyacına zemin hazırlar.

4. Öğrencinin yorumlama yeteneğini geliştirir: Edebiyat eserleri çoklu anlam ve ifade zenginliğinden dolayı okuyucunun doğrudan ifade edilmeyen veya varsayılan anlamları bulması için aktif olmaya zorlar. Bu nedenle, edebi eserler öğrencinin okuduğundan anlam çıkarmak ve yorumlama yapma yeteneğini geliştirmek için iyi birer kaynak teşkil eder.

Edebiyat ve kültür ilişkisi denilince, edebi metinlerin gerçek olaylardan ziyade kurgulanmış öykülerden oluşmuş olması ve bunun sonucu olarak hedef dili konuşan topluluğun kültürünü öğrenmek için güvenilir bir dayanak ve kaynak olamayacağı şeklinde bir eleştiri sözkonusu olabilir. Ancak, edebi metinlerin içeriği tipik ders kitaplarına kıyasla gerçek hayata daha yakın oldup, kültürü algılama ve kültür bilinci geliştirmek suretiyle, öğrencilerin kültürel zenginliğini de sağlayan bir araç olmaktadır (Sell, 2005). Çünkü edebi metinler vasıtasıyla öğrencilerin anlatım yapılarını algılama yeteneğinin geliştirilmesinin yanısıra, kültürel, etnik, dinsel ve ırksal farklılık bilincinin teşvik edilerek, öğrencilerin hedef dilde yazılmış edebiyat eserleri vasıtasıyla gelecekte o kültürün bireyleriyle uygun ve doğru iletişim kurabilmesini sağlamak mümkündür.

3. Edebi Metinlerin Kullanılmasında Karşılaşılan Zorluklar

Genel olarak dil öğretiminde edebiyatın karmaşık olduğu ve öğrenci için anlaşılmaz olduğu ve bu yüzden dil öğreniminde zararlı olabileceği yargısı vardır (Savvidou, 2004). Özellikle klasik edebiyat

sözkonusu olduğunda hedef dile henüz yeterince hakim olamayan öğrenciler için edebi dilin yapısını kavramak oldukça zor olabilir. Ayrıca edebiyat eserlerinde her zaman gramer kurallarına bağlı kalınmaması ve öğrencinin edebiyat eserini yorumlayabilmek için daha fazla efor sarfetmek zorunda olması gibi nedenler dil öğretiminde edebiyatın uygun olmadığı yargısının oluşmasına yolaçmaktadır.

Öte yandan, yabancı dil eğitiminde temel alınan konuşma ve dinleme gibi iletişimsel becerilerin kazandırılması amacına karşılık, edebiyat okunmak için yazıldığından dolayı okuma becerisinin kazanılması ön plana çıkmaktadır. Edebiyat öğretiminde, öğretmen bilgi iletişimini sağlamak ve öğrencinin sadece yazılı olanı okumak değil, yorumlayıcı olmasını sağlamak için daha bilgili ve baskın bir rol üstlenmesi gerekmektedir (Sell, 2005). Öğretmen, metin hakkında yeterli bilgiye sahip olmak, metindeki olaylar dizisinin gidişatına hakim olarak öğrencilere yeni ve taze bir gerçeklik ortaya koymak zorunda olduğundan detaylı bir ön hazırlık yapmak zorundadır.

Edebiyatın kullanılması hedef dili konuşan topluluğun sahip olduğu kültürü öğretmek açısından kültürel bilgilendirme sağlayan bir yanı da vardır. Ancak, edebiyat eserleri ait olduğu toplumu yansıtıyor olmakla birlikte, o kültürün hangi yüzünü yansıttığı veya ne kadar inanılır olduğu konusu inkar edilemez bir sorundur (Lazar, 1993). Bu durum, ğrenci eserin sözkonusu toplumun tümünü yansıttığı yanılgısına düşme tehlikesini de beraberinde getirmektedir.Yine öğrenciler açısından bakıldığında, **b**azı eserlerin öğrencilerin kişisel edinim ve deneyimlerinden uzak olması nedeniyle, yeterince anlamlandırılamaması tehlikesi de vardır. Bu durum, bazı öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılmak istememesine veya fikirlerini ortaya koymamasına yolaçabilmektedir (Lazar, 1993).

4. Edebi Metinleri Kullanırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Yukarıda belirtilen olumsuzluklar yabancı dil öğretiminde edebiyatın kullanılmaması gerektiği şeklinde yorumlanmamalıdır. Edebi metinlerin nasıl kullanılacağını bilmek, karşılaşılacak olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasını mümkün kılmaktadır. Yabancı dil

eğitiminde edebi metinlerden faydalanırken dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle sıralanabilir (Lazar, 1993):

1. Öncelikle ele alınan eserin dilinin öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmelidir.

2. Sözkonusu edebi metnin öğrencide ilgi ve merak uyandıracak bir eser olmasına dikkat edilmelidir.

3. Öğrencilerin dikkati dağılmadan, ilgiyle odaklanabilecekleri bir uzunlukta bir metin seçilmesi önem taşımaktadır.

4. Sözkonusu edebi metnin farklı aktivitelerin yapılmasına uygun olacak şekilde seçilmesi gerekmektedir. Örneğin, sınıf içinde tartışma ve benzeri aktiviteler yapabilecek nitelikte eserler öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta fayda sağlayacaktır.

5. Eser, dil öğretiminin amacına uygun olarak kolayca geliştirilebilir nitelikte olmalıdır.

6. Eserin arka planının kültürel veya edebi bağlamda fazla bir önbilgi gerektirmemesine dikkat edilmelidir. Böyle bir durum sözkonusu olduğunda öğretmenin metnin ana temasını ve arka planını kısaca tanıtması, temel kelime bilgisini vermesi öğrencilerin dikkat ve merakını uyandırmak açısından faydalı olacaktır.

7. Son olarak, ele alınan edebi metnin öğrencinin kendi kültürüne, kültürel kimliğine saldırır veya hor görür bir içerik taşımaması son derece önemli bir noktadır.

5. Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanılmasına İlişkin Bir Çalışma

Daha öncede belirttiğimiz gibi yabancı dilde yazılmış bir edebiyat eseri, kelime bilgisini genişletmenin yanısıra, o dilin kullanımını öğrenmek açısından da önemlidir. Örneğin, Japoncada sık kullanılan doğal sesleri veya jest ve mimikleri anlatan ifadelerin kullanılışı, sadece derste öğretildiğinde anlaşılır ve kalıcı olmayabilir. Ya da birtakım ifadeleşmiş kalıplar dil bilgisi olarak edinilse bile, bunların hangi durumlarda ve nasıl kullanılması gerektiği ayırdedilemeyebilir. Edebi metinlerde bu tür kullanım özellikleri daha iyi özümsenebilir. Yine hedef dilin konuşulduğu toplumun

kültürü ve sosyal yaşantıları, yazılı olmayan davranış biçimleri veya hitap şekillerini öğrenmek, okunulan metnin konusunu hedef dili kullanarak yorumlamak gibi yetenekleri edindirmek açısından da edebi metinlerin önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yukarıda belirttiğimiz noktaları değerlendirmek üzere üst seviye Japonca sınıfındaki edebiyat derslerinde kısa öyküler okuyarak yapılan sunular sonrasında sunuyu dinleyen öğrencilere uygulana anket sonuçları değerlendirilmiştir. Sözkonusu anket çalışmasının sonuçlarına dayanarak, bu deneyimin öğrencilerin Japonca bilgisine nasıl ve ne kadar katkıda bulunduğu, öğrencilerin edebiyat eserlerine olan ilgisini nasıl etkilediği analiz edilmiş, yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri ve işlevi, edebiyat eserlerinin nasıl kullanılması gerektiği konusu yorumlanmıştır.

Üç yıl boyunca Japon dili eğitimi almış öğrencilerin katıldığı Japon edebiyatı dersinde, eğitim yılının ilk sömestrinde Japon edebiyatına ilişkin genel bilgiler –kültürel, ve tarihsel arka plan da dahil olmak üzere- verilmiş, klasikleşmiş edebiyat örnekleri kısa metinler halinde okutularak öğrenciye tanıtılmıştır. İkinci sömestrde ise, Japon edebiyatı konusunda önbilgi sahibi olan öğrencilerden üçer kişilik 10 grup oluşturulmuş ve her bir gruba öğretmen tarafından seçilmiş kısa öyküler dağıtılmıştır. Öykü seçiminde, eserin öğrencilerin Japonca seviyesine uygunluğuna, konusunun öğrencide ilgi ve merak uyandıracak nitelikte olmasına, son olarak Japon toplumuna ilişkin kültürel, toplumsal ve tarihi bilgiler kazandıracak konuları kapsıyor olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca yaklaşık 30-40 sayfa arasında değişen uzunluklarda olan öyküler seçilmiştir.

Sunuyu dinleyen gruba uygulanan ankette okutulan kısa öykülerin dilsel becerileri (konuşma, dinleme, kelime ve kanji bilgisi) geliştirmeye katkısının yanısıra, Japon toplumu ve kültürü ile tarihi konusundaki katkısına dair sorular sorulmuştur. Sunu yapılan toplam on öyküye ilişkin genel sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Soru 1: Sununun Japonca kelime ve kanji bilginizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
5	47	77	46	14

Soru 2: Sununun Japonca konuşma yeteneğinizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
2	21	69	72	29

Soru 3: Sununun Japonca dinleme yeteneğinizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
3	67	65	40	7

Soru 4: Sununun Japon toplumu ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmanıza katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
9	42	63	51	26

Soru 5: Sununun Japon tarihi hakkında bilgi sahibi olmanıza katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
2	27	55	55	51

Yukarıda belirtilen sonuçlar toplam on sunu sonrasında dinleyici grubuna yapılan anketten elde edilen sonuçlardır. Bu sonuçlar, seçilen öykülerin öğrencilerin seviyesine uygunluğu, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olup olmaması ve ayrıca tarihsel, toplumsal ve kültürel öğelerin yoğun bir şekilde ele alınıp alınmamasına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğinden dolayı total sonuçlarda anlamlı bir etki gözlenmemektedir. Ancak, her bir öykü ele alındığında sonuçlar öykü seçiminin uygunluğu konusunda daha anlamlı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dinleyici anketinde en belirgin sonuçların alındığı iki farklı öyküye ilişkin anket sonuçları ele alınacaktır.

Öncelikle Mariko HAYASHİ'nin "Akai Tori (Kırmızı Kuş)"[1] adlı öykünün anket sonuçlarına bakalım. Bu öyküde, Japonya'da 1910'lu yıllarda geçen bir öykü anlatıldığı metnin sunumu sonrasında yapılan dinleyici anketi sonuçlarına değinelim. Öykü küçük bir kız çocuğunun gözünden dönemin aile yapısını, o dönemin yılbaşı kutlamalarını, toplumsal kimlik anlayışını ve gelin-kayınvalide arasında yaşanan

kuşak çatışmalarını ele almaktadır. Bu öykünün sunumundan sonra yapılan dinleyici anketi sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. HAYASHİ, Mariko. *Hajimete no Bungaku: Akai Tori*, Bungei Shunjū, 2007

"Akai Tori" Adlı Öyküye İlişkin Dinleyici Anketi Sonuçları

Soru 1: Sununun Japonca kelime ve kanji bilginizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
1	5	10	5	2

Soru 2: Sununun Japonca konuşma yeteneğinizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
0	6	8	6	3

Soru 3: Sununun Japonca dinleme yeteneğinizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
0	13	6	4	0

Soru 4: Sununun Japon toplumu ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmanıza katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
6	11	3	3	0

Soru 5: Sununun Japon tarihi hakkında bilgi sahibi olmanıza katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
0	5	12	5	1

Burada anket sonuçlarına değinlecek olan diğer bir öykü Kiyoshi SHİGEMATSU'nun "Sotsugyō Hōmu Ran (Mezuniyet Vuruşu)"[1] adlı eserdir. Öykünün kahramanı olan bir ilkokul öğrencisi babasının koçluğunu yaptığı okul beyzbol takımının oyuncusudur.

Takımın mezuniyet öncesindeki son beyzbol maçı konu alınmakta, oğlunun yeterince başarılı olmadığını düşünen antrenör babanın maça çıkaracağı oyun kadrosunu belirlerken yaşadığı ikilemler anlatılmaktadır. Öyküye ilişkin dinleyici anketi sonuçları şöyledir:

1. SHİGEMATSU, Kiyoshi. *Hajimete no Bungaku: Sotsugyō Hōmu Ran*, Bungei Shunjū, 2007

"Sotsugyō Hōmu Ran" Adlı Öyküye İlişkin Dinleyici Anketi Sonuçları

Soru 1: Sununun Japonca kelime ve kanji bilginizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
0	4	12	8	1

Soru 2: Sununun Japonca konuşma yeteneğinizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
0	5	8	11	3

Soru 3: Sununun Japonca dinleme yeteneğinizi geliştirmeye katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
1	9	8	5	1

Soru 4: Sununun Japon toplumu ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmanıza katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
0	1	10	9	5

Soru 5: Sununun Japon tarihi hakkında bilgi sahibi olmanıza katkısı oldu mu?

Çok	Oldukça	Biraz	Az	Hiç
0	1	2	7	15

6. Sonuçlar

Öncelikle bu iki eserin Japon kültür ve toplumu, Japon tarihi açısından öğrenciye kazandırdıkları konusunu ele alalım. "Akai Tori" adlı eser, 1910 'lu yıllardaki Japonya'da geçen bir öykü olması nedeniyle, öğrencilerin o dönemin Japonya'sına ilişkin bilgi edinmesine olanak sağlayacak nitelikte olduğundan dolayı, bu yöndeki sorulara verilen yanıtlardan etkili sonuçlar alındığı gözlemlenmektedir.

Öte yandan "Sotsugyo Home Run" adlı eserde Türk öğrencilerin pek aşina olmadığı, ancak Japonya'da son derece popüler olan beyzbol oyunu konu edilmektedir. Aslında bu eser, beyzbol oyununun Japon toplumunda ne kadar önemli bir yer tuttuğunu göstermesi açısından bu eserin etkili olacağı düşünülerek, öğretmen tarafından seçilmiştir. Sunuyu yapan grup mümkün olduğunca oyunjun Japonya'daki tarihçesi ve önemine, yine oyunun kurallarına değinmiş olsa da, öğrenciler kendilerine yabancı gelen bu oyunu algılamakta zorluk çekmiş ve bu durum anket sonuçlarına olumsuz olarak yansımıştır. Bu durumda öğrencilere beyzbolun önemine dair daha derin bir önbilgi verilmesinin, eserin içeriğini algılatmak açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Eserdeki kültürel, toplumsal ve tarihsel öğelerin algılatılması için, öğretmene düşen görev, eseri herkes tarafından anlaşılacak şekilde yeniden özetleyip, gerektiği takdirde eserin geçtiği dönemin tarihsel kültürel ve toplumsal yapısı anlatarak eserin anlamlandırılmasını sağlamaktır. Sınıfiçi tartışma etkinliği sırasında öğrencinin kendini eserdeki karakterin yerine koyarak düşünmesini ve böylece eserde ele alınan konuyu içselleştirilmesi sağlanabilir (Lazar, 1993).

Edebi metinlerin kelime ve kanji bilgisine olan katkısını her iki öykü açısından ele alaraka değerlendirebiliriz. Bu iki eserin sunusundan yola çıkarak, kelime ve bilgisi edinimin sunuda karşılaşılan kelimelerin kullanılma sıklığına göre veya sunu yapan grubun ne kadar yeni kelime ve kanji kullandığına göre değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir. Bu konuda öğretmenin yol gösterici nitelikte, sunu yapacak olan grubu güncel olarak kullanılabilecek yeni kelimeleri kullanması için teşvik etmesinin sonuçlara olumlu katkıda bulunması mümkün olacağı söylenebilir.

Sunulan eserlerin dinleme ve konuşma yeteneğine olan getirisi ise, sunu sonrasında yapılan tartışmalara katılım ile değişkenlik göstermektedir. Genellikle görüşlerini belirtmekten çekinen öğrenciler tartışmalara gönüllü olarak katılmamakta ve bu durum konuşma yeteneğinin gelişimesi anlamında olumlu bir değişiklik ortaya konulamamasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin sınıftaki tartışma ortamına mümkün olduğunca tüm öğrencilerin katılmasını sağlayacak şekilde yönlendiri bir rol oynamasının gerekliliği bir kez daha vurgulanmaktadır. Öte yandan sınıf içindeki aktivitelere gönüllü olarak katılmayan öğrenciler için, sadece öğretmen tarafından okunacak ve öğrencinin esere veya sunuya ilişkin görüşlerini rahatça belirtmesine olanak veren kısa kompozisyon yazdırılması istenebilir (Lazar, 1993). Bu aktivite, öğrencinin yazma yeteneği (kompozisyon) yeteneğini geliştirmesi açısından da önemlidir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde edebi eserlerin kullanılmasında öğrencinin dil seviyesi, ilgileri, kullanılabilirliği, öğrencinin kültürel yaşantısıyla ilişkili olup olmaması gibi etkenlerin büyük önem taşıdığı ve işlenecek metinlerin tüm bu kriterler gözönünde bulundurlarak seçilmesi gerekmektedir (Sell, 2005). Öğretmen açısından ele alındığında eser seçiminin büyük ölçüde zaman ve çaba gerektirdiği konusu kaçınılmazdır. Edebi metinlerin her öğrencinin ilgisini ve merakını çekmediği konusu aşikar olmakla birlikte Ancak özellikle öğrencinin ilgisini ve merakını çekecek nitelikteki doğru eserin seçilmesi ve doğru aktivitelerin uygulanması halinde öğrenciye konuşma, dinleme, okuma-anlama ve yazma konusunda pratik yapma olanağı sağlanmasının yanısıra, dilbilgisi yapıları ve yeni kelimelerin sunulması da mümkün olacaktır.

Kaynakça:

CARROLI, Pierra. *Literature in Second Language Education: Enhancing the Role of Texts in Learning*. Continuum Books, 2008

LAZAR, Gillian. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press, 1993

SAVVIDOU, Christine. *An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom*. The Internet TESL Journal, Vol. X, No.12, December 2004

SELL, Jonathan P.A.*Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom*. Encuentro 15, University of Alcalá's Publications, 2005

What to Teach about Chinese Characters to Foreigners – Discussion on the content of teaching Chinese characters to foreigners

Pengfei CHEN
Associate Professor
(Faculty of Arts, Tianjin Normal University, Tianjin, China. 300387)
(nkchenpf@yahoo.com.cn)

Abstract

This paper focuses on what to teach rather than how to teach Chinese characters (hereinafter referred to as Hanzi) to foreigners. According to the nature of Hanzi, we propose four aspects of the teaching content: the structures and the strokes of Hanzi; the relationships of shapes, sounds and meanings of Hanzi; the ancient Chinese culture embodied in Hanzi and Hanzi calligraphy. The arrangement of teaching content should comply with the learning characteristics of students, especially adult students. On the other hand, teachers' broad knowledge of linguistics is essential to the arrangement. At the same time, we believe that the arrangement helps students to eliminate fear of difficulty, and to arouse their interest in learning process.

Keywords: *Sinogram-based theory; Teaching content*

It is a key and difficult point to teach Hanzi to foreigners. Traditionally, scholars pay more attention to the methods of how to teach, but less to teaching contents, that is, what you teach. In fact, teaching contents are the base of teaching methods, without the base, to talk about how to teach is no difference from building castles on the sand. Therefore, we propose four aspects of teaching contents according to the nature of Hanzi.

1. Theory of Hanzi and Hanzi Teaching

Hanzi is not only the symbol system of recording Chinese language, but also the basic syntactic unit of Chinese language.

According to the point of view of general linguistics, word is the symbol system of recording languages. Different writings are chosen to record different languages, for example, alphabetic writing is widely used in Indo-European languages, but ideography and pictograph writing is used in Chinese language. Thus the relationship of spoken and written language is to represent and to be represented. They belong to different systems and use different concepts, such as the concepts of syntax: sentence, phrase, word, morpheme etc. This is the long-held view from Ma's Grammar—the first monograph on grammar written by Ma Jianzhong in 1898.

However, this set of western linguistics theory often constraints with the traditional knowledge of Chinese people in the process of Chinese language teaching and practice of research. On one hand we think that Hanzi is not the unit of language in accordance with the western linguistics theory, on the other hand, we have to coordinate the relationship between Hanzi and word, for example, we often say "sometimes a Hanzi is a word", "Sometimes a Hanzi is a morpheme," "Sometimes two or more Hanzi is a word, such as 玻璃 *glass* and 土耳其 *Turkey*." Chao, Shuxiang and Wang took note the difference between Hanzi and word early. Chao said: there is not the concept of word in Chinese, the concept of word is translated by the most similar concept--Hanzi, but the significance of concept of Hanzi is syllable or syllable ingredients."("汉语中没有表示'word'的'词'。最贴近的是'字',翻译过来是'word',但实际意义是'音节'或'音节成分'") He also said, "on most occasions, the concept of word in English is translated into the concept Hanzi by Chinese-speakers. But this does not mean that the characteristic of Hanzi is identical with the concept of word, and there is even a big difference between these two concepts. The relationship between these two concepts is like the case when we teanslate 桔子 *Juzi* to the concept orange. In fact, 桔子 *Juzi* is tangerine, a different kind plant from the orange. " Wang (1982) also said, "The basic unit of Chinese is Hanzi, but not word."

In addition, the western theory is incompatible with traditional Chinese linguistics and philology. The reseach object of the traditional Chinese linguistics and philology is Hanzi and there are three subjects. They are philology which studies the structure and the shape of Hanzi, exegesis which studies the meaning of Hanzi and ancient phonology. There are three achievements in ancient linguistics in the world believed by Bloomfield. They are morphology and syntax research in ancient Greek and Roma, phonetics research in ancient India and semantics research in ancient Chinese. In fact, Hanzi is the basic language unit in ancient exegesis which reflects the achievement in semantics research. Even until then there is no concept of “word” or “morpheme”.

In view of this, in recent years, some scholars such as XuTongQiang, PanWenGuo clearly proposed the Sinogram-based theory which is different from the traditional word-based theory. The theory indicates that Ma’s Grammar cut off the research traditions of Chinese linguistics, and proposes that Hanzi is the basic unit of syntax of Chinese. Those scholars holding Sinogram-based theory believed, “word is the basic unit of indo-european language. The concept of word is introduced from western linguistics and its meaning is different from the concept of Hanzi in Chinese..... The concept of word is an exotic, which has no ‘root’, but Hanzi—the trinity of shape, sound and meaning, is a carrier of the Chinese language, and is the root of Chinese culture. Therefore we need to explore the structure, the evolution, the acquisition mechanisms, the learning approaches and the application laws of Chinese based on Hanzi, otherwise it is difficult to achieve the expected target of teaching and studying of language, and is difficult to find the effective laws of teaching and studying of language.” Pan (2006) demonstrated epistemologically, ontologically, axiologically and methodologically Sinogram-based Theory too.

If we acknowledge that Hanzi is the basic unit of syntax of Chinese, we should acknowledge the importance of teaching Hanzi in the process of teaching Chinese. Lv Shuxiang(1962) said, “we can not regard Hanzi as symbol only, it is not like the letters in foreign languages.” Sinogram-based theory "intends to solve not only a theoretical problem, but also a practical problem. Our first aim is to find a more effective way of teaching Chinese to improve the

nation's language proficiency, at the same time, the other aim is to popularize Chinese language over the world more effectively."

To sum up, more and more modern Chinese language scholars have realized that the western linguistics theory does not comply with the actual situation of the Chinese language. With the establishment of new Chinese language theory, we should have new notion of the characteristics of Hanzi. At the same time, we should also have new reflections in practice and in the process of teaching Hanzi.

2. Contents of teaching Hanzi

“Learning Chinese characters includes the recognition and production of texts using characters." This view is based on the theory of "Hanzi is the symbols of Chinese language".The view is right, but incomplete. Because Hanzi is not only the symbols of Chinese language, but also is the basic syntax unit of Chinese. So the task of Hanzi teaching is not noly teaching how to read and write, but also to teach Chinese language itself.Reflecing on the gains and failures of traditional teaching methods, and combining with the latest Hanzi theory, we can put forward that Hanzi teaching is teaching Chinese, at least, Hanzi teaching is part of teaching Chinese, and is the most important part of it. Thus, the contents of Hanzi teaching should include the following aspects.

2.1 Teaching the structure of Hanzi

This part focuses on understanding of characteristics of Hanzi forms. Based on the analysis of the different standards, the structure of Hanzi can also have different methods of classifications.

There are six categories based on the standard of how to creat Hanzi. Four categories are usually introduced to students, they are pictograph such as 山 *mountain,*水 *river,*日 *sun*,月 *moon*; ideographs such as 明 *bright*,章 *chapter*; pictophotics such as 案 *chopping board,*按 *press*; and self-explanatory such as 上 *up* 下 *down*.

Hanzi can be divided into single characters and complex characters according to the quantities of structure components. Single characters correspond to pictograph and self-explanatory, and complex characters correspond to ideograph and pictophotics.

Complex characters can be further analysed due to their two or more components. According to the property, the components of complex Hanzi can be divided into key radicals(部首) and subsidiary radicals（偏旁）. Kay redicals indicate the meaning, and subsidiary radicals indicate the sound of the pictophotics Hanzi. According to the relationships of the position of components, complex characters are divided into left-right structure, up-down structure, surrounding structure and semi-surrounding structure.

There are two segmentation methods to split a complete Hanzi, meaningful segmentation and meaningless segmentation. For example, “案 *chopping board*” can be divided into three parts,“宀 *roof*”、“女 *girl*”、“木 *wood*”，which is a meaningless segmentation. It can be divided into two parts, “安” and ”木”，”安” indicates the sound of “案”， and ”木” indicates the meaning of “案” which is a kind of board made of wood, which is a meaningful segmentation. "Teaching Chinese should adopt a meaningful segmentation which reflects the systematicness of Hanzi, because it meets the students' cognitive habits, and it is advantageous for students to learn."

In addition, it is necessary to teach the combination of components, stroke, stroke order, stroke quantity and stroke measurement etc.

The combination of components is connected with the correct and standard of Hanzi. Such as “和 *and*” and “秋 *autumn*”, earlier written as "咊" "龢". This is not the correct standard of modern Hanzi, although they are variants in the history of Hanzi.

Stroke quantity such as "礻 *worship*" and "衤 *clothes*", stroke measurement such as "土 *earth*", "士 *soldier*" and "吉 *happyness*", etc. It is easy for beginners to confuse.

Teaching the shape and structure is popular in the process of Hanzi teaching and it is also mostly emphasized by Chinese teachers.

2.2 Teaching Chinese language by teaching Hanzi

It is important to teach students how to write, but, it is not the sole purpuse. If the meaning and sound are ignored, there will to be no practical significance on Chinese teaching.

Hanzi is the basic syntax unit of Chinese language, teaching Hanzi is a part of Chinese teaching. So we should not only pay attention to the structure, but also to the pronunciation and the meaning of Hanzi. Pronunciation and the meaning are the concept of linguistics. Considering the characteristic of ideographic writing of Hanzi, it is necessary to teach the relationship between the structure and the meaning, and the relationship between the structure and the pronunciation.

2.2.1 The relationship between structure and meaning.

Hanzi is ideographic writing, most of them are the images of objects of the real world. So we can see the linguistic significance reflected in Hanzi by examining the shapes and the structures. And in this sense, teaching Hanzi is not only to teach the writing symbol system, but also to teach Chinese language.

A pictograph is a image of object of real world, a self-explanatory is a image(pictograph) with some simple indicative symbol, an ideograph is combination/superposition of some pictographs. These three kinds of Hanzi in a certain extent reflect the language significance. For example:

Pictograph “日”looks like the sun, and “月” like the moon. Self-explanatory “刃” means knife blade, which is constructed by adding an indicative symbol “丶” on the “刀 *knife*”. The original meaning of self-explanatory “天” is head, which is constructed by adding an indicative symbol “一” on the “大,*a image of man*”. Ideograph “牢” is combinated by “宀 *roof*” and “牛 *ox*”，which means a place where oxes or sheep are raised or kept, and ideograph “众” is combinated by three“人 *man*”，which means many people.

90% Hanzi are pictophotics in modern Chinese. In a pictophotics, most of key redicals is a single pictograph which indicates the meaning of the pictophotics. Such as “糸”, meaning a bunch silk, so the meaning of Hanzi with key redical “糸” is on rope/silk or binding. The meaning of “结”， whose key redical is“糸”, is knot tied by rope, wire, etc. When we wear clothes, we should tie a knot under the right armpit, so “结” means button/knot(noun) or tie a button/knot(verb). In this sense, the actions and things which are similar to knot are “结”, such as “结网 *weave net*”，“领结 *tie*” and “结果 *bear fruit*”.

In turn, we can correct some writing errors/mistakes by the meaning of Hanzi. For example, some beginners often don't know the difference of radicals in "神 *god* " and “补 *repair clothes*". If shudents understand that the meaning of "礻" is related with god/ghost and the meaning of “衤” is related with clothes, they should know how to wrire "祀 *worship*、祟 *stealthy*” and “袖 *sleeve*、裤 *pant*”.

2.2.2 The relationship between structure and sound/phonetics

Hanzi is not ideographic writing, so learners can't pronunce of Hanzi directly as they read Turkish, but this does not mean that there is no ideographic components in Hanzi.On the contrary, Hanzi, especially pictophotics, whose subsidiary radicals indicates the sound directly. Therefore, there is some relationship between the structures and the sounds of most of Hanzi. Such as “期欺 t˚hi^{1}/旗棋骐 t˚hi^{2}/基 t˚i^{1}” with the subsidiary radical “其”,its sound is “t˚hi”.

2.2.3 The historical changes of Hanzi

We will meet some new problems inevitably when we explore the meaning and the sound of a Hanzi through the modern structure.

Along with the change of writing tools and writing styles, the similarity of Hanzi has become weaker. So it is more difficult to estimate the meaning of Hanzi through the modern regular script, even the simple pictographs like “口 *mouth*” and “日 *sun*”. Most of simplified Hanzi change the structural principle, and some components are replaced by abstract symbols, such as “凤”, whose traditional script is “鳳 *a kind of bird*”, and its original key radical is "鳥 *bird*", which is replaced by the symbol “×”in simplified script. Because of the abstraction of Hanzi, it is more difficult for us to get an idea of its meaning.

On the other hand, the meaning implied in the shape of Hanzi is its original meaning. With the evolution of the meaning, today, the common meanings of Hanzi is often not the ancient meaning, such as “牢”, whose original meaning is“圈 *pen- a place where oxes or sheep are raised or kept*”, but today, its common meaning is "牢房 *prison*". In addition, some Hanzi were borrowed to represent an other concept, such as "自", meaning "鼻子 *nose*", borrowed to indicate "自己 *oneself*". The evolution of the meanings has increased the difficulty for us to explore the meaning of Hanzi. The evolution of meaning bring us new difficulty.

Great changes have taken place historically in the pronunciation of Hanzi. Some pictophotics have the same pronunciation with its subsidiary radicals, such as "工 kung^{1}-功攻 kung^{1}". But some pictophotics have a slight change compared to its subsidiary radicals, such as “青 t˚hing^{1}—请 t˚hing^{3}”, which have different tones,“工 kung^{1}—空 khung^{1}” which have different initials, and“工 kung^{1}—缸 kang^{1}” which have different finals. Some pictophotics have a great change compared to its subsidiary radicals, such as “工 kung^{1}—江 t˚iang^{1}”, and both of initials and finals have changed.

It is helpful for Chinese learners to learn etymology properly,and to unite pictophmetics moderately. However, considering the historical changes of Hanzi, we should not spend too much energy to teach etymology and the pronunciation change patten.

2.3 Teaching the culture of Hanzi

It is inevitable to contact with different nation's culture in the process of learning a foreign language. In this sense, the process of language learning is also a process of identifying or criticizing a foreign culture. Every nation's writing records its national culture, and every individual Hanzi records the history and culture of Chinese, such as "结束 *finish*".

The ideograph "束 *bind/gird*" consists of two components- "木 *tree/firewood*" and "口 *tied with a rope*", whose original meaning is bind/tie. Because girding waist is like binding firewood, so "束" has the meaning "gird". "结" means fastening clothes with a belt. Dressing is one of the important events in a day, and girding and buttoning are the last and the importent steps in the process of dressing. The completion of these two actions marks the process of dressing is over. So "结束" has a meaning of "finish".

2.4 Teaching Hanzi calligraphy.

Chinese calligraphy, known as silent poetry, is a kind of special traditional art. Teaching Hanzi calligraphy should enable students to understand Chinese writing tools, and to take a simple practice. At the same time, it is necessary to enable students to get a hint of the evolution of the shape of Hanzi. It is helpful to cultivate students' good writing habits, good writing skills, and basic ability to appreciate Hanzi calligraphy.

The psychological practice shows that the durablity of memory through motion is longer than any other way. So teaching Hanzi calligraphy, on the one hand, can arouse student's leaning interest in practice process, on the other hand, it can help students to develop a long-term memory for Hanzi.

The ultimate purpose of Hanzi calligraphy teaching is to help the students to learn the Chinese language, and to understand the Chinese culture.

3. Conclusion

Students who learn Chinese often say, “to learn Hanzi is as difficult as living. ” Indeed, if we only emphasize the shape, the structure, the components, the strokes and strokes order of Hanzi, learning Hanzi is not only difficult, but also dull. To foreign students, language comes first, and writing/characters second. Because Hanzi is ideography characters, so the process of learning Hanzi is the process of learning Chinese. Teaching Chinese, Hanzi culture and Hanzi calligraphy in Hanzi lessens, on the one hand, helps students to eliminate fear of difficulty, and to arouse students’ interest, on the other hand, promotes teaching language. So teaching Hanzi is tied to teaching Chinese, and they are complement to each other.

In order to adapt yourself to new requirements of Hanzi teaching, we first need to solve two problems: training teachers and compiling teaching materials. We will discuss these two issues in another paper.

References

吕叔湘 1962《谈语言的学习和教学》,载《吕叔湘全集》第 11 卷,辽宁教育出版社，2002

赵元任 1975《汉语词的概念及其结构和节奏》，载《赵元任语言学论文集》,商务印书馆 2002

陆宗达、王宁 1994《训诂与训诂学》，山西教育出版社 1994

石定果 1997《汉字研究和对外汉语教学》，载《第五届国际汉语教学研讨会论文选》，北京大学出版社，1997。

张惠芬 1998《汉字教学及教材编写》，载《对外汉语教学探讨集》，北京大学出版社，1998

徐通锵 2000《“字”和汉语的语义句法》，载《语法研究入门》，马庆株主编，商务印书馆.2000

胡双宝 2003《有声有义和形声字教学》，《汉字文化》2003 年第 4 期

刘建梅 2004《对外汉语教学中的汉字教学研究》，《语言文字应用》2004 年第 3 期

徐通锵 2005《"字本位"和语言研究》，《语言教学与研究》2005 年第 6 期

潘文国 2006《"字本位"理论的哲学思考》，《语言教学与研究》2006 年第 3 期.

傅海燕 2007 *Chinese Essentials: What and How*. Beijing Language and Culture University Press,2007.05.

Index – Dizin

A

ANAND, Ashutosh 105
ARISUE, Jun 261
ASIF, Muhammad 455

B

BERGER, Claudia 541
BUDAY, Vladimir G. 447

C

CHEN, Pengfei 579
CHOU, Laurie 271

Ç

ÇALŞİMŞEK, Nilay 565
ÇETİN, Mustafa *11*

D

D' SOUZA, Salu 251

E

EŞKİ, Nurengiz 107

F

FAROOQI, Suhail Ahmad .. 419

G

GHANI, Mamuna 455
GİRAY, Candan K. 185

H

HANİM, Rahmat Noor 305
HARMANCI, Nihan Karakuş 203
HAVUŞ, Alihan 511
HUANG, Shih-Ching 365
HUSSAIN, Riaz 455

I

İSAYEV, Hurşit 381

J

JAFARI, Fatemeh 145
JOVANOVIĆ, Ana 63

K

KAHRAMAN, Barış 397
KALEHSAR, Omid SHOKRI 343
KARDEŞ, Sevil 159
KHALILZADEH, Amir 89
KILINÇARSLAN, Yasemin .. 329
KOLUKISA, Ali Aycan 487
KONDO, Yukiko 397
KOUDUR, Shashikantha ... 251

M

MENON, Ravinder N. 477
MINAABAD, Malahat Shabani 539
MURAKI, Yoshiko 261

N

NECEFOĞLU, Hacali 381
NIIMI, Yoko 225

O

OBATAYA, Yuji 541

Ö

ÖKSÜZ, Gamze 29

Q

QIU, Hong.....433

S

SAKAUE, Derya A.....397
SAKAUE, Tatsuya 225
SALEEM, Asif 455
SARITAŞ, Eyüp 117
SOLHI, Mehdi 343

T

TAN, Eda Havva.....*3*
TEKELİ, Selin 47

V

VITUCCI, Francesco Saverio
.....279

Y

YANG, Min ji.....171

Z

ZHANG, Yuan 355

文学部

문과 대학

Գրականության ֆակուլտետ

جامعۂ ارجی یس

कला संकाय

دانشکدۂ ادبیات

埃尔吉耶斯大学

Факультет литературы

אוניברסיטת ארגייס

एर्जीयेस विश्वविद्यलय

كلية الآداب

Эрджиесский Университет

ادبیات فیکلٹی

エルジエス大学

에르지예스 대학교

ades

http://ades.erciyes.edu.tr