



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

MODERN BİR NASREDDİN HOCA: BİR EĞİTİMCİ OLARAK WILFRIED BUCH

İsmail Yusuf KIZILKAYA
ORCID: 0009-0007-4516-3320

Danışman
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
ORCID: 0000-0003-2759-2096

Konya – 2026

TEŞEKKÜR

Allah'a Őükür 2020 yılında başlamış olduğum bu yüksek lisans çalıŐmamı tamamlayabildim. AraŐtırmam boyunca bilimsel ve manevi desteğini esirgemedен daima yanımda olan, aynı zamanda eleştiri ve fikirleriyle bana rehberlik eden, bilgi ve tecrübeleriyle yardımcı olan, büyük desteğini gördüğüm çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK' e özellikle de başta anlamasam dahi, bir öğretmen olarak bana çok Şey katan Wilfried Buch konusunu tavsiye ettiği için teşekkür ederim. Kaynaklar konusunda bana yardımcı olan Aynur KuŐ, AyŐe Arslan Çavuşoğlu, Őevval ParlaküneŐ Erdoğan ve Abdurrahim Kaban hocama ve diğer hocalarıma da çok teşekkür ederim. Öğrenim gördüğüm Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyesi hocalarıma da teşekkür borçluyum. Son olarak yaŐamımın her döneminde olduğu gibi bu süreçte de yanımda olduklarını hissettiren, bana her türlü maddi ve manevi desteği sunan, çalışmam boyunca sabırla yanımda olan, yardımlarını benden esirgemeyen ve beni bugünlere getiren canım ANNEME, BABAMA, varlığı ve sevgisi bana güç veren canım OğLUMA ve KARDEŐLERİME sonsuz teŐekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

İsmail Yusuf KIZILKAYA

Şubat 2026

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	iv
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	v
ÖZET	vi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALAN YAZIN	5
2.1 Wilfried Buch'un Özgeçmişi.....	6
2.2 Wilfried Buch'un Aydınlanması	8
3. YÖNTEM	16
3.1. Araştırmanın Kapsamı.....	16
3.2. Veri Toplama Yöntemi.....	16
3.3. Verilerin Toplanması.....	16
3.4. Verilerin Analizi.....	17
4. BULGULAR	18
4.1. Modern Bir Nasreddin Hoca olarak Wilfried Buch	18
4.2 Bir Eğitimci Olarak Wilfried Buch	28
4.3 Bir "Öğretmen" Olarak Wilfried Buch	60
4.4 Wilfried Buch'un Kitaplarının İncelenmesi	94
4.4.1 Lesen und Lauschen Serisi	96
4.4.2 Themen und Texte Serisi.....	101
4.4.3 Woyzeck – Fassungen und Wandlungen.....	110
4.4.4 Kristalle: Moderne deutsche Gedichte für die Schule.....	113
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	130
5.1. Tartışma.....	130
5.2. Sonuç	131
5.3. Öneriler.....	132
KAYNAKÇA	134
EKLER	140

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Modern Bir Nasreddin Hoca: Bir Eğitimci Olarak Wilfried Buch başlıklı tez çalışmamın toplam 155 sayfalık kısmına ilişkin, 16/02/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %6 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

16/02/2026

İsmail Yusuf KIZILKAYA

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

16/02/2026

İsmail Yusuf KIZILKAYA

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

MODERN BİR NASREDDİN HOCA: BİR EĞİTİMCİ OLARAK WILFRIED BUCH

İsmail Yusuf KIZILKAYA

Wilfried Buch'un eğitim anlayışı, eğitimi yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlamaz. Buch'a göre ruhsal ve zihinsel gelişim birlikte ilerlemelidir. "Wilfried Buch'un Aydınlanması" olarak adlandırılan beş ilke; eleştirel düşünce, tartışma kültürü, ruhsal ve zihinsel beslenme, karşılıklı insani saygı ve hayata dönük ders içerikleri modern pedagojik yaklaşımlarla bir örtüşme içindedir. Buch'un eğitime bakışında soru sorma hakkı eğitimin merkezinde yer almaktadır. Eleştirel düşünmenin çıkış noktası, doğru yanıtlardan çok doğru sorulardır. Wilfried Buch'a göre öğretimin etkili ve kalıcı olması, uzun ve tekrarlayıcı açıklamalardan ziyade kısa, öz ve gerektiğinde örtük olmasıyla mümkündür. Buch'un ders tasarımında "dedektif romanı" örneğiyle vurguladığı üzere merakla başlayan öğrenme, keşfe, soru sormaya dayalı dinamik bir süreç olmalıdır. Öğretimin gizli olması hatta "olmaması", tıpkı açık sonlu bir edebi eserde olduğu gibi, merak uyandırarak öğrenciyi aktif bir anlam arayışına yöneltir. Aynı zamanda açık bırakılan sonlar, öğrencide merak duygusunu tetiklediği için araştırma ve sorgulama güdüsünü güçlendirir. Bu bağlamda edebiyat hem merakla öğrenmeyi başlatma hem de öğrenmenin derinleşmesini sağlama noktasında temel araçlardan biri olarak eğitimde merkezi bir role sahiptir.

Bu çerçevede Buch'un örnek verdiği üç öğretmen figüründen söz etmek mümkündür: Dine derinden bağlı olmakla birlikte aydınlanmacı düşünceyi de taşıyan "okul çocuğu", "milletin öğretmeni" Hebel, öğretmenin sürekli öğrenen, sorgulayan ve dönüşen bir özne olması gerektiğini ortaya koyan "öğrenen öğretmen", "öğreten şair" Brecht ve hem güldüren, merak uyandıran ve çelişki yoluyla düşünmeye sevk eden pedagojik bir tutumu temsil eden hem de eşeğine ters binme örneğinde olduğu gibi öğretmen öğrenci ilişkisinde nezaket ve karşılıklı saygıyı merkeze alan, öğreticiliği otoriteyle değil insani temasla kuran Nasreddin Hoca.

Buch'un eserlerinde de gözlenen kültürel çeşitlilik çok farklı coğrafyalardan ve çeşitli dönemlere ait deyimler, şiirler, elyazmaları ve teknik-metinsel referanslar onun eğitim düşüncesinin evrensellik ögesini ve köklere bağlılık ile yenilik arasındaki sentez arayışını yansıtmaktadır.

Wilfried Buch, hem "edebiyatçılar aslında daha iyi öğretmenlerdir" diyerek hem de edebiyat ile eğitim bilimleri arasındaki karşılıklı beslenmeyi uygulamalı düzeyde göstererek, edebiyatın pedagojiden; pedagojinin de edebiyattan öğrenecek çok şeyi olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Wilfried Buch, Edebiyat, Eğitim Bilimleri, Edebiyat Eğitim Bilimleri İlişkisi.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Foreign Language Education
German Language Education Program
Master Thesis

A MODERN NASREDDIN HOCA: WILFRIED BUCH AS AN EDUCATOR

İsmail Yusuf KIZILKAYA

Wilfried Buch's approach to education does not limit education to cognitive gains alone. According to Buch, spiritual and mental development must progress together. The five principles known as “Wilfried Buch's Enlightenment” critical thinking, a culture of debate, spiritual and mental nourishment, mutual human respect, and life-oriented lesson content are consistent with modern pedagogical approaches. In Buch's view of education, the right to ask questions is central. The starting point for critical thinking is not so much correct answers as correct questions. According to Wilfried Buch, effective and lasting teaching is possible through short, concise, and, when necessary, implicit explanations rather than long and repetitive ones. As Buch emphasizes in his lesson design using the example of a “detective novel,” learning that begins with curiosity should be a dynamic process based on discovery and questioning. The fact that teachings are hidden or even “non-existent,” just like in an open-ended literary work, arouses curiosity and directs the student towards an active search for meaning. At the same time, open endings trigger curiosity in students, strengthening their drive to research and question. In this context, literature plays a central role in education as one of the fundamental tools for both initiating learning through curiosity and deepening learning.

In this context, it is possible to mention the three teacher figures cited by Buch: Hebel, the “schoolchild”, the “teacher of the nation,” who was deeply committed to religion but also embraced enlightened thinking; Brecht, “the learning teacher”, “teaching poet”, who emphasized that teachers must be constantly learning, questioning, and evolving subjects and most importantly the teacher who both amuses and provokes thought through contradiction Nasreddin Hoca, who, as in the example of riding his donkey backwards, centers courtesy and mutual respect in the teacher-student relationship and establishes teaching through human contact rather than authority.

The cultural diversity observed in Buch's works, with idioms, poems, manuscripts, and technical-textual references from very different geographies and periods, reflects the universality of his educational thought and his search for a synthesis between attachment to roots and innovation.

Wilfried Buch, both by stating that “literary figures are actually better teachers” and by demonstrating the mutual enrichment between literature and educational sciences at a practical level, has emphasized that literature has much to learn from pedagogy, and pedagogy has much to learn from literature.

Keywords: Wilfried Buch, Literature, Educational Sciences, The Relationship Between Literature and Educational Sciences.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Almanya'dan Doğu'nun Batı ile buluştuğu ülkemize gelip burada Nasreddin Hoca (Keskin, 1994, s. 32), ein deutscher (Alman) Bektaşî (Ecevit, 1994, s. 2), şiir dostu ve uzmanı (Baypınar, 1994, s. 20), şair, sanatkar, ein Gedankenarbeiter (Ecevit, 1994, s. 13) gürül gürül akan bir bilinç (Kula, 1994, s. 28), öğretici, bilimci, bilge, filozof (Keskin, 1994, s. 32-33), Türkiye Sevdalısı (Serin, 2018) ve çok daha fazlası olarak isimlendirilen Türkiye'de mütevazî dervişane gibi bir hayat süren Wilfried Buch'un eserlerinin incelenmesi sadece eğitsel bir kazanım değil aynı zamanda dünyaya bakış açımızı da zenginleştiren bir çalışma olacaktır. Wilfried Buch, doğu kültürüne ilgi duyan Goethe ile ilgilendi ve doktorasını "Goethe'nin "Weissagungen des Bakis" (1957)" eseriyle Berlin Özgür Üniversitesi'nde (Freie Universität Berlin) tamamladı. Wilfried Buch çok ilgilendiği Goethe'nin İtalya gezisine benzeyen ama sonunda farklılık gösteren bir Türkiye gezisine çıktı. Goethe'nin İtalya gezisi Goethe'yi ve eserlerini değiştirirken, Wilfried Buch'un yolculuğu bir başka eserini, yani öğrencilerini de değiştirdi. Eğitime ve edebiyata büyük bir tutkusu olan Wilfried Buch, eşsiz şair-öğretmen kişiliğini birleştirerek kendisinin en büyük hizmet olarak gördüğü "gençliğe hizmeti", yani öğretme ve öğrenme hizmetini ömrünün sonuna kadar Türkiye'de sürdürdü. Öğrencilerinin ve meslektaşlarının sevgisini kazanan, onları her zaman motive eden ve derslerinde onlara tiyatral bir tecrübe sunan Buch, öğretmenlere ve günümüz eğitimcilerine birçok ders ve öğreti bıraktı. Bu çalışmanın amacı Wilfried Buch'un eğitim açısından değerli öğretileri, yaklaşımları, yöntemleri ve tespitleri belirlemeye, analiz etmeye ve ortaya koymaya çalışmaktır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemlerinde öğretim çoğu zaman ölçülebilir bilişsel kazanımlara ve içerik aktarımına odaklanmakta; merak, anlam kurma, eleştirel düşünme ve öğrenmenin insani boyutu yeterince dikkate alınmamaktadır. Oysa Wilfried Buch'un eğitim anlayışı, öğretimi soru sorma hakkı, merak temelli öğrenme, öğretinin örtüklüğü ve edebiyatın pedagojik işlevi üzerinden bütüncül bir süreç olarak ele almaktadır. Ancak Buch'un bu yaklaşımı pedagojik literatürde sınırlı biçimde incelenmiş ve öğretim tasarımı açısından sistematik olarak analiz edilmemiştir.

Bu araştırmanın problemi, Buch'un eğitim anlayışının temel ilkelerini ortaya koymak ve bu yaklaşımın çağdaş pedagojik tartışmalar açısından ne tür katkılar sunduğunu incelemektir.

Bu genel problem doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Wilfried Buch'un eğitim anlayışının temel ilkeleri nelerdir ve "Aydınlanma" kavramı pedagojik açıdan neyi ifade etmektedir?
2. Buch'un öğretim yaklaşımında merak, soru sorma hakkı ve öğretimin dolaylılığı nasıl bir rol oynamaktadır?
3. Buch'un eğitim düşüncesinde edebiyat ve kültürel referanslar öğretim sürecine nasıl katkı sağlamaktadır?
4. Buch'un öğretmen rolüne ilişkin yaklaşımı ve önerdiği öğretim anlayışı çağdaş pedagojik yaklaşımlar açısından nasıl değerlendirilebilir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim sürecinde yıllar içinde ortaya çıkmış ve çıkması muhtemel bazı zorlukları ve sorunlara ve Wilfried Buch'un bu sorunların üstesinden nasıl bir yaklaşımla geldiğini anlayıp, ortaya çıkarmaktır. Wilfried Buch'un sadece bir eğitimci olarak kişiliği değil, aynı zamanda edebi kişiliğinin de çözüm sürecine etkisi incelenecektir. Bu çalışmadan çıkarılacak sonuçların modern pedagojik yaklaşımlar için temel oluşturması beklenmektedir. Bu nedenle bu tez, Wilfried Buch'un öğretme ve öğrenme yöntemlerinin, özellikle pedagojik ve edebi yaklaşımları bağlamında ayrıntılı bir analiziyle ilgilidir. Buch'un kendisi tarafından formüle edilip maddeleştirilen ve öğrencilerinin "Wilfried Buch'un Aydınlanması" olarak isimlendirdiği, modern öğretimin beş "yapı taşı" merkezde yer almaktadır: eleştirel düşünme ve eleştirel düşünceye teşvik ve fırsat, farklı fikirlerin tartışılması, ruhsal ve zihinsel gıda, karşılıklı insani saygı, "hayata yarayacak" materyallerinin eğitim sürecine entegrasyonu.

Bu çalışmanın bir diğer amacı da eğitim bilimindeki en son bulguları dikkate alarak, bu kurallar dizisinin çağdaş eğitim için potansiyel etkinliğini değerlendirmektir. Buna ek olarak, çağdaş ve etkili pedagojinin gerekliliklerini yerine getirmek için öğretim yöntemlerinin daha

da geliştirilmesine yönelik dürtüler bu analizden türetilecektir. Bu araştırmanın bir parçası olarak aşağıdaki kilit sorular analiz edilecektir: “Wilfried Buch’un Aydınlanması kavramı” ile ne anlaşılabilir? Buch “hayat derslerini” nasıl tanımlamaktadır? Örnek bir ölçme değerlendirme süreci bağlamında bir sınav sadece yarım bir sınavdır” ifadesi ne anlama gelmektedir ve öğretmenler Buch’un bakış açısından hangi dersleri çıkarabilir? Buch öğretimin amacını nasıl formüle etmektedir ve etkili bir öğretim yöntemi için hangi yaklaşımları önermektedir? Wilfried Buch öğretmenlerin hangi hatalarını özellikle ciddi bulmaktadır? Buch ideal öğretim ortamını hangi yollarla tasarlamaktadır? ve verimli bir öğretim ortamının hangi kriterlere göre tasarlanması gerektiğine inanmaktadır? Son olarak, Wilfried Buch böyle bir öğretim ortamı yaratmak için hangi somut stratejileri kullanmıştır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hayatımızı nasıl yaşayacağımız büyük ölçüde diğer insanlar tarafından belirlenir. İyi bir insan olmak en yüce görevlerden biridir. İyi insan yetiştirmek ise bu görevden önce gelir. Öğrenme ve öğretme süreci, hayata doğrudan etki eden ve onu belli bir tarzda şekillendiren bir süreçtir. Gençlere hizmeti en yüce hizmet olarak gören Wilfried Buch, gençlerin öğretmenler tarafından eğitildiğini, yetiştirildiğini, onlara rehberlik edildiğini ve öğretmenlerin de kendi öğretmenlerinden öğrendiklerini söylemiştir. Olumsuz bir eğitim süreci sadece öğren

cinin hayatını değil, kendi çevresini ve toplumsal yaşamı da olumsuz etkiler. Bu tez, bu kritik sürecin ancak insani bir bakış açısıyla aşılabilecek bazı temel sorunları edebiyatçı ve eğitimci Wilfried Buch’un gözünden analiz etmeyi ve Wilfried Buch’un konuya ilişkin görüşlerini araştırmacıların ve diğer eğitim camiası paydaşlarının yararına sunmayı amaçlaması bakımından büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda Türkiye’nin eğitim sistemindeki yeni maarif modelinin hedefleri göz önüne alındığında, Wilfried Buch’un öğretilerini incelemek, eğitimde insani değerlerin ve eleştirel bakış açısının güçlendirilmesine katkı sağlayarak, sistemin daha kapsayıcı ve etkili bir yapıya kavuşmasına olanak tanıyacaktır.

1.4. Varsayımlar

Wilfried Buch’un pedagojik yaklaşımının günümüzün ideal pedagojik yaklaşımlarıyla uyumlu olduğu, yaşadığı ve çözdüğü sorunların günümüz sorunlarıyla benzerlik gösterdiği varsayılmaktadır. Buna bağlı olarak Wilfried Buch’un çözümlerinin de günümüz sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Wilfried Buch'un yayınlanmış eserlerinin birçoğunu kapsamakla birlikte, Wilfried Buch'un tüm eserlerinin yayınlanmamış olması bu çalışmayı sınırlandırmaktadır. Örnek olarak Wilfried Buch birçok Latince yapıtı güncel Almancaya çevirmiş lakin bunları yayımlamamıştır. Aynı şekilde Wilfried Buch'un yüzlerce şiiri vardır (Baypınar, 1994, s. 22). Seyahatnameler üzerine sayısız araştırmalar yapmıştır (Baypınar, 1994, s. 30). Ayrıca arşiv tutmayı seven öğrencilerine arkadaşlarına bu konuda örnek olan Buch'a neden eserlerini yayımlamadığı sorulduğunda sorulduğunda ise "Ben yapılmış çocuğu sevmem; ben çocuğu yapmayı severim!" (Kula, 1994, s. 30) Şeklinde yanıt vermiştir. Bu durumlar araştırmayı sınırlandırmaktadır.

1.6. Tanımlar

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1984, s. 12).

Öğrenme, sosyal, psikolojik, fiziksel ve çevresel vs. gibi birçok unsurlardan etkilenen ve aynı zamanda bu unsurları etkileyen bir süreçtir (Topses, 2006, s. 216).

Öğretme, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişiklik yapmak demektir. Davranışlarında meydana gelen değişme, bireyin kendi yaşantılarının bir ürünüdür. Bu nedenle öğretme, bireyin belli davranış değişiklikleriyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi olarak da tanımlanabilir (Şendil, 2005, s. 98).

Öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. İkisinde de aynı olan bu sürece "davranış değiştirme süreci" denir. Bu sürece, davranış değiştirmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretme veya öğretimdir. Bu yüzden aynı sürece, davranışı değişen birey açısından bakıldığında ise olup biten şey öğrenmedir (Özçelik, 1988, s. 120-124).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Ne öğretmenlik, eğitimcilikten ne insanlar mesleklerinin ve karakterlerinin birbirlerine olan etkilerinden mutlak şekilde ayrı şekilde kolayca düşünülemez. İnsanın mesleği karakterine, karakteri mesleğine çok etki eder. Bunun da haricinde eğitimcilik ve öğretmenlik eş anlamlı kelimeler olarak da kullanılabilir. Bununla birlikte bu araştırmada konuları daha detaylı ele alabilmek için Wilfried Buch başlığı alt başlıklarda incelenecektir. İlk başlıkta Wilfried Buch'un hayatı özgeçmiş olarak konu edilecek. Sonra Bir Eğitimci olarak Wilfried Buch başlığında Wilfried Buch'un eğitimci kişiliği, Didaktik ve Metodoloji yaklaşımlarından bahsedilecek daha sonrasında ise Bir Öğretmen olarak Wilfried Buch başlığında Wilfried Buch'un insani ilişkiler bağlamında öğrenci öğretmen ilişkisi noktasında öğretmen kişiliği ele alınacaktır. Kullanılan "öğretmen" kelimesini, "eğitimci" kavramından ayıran temel nokta, aslında her iki kelimenin benzer anlamlara sahip olmasına rağmen, kullanımda farklı vurgular içermesidir. "Eğitimci" kavramı daha çok eğitim felsefesi, pedagojik yaklaşımlar ve kuramsal yönleriyle öne çıkar. Aynı zamanda eğitimci kelimesi bir hitap olarak ekseriyetle kullanılmaz. Daha çok 3. Bir şahıstan bahsedilirken kullanılır. Buna karşın "öğretmen" kavramı ise hem öğrencinin öğretmenine kullandığı bir hitaptır ve daha çok karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler, rehberlik rolü ve bire bir insani temas ile şekillenen bir rolü temsil eder. Bu iki kavramın birleştiği noktada ise, Wilfried Buch'un da sıklıkla ve severek kullandığı "hoca" kelimesi yer alır. "Hoca" kavramı, hem akademik yetkinliği ve kuramsal bilgi aktarımını içeren "eğitimci" yönünü, hem de insani ilişkilerde rehberlik ve anlayışla yaklaşan "öğretmen" yönünü kapsayan bütüncül bir ifadedir. Wilfried Buch'un bu kelimeyi sevmesi ve tercih etmesi de tesadüf değildir; zira "hoca" kelimesi, onun hem akademik hem de insani yönünü aynı anda yansıtabilen ender sözcüklerden biridir. Bu nedenle, Buch'un "hoca" kelimesini sıkça kullanmasını, onun çok boyutlu öğretme ve insan yetiştirme anlayışının bir yansıması olarak değerlendirmek mümkündür.

2.1 Wilfried Buch'un Özgeçmişi



Şekil 2.1. Gönülden Esemeli ve Wilfried Buch.

W. Buch özgeçmişini Goethes “Weissagungen des Bakis” adlı 1957 yılında tamamladığı doktora tezinde aşağıdaki şekilde bizzat kaleme almıştır;

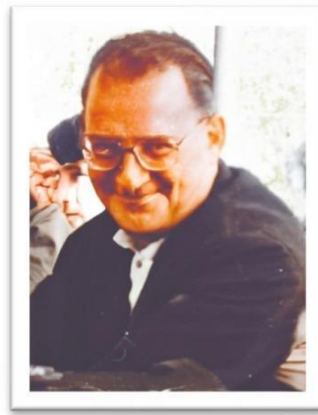
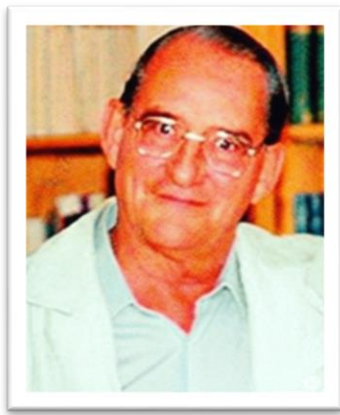
“30 Ekim 1926’da ben, Wilfried Buch, Berlin’de emekli Yarbay Gerhard Buch ve eşi, kızlık soyadı Hartock olan Getrud’un oğlu olarak doğdum. İlkokuldan sonra Berlin Schöneberg’deki Prinz Heinrich Lisesi’ne Obersekunda (o dönemdeki Alman Lise sisteminde bir sınıftır. Lise son yıllarından birine tekabül eder) sınıfına kadar devam ettim ve ardından askere alındım.

Savaş esaretinden sonra, 1946’da Cham, Yukarı Pfalz’da Reifeprüfung (Olgunluk sınavı) sınavını geçtim ve ardından dört dönem boyunca Dortmund Pedagoji Akademisi’nde okudum ve 1. Lehrerprüfung’u (ilk öğretmenlik sınavı) tamamladım. Üç yıl ilköğretim öğretmeni ve belirttiğim Pedagoji Akademisi’nde Almanca asistanlığı yaptıktan sonra 2. Lehrerprüfung’u (öğretmenlik sınavı) geçtim ve ardından 1951 kış döneminde Berlin Hür Üniversitesi’nde Alman Dili ve Edebiyatı (Germanistik) ve Felsefe okumaya başladım. Özellikle Hocalarım Alternberg, de Boor, Kanthack, Kunisch, Landmann, Newald ve Schröbler’in derslerine ve alıştırmalarına katıldım.” (Buch, 1957, s. 425) (Çev. İsmail Yusuf Kızılkaya)

Wilfried Buch 1957 “Goethes Weissagungen des Bakis” konulu doktora tezini Berlin Hür Üniversitesinde tamamladıktan sonra 1 yıl Schuldienst yapmıştır. (Feilchenfeldt, 2003, s. 488) 1958 yılında Bonn Pädagogische Hochschule’de Doçent 1968 yılında yine Bonn Pädagogische Hochschule’de Profesör ünvanını almıştır. Almanya’da çeşitli yükseköğretim kurumlarında görev yapan Buch, 1968 yılında Türkiye’ye gelmiş ve Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda öğretim üyesi olarak

görevine başlamıştır. Bu görevini 1991 yılına kadar sürdürmüştür. Türkiye’de Hacettepe Üniversitesinde, Gazi Üniversitesinde, Selçuk Üniversitesinde, Çukurova Üniversitesinde, Mersin Üniversitesinde hizmetlerde bulunmuştur. Akademik çalışmalarının yanında çevirmelik yapmış yüzlerce şiiri olan bir edebiyatçı olan Buch aynı zamanda Goethe Forschung alanında bir otoriteydi ve Georg Büchners “Woyzeck” isimli eser incelemesiyle açmış olduğu yeni perspektif ulusları çerçevede “Ankaraner Version” olarak anıldı (Ecevit, 1994, s. 13). Bu göreve başladığında 42 yaşındaydı. (Ecevit, 1994, s. 13).

Dil Tarih Coğrafya Fakültesinde 1991 yılına kadar aralıksız olarak çalışmış; hem lisans hem de lisansüstü düzeyde verdiği derslerle, çok sayıda öğrencinin ve akademisyenin yetişmesinde önemli rol oynamıştır. Buch, bu süreçte yalnızca bir akademisyen değil, aynı zamanda eğitimci kişiliğiyle de dikkat çekmiş ve öğrencileri ve meslektaşları üzerinde derin izler bırakmıştır. 1991 yılında emekli olmasının ardından akademik çalışmalarına Türkiye’de devam etmiş ve 1991-1994 yılları arasında Çukurova Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda görev yapmıştır. Vural Ülkü Wilfried Buch zum Gedenken isimli kitabın önsözünde; Wilfried Buch’u Mersin Üniversitesi Edebiyat Fakültesinin kurucularından biri olarak Wilfried Buch’u saymak gerektiğini belirtmiştir (Ülkü, 1994, s. 3). Türkiye’ye ve Türk öğrencilerine duyduğu sevgi, onu bu ülkede uzun yıllar boyunca çalışmaya yöneltmiştir. Prof. Dr. Wilfried Buch, 22 Şubat 1994 tarihinde Ankara’da hayatını kaybetmiştir. Gerek Almanya’da gerekse Türkiye’de sürdürdüğü akademik yaşamı boyunca, öğrencilerle kurduğu güçlü bağ, edebiyat temelli öğretim anlayışı ve eğitime adanmışlığıyla örnek bir bilim insanı ve eğitimci olarak anılmaktadır.



Şekil 2.2. Öğrencilerinin objektifinden Prof. Dr. Wilfried Buch.

(Foto: soldan sağa: Osman Toklu, Bilal Çamlık, Osman Toklu)

Wilfried Buch, 1949 yılında Lünen’de bir amatör tiyatro topluluğunun kuruluşuna öncülük etmiştir. Başlangıçta bir halk eğitim ve gençlik faaliyeti olarak şekillenen bu oluşum, zaman içinde kurumsal bir kimlik kazanmış, ilerleyen yıllarda “Die Kulisse Lünen” adıyla tanınan köklü bir tiyatro geleneğine dönüşmüştür. Kuruluşundan itibaren kesintisiz biçimde faaliyetlerini sürdüren bu topluluk, günümüzde halen etkinliğini devam ettirmekte olup, Wilfried Buch’un erken dönem katkıları söz konusu kurumun tarihsel ve kültürel sürekliliği açısından belirleyici bir başlangıç noktası teşkil etmektedir. Bu grup web sitesinde kuruluşundan şöyle bahseder;

1949 Gründung der Spielschar als Lünen Laienspielschar, als eine Gruppe der evangelischen Jugend. Diese probte im damaligen Wichernhaus und aufführte dort auch auf. Leiter der Spielschar war der Volksschullehrer Wilfried Buch. ...Während der Einstudierungszeit verließ Wilfried Buch Lünen, um in Berlin weiter zu studieren. In dieser Zeit wählte die Spielschar Heinrich-Otto Gresch zum Spielleiter (Kulisse Lünen, 2025).

1949’da Lünen Laienspielschar olarak Spielschar, bir evanjelik gençlik grubu olarak kuruldu. Grup, o zamanlar Wichernhaus'ta provalar yapıyordu ve orada da gösteriler sergiliyordu. Spielschar'ın lideri, ilkokul öğretmeni Wilfried Buch'tu. ... Eğitim süresi boyunca Wilfried Buch Berlin'de eğitimine devam etmek için Lünen'den ayrıldı. Bu dönemde tiyatro grubu Heinrich-Otto Gresch'i yönetmen olarak seçti. (Çev. İsmail Yusuf Kızılkaya.)



Şekil 2.3. Lünen Tiyatro Grubunun Bir Fotoğrafi 1950

2.2 Wilfried Buch’un Aydınlanması

Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır (Kant, 1984, s. 213).

Wilfried Buch, sağlıklı ve verimli bir öğretme ve öğrenme sürecinin temel unsurlarını kendisi özetlemiş ve bu unsurların tüm öğretmenler tarafından da içselleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Açıklamasında, özellikle üniversite ortamında ve genel olarak okullarda öğretime yüklenmesi gereken beklentileri açıkça vurgulamıştır. Wilfried Buch'un eğitim öğretim sürecine bakış açısı kendisinin maddeleştirdiği ve eğitimci hayatında uyguladığı öğrencileri tarafından "Wilfried Buch'un Aydınlanması" olarak isimlenen 5 ana başlık ile ifade edilebilir. Bu ana başlıklar Wilfried Buch'un eğitim yaklaşımının temel taşlarıdır. Wilfried Buch ilk başta soru sormaya ve derste soru sorulmasına çok önem vermiştir. Aytakin Keskin çağdaş pedagojinin can damarı saydığı soru sorma hakkını bireyde yaşama geçirme etkinliği Profesör Buch'un insanlara ulaşmasını kolaylaştıran belki de en önemli özelliği olduğunu iddia eder (Keskin, 1994, s. 33). Bunu da Bertolt Brecht'in aptalca soru yoktur olsa olsa sadece aptalca yanıtlar vardır ifadesini sık sık kullanması ile örnekler. Wilfried Buch bu temel yapı taşları olarak nitelendirdiği maddeleri aşağıdaki şekilde formüle etmiştir:

1. Eleştirel düşünme için daha fazla fırsat ve rehberlik
2. Farklı görüşlerin daha fazla tartışılması
3. Kişisel gelişim için daha fazla ruhsal ve zihinsel gıda
4. Daha fazla karşılıklı insani saygı
5. Hayat ilgili ve her şeyden önce gelecekteki öğretmenlik mesleğine yararlı daha fazla konu (Buch, 1994c, s. 52).

Burada belirtilen 5 madde modern bir eğitim öğretim ortamı için kaçınılmazdır. 5. Madde aslında hayata yarayacak öğretim materyalidir. Bununla birlikte Wilfried Buch burada öğretmen adaylarına hitap ettiği için onlara hitaben böyle ifade ettiği varsayılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerine eleştirel düşünmeyi geliştirme fırsatını giderek daha fazla sunmalı ve bunu yapmaları için onlara uygun rehberliği sağlamalıdır. Sınıflar, farklı görüşlerin açıkça ve yapıcı bir şekilde paylaşılacağı, daha fazla istişare yapılabilen alanlar olmalıdırlar. Öğretmenler kişisel gelişimlerini ilerletmek için aktif olarak entelektüel ve duygusal beslenme arayışında olmalıdır. Sadece zihinsel gelişim değil, ruhsal gelişimde vazgeçilmezdir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında olduğu kadar aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarında da saygı ve takdir ortamı geliştirilmelidir. Öğretim içeriğinin seçimi, öğrencilerin yaşamlarıyla doğrudan bir bağlantı kurmayı ve özellikle de öğretmenlik mesleğinin gelecekteki taleplerini

dikkate almayı amaçlamalıdır. Wilfried Buch'un bu beş noktayı somut olarak nasıl gerçekleştirdiğini anlamak için kullandığı yöntemleri detaylıca incelemek gerekir.

Eleştirel düşünme için daha fazla fırsat ve rehberlik

Düşünme genel olarak bilgi, beceri ve tavır alışlardan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin bir biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bir bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir (Gibson, 1998, s. 308). Öğrencilerin düşünme becerilerini kullanabilmeleri için belli bir bilişsel olgunlaşma gerekir. Öğretmenler, çocukların düşünme gelişimine okul öncesi çağda başlamak üzere yardımcı olabilirler. Çocuklarda bu süreç iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle olasıdır (Victor & Kellough, 1997, s. 28). Akınoğlu Paul'ün özgür bir toplumun oluşturulması için eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiğinden bahseder (Akınoğlu, 2003, s. 12). Bütün derslerde düşünme gereklidir. Eleştirel düşünmenin başlangıç noktası “neden?” sorusudur. Eleştirel düşünme süreci bu soruyu sormayı yeniden öğrenmeye çalıştığımız bir süreçtir. Öğrencilerin, okullardan eleştirel düşünme yeteneği kazanarak mezun olmaları önemlidir (Akınoğlu, 2003, s. 19).

Burada “eleştirel düşünme”, fikir üretme, tefekkür etme, Wilfried Buch'un kelimeleriyle “kritisches Denken” (critical thinking), John Dewey e göre “reflective thinking”, Ruggiero nun tanımıyla “Constructive thinking” kökleri ve gövdesi aynı bir ağacın dalları gibi sorgulamak, akıl etmek, düşünmek kelimeleriyle ifade edilen düşün sürecinin farklı meyveleri olarak ifade edilebilir. Eleştirel düşünme tanımının kapsayıcılığına bağlı olarak Antik Yunan filozoflarından Buddha ya kadar insanlık medeniyetinin ulaştığı her yerde övülmüş, düşünme becerisinin doğru şekli şeklinde tanımlanmıştır. Eleştirel düşünce entelektüalizmin yani bilgiyi anlama ve anlama yeteneğinin insanlığın varlığından beri kelimenin tam anlamıyla temel bir bileşeni olmuştur. Eleştirel düşünme günümüz medeniyetinin ilerlemesi ve bilimin inşası için gerekli bir şarttır. Okullar hayatın hem kendisi hem hayata hazırlanma sürecindeki bir basamak olarak öğrencilere eleştirel düşünmenin önemini, gerekliliğini ve ne olduğunu anlatmakla mükelleftirler. Lakin böyle bir mükellefiyetin yerine getirilmesi birçok sorunla beraber gelmektedir. Bu sorunlar bu araştırmanın irdelediği konudur. Okulun bu mükellefiyeti ise Wilfried Buch tarafından kendisinin “Aydınlanması” olarak tanımlanan bu beş maddenin birincisi olmuştur. Eleştirel düşünmenin önemine ve Wilfried Buch' un “izlerine” bakıldığında birinci madde olarak belirtilmesi hiç manidar değildir.

Wilfried Buch, öğrenme ve öğretme sürecinde temel bir yapı taşı olarak eleştirel düşünmenin önemini vurgulamıştır. Öğrencilerini sınavlar sırasında dahi “Bilmiyorum ama.., sanırım...” gibi ifadeleri kullanmasını hor görmemiş bilakis onaylamıştır hatta bu basit dilsel araçları kullanmaya teşvik etmiştir. Bu ifadeleri düşünme eyleminin gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak kabul etmiştir. Wilfried Buch tarafından vurgulanan eleştirel düşünme kavramı Avrupa Komisyonunun eğitim kazanımları çerçevesine alınmış bir kazanımdır. Wilfried Buch’un öğretime entegre ettiği ve öğretmen adaylarına önemini aktardığı öğretmen ve öğrenci arasındaki sağlıklı ilişki bu bağlamda da özellikle önemlidir. Wilfried Buch bu maddeleri kendi öğretme ve öğrenme sürecinde kendine özgü ve etkili bir şekilde uygulamıştır. Bu süreçte edebiyat tutkusu belirleyici bir rol oynamıştır. Wilfried Buch, edebiyatı yalnızca pedagojik bir enstrüman olarak kullanmakla yetinmeyip, bu disiplini zihinsel ve karakteristik gelişimi destekleyen bir eğitim iklimi yaratmak amacıyla ders süreçlerine ustalıkla dahil etmiştir. Aslında Buch’un pedagojik yaklaşımının temelini; karşılıklı güven ve özgüvene dayalı bir öğrenme ortamının tesisi, saygı ve takdir eksenli bir öğretmen öğrenci etkileşimi ile öğrencilerin hata yapma ve özgün fikirlerini deneme noktasında teşvik edilmesi oluşturmaktadır. Onun kendine has "edebiyatçı öğretmen" kimliği, bu niteliklerin dersin doğal bir parçası haline gelmesini sağlamıştır. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek maksadıyla filmler, kısa öyküler ve gazete haberleri gibi sorgulama, analiz ve duyuşsal farkındalık gerektiren çeşitli medya unsurlarını derslerine ve eserlerine entegre eden Buch, bu süreci edebiyatın birleştirici gücüyle de somutlaştırmıştır. Sınıf içindeki teoriler ve kazanımlar ile sınıf dışındaki "gerçek" yaşam deneyimleri arasında işlevsel bağlar kurarak “hayat dersleri” “inşa etmek” öğrencilerin motivasyonunu ve eleştirel analiz yetilerini artıran bir basamak işlevi görmüştür. Bu yaklaşımın en dikkate değer yansımalarından bir tanesi ise Buch’un sınav kağıdına yansıttığı; “Derslerden kendi köyünüz için ne kullanabilirsiniz?” sorusunda gizlidir; zira bu soru, hem eleştirel düşünme pratiğinin uygulama sahasını genişletmekte hem de okul ile hayat arasındaki ontolojik bağın öğrenci zihninde dinamik kalmasına hizmet etmektedir.

Farklı görüşlerin daha fazla tartışılması

Sınıflar, farklı görüşlerin açıkça ve yapıcı bir şekilde paylaşılacağı, daha fazla istişare yapılabilen alanlar olmalıdırlar. Burada bahsedilen sınıf kelimesini eğitim ortamı olarak tanımlamak bağlam açısından doğru olacaktır. Eğitim ortamını kısmi olarak maddi ve ekseriyetle manevi olarak şekillendiren pek tabi eğitmendir. Yani sınıfta oluşması istenen demokratik ortamın hazırlayıcısı öğretmendir. İkinci maddede bahsedilen istişare eylemi

kesinlikle birinci maddede bahsedilen sonra olmalıdır. İkinci maddenin bir ön gereksinimi olarak birinci madde söylenebilir. Ayrıca birinci maddenin tam anlamıyla yerine getirilmesi öğrencilerin düşünme yetisini geliştirmesine sebep olacaktır. Wilfried Buch tarafından önemi vurgulanan bir diğer madde de derslerde “farklı görüşlerin daha fazla tartışılması”dır. Bu sadece yüksek kaliteli öğretimin bir özelliği değil, aynı zamanda daha önce de belirtildiği gibi eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir eylemdir. Edebiyatın sınıfa entegre edilmesi, öğrencilere farklı görüşlerle etkileşime geçme fırsatı sağlar. Wilfried Buch tarafından sınıfta edebiyatın bu şekilde uygulanmasının bir örneği, bir öğrenci tarafından Wilfried Buch’un bir dersi için söylenmiş şu sözde bulunabilir; “Sadece edebiyat hakkında değil, hayat hakkında da bir şeyler öğreniyorum. İnsanların geçmişte nasıl sevdiklerini, nefret ettiklerini, tartıştıklarını ve hissettiklerini öğreniyoruz. Edebiyat bizi sevk ediyor.” Bu ifade Çukurova Üniversitesi 6. 1993 yılı 6. sömestr Almanca bölümü öğrencilerinin Wilfried Buch’un bir sınav sorusuna cevabıdır.

Böylece “farklı görüşlerin daha fazla tartışılması” ilkesinin uygulanması, kapsamlı ve farklılaştırılmış bir bakış açısını teşvik etmek için edebiyatın sınıfa entegre edilmesiyle sağlanır. Daha önce de belirtildiği gibi, Wilfried Buch için de aptalca sorular yoktu. Bu da sınıfta farklı görüş ve düşüncelerle ilgili tartışmaların kolaylaştırılmasına ve normalleştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Öz gelişim için ruhsal ve zihinsel „gıda”

Öğretmenler kişisel gelişimlerini ilerletmek için aktif olarak entelektüel ve duygusal beslenme arayışında olmalıdır. Wilfried Buch Artı bilim ve kültür dergisinde 1993 yılında daha önce yapmış olduğu bir konuşmayı yayımlamıştır. (Buch, 1993d) Nasreddin Hoca eşeğine neden ters biner? Sorusunun temeli olan konuşma aslında Buch’un birden fazla eserinde ve konuşmasında bahsettiği ve önem attığı bir hikayedir. İlgili hikaye incelendiğinde Wilfried Buch için olgunlaşma salt biyolojik bir durum değildir. Buch’a göre gerçek yetişkinlik, salt biyolojik yaşa bağlı değildir; şu ifadeyle özetlenebilir: “Yetişkin olmanın en önemli yanı, var olanın yaratıldığını, çoğunca hiç tanımadığımız ve onların yaratılarından düşüncesizce yararlandığımız başkalarının yarattığı olarak değerlendirmeyi öğrenmemizdir.” Burada öne çıkartılan husus, bireyin “hak ettiği ötesinde” kolayca tükettiği bilgi ve mekanların arkasındaki emeği görebilme becerisidir. Eğitim süreçlerinde bu bilincin kazandırılması, öğrencinin özgür ve eleştirel bir birey olarak yetişmesine zemin hazırlar. Wilfried Buch’un pedagojik modelinde, kurumsal yapıların iç dinamiklerini anlamaya yönelik tarihsel perspektif

de yetişkin bireyde sorumluluk ve aidiyet duygusunu güçlendirir. Bu ise ruhsal ve zihinsel “gıda” ile mümkündür.

Bu madde aslında eğitici eğitimine dönük gibi gözükse de çok daha fazlasıdır. Öncelikle kullanılan kelimelerin incelenmesi maddenin etraflıca açıklanması noktasında çok önemlidir. Öncelikle “beslenme” (Nahrung) kelimesinin kullanılması çok ilginçtir. Beslenme insani bir ihtiyaçtır. Bir edebiyatçı olan Wilfried Buch burada mecazi bir anlamda kullanmıştır. Bu çok açıkça fark edilen bir durumdur. Entelektüel ve duygusal beslenme durumunun ifadesi içerisinde entelektüel ve duygusal beslenme ihtiyacı durumunu barındırır. Yani basitçe ifade ile öğrenmeyen öğretmen olmaz düşüncesine ulaşılabilir. Wilfried Buch bir şiirinde bu çıkarımı doğrulayan ve öğrenmenin öğretmenin zorluğunu şu dizeleri ifade etmiştir.

*„Lehren, ohne zu lernen?
Ausatmen, ohne Atem zu holen?
Ruhe in Frieden!
Hast schon längst ausgehaucht.“*

Jacques Derrida in Des Tours de Babel eserinde Octavio Paz ve Walter Benjamin’in eserlerinde belirtildiği üzere edebi eser çevirisi çok zordur hatta imkansızdır. Yıldız Ecevit bu şiiri şu şekilde çevirmiştir (Yıldız, 1994, s. 16).

Öğretmek, bir şey öğrenmeksizin
Soluk vermek, soluk almaksızın?
Nur içinde yat!
Sen zaten çoktan ölmüşsün.

Bu şiirde hayatının sonuna dek sadece öğretmekle kalmamış; aynı zamanda öğrenmeyi öğretmenin ayrılmaz bir parçası olarak görmüş olan Wilfried Buch kendi üslubuyla öğretme sürecinin öğrenme sürecinden ayrılamayacağını ifade ederken, öğretmeyi nefes vermeye, öğrenmeyi ise nefes almaya benzetiyor. Bu sürekli devam eden olay, insanın hayatı boyunca hiç bitmeyen ve belki de en temel döngüsüdür. Bu benzetmede sadece öğretme ile öğrenmenin değil, aynı zamanda öğrenmenin bizzat hayatın kendisinden ayrılmazlığına vurgu yapılıyor.

Edebiyatın önemi, belirli konuların ele alınmasında sadece açıklayıcı bir materyal olarak oynadığı rolün ötesindedir. Daha ziyade, fikirlerin, hayal gücünün ve dünya görüşünün oluşumuna önemli ölçüde katkıda bulunan sosyal, politik ve kültürel olarak ilgili bir iletişim

aracı olarak işlev görür. Edebiyat kültürel, kişisel ve sosyal farkındalığın gelişimini destekler. Edebi metinler dilbilim ve eğitim alanında fayda sağlamaktadır. Edebi metinler içerdiği bilgi bakımından zengin olması, okura keyif vermesi, dilin tüm öğelerini içererek dilbilimsel varlığın zenginleşmesini sağlaması ve dil öğrenen bireylerin amaçlarına ulaşana kadar iletişim kurmasına imkân sağlaması ile bilinmektedir. Bununla birlikte edebi metinler, psikolojik can sıkıntısını azaltır ve dil öğretiminin beraberinde getirdiği dilbilimsel zorluklara çözüm getirirler (Al-Jabouri & Özay, 2023). Wilfried Buch edebiyatı öz farkındalığı ve öz gelişimi teşvik eden bir araç olarak görmüştür. Edebiyatın ruhsal ve zihinsel beslenmenin öncüsü olarak görülmesi, sadece bilgi aktarmanın değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve psikolojik durumunu da dikkate almanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Wilfried Buch için öğrencilerin zihinsel ve ruhsal gelişimi için reçete edebiyattı. Bu durum, öğrencilerin bütünsel gelişimi ve okul bağlamında ruh sağlıklarının desteklenmesi için bir araç olarak edebiyatın önemini vurgulamaktadır.

Daha fazla karşılıklı insani saygı

Wilfried Buch'un Adana'daki öğrencileri 1993 yılında, "Derslerimizden köyüm için ne kullanabilirim?" sınav sorusuna yanıt olarak Buch'un bir sınav sorusuna verdiği yanıtta Wilfried Buch'a olan takdirini ve ondan rehberlik alma arzusunu şöyle dile getirmiştir: "Köyüme biraz aydınlanma getirmek isterdim, ama Kant'ın değil, W. Buch'un aydınlanmasını... Bütün bunları sevgi, bilgi ve karşılıklı saygıyla hayata geçirmeme yardımcı olması için Bay Buch'a köyüm için ihtiyacım var"

Wilfried Buch'un Nasreddin Hoca'nın karşılıklı nezaket ve hoşgörülü mesajı barındıran hikayesinden tekrar tekrar bahsetmesinin içinde önemli bir öğreti vardı. Wilfried Buch, bu öğretiyi anlayanların daha fazla pedagoji çalışmasına gerek olmadığını, anlamayanların ise pedagoji çalışmasının bir faydası olmayacağını vurgulamıştır. Wilfried Buch'a göre eşeğe ters binen Nasreddin Hoca figürü aslında karşılıklı nezakete atıfta bulunuyordu. Nasreddin Hoca öğrencilerini görmek istiyor, öğrencileri de hocalarından önce gitmek istemiyordu. Wilfried Buch'un bu karşılıklı insani saygı hedefine edebiyatı kullanarak ulaştığı bir kez daha açıktır. Nasreddin Hoca'nın hikayeleri sınıfta sadece eğlendirici unsurlar olarak değil, aynı zamanda temel insani değerleri öğretmek ve karşılıklı saygıyı teşvik etmek için eğitim araçları olarak da hizmet etmektedir. Nasreddin Hoca'nın ifadesi "Siz arkamdan geldiğinizde... ben eşeğe ters binip yüzüm sizlere dönük olacak; böyle birbirimizi görebiliriz." Bu metafor, öğretmen ve öğrenci arasındaki ideal ilişkiyi somutlaştırmaktadır. Öğretmen, öğrencilerini görebilmek için

bedenen kendini öğrenciye dönük konuma alırken, öğrenciler de öğretmeni arkasından izlemek yerine, öğretmenleriyle yüz yüze gelerek dinlemenin inceliğini kazanır. Burada “ters binme” eylemi, karşılıklı saygı ve empati zemininde gerçekleşen bir iletişim modelidir. Modern pedagojik literatürde de “yüz yüze etkileşim” vurgusu, öğrenme ortamında güven ve açıklık ikliminin sağlanmasına işaret eder.

Hayat dersleri: Hayata ve her şeyden önce bir öğretmenin mesleki yaşamına hizmet eden daha fazla öğretim materyali

Wilfried Buch’un beşinci maddesi, daha önce bahsedilen bazı hususları pekiştirmekte ve öğretim ile gerçek hayatın arasındaki bağlantıyı vurgulamaktadır. Bu maddenin önemini Vural Ülkü şöyle ifade eder; *Bilimsel alanda bir iki şey öğrenir gibi olduğum konusu üzerinde hiç durmaz, araba bakımı konusundaki yeteneksizliğime ve en ufak ilerleme gösteremeyişime ise çok kızardı* (Ülkü, 1994, s. 4). Buradaki gelecekteki öğretmenlik mesleğine yararlı daha fazla konu ifadesi Wilfried Buch’un ilgili konuşmayı öğretmen adaylarına yönelik yapmasından kaynaklanmaktadır. Öğretim içeriğinin seçimi konusunda hayatla bağlantı kurması gerektiğini vurgulaması önem arz etmektedir.

Wilfried Buch öğrenme, öğretme ve yaşamı birbirinden ayrılmaz birimler olarak görmüştür. Ona göre, bir rol modelin kelimelerin öğretebileceğinden daha hızlı öğrettiği bir gerçektir. Wilfried Buch buna kesin olarak inandığı için bunların bütünlüğü korunmalıdır düşüncesindedir. Kendisi bir rol model olarak yaşayarak öğreten Wilfried Buch’un kendine has öğretmen kimliği öğrencilerinin onu bir model olarak görmelerine ve kendilerini model almak istemelerine katkıda bulundu. Wilfried Buch’un ünlü sınav sorusu, “Derslerimizden köyüm için ne kullanabilirim?”, Wilfried Buch için bu beşinci noktanın önemini ve öğretimin öğrencilerin sonraki yaşamları için nasıl doğrudan fayda sağlaması gerektiği fikrini bir kez daha göstermektedir. Wilfried Buch’un derslerindeki yaşam ve öğretim arasındaki yakından hissedilen bağlantı o kadar özgün ve güçlüydü ki, öğrencileri onun derslerini “hayat dersleri” olarak adlandırıyordu. Bu da Wilfried Buch için öğretmenliğin yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda öğrencileri gelecekteki yaşamına ve öğretmenlik mesleğine hazırlamak, onları gerçek yaşam sorunlarına hazırlamak, okul ve hayatı ilişkilendirmek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, Wilfried Buch'un eserleri ve eğitim yaklaşımları üzerine yürütülen araştırmanın yöntemsel çerçevesi, veri kaynakları ve analiz süreci açıklanmaktadır.

Çalışma bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, olguları ölçmekten ziyade onları bağlamı içinde anlamayı, yorumlamayı ve açıklamayı amaçlar. Bu çalışmada da Buch'un eğitim anlayışını çok boyutlu biçimde incelemek hedeflendiğinden, araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

3.1. Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını, Wilfried Buch'un yayımlanmış olan kitapları, makaleleri ve pedagojik nitelik taşıyan çalışmaları oluşturmaktadır. Wilfried Buch'un yayımlanmamış olan metinleri veya bu çalışmanın odağı dışında kalan edebi eserleri araştırma sınırlarının dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda; yazarın eğitim felsefesini, öğretmenlik mesleğine bakışını ve didaktik yaklaşımlarını en net şekilde yansıtan temel eserleri detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur.

3.2. Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi hem basılı hem de dijital ortamda bulunan çalışmaları incelemeyi, değerlendirmeyi kapsar (Bowen, 2009). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 187).

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, kapsamlı bir literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda Wilfried Buch'un yayımlanmış kitapları, makaleleri, ders notları taranmıştır. Bu tarama işlemi sırasında yazarın eserleri içerisinde, araştırmanın problem durumuyla doğrudan ilişkili olan; "bir eğitimci olarak Wilfried Buch" başlığı altında eğitim, "bir öğretmen olarak Wilfried Buch" başlığı altında öğretim ve "bir Nasreddin Hoca olarak Wilfried Buch" başlığı altında eğitim-öğretim sürecinin insani yapısı temalarına doğrudan veri teşkil edebilecek nitelikteki metinler bilinçli bir şekilde seçilmiştir. Bu araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan ve analize dâhil edilen Wilfried Buch'un yayımlanmış eserleri, çalışmanın amacı ve problem

durumu doğrultusunda seçilmiş olup ayrıntılı liste EK-1 Araştırmada Wilfried Buch'un İncelenen Eserleri Listesi olarak sunulmuştur. Belirlenen bu kaynaklar, yazarın eğitim felsefesini ve Nasreddin Hoca figürü üzerinden geliştirdiği pedagojik perspektifi yansıtacak şekilde tasnif edilerek analiz aşamasına hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında literatür taraması yoluyla elde edilen veriler, doküman analizi yoluyla toplanmış ve elde edilen metinler tematik içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde metinler öncelikle kodlanmış, ardından Buch'un eğitim anlayışını yansıtan temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Analiz sürecinde öncelikle toplanan veriler "eğitim", "öğretim" ve "insani değerler" odak noktalarına göre tasnif edilmiştir. Ardından bu veriler; "bir eğitici olarak Buch", "bir öğretmen olarak Buch" ve "bir Nasreddin Hoca figürü olarak Buch" başlıkları altında gruplandırılarak tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Wilfried Buch'un eserlerinden yapılan doğrudan alıntılar aracılığıyla yazarın düşünceleri ve pedagojik yaklaşımı akademik bir dil kullanılarak betimlenmiş; elde edilen bulgular, yazarın eğitim felsefesini ortaya koyacak şekilde sentezlenerek yorumlanmıştır. Araştırmada incelenen dokümanlar, çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen eğitim anlayışı, öğretim yaklaşımı ve insani değerler temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde metinler dikkatle okunmuş; ilgili bölümler bu temalar altında sınıflandırılarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma materyalinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Modern Bir Nasreddin Hoca olarak Wilfried Buch

Wilfried Buch Türkçe öğrenmektedir. Patates almak ister. Sözlüğü açıp sözlükte “eins” kelimesinin karşılığını “bir tane” olarak öğrenir. Manava gider ve “bir tane kilo patates” rica eder ve sonra elinde 1 kiloluk tek 1 patates ile geri döner (Winkelmann, 1994).

Wilfried Buch yine Türkçesini pekiştirme sürecindedir. Sevdiği komşularıyla bir akşam yemeğine davetlidir. Yemekler hazırlanır, zengin bir sofraya kurulur yemeğe başlanacaktır. Ev sahibi “Afiyet olsun” diyerek yemeğe davet eder. Wilfried Buch “Afiyet olsun” ifadesini “Auf wiedersehen” sanır ve hemen sofrayı terk eder (Winkelmann, 1994, s. 9).

“Modern Bir Nasreddin Hoca olarak Wilfried Buch” başlığında, yukarıda verilen Nasreddin Hoca fıkralarını andıran tatlı anekdotlardan ziyade bilgelik içeren dersleriyle bir “Hoca” figürü olarak Nasreddin Hoca’nın, Wilfried Buch’un tasavvurundan nasıl anlaşıldığı ele alınacak ve Wilfried Buch’un zihnindeki Nasreddin Hoca imgesiyle Wilfried Buch’un eğitim açısından ilişkisi incelenecektir.

Wilfried Buch Nasreddin hocayla derinden ilgilenmiştir. Nasreddin Hocanın en zarif fıkralarının günümüze ulaşmadığını ve incelikli olan fıkraların ise kaba saba/bön içerikler karşısında dayanma gücünden yoksun kaldığını ifade etmiştir. Wilfried Buch vefatından 8 gün önce yine Nasreddin Hocayla ilgilenmiş Nasreddin Hocayla ilgili yazmış olduğu yazısını çalışmış olduğu üniversiteye göndermişti (Keskin, 1994, s. 32). Wilfried Buch Nasreddin Hocayla derinden ilgilenmiş derslerde hikayelerini okuyup, anlatmış ama sanılanın aksine Nasreddin Hocayı Alman Eulenspiegel’in bir muadili olduğu için değil bilakis bir muadili olmadığı iddiasına sahip olduğu için değerli görmüştür (Winkelmann, 1994, s. 11). Muadili olmama konusunda Ali Osman Öztürk Wilfried Buch’un Nasreddin Hocayı bir kahraman olarak görmediğini ve Nasreddin Hoca’nın da bir kahraman olmadığını belirtir (Öztürk A. , 2002).

Nasreddin Hoca sadece bir mizah sembolü değil, bir halk filozofu ve kadim kültürümüzün önemli taşıyıcılarından olan biridir (Uluçay, 2018, s. 208). Nasreddin Hocamız

yalnız Anadolu insanının değil, bütün Türk Milletlerinin, ayrıca Balkan uluslarının da gönlünde taht kurmuş; Azerbaycan'dan Yugoslavya'ya, Amerika'dan Japonya'ya kadar uzanan geniş bir coğrafyada evrensel bir kimlik haline gelmiş bir şahsiyettir (Uluçay, 2018, s. 203). Hoca'nın eğitimde en önemli yönlerinden biri de çocuk eğitimine ayrı bir önem vermesi ve çocuklara her fırsatta mesajlar vermesidir (Okumuş, 2020, s. 16). Wilfried Buch bu mesajlardaki derin anlam bulma kısmını “gerçek hazineyi” bulmak olduğunu söyler. Nasreddin Hoca'nın öğretilerinde evrensellik bulmak mümkündür. Bu evrensellik Ali Osman Öztürk'ün yazısında bahsettiği Nasreddin Hoca'nın fıkralarının evrendeki izafiyet teorisi ile ilişitirildiği ifadesinin yanında kadim bilgelik olarak evrenseldir. Wilfried Buch'un deyim ve atasözleriyle sıkça ilgilenmesinin sebebi deyim ve atasözlerinde de bu evrenselliğin olmasını iddia etmesidir. Ona göre Coğrafi şartlar, zaman, mekân, ırk, dil, kültür, din farklı olsa da hakikat'ın bozulmamış özü ayındır. Wilfried Buch atasözlerinin insanların romantikleştirdiği gibi insan üstü bir bilgelik taşıdığı kanısında değildir. Bilakis Wilfried Buch tam tersine aptal atasözleri olduğunu da belirtir. Hatta tüm dillerde olduğu gibi bizim atasözlerimizin de böyle olduğunu ne atalarımızın insan üstü varlıklar ne de deyimlerimizin ve atasözlerimizin romantikleştirilmiş bilgelik taşıdığını savunur. Bu durumda tıpkı Nasreddin Hoca gibidir. Nasreddin Hoca Eulenspiegel değildir. Nasreddin Hoca'da hata yapar, saflık yapar bir kahraman değil anti kahramandır. Ama Nasreddin Hoca'nın “bilgelikleri” de evrenseldir. Atasözlerinin “bilgeligi” de evrenseldir. Wilfried Buch buna verdiği örneklerden biri Afrika'da timsah timsahı ısırılmaz Almanya'da Karga Karganın gözünü oymaz ve Türkiye'de it iti ısırılmaz örneğini verir (Buch, 1996, s. VI). Wilfried Buch'un bu evrensel kadim bilgelige verdiği değer bir tezahürü olarak Nasreddin Hoca'yla derinden ilgilenmesi gösterilebilir. Birçok kültürdeki birçok “Nasreddin Hoca” dan en anlam dolu olanının Türklerin Nasreddin Hocası olduğunu Wilfried Buch belirtir. Wilfried Buch'un eserinin adı “Türk Nasreddin Hoca'nın Yaşam Belirtileri” dir. Wilfried Buch' Türk demiştir. Çünkü sayısız Nasreddin Hoca imgesinden en özeline Türklerin Nasreddin Hocası olarak ifade etmiştir. Wilfried Buch Nasreddin Hoca'nın eğitimci kimliğinden şu dersi verir;

Bugünün eğitimcilerinin Nasreddin Hoca'nın kimliğinde dikkate almaları gereken bir öge de, bu yaşlı, büyük meslekdaşlarının, her özelliğe sahip olabileceği ama hiçbir zaman otoriter, kendini yücelten ve bilgiç bir kimliğe sahip olamayacağıdır. Hoca'nın “kahraman olmama” özelliği işte burada yüceliğin doruğuna ulaşır; gerçek bir eğitimcinin yumuşak başlılığı alçak gönüllülüğüdür onu yücelten (Buch, 1994e, s. 22).

“Bir eğitimcinin yumuşak başlılığı alçak gönüllüğüdür onu yücelten” şeklinde Nasreddin Hocayı tanımlayan Wilfried Buch’un döneminde öğrenciler, meslektaşları hatta araştırma görevlilerinin dahi profesörlerle derslere girmeyi “onur kırıcı” bulurken Wilfried Buch’un öğrencileri kendileri için “ruhsal ve zihinsel gıda” sağlayacak dersleri için Doçent kadrolarında görevliken bile Wilfried Buch’un bu derslerine katılmaktan hiç çekinmezlerdi (Ülkü, 1994, s. 4).

Öncelikle Wilfried Buch’u tanımlamak için kullanılan “modern bir Nasreddin Hoca” kavramını anlamak için Wilfried Buch’un Nasreddin Hoca kavramından ne anladığının farkında olmak gerekmektedir. Nasreddin Hoca bir “hoca”dır. Hoca kelimesi Wilfried Buch tarafından da çok sevilen hem çok anlamlı hem “çok anlamlı” bir kelimedir. Lakin bu kelimenin Türkiye’de kullanımı üzerine bilimsel araştırma sayısı 2024 yılı itibariyle sınırlıdır. Keshavarz bu alanda eser sunmuş sayılı kişilerden birisidir. Keshavarz’a göre Türkçede “hoca” terimi, orijinal dini anlamından evrilerek akademik ortamlarda dayanışma, saygı ve samimiyet kavramlarını ifade eden yaygın ve çok boyutlu bir hitap biçimi haline gelmiştir (Keshavarz, 2022) Keshavarz çalışmasında “hoca” kelimesinin 3 boyutta ele alır.

“1. Güç ve sosyal mesafe: hocam, öğrenciler ve profesörler arasındaki etkileşimde olduğu gibi bir güç ilişkisi olduğunda kullanılır; 2. Dayanışma: hocam, meslektaşlar arasında karşılıklı olarak kullanıldığında dayanışmayı ifade eder ve 3. Samimiyet. Samimiyet: Daha yüksek rütbeli akademisyenler daha düşük rütbelilere yakınlık ifade etmek için hitap ettiklerinde veya öğrenciler öğretmenleriyle manevi yakınlık hissettiklerinde ve onlara hocam diye hitap ettiklerinde” (Keshavarz, 2022, s. 242).

Wilfried Buch’un “Hocam” kelimesini sevmesi yukardaki açıklama ışığında incelendiğinde 3. Durum ile bağdaştırılıp anlaşılabilen bir durumdur. Lakin farklı boyutlarda farklı tanımlamalar için kullanılan Hoca sıfatı Nasreddin Hocaya olduğu gibi her “hocaya” kendine has bir tanımlama olmuştur. Bu yüzden Wilfried Buch’a atfedilen Hocam sıfatını sadece 3. maddede belirtilen şekilde değerlendirmek nakıs olur. Hem hangi boyutta değerlendirmenin daha yerinde olduğunu anlamak hem de Wilfried Buch’un gördüğü Nasreddin Hocanın “Hoca”sını anlamak için Wilfried Buch’un tasavvurundaki Nasreddin Hocayı anlamak yerinde olacaktır. Wilfried Buch ise Türk Nasreddin Hocanın Yaşam belirtileri isimli makalesinde Nasreddin Hocayı şöyle ifade eder.

“Nasreddin Hoca’yı, 8. yüzyılda yaşamış olduğu düşünülen Arap kökenli “ağabeyi” CUHA’dan ayırt etmek oldukça güç. Hoca’nın Anadolu’daki kökeni, coğrafi olarak Sivrihisar ve Akşehir yöreleriyle, tarihsel düzlemde ise 13. ve 14. yüzyıllarla bütünleşmekte. Bu konuda tek taraflı bilgilendirilmiş Arap, Türk ve İranlı halkbilimcilerin hepsi ise tek tek, Lessing’in oyunu “Bilge Nathan”(daki üç erkek kardeş gibi, “gerçek yüzüğün” yalnızca kendisinde olduğundan tümüyle emin görünmektedir. Bir Alman araştırma raporu 1990’da şöyle bir saptamada bulunuyor: “Bu son derece popüler tiplere İran’da bilimsel temelde tartışılmamaktadır.” (Buch, 1994e, s. 18)

Wilfried Buch’un bu makalesi vefat etmeden önce hazırladığı son yazılı eseridir. Wilfried Buch makalesinde Nasreddin Hocayı bir şahıstan çok bir tiplere olarak algılamının doğru olacağını ve zaten bu tiplere uyan hikayelerin onunla ilişkilendirildiğini ayrıca bu ilişkilendirmelerinin de hem saptamalara uğradığını hem kısmen biçim değişikliği yaşadığını ifade etmektedir. Wilfried Buch birçok Nasreddin Hoca imgesinin geri plana atıldığını ve öne çıkan Nasreddin Hoca imgesinin ise “gülmeyi seven bir halk bilgisi” taşıdığı çocuksu-naif saflıktaki kişilik özellikleri ile, alay edilmeye uygun, zararsız bir yağ tulumu, bir tür maskara şeklinde tanımlanabilen imgenin ana imge olduğunu belirtir. Ve bu imgenin tarihsel öze en yakın imge olduğunu da ifade eder.

Kahraman olmayan bir anti kahraman; gücü, tümüyle “insanca” bir zayıflıktan kaynaklanan biri; içinde hepimize özgü zayıflıklar barındıran, bu nedenle de “insanca olan hiçbir şeye yabancı olmayan”, özellikle bu zayıflıktan yola çıkarak doğmalardan bağımsızlaşan hoşgörülü bir insan; “sağduyulu insan aklı” ile desteklenen özgür ve özgürleştirici bir nesnellik ile bütünleşmiş biri (Buch, 1994e, s. 19) .

Wilfried Buch’un Nasreddin Hocayı bu şekilde tanımlaması isabetlidir ve bu tanım özgün bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Wilfried Buch’un Nasreddin Hocaya bu bakışı hem felsefi hem de edebi bir derinlik taşır. Nasreddin Hoca’nın fıkralardaki bilgelikleri ve dersleriyle birlikte düşünüldüğünde, Buch’un Vom Lernen und Lehren adlı eserinde uluslararası atasözleri üzerinden sunduğu öğrenme ve öğretmeye dair zamansız çıkarımlar, bilge ve mizahi bir figür olan Nasreddin Hoca’nın öğretileriyle çarpıcı bir bağ kurar. İlk başta her iki “Hoca” da pratik bilgeliğin önemini savunur ve soyut bilginin sınırlarını sorgular. Örneğin Vural Ülkü Wilfried Buch için

“Bilimsel anlamda yıllar içinde bir iki şey öğrenir gibi olduğum konusu üzerinde hiç durmaz, araba bakımı konusundaki yeteneksizliğime ve en ufak bir ilerleme gösteremeyişime ise çok kızardı.” (Ülkü, 1994, s. 4) diyerek onun pratiğe verdiği önemi ortaya koyar.

Ayrıca Wilfried Buch Vom Lernen und Lehren isimli eserinde “Gelehrte wissen es, Tüchtige tun es” (Bilginler bilir, yetkinler yapar) atasözüyle Buch, teorik bilgi ile pratik uygulama arasındaki ayrımı vurgulamıştır. Bu Nasreddin Hoca hikayelerinde bilgiyi eyleme dökemeyenleri eleştirmesiyle örtüşmektedir. Buch’un Batılı bir perspektiften atasözleriyle sunduğu bu evrensel temalar, Nasreddin Hoca’nın kültürümüze kök salmış hikayeleriyle birleşerek, öğrenme ve öğretme ilkelerinin kültürler ötesi birliğini gözler önüne serer. Bu bağlamda, her ikisi de yaşanmış deneyimlerin ve eylemin dönüştürücü gücünü merkeze alan bir eğitimin önemini ortaya koyar. Wilfried Buch’un Nasreddin Hoca başlığı altında bu tarz bir Nasreddin Hoca bulabilmesi Wilfried Buch’un tasavvurundaki Nasreddin Hocayı ve onun eğitim anlayışını açıklar. Buch, öğrenmenin yaşamla ayrılmaz bir bütün olduğunu, “Wer lebt, der lernt” (yaşayan öğrenir) atasözüyle bu eserde vurgulamıştır. Nasreddin Hoca’nın hikayelerinde sıkça işlenen “hayata yarayacak” eğitim materyali olan deneyimlerle öğrenme ve sürekli uyum sağlama gerekliliğini de yansıtır. Aynı şekilde, Buch’un “Vorangehen macht Nachfolgen” (Önden gitmek takip edilmesini sağlar) atasözüyle anlatmak istediği ifade, öğretmenlerin örnek olma rolünü öne çıkarır. Wilfried Buch’un “Wegweiser gehen nicht mit” (Yol göstericiler sizinle gelmez) sözü ise öğretmenlerin yol gösterdiğini lakin öğrencilerin kendi yollarını kendilerinin bulması gerektiğini belirtir; bu durum hem modern dünyanın öğretmen tanımına hem Nasreddin Hoca’nın bağımsız düşünceyi teşvik eden eleştirel düşünmeyi teşvik eden bilmeceleleriyle örtüşür. Wilfried Buch ise Nasreddin hocanın özellikle Almanların Nasreddin Hocası Eulenspiegel için geliştirilen tiplerle uymadığını hatta bu tiplerin kötü niyet içerdiğini belirtmiş kendisi Nasreddin Hocanın bu tanımlardan çok daha üstün olduğunu belirtmiştir. Bu üstünlüğün ise aktarımın biçimsel yapısında olmadığını özünde olduğunu söylemiştir. Wilfried Buch Eulenspiegel’in aptal, kasabalı bir köylü olarak gördüğü Nasreddin Hocayı ve Solowjew’in Nasreddin Hocayı bir devrimci yaptığını belirtmiştir. Aynı zamanda Makedonya ve Bulgaristan’da Nasreddin Hocaya ideolojik yaklaşıldığını ve ona kurnaz Türk düşmanı bir bağımsızlık savaşçısı rolünü taşıyan özellikler yüklendiğini belirtmiştir. Wilfried Buch’tan bağımsız olarak Nasreddin Hocanın farklı kültürlerde ve hatta farklı kişilerde nasıl bir imge oluşturduğu pek tabii sayısız Nasreddin Hoca imgesinden “seçici”nin nasıl bir Nasreddin Hoca seçtiğiyle alakalıdır. Yani bir yanda özgürlük savaşçısı devrimci bir Nasreddin Hoca bir yanda ise kasabalı köylü bir medrese hocası. Bu kadar geniş bir Nasreddin Hoca yelpazesinde hangi ve nasıl bir Nasreddin Hoca seçildiği tabii ki seçen kişiye

ayna olmaktadır. Wilfried Buch'a göre ise Nasreddin Hoca sorular soran, oyun oynayabilen, arayan, yanlışlar yapan, yanlışlarına da gülebilen, çocuklarla ilişkide olan bir eğitimcidir (Buch, 1994e, s. 24). Wilfried Buch Nasreddin Hocayı şöyle tanımlamıştır;

“Lakin derindeki pırlıttın farkına varan kişi, inanılmaz zenginlikteki hazineye ulaşma gücünü kendinde bulabilecektir. Bu hazinenin ise neredeyse hepsi Türk aktarımlarında yer almaktadır. Türk halkının Nasreddin Hoca'nın “tümüne” sahip çıkmaya yönelik, kuşkuları da beraberinde getiren bu eğiliminden vazgeçmesi ve gerçekliği zaten kuşku yüklü olan, konturları belirsizleşmiş, daha az saygıdeğer bir Nasreddin Hoca imgesini bir yana bırakarak, “anti-kahraman” özellikleri taşıyan, özeleştirel, öz değerlerle bezenmiş, kendisine ait olan bu gerçek imgeye bilinçle geri dönmesi ve bu imgenin sınırları içinde kalması gerekir.” (Buch, 1994e, s. 19)

Wilfried Buch'un bu “hazine”yi bulduğunu söylemek mümkündür. Nasreddin Hoca medresede öğretmenlik yapmış bir şahıs olsa da günümüz toplumlarında eğitici kelimesinin karşılığını tam olarak dolduran eğitici değildir. Lakin sayısız fıkralardaki “Nasreddin Hocalardan” modern bir eğitimci anlayışına sahip Nasreddin Hoca çıkarmak mümkündür. Aynı zamanda Nasreddin Hoca fıkralarının bir eğitici olarak değerlendirilmesi bambaşka bir konudur. Ali Osman Öztürk Wilfried Buch'un Nasreddin Hoca tanımına değinerek “sen de haklısın” fıkrasından bahsettiği yazısında Luise Rinser'in aynı fıkrayı Taoizm, Hristiyanlık ve Sokrat öncesi felsefeyle ilişkilendirdiğinden bahsedip, Hoca'nın felsefesinin doğu-batı, dinler ve düşünce sistemleri arasında bir köprü olabileceğine değinir (Öztürk A. , 2002). Bu durum fıkraların ne kadar derin ve kapsayıcı materyaller olduğunu bir kez daha gösterir. Nasreddin Hoca fıkralarından birçok eğitimci birçok eğitsel çıkarım yapmıştır. Çünkü ders materyali olarak Nasreddin Hoca fıkraları çok derin ve kapsayıcıdır. Nasreddin Hoca'nın insanlara ve olaylara hoşgörülü yaklaşımı, bilge kişiliği, sosyal hayattaki bozukluklara karşı eleştirel ve çözüme yönelik tavrı fıkralarına konu olmuştur. Bu fıkralarda verilen eğitici mesajlarla insanları güldürürken düşündürerek ders vermek amaçlanmıştır (Arıcı, 2018). Lakin burada maharet eğitimcinin ilgili “hazineyi” işlemesindedir. Öğrencilerinin ona Modern bir Nasreddin Hoca demesinin eserleriyle bağlantısı yoktur bilakis Wilfried Buch'un hoca kişiliğinin mizacı ve bilgeliğiyle alakası vardır. Wilfried Buch'un sayısız Nasreddin Hoca imgesinden çıkardığı kendine has Nasreddin Hoca tanımına bakarak eğitim açısından birçok çıkarımlar yapmak mümkündür. Wilfried Buch'un tanımında “gücü, tümüyle ‘insanca’ bir zayıflıktan kaynaklanan biri” ve “içinde hepimize özgü zayıflıklar barındıran” ifadeleri Nasreddin Hoca'nın ne kadar hayatın içinden biri olduğunu açıkça ifade

etmektedir. Aynı zamanda Wilfried Buch yine tanımında “sağduyulu insan aklı”, “özgür ve özgürleştirici bir nesnellik” ve “Doğmalardan bağımsızlaşma” ifadeleriyle körü körüne kabullenmeyi reddederek sorgulamayı teşvik eden bir kişilik çizmektedir. Hatta Wilfried Buch Türk halkının “yapay büyüklüklere gerçekçi bir kuşku ile yaklaşabilme özelliği”nin bir göstergesi olarak Nasreddin Hoca'nın fıkralarına olan bu sevgiyi belirtir. “Türkler hiç de kahraman olmayan birini, anti kahraman Nasreddin'i altını çizercesine en sevdikleri halk kahramanı yapmışlardır.” (Buch, 1994e, s. 20) Bu sorgulama ve eleştirme özelliği Nasreddin Hoca ile veya Nasreddin Hoca Fıkralarının materyal olarak değerlendirilmesi sürecini tasvir için söylenebilir. Ama bu durum zaten fıkralardan öğrenilen Nasreddin Hoca imgesinin eleştirel düşünmeye hem bir fırsat sunduğunu hem de bunu teşvik ettiğini gösterir. “Doğmalardan bağımsızlaşan hoşgörülü bir insan” ifadesi ise Wilfried Buch'un tanımının farklı düşüncelere açık bir yaklaşımı desteklediğini bariz bir şekilde ortaya koymaktadır. Hoşgörü, çeşitli fikirlerin bir arada var olmasına ve tartışılmasına olanak tanır. Wilfried Buch Nasreddin Hoca fıkralarının büyük bir bölümünün dinsel konulara göndermede bulunması ve bunu da son derece özgür ve özgürleştirici bir atmosfer içinde yapmasını anlamlı bulduğunu belirtir (Buch, 1994e, s. 23). Wilfried Buch bunun gerçek dindarlık olduğunu gerçek dindarlığını insanı özgürleştirdiğini belirtir (Buch, 1994e, s. 23). Ayrıca yine Wilfried Buch'un tanımındaki “insanca olan hiçbir şeye yabancı olmayan” vurgusu, tanımın her türlü insan deneyimine ve bakış açısına saygı duyduğunu, dolayısıyla farklı düşüncelerin özgürce ifade edilip tartışılabileceği bir zemin sunduğunu ima eder. Nasreddin Hoca'nın Wilfried Buch'a göre bir anti kahraman oluşu ve yine tanımında olan “özgür ve özgürleştirici bir nesnellik” ile “insanca olan hiçbir şeye yabancı olmayan” ifadeleri, kişisel gelişime bir içerik sunduğunu da ifade eder. Çünkü zayıflıkları kabul eden bir Nasreddin Hoca bunlardan bir bilgelik çıkarma yaklaşımı, ruhsal ve zihinsel olarak besleyici bir etki yaratır. Wilfried Buch Türklerin “atasözlerine”, atasözü denilmesini de bu şekilde açıklar. Eğer Türklerin dediği gibi atalar bu atasözlerini söyleyen kimseler ise onların hatasız insan üstü varlıklar olduğu söylenemez. Yalnız Atasözleri insanlığın bir aynasıdır der (Buch, 1996, s. VI). Ve tüm bu tanımların anahtar kelimesi olarak ifade edilebilecek olan “hoşgörü” kelimesi ve “sağduyulu insan aklı” ifadeleri, tanımının karşılıklı saygıyı temel alan bir duruş sergilediğini gösterir. Hoşgörü diğer insanların görüşlerine ve deneyimlerine saygı duymayı gerektirir. “İnsanca olan hiçbir şeye yabancı olmayan” ifadesi ise, her türlü insan haline empati ve saygı ile yaklaşmayı da içerir. Bu tanımın insan ilişkilerinde karşılıklı saygıyı teşvik eden bir çerçeve sunduğunu gösterir. Yani Wilfried Buch'un Aydınlanması olarak belirtilen 5 madde Wilfried Buch'un Nasreddin Hoca tanımıyla bağıntılıdır. Sayısız Nasreddin Hoca imgesinden böyle bir Nasreddin Hoca'yı çekip almak kişinin yani Wilfried Buch'un

fitratıyla, düşünsel yönelimiyle, aydınlanmacı bakış açısıyla, insan anlayışıyla ve konu Nasreddin Hoca olduğu için en önemlisi eğitim anlayışla açıklanabilir.

Wilfried Buch'un pedagojiye bakış açısının özeti Türk Alman Dostluğu İçin Bir Nasreddin Hoca Dersi isimli Artı dergisinde yayımlanan eserinde bulmak mümkündür. Wilfried Buch ilgili konuşmasına şu sözlerle başlar;

“Burada söylenenlerin çoğu kafanızın üstünden geçip gidecek... ama uyuyup sandalyeden düşmemeye dikkat edin!”

Konuşmanın girişindeki bu Wilfried Buch'un o mizah dolu mizacımdan beklenen dinleyicilerin dikkatini toplayıp güdüleyen ifade ilk bakışta basit gibi görünse de aslında oldukça incelikli, zarif ve “hafif” düşünülmüş bir sözdür. Buradaki “hafiflik” ten kasıt, Buch'un Goethe'nin şiirleri üzerine yazdığı *Das Leichte in Goethes Lyrik* adlı incelemesinde tanımladığı şu dizelerdeki anlamla ilişkili olduğu söylenebilir: *Wie leicht ist es, schwer zu sein / Wie schwer ist es, leicht zu sein* Wilfried Buch' un bu sözü “hafif”tir ; *“Burada söylenenlerin çoğu kafanızın üstünden geçip gidecek... ama uyuyup sandalyeden düşmemeye dikkat edin!”* Buch'un bu bağlamda ifadesinde kullandığı “hafiflik”, içerik bakımından ağır olmasıyla hafiftir. Çünkü Wilfried Buch bu ifadesiyle otoriter bir öğretme tarzından kaçınarak mizahi bir dil aracılığıyla demokratik ve güvenli bir öğrenme ortamı yaratma çabasını göstermektedir. Söz konusu cümle, öğrencilerin dikkatini toplamakta, onları güdülemekte ve aynı zamanda gülümsetmektedir. Eğitim psikolojisi açısından değerlendirildiğinde mizah ve sürpriz unsurlarının derse katılımı artırdığı, bilişsel yükü azalttığı ve dolayısıyla öğrenme sürecinin verimliliğini yükselttiği bilinmektedir. Öte yandan, 21. yüzyılda saygınlığı ve uzmanlığıyla tanınan bir hocanın sınıfa veya bir konferansa eşeğe binerek gelmesi elbette beklenmez. Lakin Nasreddin Hoca'ya atfedilen İslam ansiklopedisindeki ifadeyle “hazırcevap, insanları kırmadan doğruyu söyleyen, yeri geldiğinde kendisiyle de alay etmeyi bilen” tip dikkate alındığında, bu tavır onun Ali Osman Öztürk'ün ifadesiyle bir “anti kahraman” kimliğiyle birleşmektedir. Dolayısıyla, modern bir Nasreddin Hoca günümüzde söze tam da Buch'un yaptığı gibi, böylesine mizahi ve düşündürücü bir cümleyle başlayabilirdi. Wilfried Buch *“Var olanı gerçekten görüp değerlendirmek istediğinde ya onu bizzat yapmalı ya da kısa bir süre için yok olduğunu düşünmelidir.”* Diyerek felsefi olarak derin bir söz söylemiştir. Bu edebi değeri olan söze eğitim felsefesi bağlamında bakıldığında Piaget, Vygotsky'nin yapılandırmacı eğitim felsefesine uyan bir söz olduğu söylenebilir. Çünkü burada bireyin öğrenme sürecinde aktif olduğu ve anlam üretme sürecinde üretken olduğu görüşü ve faal olarak eylem gerçekleştirerek

anlam üretebileceği düşüncesi hakimdir. Wilfried Buch aynı konuşmada “*Kendine ait bir bahçe yaptığında, başkalarının bahçelerini düşüncesizce ezip geçmez.*” (Buch, 1993d, s. 12) İfadesiyle aynı zamanda empati ve sosyal öğrenmeyi vurgulamıştır. Yine konuşmasının devamında bir zaman yolculuğu yaptırır; “*Dün, bugünün oluşumunda belirleyici bir zaman dilimi. Dünü irdeleme, yarını biçimlendirmede etkin bir yaklaşım.*” (Buch, 1993d, s. 12) Buch’un zaman yolculuğu (1968 → 1943) yöntemi, tarihi” canlı bir laboratuvar” olarak kullanır. Wilfried Buch’un konuşmasının en önemli kısımlarından bir tanesi paylaşmış olduğu Nasreddin Hoca fıkrasından yapmış olduğu çıkarımı içeren öğretisidir. Wilfried Buch bu fıkra ile pedagoji biliminin esasını özetler. Eşeğe ters binme fıkrasının bir versiyonundan Wilfried Buch’un yapmış olduğu ve pedagoji ile ilişkilendirdiği bu öğretisini ise birden fazla eserinde görmek mümkündür. Bu öğretisi örneğin Artı dergisinde, *Ankaraner Beiträge zur Germanistik* dergisinde, kendisinin 18 Haziran 1993’te Alman Büyükelçilik Okulunun 40. Yıl dönümünde de anlattığı Türk-Alman Dostluğu için Bir Nasrettin Hoca Dersi isimli eserindeki bir kısımdır. Öncelikle konuşmasının son kısmı daha sonra konuşmasında bahsettiği öğretiyi eklemek daha doğru olacaktır. Çünkü Wilfried Buch’ a bu öğreti göre pedagojinin özetidir.

Wilfried Buch; “*Ben bu öyküyü üniversitedeki öğrencilerime aktarıırken şunu da eklerim **bu öyküyü anladıysanız pedagoji(eğitbilim) okumanıza aslında hiç gerek yok** bu öyküyü anlamıyorsanız eğer bütün öğreniminizin hiçbir yararı olmaz. Aynı zamanda öğrenci öğretmen ilişkisini tanımlayan bir öykü bu ... insanı sevme insanın her türlü düşünsel ve maddesel üretimine hoşgörülle bakma okuldaki eğitimle biçimleniyor. Eğitimde öğretmen etken öğrenmenin süreçselliği yeniyi öğreniş öğrenilecek yenilerin ayırımına varılmasıyla belirginleşir Öğrenmeye hazır öğretmen öğretmeye de hazırdır” (Buch, 1993d, s. 13).*

Wilfried Buch’un bahsettiği öykü;

Hepinizin bildiği gibi yerleşim birimlerinde hocalar, eski zamanda yargıçlık ve eğiticilik görevlerini de yürütürlerdi. Eğitimci Nasrettin Hoca, güneşli bir bahar günü derste öğrencilerine: “Haydi çocuklar, bugün dersi burada bitirip biraz temiz hava almak için kırlara çıkalım” önerisini getirir. Öğrenciler “Çok iyi Hocam!” diyerek öneriyi sevinçle karşılırlar. Hoca : “Lakin, ben artık yaşlı birisiyim, ayaklarım da artık eskisi gibi beni taşıyorlar; dolayısıyla ben eşeğe bineceğim.” der. “Elbette Hocam, bizim için farketmez, önemli olan dersin olmayışı” diye Hoca’yı yanıtlar öğrenciler. Buna karşın Hoca: “Bakın ama, bir sorunumuz var. Siz arkadan mı yürüyecek, yoksa önümden mi gideceksiniz ?!” Öğrenciler için önemli olan kırlara çıkmaktır, önden veya arkadan hiç farketmez. Hoca için ise öyle basit

değildir. Konuşmasını şöyle sürdürür: “Siz önden giderseniz, ben sizi görürüm; ama, siz beni göremezsiniz. Sizler arkamdan geldiğinizde ise, sizler beni göreceksiniz; ama, ben sizi göremeyeceğim.” Hoca bu arada kısa bir süre düşündükten sonra “Tamam buldum. Bakın nasıl yapacağız! Sizler arkamdan geleceksiniz, ben de eşeğe ters binip yüzüm sizlere dönük olacak; lakin, böyle birbirimizi görebiliriz.” Bu, karşılıklı saygıyı konuşturan, Nasrettin Hoca'nın işlek zekasını ve eğitimci yanını gösteren bir öykü. Öğrenciler saygılılar, hocalarının ar kasından yürüyorlar. Diğer yandan Hoca, öğrencilerine dönerek, -iletişim ortamını canlı tuta rak- saygılıdır (Buch, 1993d, s. 13).

Wilfried Buch'un bunu anlıyorsanız pedagoji okumanıza gerek yok dediği öyküde üzerinde durulan konulardan bir tanesi geleneksel “öğretmen-otoritesi” modelinin aksine, diyalojik (işbirlikçi) bir ilişki olmasıdır. Hoca'nın öğrencilerine dönük yüzü, “öğrenen öğretmen” Wilfried Buch'un Brecht'te atıf yaparak eserlerinde bahsettiği Lernender Lehrer isimli eserindeki kavramı da somutlaştırır. Özellikle, modern eğitim felsefesinde vurgulanan “karşılıklı öğrenme” ve “demokratik sınıf ortamı” kavramları, Hoca'nın eşeğe ters binme eylemiyle paralellik gösterir. Bu hikâyeye, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir figür olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin deneyimlerini gözlemleyen ve öğrenmeye devam eden ve öğrencilerinden de öğrenen bir katılımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın, Paulo Freire'nin “ezilenlerin pedagojisi”nde bahsedilen diyalojik eğitim modeliyle örtüştüğü söylenebilir. Freire'ye göre eğitim, iletişim ve karşılıklı diyaloga dayanır. Özgürleşme sürecini ifade eden bu eğitim anlayışında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmenler, bilme ve düşünme konularının özgünlüğünü araştırırken bir araya gelen bilişsel, etik ve politik öznelerdir. Diyalog, sorunları ortaya koyar, sorgular ve eleştirel yaklaşırken de insanlara, kendi gerçeklikleri içinde hakikatin dönüştürücü öznesi olma konumunu kazandırır (Paulo, 2019, s. 147-170). Buch'un öğretisinin sosyal öğrenme teorileriyle de bağlantılı olduğu söylenebilir. Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler davranışlarını gözlem yoluyla öğrenirler ve (Bandura, 1999, s. 25) Aynı zaman öğretmenin öğrencilerine dönmesinde empati de rol oynamaktadır. Öğretmenin öğrencilerin bakış açısını anlaması ve vice versa eğitimin paydaşlarının motivasyonu artırır ve çatışmaları azaltır. Wilfried Buch'un Nasreddin Hoca üzerinden sunduğu pedagojik derslerden bir tanesi eğitimde güç dengelerinin yeniden tanımlanması hakkındadır. Karşılıklı saygı ve empati, yalnızca teorik bir ideal değil, eğitim sürecinde pratik bir zorunluluk olduğunu belirtir. Wilfried Buch'un bu örneği milli bir değerimiz olan Nasreddin Hoca üzerinden vermesi de çok dikkat çekicidir. Wilfried Buch aynı zamanda Hebel'i de örnek öğretmen olarak gösterir ve şöyle der. *Hebel'de zamanında*

olağanüstü zengin ve ahenkli bir sentez yaşamıştı Dine fevkalade bağlı aynı zamanda da zamanda da fevkalâde aydınlatmacı bir insan olan Hebel “milletin öğretmeni” sıfatını kazanmıştı, o durmaksızın daima yeni şeyler öğrenen ama gülmeyi asla unutmayan bir “okul çocuğu” olarak kalmıştır. Hebel halkına memleketine, mahalli lehçe sine sıkı sıkıya bağlıydı lakin o aynı zamanda da evrensel bir insandı (Buch, 1988, s. 52).

Wilfried Buch’un öğretmenlere iki öğretmeni; “öğrenen öğretmen” Brecht ve “milletin öğretmeni” Hebel örnekleri vermiştir ve bu örnekler çok değerlidir. Wilfried Buch’un oluşturduğu ideal öğretmen tasavvurunda Nasreddin Hoca hem Hebel’deki gibi halkına bağlı ve evrensel bir bilgelik taşıyan, hem de Brecht’te olduğu gibi eleştirel ve sorgulayıcı bir öğretmen figürü olarak konumlanmış olduğunu söylemek mümkündür. Böylelikle Buch, öğretmenlik mesleğini yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün öznesi olarak tanımlar. Öğretmen, öğrencileriyle birlikte öğrenmeye devam eden, onların yaşam dünyasına duyarlı olan ve farklı bakış açılarını da eğitime dahil eden bir “öğrenen öğretmen”dir. Bu anlayış, modern eğitim tartışmalarında da yankı bulmaktadır çünkü demokratik bir öğrenme ortamı yaratmanın yolu, öğrencilerin kültürel birikimini, yerel değerlerini ve bireysel deneyimlerini merkeze almaktan geçmektedir. Dolayısıyla Buch’un pedagojik yaklaşımı hem bireysel hem de toplumsal boyutta öğrenmenin ve eğitimin dönüştürücü gücünü vurgulamaktadır.

4.2 Bir Eğitimci Olarak Wilfried Buch

Bu başlıkta bir eğitim bilimci olarak Wilfried Buch incelenecektir. Bilimsel anlamda Wilfried Buch nasıl bir eğitim görüşüne sahip olduğu teorik olarak incelenecektir.

Wilfried Buch’un tam olarak doğrudan bu konuyla ilgili kaleme aldığı eser *Textdidaktik* isimli makalesidir. “Didaktik” kelimesi, Yunanca didatiké kelimesinden gelir ve öğretme sanatı anlamına gelir. Didaktik, öğretme-öğrenme süreciyle ilgili tekniklerin incelenmesini içeren pedagoji biliminin bir boyutudur. Diğer bir deyişle, didaktik, öğretme yöntemini tüm pratik ve operasyonel yönleriyle inceleyen teknik bir disiplindir” (Santos, Freiburger, Tenconi, Leffer, & Escher, 2022, s. 2). “Eğitim çerçevesinde didaktik kavramını karşılayan sözcük olarak öğretim bilgisi kavramını değerlendirmek gerekir. Didaktik kavramının öğretim bilgisi, öğretim bilimi veya Meydan Larousse Ansiklopedisi’nde olduğu gibi öğretke ve öğretim sanatı gibi isimlerle karşımıza çıkması ve bu kavramların eğitim alanının birçok unsurunu kapsamaması, eğitim anlamında öğretim bilgisini daha doğru bir kavram olarak değerlendirmek gerekir. Lakin

didaktik sadece bir öğretim sanatı değildir, aynı zamanda bir bilimdir, yani öğretimin kuramıdır.” (Darancık, 2024, s. 663,664)

Wilfried Buch’un *Textdidaktik* isimli makalesinin ikinci bölümünde Didaktik ne demektir şöyle açıklar; Didaktik, uzun olanı kısa, zor olanı basit hale getirmekle, zekayı aptallaştırmamakla ilgilidir. Kötü dilli kişiler, bilimin tersini yaptığını iddia ederler. Lakin gerçek bilim, bu açıdan didaktikle aynı şekilde çalışır. Dünyayı açıklamak, hem de bize, insanlara açıklamak, didaktik bir hedeftir (Buch, 1989, s. 122).¹

Bu çok dikkat çekici akılda kalıcı özetleyici temel bir tanımlamadır. Bu tanımlama özellikle *wie man das Lange kurz, das Schwierige einfach macht, (Uzununu kısa, zoru basit hale getirmek)* kısmı Wilfried Buch’un Goethe’nin liriği hakkında kaleme aldığı “Das Leichte in Goethes Lyrik” isimli eserinde şu kısmı akla getirmektedir. Leicht “hafif, kolay, basit” anlamlarına gelmektedir. *Hafiflik - ne güzel bir kavram! ...Sadece hafif aptalca, sadece ağır ise kasvetli. Ama aynı zamanda: Ağır olmak ne kadar kolay. Hafif olmak ne kadar zor* (Buch, 1985, s. 1).² Evet Wilfried Buch’un dediği gibi Didaktik, uzun olanı kısa, zor olanı basit hale getirmekle ilgilidir. Ama aynı zamanda Wilfried Buch’un “Das Leichte in Goethes Lyrik” eserinde dediği gibi *Wie schwer ist es, leicht zu sein. (Kolay ne kadar da zordur)* Wilfried Buch yazısında didaktiğin özünü sadeleştirme ve anlaşılır kılma sanatı olarak tanımlamıştır. Bilimsel iletişimde gereksiz karmaşıklığa olduğunu belirtmiş ve bu duruma karşı güçlü bir eleştiri sunmuştur. Yine bu eserinde bilimin bilgiyi insanlara anlaşılır şekilde aktarmanın bilimin bir görevi olduğunu belirtmiştir. Didaktik, karmaşık ve uzun olanı basitleştirme yeteneğiyle öne çıkar diyerek şunu da eklemiştir “zeki olanı aptal yapmadan”.³ Buradaki zeki olanı aptal yapmadan ifadesinden kasıt didaktiğin bilgiyi sadeleştirirken onun derinliğini koruma becerisidir. Lakin Wilfried Buch bilimin bu ilkeye her zaman uymadığını da eleştirmektedir: “Kötü diller bilimin tam tersi olduğunu iddia ederler” (Buch, 1989, s. 123).⁴ “Kötü diller” Veya “Kötü dilliler” ile kimin veya nasıl bir zihniyetin kastedildiğine odaklanmaktan çok özünde Wilfried Buch’un odaklandığı yere bakılırsa “gerçek” bilimin didaktikle aynı hedefi

¹ *Didaktik hat damit zu tun, wie man das Lange kurz, das Schwierige einfach macht, ohne das Kluge dumm zu machen. Böse Zungen behaupten, die Wissenschaft arbeite umgekehrt. Aber wirkliche Wissenschaft arbeitet in dieser Hinsicht ebenso wie die Didaktik. Die Welt zu erklären, und zwar uns Menschen zu erklären, ist eine didaktische Zielsetzung* (Buch, 1989, s. 122).

² *Leicht - welch schöne Verfassung! ...Leicht allein ist albern, schwer allein ist trübsinnig. Aber auch: Wie leicht ist es, schwer zu sein. Wie schwer ist es, leicht zu sein* (Buch, 1985, s. 1).

³ “*Didaktik hat damit zu tun, wie man das Lange kurz, das Schwierige einfach macht, ohne das Kluge dumm zu machen*” (Buch, 1989, s. 122).

⁴ “*Böse Zungen behaupten, die Wissenschaft arbeite umgekehrt.*” (Buch, 1989, s. 123).

paylaştığını savunduğu görülür: *Ama gerçek bilim bu bağlamda didaktikle aynı hedefi güder; Dünyayı açıklamak, hem de bize insanlara açıklamak. Bu didaktik bir hedeftir.*⁵ Bu, bilimin sadece bilgi üretmekle değil, aynı zamanda bu bilgiyi insanlara anlaşılır bir şekilde sunmakla yükümlü olduğunu da göstermektedir. Anlaşılmaz bilgi, eğitimde, bilimde ve iletişimde bir engel oluşturmaktadır. Wilfried Buch, özellikle genç akademisyenlere seslenerek, karmaşık ve anlaşılmaz söylemlere karşı direnmelerini şu şekilde teşvik etmiştir: “Özellikle genç meslektaşlarımı, bilimselmiş gibi görünen, belirsiz, gereksiz yere karmaşıklaştırılmış ve en iyi niyetle bile anlaşılmaz olan tüm konuşmalara (yazılara) karşı çıkmaya çağırıyorum.”⁶ Bu çağrısının devamında Wilfried Buch bir terim kullanır; “Wissenschaftschinesisch” (bilimin Çincesi) ve bu terim ile bilimsel olarak nitelenen lakin gereksiz karmaşıklıklar bütünü olan duruma sonra vermek gerektiğini ifade etmiştir. Daha sonra Wilfried Buch başka bir terim kullanarak özellikle Alman akademik çevrelerindeki “Scheinwissenschaft” (sözde bilimi) eleştirmiştir. “Ne yazık ki, Alman tarafında ve didaktik alanında da, korkunç bir ‘bilimsel Çince’ ile maskelenen birçok sahte-sözde bilim var – hem de ‘Neden kolay olsun ki, zor olabilirken!’ sloganı altında.”⁷ Aslında genel olarak Wilfried Buch’un eserine bakıldığında Wilfried Buch’un mizacının getirdiği o tatlı mizahi bakışını bu kadar “sıkıcı” ama önemli bir konuda görmek Wilfried Buch’un dersleri hakkında da bir ipucu vermektedir. Wilfried Buch burada bilginin kasıtlı olarak zorlaştırılmasının “sahtekârlık” olduğunu ve didaktik ruhuna aykırı düştüğünü sertçe vurgulamıştır. Metnin en önemli kısımlarından bir tanesi ise şu ifade olabilir: “Çünkü: Zor olmak kolaydır. Kolay olmak zordur.”⁸ Burada karmaşıklığın aslında kolay bir gösteriş olduğunu, lakin basitliğin gerçek ustalık, hocalık gerektirdiğini belirtiyor. Eğitimde ve bilimde, derinliği koruyarak sadeliğe ulaşmak tabii ki büyük bir beceridir. Wilfried Buch’un burada yapmış olduğu eleştiriyi doğru anlamak için Wilfried Buch’un burada şahıslardan değil bir şahs-ı manevi den bir zihniyetten bahsettiğini anlamak gerekmektedir. Wilfried Buch’un dediği gibi Didaktik, uzun olanı kısa, zor olanı basit hale getirmekle ilgilidir. Ama aynı zamanda Wilfried Buch’un dediği gibi *Wie schwer ist es, leicht zu sein. (Kolay olmak ne zordur)* Yüzlerce şiiri olan, meslektaşları tarafında Goethe araştırmaları konusunda bir otorite olduğu söylenen Buch’un edebi olmayan eserleri de ekseriyetle edebiyat üzerinedir.

⁵ “*Aber wirkliche Wissenschaft arbeitet in dieser Hinsicht ebenso wie die Didaktik. Die Welt zu erklären, und zwar uns Menschen zu erklären, ist eine didaktische Zielsetzung.*” (Buch, 1989, s. 123)

⁶ “*Ich möchte vor allem meine jungen Kollegen aufrufen, sich allem unklaren, unnötig schwieriggemachten, beim besten Willen unverständlichen Gerede (Geschreibe) zu widersetzen, das sich als wissenschaftlich ausgibt.*” (Buch, 1989, s. 123)

⁷ “*Leider gibt es auch (oder gerade) von deutscher Seite her, und auch in der Didaktik, viel Scheinwissenschaft, die sich mit einem schrecklichen ‘Wissenschaftschinesisch’ maskiert - nach dem Motto: ‘Warum einfach, wenn’s auch schwierig geht?!’*” (Buch, 1989, s. 123).

⁸ “*Denn: Schwierig zu sein ist einfach. Einfach zu sein ist schwierig.*” (Buch, 1989, s. 123)

Lakin aslında Wilfried Buch'un edebiyat üzerine kaleme aldığı yazılar ile eğitim alanında ortaya koyduğu ifadeler yan yana getirildiğinde, ilk bakışta bunların tamamen iki ayrı disipline ait gibi görüldüğü düşünülebilir. Lakin daha yakından bakıldığında, Buch'un bu iki alanı birbirinden bağımsız değil, aksine birbirini besleyen bir bütünün parçaları olarak değerlendirdiği görülür. Onun dünyasında edebiyat, tam olarak da o "zor olanı kolaylaştırma" sürecinin en estetik ve işlevsel aracıdır. Karmaşık insani hakikatleri masalsı bir sadelikle veya şiirsel bir imgeyle sunabilen şairler ve yazarlar ve onların eserleri aslında didaktiğin en saf halidir. Bu bağlamda edebiyat ve eğitim, birbirini dışlayan iki alan değil aksine bilginin o ağır ve sıkıcı yükünü hafifleterek öğrencinin ruhuna ve zihnine ulaştıran tek bir bütünün iki yüzüdür. Dolayısıyla edebiyat ile eğitim bilimi arasında sentez kurmak veya daha da doğru şekilde bu ikisini ortak bir çerçevede yorumlamak, yalnızca mümkün değil, aynı zamanda hem bir edebiyatçı hem bir öğretmen olan Buch'un eğitime bakışının doğal bir sonucudur. Nitekim kendisi de bu konuda açık bir şekilde şunu ifade eder; "...Edebiyat ve eğitim bilimlerinin ne kadar yakın işbirliği içinde çalışabileceğini, hatta çalışması gerektiğini gösteren küçük bir örnek vermek istiyorum."⁹ Burada vermiş olduğu örnek Fabllardır. "Özellikle öğretici içeriğe sahip edebiyat örneği fabllar."¹⁰ diyerek Fablların içerik olarak çok öğretici olduğunu belirtir Wilfried Buch. "Fabllarda durum şudur: Fabllar öğretiyi ne kadar az söylerlerse öğreti o kadar güçlü olur Bu durum diğer alanlar için de geçerlidir. Aslında tüm edebi içerikler didaktiktir - en güçlü olanları ise en az fark edilenlerdir."¹¹ Buch'un bu tespiti, pedagojik açıdan hayati bir öneme sahiptir. Zira öğretinin doğrudan bir emir gibi verilmek yerine, edebi bir kurgu içinde edebiyatçının ustalığıyla gizlenmesi aslında öğrencinin o öğretiyi içselleştirmesini ve bilgiyle duygusal bir bağ kurmasını sağlar. Bu sayede eğitim aynı zamanda bir bilgi aktarımı olmaktan çıkıp, öğrencinin zihninde kendiliğinden vuku bulan bir keşif yolculuğuna dönüşürerek daha üst seviye bilişsel kademelere erişir. Wilfried Buch mesajın, öğretinin gizli olmasının mesajın, öğretinin gücünü artırdığını "lernender Lehrer" eserinde ise şu şekilde belirtmiştir; "Ve Brecht, okuyucunun bunu bildiğini bildiği için, iyi bir öğretmen olarak burada öğretmeyi es geçiyor ve bunu öğrencinin kendi kendine söylemesine izin veriyor - ki bu elbette çok daha etkili"¹² Bu ifade ise Buch'un pedagojik yaklaşımı konusunda fikir oluşturulmasını sağlamaktadır. Etkili

⁹ ... möchte ich ein kleines Beispiel dafür beitragen, wie eng Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik zusammenarbeiten können, ja müssen." (Buch, 1989, s. 122)

¹⁰ "die Literatur mit besonders lehrhaften Inhalten, etwa die Fabel." (Buch, 1989, s. 123)

¹¹ "Bei den Fabeln ist es ja übrigens so: Je weniger sie die Lehre selbst sagen, desto starker wirkt sie. Das gilt auch sonst. Eigentlich sind alle literarischen Inhalte didaktisch -am stärksten die, denen man es am wenigsten ansieht. (Buch, 1989, s. 123).

¹² Und weil Brecht weiß, daß der Leser -weiss, spart der gute Lehrer hier die Lehre aus, läßt sie den Schüler sich selbst sagen -was-natürlich viel wirksamer ist: (Buch, 1992b, s. 19)

bir öğreti vermek isteyen bir öğretmen, tıpkı iyi bir yazar veya şair gibi, doğrudan bir ders vermek veya bilgiyi hazır olarak sunmak yerine, öğrencisini keşfe çıkararak, onu düşünmeye ve anlamı kendi ruhsal ve zihinsel süreçleriyle yapılandırmaya teşvik eden bir rehber konumunda olmalıdır. Bu konuda Buch'un verdiği bir diğer örnek ise atasözleridir. Wilfried Buch atasözleri olmadan da atasözlerinin öğretilerinin ifade edileceğini söyler. Ama atasözleri öğretiyi o kadar iyi verir ki atasözleri olmadan o öğretiyi atasözleri gibi vermek çok zordur. Çünkü atasözlerinin bu becerisi kısalığında yatar (Buch, 1996, s. VI). Wilfried Buch bu öğretiyi şu atasözleriyle özetler. "In der Kürze liegt die Würze" Türkçeye çevirmek gerekirse "az ve öz" şeklinde çevirilebilir. Yani öğretinin gizliliği kısalığı mesajın etkisi ve kalıcılığı için çok önemlidir. Wilfried Buch'un Brecht örneğinde olduğu gibi, edebi metinlerin gücü de tam olarak bu "göstermeyip hissettirme" ve "söylemeyip düşündürme" kapasitesinden gelir. Wilfried Buch'a göre, iyi kurgulanmış bir edebiyat dersi de aynı prensiple işlemelidir ki öğrenci, metnin derinliklerine inerek, metindeki figürlerin motivasyonlarını, çatışmalarını ve hikâyenin ardındaki evrensel gerçekleri kendi zihninde yeniden inşa etmelidir. Bu süreçte Wilfried Buch'un beraber çalışmalı dediği edebiyat (Literaturwissenschaft), metnin yapısal ve estetik analizini sağlayarak "neyin" anlatıldığını çözümlerken, edebiyat didaktiği (Literaturdidaktik) ise bu analizi pedagojik bir yaklaşıma dönüştürerek "nasıl" öğretileceğinin yolunu gösterir. Wilfried Buch'un bahsettiği bu gerekli ve ayrılmaz ilişki edebiyat eğitimini sadece bir içerik aktarımı olmaktan çıkarıp öğrenciyi eleştirel düşünmeye, empati kurmaya, bu sayede farklı fikirlerin tartışılmasını karşılıklı saygı ile güdüleyen bir ortamda ruhsal ve zihinsel gıda kazandıran bir tecrübeye çevirir. Wilfried Buch'un edebiyattan eğitim bilimleri çok şeyler öğrenebilir ifadesine dikkate değer bir örnek yine atasözleridir. Çünkü başta kısalığı ile atasözleri ve deyimler dil büyüsü enerjisi taşırlar. Kısalığıyla "otorite" kazanırlar. Ve bu sayede konuşmalarda itiraz edilmesi güç olurlar, kanıtlama gereğinden konuşmacıyı kurtarır ve üzerine tartışılmayı gereksiz kılar (Buch, 1996, s. VI). Wilfried Buch, atasözlerine ve deyimlere atfettiği bu ikna edici gücü sadece teoride bırakmamıştır ve kendi hazırladığı ders kitaplarında deyimleri ve atasözlerini temel birer didaktik materyal olarak bizzat kullanmıştır. (Buch, 1969b, s. 183). Böylece o, dilin bu büyülü enerjisini sınıf ortamına taşıyarak bilginin hem kalıcı hem de itiraz edilemez bir otoriteyle kazanılmasını hedeflemiştir. Wilfried Buch Textdidaktik eserinin devamında aslında öğrenmemenin imkânsız olduğundan bahseder; "...hatta o kadar utanç duyulan popüler edebiyat bile okuyucularına bir ders veriyor, zaten bu yüzden bu kadar çok okunuyor."¹³. Diyerek "ucuz" edebi içeriklerin yani aşk romanı, basit komedi gibi içeriklerin

¹³ "...sogar die so gern geschämte Trivialliteratur ihren Lesern Belehrung bitet, dass sie gerade deswegen so gern gelesen wird" (Buch, 1989, s. 123).

dahi öğreti barındırdığını hatta bunların sevilmesinin popüler olmasının bir sebebinin de aslında bu öğreti barındırması olarak açıklar. Buch'un bu tespitinden yola çıkarak, öğrenmenin kaçınılmaz olduğu gerçeğine ulaşılabilir. Zira edebiyat, formel eğitim sürecinde “hayata yarayacak” eğitim materyalidir. Çünkü edebiyat hayatın ta kendisi olan bir öğrenme alanıdır. Her edebi içeriğin ister yüksek estetik değere sahip olsun ister “ucuz” olsun kaçınılmaz olarak bir öğreti, bir dünya görüşü barındırdığı görülür. Lakin mesele sadece edebiyatın sanatsal yönü değildir. Zira hayata bakan edebiyat gibi insanın içine doğduğu hayatın kendisi de, bireyin ona yüklediği anlamlar ve bakış açısı çerçevesinde bir sanat eseri, sürekli devam eden bir performans gibidir. İnsan ise hem bu sanatın pasif bir izleyicisi ve öğrencisi hem de kendi cüzi iradesiyle onu aktif olarak yeniden üreten ve yorumlayan bir katılımcısıdır. Yani hayatın öğrenen öğretmenidir. Bu süreç ister eğitimciler tarafından planlanmış istendik bir davranış değişikliği olsun, ister tamamen kendiliğinden ve istenilmeyen bir sonuç doğursun yine de kaçınılmazdır. Zira öğrenmemek neredeyse ontolojik olarak mümkün değildir. Aynı şekilde, maruz kalınan her öğretinin bilinçli hafızada kalıcı ve açık bir iz bırakması da şart değildir. Esas önemli olan o öğretinin bireyin dünyaya bakışını, ahlaki yargılarını veya duygusal dünyasını, bazen farkında olmadan, ne ölçüde dönüştürdüğüdür. Nitekim Wilfried Buch, fabllarda tespit ettiği “öğretiyi açıkça söylememe” prensibinin, aslında tüm edebi türler için geçerli olduğunu ve en güçlü didaktik etkinin çoğunlukla en gizli olanlardan geldiğini savunur. Buch, bahsi geçen yazısında bu evrensel prensibi fabl örneği üzerinden temellendirmiş olsa da, “Masal ve Efsane” isimli eserinde, bu türlerin mitolojik ve sembolik içeriklerini analiz ederek, benzer bir örtük öğrenme mekanizmasının bu kadim anlatılarda nasıl işbaşında olduğunu irdelemiştir.

Wilfried Buch öğretmendir, edebiyatçıdır, şairdir, çevirmendir, akademisyendir, eğitimbilimcidir. Kendisine dervişten Heimarbeiter a kadar birçok ona yakıştırılan sıfat ifade edilmiştir. Lakin Wilfried Buch'un sonradan meslektaşları olacak öğrencileriyle yapılan görüşmelerden sonra “Hoca” gibi çok kapsamlı bir söz ile anılmasının çok yerinde olduğu söylenebilir. Lakin Wilfried Buch'un şair kişiliği -ki eğitim hakkında birçok şiiri vardır, zaten öğretmen kişiliğinden ayrılamaz. Wilfried Buch Textdidaktik yazısının üçüncü kısmında edebiyat bilimi ile edebiyat didaktikinin yakın iş birliğini anlatmaya devam eder, edebiyat metinlerinin içsel bir “textimmanente Didaktik” (metin için didaktik) veya “Textdidaktik” (metin didaktik) taşıdığını savunur. Bazı dikkat çekici benzetmeler yapar. Ve edebiyatın “tabi komşu eve dışarıdan girer benzetmesiyle” dışardan didaktik bir yaklaşımla ele alınmasından ziyade, metinlerin kendi yapısında öğretici unsurlar barındırdığını belirtir: “*Lakin burada metinlerin için bir didaktik yaklaşımına, bir ‘metin için didaktik’ ya da basitçe ‘metin*

didaktiği'ne dikkat çekmek istiyorum.”¹⁴ Wilfried Buch, bu kavramı içerik ve yapısal düzeyde şöyle açıklamaktadır; içerik açısından, masalların çocuklara “realistische Lebenskunde” yani gerçekçi hayat bilgisi sunduğunu, hatta “Trivialliteratur” (“ucuz” edebiyatın) bile okurlarına öğrettiğini ve bu yüzden popüler olduğunu belirtmektedir. Lakin burada ilginç olan Wilfried Buch’un yapısal olarak şairleri öğretmen gibi gören bir bakış açısı sunmasıdır. “*Yazarı bir öğretmen, metnini bir ders, büyük metinleri ise ders serileri olarak düşünelim.*”¹⁵ Sonra edebi eserlerden bahseder Wilfried Buch; “*Birçok “orta boy” metin - masallar, efsaneler, kısa öyküler, konferanslar - 30-60 dakikalık bir anlatım süresine sahiptir. Daha büyük metinler bu orta boy birimlerden oluşur: roman bölümlerden, tiyatro oyunu perdelerden.*”¹⁶ Daha sonra fıkra, anekdot, fabllarında nerdeyse hiçbir zaman tek başlarına olmadıklarını yani başka büyük içeriklerle desteklendiklerini belirttikten sonra şöyle bir tespitte daha bulunur; “*Normal, orta uzunlukta bir anlatım süresi normal ders süresine karşılık gelir. Bu elbette hiç de şaşırtıcı değildir. Bu, anlatıcıların ve dinleyicilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin normal fiziksel, sinirsel ve zihinsel performanslarıyla ilgilidir.*”¹⁷ Zaman içinde bu süreler değişse de öz olarak doğru bir tespittir. Wilfried Buch metinlerin uzunluğunun didaktik bir biçime sahip olduğunu belirttikten sonra metinlerin başlıklarını da dersin “güdüleme” kısmına benzetir. “*Sonra başlık: hedefi belirtir, içeriği duyurur, sonucu başlık önceden haber verir - ya da tam tersine, birazını gizleyerek merak uyandırır*” <Fareler geceleri uyur>¹⁸ Daha sonra Wilfried Buch derslerin de metinler gibi başlayabileceğini şu sözlerle ifade eder; “*Bilinen bilgilerle bağlantı kurarak, titizlikle ve adım adım ilerleyen, ön hazırlık işlevi gören veya tam tersine “açık bir başlangıç” olabilir. Dersler de bu biçimde başlayabilir. Metnin ve dersin yapısal örgüsü; yoğunlaşma, gerilim, yavaşlama, doruk noktası, çözüm – ya da bazen çözümün olmaması gibi öğeleri içerir. Dersler aynı zamanda “açık bir son” ile de tamamlanabilir.*”¹⁹ Dersler de aynı zamanda “açık bir son” ile tamamlanabilir sözü çok ilginçtir. Wilfried Buch’un bu ifadesi, öğretim sürecinin

¹⁴ “Ich möchte hier aber auf eine Didaktik hinweisen, die den Texten innewohnt, eine ‘textimmanente Didaktik’ oder einfach ‘Textdidaktik’” (Buch, 1989, s. 122).

¹⁵ “Denken wir uns den Verfasser einmal als Lehrer, seinen Text als Unterricht, große Texte als Unterrichtsreihen” (Buch, 1989, s. 123).

¹⁶ “Viele “mittelgroße” Texte - Märchen, Sagen, Kurzgeschichten, Vorträge - haben eine Erzählzeit von 30-60 Minuten. Die größeren Texte sind aus solchen mittelgroßen Einheiten zusammengesetzt: der Roman aus Kapiteln, das Drama aus Akten” (Buch, 1989, s. 123).

¹⁷ “Die normale, mittelgroße Erzählzeit entspricht der normalen Unterrichtsdauer. Das ist natürlich gar kein Wunder. Es hängt mit der normalen körperlich-nervlich-geistigen Leistungsfähigkeit der Erzähler und Hörer, der Lehrer und Schüler zusammen” (Buch, 1989, s. 123).

¹⁸ *Dann der Titel: die Zielangabe, den Inhalt ansagend, das Ergebnis vorwegnehmend - oder gerade halb verschleiern, neugierig machend (“Nachts schlafen die Ratten doch”).* (Buch, 1989, s. 123).

¹⁹ “Die Einleitung oder Exposition: an Bekanntes anknüpfend, sorgfältig Schritt um Schritt heranzuführend, “vorentlastend” -oder gerade der “offene Anfang”. Auch Unterricht kann so anfangen. Die Gliederung des Textes und des Unterrichts, die Steigerung, Spannung, Retardation, der Höhepunkt, die Lösung - oder auch nicht. Auch Unterricht darf einen “offenen Schluss” haben.” (Buch, 1989, s. 123)

yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrenci ilgisini ve merakını canlı tutma “sanatı” olduğunu vurgular. “Wilfried Buch’un derslerinde kendim tiyatrodaki gibi hissediyordum” diyen öğrencilerinin ders sürecini anlatırken yaptığı tasvir buradaki verilen tanıma çok uymaktadır. Ders için “Açık bir son” ifadesi birçok açıdan ilginçtir. Metinlerdeki açık sonlar insanları düşünmeye iterken derslerinde asıl amacı öğrencilerin düşünmesini sağlamaktır. Örneğin Buch’un hazırladığı ders kitaplarında birçok bilmeceye rastlamak mümkündür. Hatta Buch’un kendi bilmeceleleri de eserlerinde bulunmaktadır (Buch, 1969a, s. 46). Buch ikinci sınıf öğrencileri için hazırlamış olduğu eserine kendisinin de “Blumen und Schnee” isimli bir hikayesini ekler (Buch, 1969a, s. 93). Lakin “erste Geschichte” (birinci hikaye) ve “zweite Geschichte”(ikinci hikaye) olarak aynı hikayeye birden fazla son ekler veya sonu farklı aynı isimli iki hikaye yazmış olur. Bu aslında 2.sınıf öğrencileri açık sonlu eserlere hazırlamak için çok yerinde bir stratejidir. Uygun şekilde dersler tasarlandığında açık sonlar öğrencilerin düşünmeye ve tartışmaya devam etmelerini teşvik ederek öğrenmenin kalıcılığını artırır. Lakin bu yapılması kolay bir iş değildir. Wilfried Buch ise bu işin ustası olarak Brecht’i gösterir. Ve yine bir diğer eserinde Brecht’i doğuştan öğretmen olarak tanımlar (Buch, 1992b, s. 15). Aynı zamanda Wilfried Buch Brecht’ten hem öğrenmeyi öğrenebileceğimizi hem öğretmeyi öğrenebileceğinizi ifade eder (Buch, 1992b, s. 25). Wilfried Buch’un derslere edebiyatla bu tarz yaklaşımı, dersin yapılandırılmasında esnekliğin ve yaratıcı yöntemlerin önemine dikkat çekmektedir. Wilfried Buch’un *Textdidaktik* yazısındaki benzetmelere bakıldığında şair ve öğretmeni birbirine benzetmesi üzerine bina edilmiş bir yaklaşım görülür.

Wilfried Buch’a göre “Ein großer Meister der Textdidaktik” olan Brecht’in “aptalca sorular yoktur lakin aptalca cevaplar vardır” ifadesini derslerinde sık sık kullanması da kendisine soruların mantıksız soruları dahi ciddiye alan Wilfried Buch’un eğitim anlayışını anlamak için çok kıymetlidir. Wilfried Buch bir diğer benzetme daha yapar. Benzetmesinden sonra vermiş olduğu örnek konu bakımından daha önemlidir. “Bir dedektif romanını düşünelim bizi saatlerce tam sonuna kadar tam sabaha kadar nefessiz heyecanla saran bir eser. Keşke biz öğretmenlerde böyle yapabilseydik? Peki yazar bunu nasıl yapıyor? Yazardan bir şeyler öğrenemez miyiz? Öğrenebiliriz. Öğrenmeliyiz. Öğreneceğiz.”²⁰ Buch’un bu metaforik yaklaşımı, pedagojik süreçlerin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda da gün geçtikçe bir merak yönetimi ve kurgu ustalığına dönüşmesi bakımından da son derece ufuk açııcıdır. Nitekim

²⁰ “Sollte z.B. an einen guten Dedektivroman denken, der uns stundenlang, bis zum Ende, bis zum Morgengrauen in atemloser Spannug halt. Ach, wenn wir Lehrer das doch auch könnten! Aber wie schafft der Autor das eigentlich? Könnte man das nicht von ihm lernen? Man könnte. Man sollte. Man wird.” (Buch, 1989, s. 124)

güncel nöro-pedagojik veriler, Buch'un bu sezgisel tespitini bilimsel bir düzlemde doğrulamaktadır. Bu tespitin günümüzde en çok bilinen örneklerinden bir tanesi University of central Florida tarafından Prof. Mark Rapport önderliğinde yürütülen ve DEHB (ADHD) olan çocukların dikkat sürelerini inceleyen çalışmaya ait 2017 yılından bir video kesitidir. İlgili videoda çocuk matematik dersinden 10 dakikalık bir kesit izlerken ve 10 dakikalık bir bilim kurgu animasyonu izlerken görülmektedir. Araştırma dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar hakkında olsa da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu semptomları hem çocuklarda hem yetişkinlerde dünya genelinde giderek artmaktadır. Özellikle dijital ortamların hızlı uyarıcılar sunması, özellikle dikkat dağınıklığı yaşayan çocuklarda semptomların çok daha belirgin hale gelmesine yol açabiliyor. Wilfried Buch'un örneği genel bir örnek olsa da eğitimde yaratıcı ve etkili yöntemler geliştirmek ve bir nevi yazarın okuyucusunu eserine çektiği gibi derse çekebilmek için ilham verici bir rehber niteliğindedir. Çünkü öğretmenlerin amacı öğrencilerin dikkatleri ne kadar dağılmaya elverişli olursa olsun onların dikkatini çekmek ve onları öğrenmeye tutkuyla bağlayıp, onlara zihinsel ve ruhsal gıda sunmalarıdır. Wilfried Buch özellikle öğretmenleri düşünmeye sevk eden şu sözlerle 4. Bölümünü bitirir. "Evet dedektif romanı! Ama aslında Dünya Hayat Dil bunlar bizim derste öğrettiğimiz konulardır ve bu konular asla bir dedektif romanından daha az heyecan uyandırıcı değildir. Tersini düşünenler suçu kendilerinde aramalıdır."21 Bu eserin birinci bölümünde ikinci dünya savaşından sonra batı Almanya'da eğitim fakültelerinin durumundan bahsederek bir genel tasavvur çizer Wilfried Buch. Bu çizmiş olduğu durumu da Türk eğitim sistemine atıflar. Eğitim alanında arayışlarla dolu olan o süreçten yapılacak birçok çıkarım ve ders vardır. Wilfried Buch bu eserinde özellikle pedagojik akademilerden başlayarak yüksekokullara ve fakültelere evrilen bu kurumların kuruluş aşamasında, ne yöne gidileceği konusunda uzun yıllar süren bir kararsızlık yaşandığı belirtiliyor;

"Son savaştan sonra Batı Almanya'da akademik öğretmen eğitimi kurulduğunda Pedagoji Akademileri, ardından yüksekokullar, sonra da fakülteler - bu kurumlarda uzun yıllar boyunca ne yapılması gerektiği tam olarak bilinmiyordu: - Üniversite bilimlerini basitçe taklit

²¹ "Ja, der Detektivroman! Aber die Wirklichkeit, die Welt, das Leben, die Sprache, von denen wir unterrichten, sind nicht weniger aufregend als ein Detektivroman. Wem das so vorkommt, der ist selber schuld" (Buch, 1989, s. 124).

etmek mi? - Yoksa küçültmek mi (didaktik 'dar kapsamlı bilim' olarak)? - Ya da tam tersinedaha da geliştirmek mi? (Aşağılık komplekslerinin telafisi olarak)" (Buch, 1989, s. 121)²²

diyerek görüldüğü üzere, üniversite bilimlerini doğrudan taklit etmek, didaktiği basitleştirilmiş bir "dar hatlı bilim" olarak küçültmek ya da tam tersine aşırı "telafi" ederek onları aşmaya çalışmak arasında gidip gelinmiş. Bu belirsizlik süreci, eğitim sisteminin temelini ya da daha doğrusu yeniden başlangıcını sarsmıştır. Lakin bu süreç savaştan yeni çıkmış bir ülke için anlaşılabilir bir durumdur. Lakin burada bahsedilen sıkıntının kurumsal veya yapısal anlamda değil de eğitim fakültelerinin konumu noktasında olması çok ilgi çekicidir. Yeni bir alan olan öğretmen eğitimi, geleneksel akademik yapıları kopyalamak yerine kendi özgün kimliğini oluşturmakta zorlanmış. Ve sonuç olarak bu kararsızlık yıllarca sürmüş ve öğretmen adaylarının kaliteli bir eğitim almasını geciktirmiş ve buna bağlı olarak da eğitim öğretim sürecinde genel bir verimsizlik oluşturmuştur. Daha da önemlisi, "bu süreçte en büyük eksikliğin uygun insan kaynağının olmaması" tespiti çok yerindedir. Çünkü özünde eğitim öğretim süreci öğretmen kelimesinde özetlenebilir. Yine Wilfried Buch "*İlk başta, doğru insanlar yoktu. Birçoğu eski fakültelerden geliyordu, çünkü orada ilerleyemiyorlardı, ya da okullardan geliyordu, çünkü orada kendilerini rahat hissetmiyorlardı: Aşağıya kaçış, yukarıya kaçış.*"²³ ifadesi ile, eğitim fakültelerine gelen kişilerin ya eski fakültelerde kariyer tıkanıklığı yaşayanlar ya da okul ortamından memnuniyetsiz olanlar olduğunu vurgulamıştır, ki bu "aşağıya kaçış" yani "daha yukarıdaki pozisyonlarda bulunanların akademiye gelmesi" veya "yukarıya kaçış" "okullardan akademiye gelmek isteyen öğretmenler" metaforlarıyla ifade edilen genel bir motivasyon eksikliği olsa da aslında bu durum kesinlikle günümüz Türkiye'sindeki durumla benzerdir. Okul ortamında veya okul idaresi ile sorun yaşayan veya başka sorunlara sahip öğretmenler için eğitim fakülteleri bir kaçış seçeneği olarak görülmektedir. Türkiye'deki üniversiteler de yapılan eğitim fakültesi adaylarıyla ilgili benzer çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının çekici bir yer olmaktan uzak olduğunu ve nitelikli, tutkulu eğitimcilerin yerine ikinci tercih olarak gelen kişilerin doldurduğunu iki

²² "*Als nach dem letzten Krieg in Westdeutschland die akademische Lehrerausbildung aufgebaut wurde -die Pädagogischen Akademien, dann Hochschulen, dann Fakultäten-, da wusste man an diesen Einrichtungen über viele Jahre hin gar nicht richtig, was man tun sollte: - die Universitätswissenschaften einfach nachahmen? - oder verkleinern (Didaktik als 'Schmalspurwissenschaft')? - oder umgekehrt überbieten? (Überkompensation von Minderwertigkeitskomplexen)" (Buch, 1989, s. 121)*

²³ "*Zunächst fehlten ganz einfach die richtigen Menschen. Viele kamen von den alten Fakultäten, weil sie dort nicht weiterkamen, oder von den Schulen, weil sie sich dort nicht wohlfühlten: Flucht nach unten, Flucht nach oben"* (Buch, 1989, s. 121)

örnekte de görmek mümkündür. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarının kalitesi düşmüş, öğrenciler gerçek rol modellerden yoksun kalmış ve bu da uzun vadede okullardaki öğretim kalitesini etkilemiştir. Lakin burada dikkat çekici 2 husus vardır. Wilfried Buch'un "Textdidaktik" isimli eseri 1989 yılında aittir. 1989'dan 2025 yılına gelindikçe zamanın, teknolojinin, çocukların dijital medya içeriklerine erişimiyle ekseriyetle olumsuz anlamda çok daha farklı bir tablo ortaya çıkmıştır. Lakin bu durumda eğitimcinin rolünü dahi temelden değiştirse de öğretmenlerin rolü hala küçümsenemeyecek düzeydedir. Wilfried Buch'un eserinde bahsettiği eğitimcinin ilk tercihinin öğretmenlik olmaması, güdülenmiş olmaması durumunun okulların ve eğitimcilerin dijital dünyada konumu değişse de yine de doğrudan eğitime etkisi vardır, çünkü motive olmayan eğitimciler, geleceğin öğretmenlerini yeterince ilham vererek yetiştiremez. Lakin Wilfried Buch zamanla, bu sorunlara çözüm olarak belirli taleplerin yerleşmeye başladığını anlatıyor; örneğin, *"Bu taleplerin oluşturulması uzun zaman aldı ve bu taleplerin : öğretmenlerin eğitim fakültesinde bilimsel eğitim alması ve okul uygulaması olması yani okulda staj! almaları gerektiği talebinin yerine getirilmesi daha da uzun sürdü."*²⁴ alıntısında, pedagojik fakültelerdeki öğretim görevlilerinin hem bilimsel bir eğitim geçmişine hem de pratik okul deneyimine sahip olması gerektiği fikrinin önce kabul edilmesi, sonra da uygulanmasının uzun sürdüğü belirtiliyor. Bu ilginçtir çünkü günümüzde artık norm olarak kabul edilen sistemde budur. Bir diğer ilginç husus ise Wilfried Buch yine kendi mizacıyla burada "Schulbewährung" gibi ironik bir ifade ile okul deneyiminin bir tür "koruma" veya zorunlu koruma altına alma gibi görüldüğünü ima ederek, pratik deneyimin teorik bilgi kadar değerli olmadığını düşünen bir zihniyeti de eleştirmektedir. Bu gecikme, eğitimde teori ve pratik arasındaki dengenin kurulmasının ne kadar zor olduğunu da göstermektedir. Öğretmenler sadece teorik bilgiyle donatılırsa sınıflarda yıllar içerisinde sürekli değişen gerçek sorunlarla baş edemez, pratik deneyim olmadan ise bilimsel derinlik eksik kalır, bu da öğretmen eğitiminin etkinliğini azaltır ve genel eğitim sisteminde reformların yavaş ilerlemesine neden olur. Bu da özellikle yine benzer araştırmalara bakıldığında günümüz Türkiye'sinde özellikle hem tecrübeli öğretmenlerin hem daha "modern" eğitim almış öğretmenlerin hem de göreve yeni başlayan öğretmenlerin ifadeleriyle örtüşmektedir. Eğitim fakülteleri öğrencileri son senelerine kadar staj (öğretmenlik uygulaması dersi) yapmamakta ve dolayısıyla yeni göreve başlayan öğretmenler bir nevi öğretmenlik eğitimine yeni başlamaktadır. Aslında staj imkanını ve okullarda öğretmen adaylarına eğitim verme

²⁴ "Es dauerte recht lange, bis sich die Forderung durchsetzte - und noch länger, bis sie sich erfüllen ließ dass die Lehrkräfte an einer Pädagogischen Fakultät wissenschaftliches Studium und Schulerfahrung (Schulbewahrung!) brauchen" (Buch, 1989, s. 121)

özelliklerine haiz milli eğitim akademilerinin kurulmasıyla bu sorunun farkında olduğu beyan edilmiş olsa da mili eğitim akademileri başta eğitim fakültelerinin yapısı gibi farklı sorulara yol açmaktadır. Bir diğer ilginç husus ise Wilfried Buch'un hem bu gereksinimlerin oluşturulması hem kabul edilmesi uzun sürdü diyerek aslında bürokratik bir süreçten de bahsettiği söylenebilir. Eğer söz konusu iddia doğru kabul edilirse Türkiye de bu yavaşlık ile yine bir başka benzerlik olduğu söylenebilir. Lakin Wilfried Buch'un asıl vurgusu, personel eksikliğinden de daha büyük bir sorun olarak "doğru tutum" un eksikliği; *"Doğru eğitim almış insanlardan daha da önemlisi, doğru tutum, yani Eğitim Fakültelerinin ana görevinin didaktik olduğu ve bilimsel olarak yürütülen uzmanlık didaktiğinin uzmanlık bilimine eşdeğer olduğu, ona ast olmadığı bilinci eksikti."*²⁵ Buch bu ifadesiyle, eğitim fakültelerin ana görevinin didaktik yani öğretim bilimi olduğu ve "alan didaktiğinin" (Fachdidaktik) "alan bilimlerine" (fachwissenschaft) eşit statüde, alt değil yanında yer alması gerektiği anlayışı vurgulanıyor. Bu, eğitim biliminin sıklıkla ikinci sınıf bir alan olarak görülmesinin bir eleştirisidir. Eğitim bilimi sadece bilgi aktarımı değil, nasıl etkili öğretilceğinin bilimsel incelenmesi olarak kabul edilmezse, öğretmenler sadece uzmanlaşmış bilgi sahibi olur ama bunu öğrencilere uyarlayamaz ve aktaramaz, bu da eğitimde yenilikçiliği ve öğrenci merkezli yaklaşımları zorlaştırır ve hatta tamamen engelleyebilir. Genel olarak, Wilfried Buch'un buradaki "öğretisinin" ilk kısmı eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasında altyapıdan ziyade insan faktörü ve zihniyet değişiminin kritik olduğudur. Savaş sonrası Almanya örneğinde olduğu gibi, bu eksiklikler yıllarca süren bir kaos yaratmış olsa da, sonunda didaktiğin yani eğitim biliminin bağımsız bir disiplin olarak tanınmasıyla ilerleme sağlanmıştır. Wilfried Buch bu zorlu kuruluş sürecinin sonunda bir farkındalık ve değer kazanma aşamasına ulaştığını vurgulayarak eserinin ilk bölümünü bitirmiştir;

*"Eğitim fakültesinde çalışmanın utanç değil, onur olduğu yavaş yavaş fark edildi. Eğitim fakültesinde çalışma imtiyazı sadece teorik ya da pratikte sınırlanmamak, her ikisini birleştirerek en önemli görev olan gençlere kendini adama görevinde olmaktır."*²⁶ (Buch, 1989, s. 121)

²⁵ "Mehr noch als die richtig ausgebildeten Menschen aber fehlte die richtige Einstellung, die Erkenntnis, dass der Hauptauftrag der Pädagogischen Fakultäten die Didaktik ist - und dass die wissenschaftlich betriebene Fachdidaktik der Fachwissenschaft nebengeordnet, nicht untergeordnet ist" (Buch, 1989, s. 121)

²⁶ "Erst allmählich wurde bewusst, dass es keine Schande, sondern eine Ehre ist, an einer Pädagogischen Fakultät arbeiten zu dürfen, wo man nicht nur Theoretiker oder nur Praktiker zu sein, sondern beides zu verbinden hat - im wichtigsten Dienst, den es geben kann: im Dienst an der Jugend" (Buch, 1989, s. 121)

Wilfried Buch bu sözüyle, eğitimdeki gerçek ilerlemenin, teori ve pratik entegrasyonunu genç nesillerin yararına kullanmakla mümkün olduğunu göstermektedir. Bir diğer ilginç “mesaj” ise *“Batı Almanya’daki Eğitim Fakültelerinin kuruluş yılları hakkında bu kadar. Türk meslektaşlarımın bu konuda benzerlikler görüp görmediklerini onlara bırakıyorum.”*²⁷ Wilfried Buch 1989 yılındaki eserinde bu ifadesiyle onlarca yıl Türkiye’de öğretmenler yetiştirdikten sonra bu ifadesiyle meslektaşlarına bu konuda bir “açık son” bırakmıştır. Wilfried Buch yazısının son bölümünde ise daha önce de vurgulandığı üzere, didaktiğin edebiyattan büyük ölçüde öğrenebileceğini belirterek; *“Didaktik, edebiyattan hala çok şey öğrenebilir. Metinlerin didaktiği, öğretmen didaktiğinden sonsuz derecede daha zengin, daha canlı, daha kurnaz ve daha eğlencelidir.”*²⁸ ifadesiyle edebiyatın didaktiğe zenginlik, canlılık, eğlence ve “kurnazlık” katabileceği vurgulamıştır. Wilfried Buch’un burada kullandığı sıfatlar önemlidir. Burada Wilfried Buch’un kastetmiş olduğu zenginlik, edebiyat metninin çok katmanlı yapısını ve farklı yorumlara açıklığını ifade etmektedir. Ortalama okulda ortalama bir öğretmen bulunması muhtemeldir. Ama büyük ihtimalle derste kullanılan metin ortalama üzeri edebi kalitede olduğu için ders kitabındadır. Bu durumda da edebi metnin derse zenginlik katacağı varsayılır. “Canlılık” ile Wilfried Buch’un metinlerin okuyucuyu harekete geçiren, duygusal ve zihinsel olarak etkileyen, dinamik bir anlatım gücüyle dolu olduğunu ima ettiği söylenebilir. Yani öğrenciyi ruhen ve zihnen doyurur, motive eder. Bu ruhsal doyum ders anlatımlarının bazen monoton veya mekanik olabilen yapısını değiştirecek bir etmendir. Belki de Wilfried Buch’un bu ifadesinde kullandığı en ilginç kelime “kurnazlık”tır. Kurnazlıktan kasıt, edebiyatın zekice kurgulanmış, incelikli ve yaratıcı anlatım teknikleri yoluyla didaktiğe katkı sağlayabileceğini ve aynı zamanda öğretmenlere dersleri daha ilgi çekici ve etkili hâle getirecek pedagojik stratejiler sunabileceğini ve hatta yine aynı zamanda öğrencileri düşünmeye yönlendirebileceğini ifade eden kapsamlı bir yaklaşımdır. Ayrıca bunun yanında, edebiyatın mizahi, sürükleyici ve estetik boyutları aracılığıyla öğrenme sürecinin daha cazip hale gelebileceği ve öğrencilerin derse yönelik ilgisinin artırılabilmesi belirtilmektedir; Bu niteliklere sahip edebiyat eserleri, daha etkili, yaratıcı ve öğrenci merkezli bir öğretim sürecine hizmet edebilecek öğretim materyalleri olarak değerlendirmek mümkündür. Edebiyatın bu dinamik ve çok yönlü yapısı, öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici ve derinlikli kılmak amacıyla Türkiye’de de uygulamada zaten kullanılmaktadır. Ancak Wilfried Buch, didaktiğin

²⁷ *“Soviel zu den Aufbaujahren der Pädagogischen Fakultäten in Westdeutschland. Ich überlasse es meinen türkischen Kollegen, ob sie darin Parallelen erkennen”* (Buch, 1989, s. 121)

²⁸ *“Die Didaktik kann von der Literatur noch sehr viel lernen. Die Didaktik der Texte ist unendlich viel reicher, lebendiger, listiger, lustiger als unsere Lehrerdidaktik”* (Buch, 1989, s. 124)

edebiyat biliminden yararlanabildiği gibi edebiyat biliminin de didaktikten yararlanabileceğini, hatta bu alandan öğrenebileceğini ifade ederek şu değerlendirmede bulunmuştur; “*Ve tersine, edebiyat bilimi didaktik biliminden çok şey öğrenebilir: metinlerin analizi için olduğu kadar, değerlendirilmesi için de.*”²⁹. Didaktik ile edebiyat bilimi arasındaki Wilfried Buch’un bahsetmiş olduğu bu karşılıklı etkileşim, sadece metinlerin daha iyi analiz edilmesini sağlamakla kalmaz; aynı zamanda öğrenme sürecini öğrenci için daha anlamlı, merak uyandıran ve Buch’un sıkça ifade ettiği “zihinsel ve ruhsal gıda”yı sunan bir tecrübe haline getirir. Wilfried Buch Heinrich Böll’ün “Dr Murkes Gesammeltes Schweigen” eserinden bir örnek ile bu komplex ifadeyi şöyle bir benzetme ile basitleştirir; “*Heinrich Böll’ün hiciv eseri “Dr. Murkes Gesammeltes Schweigen” harika bir fikir ve başlangıca sahip, lakin sonra uzayıp gidiyor, sonu gelmiyor - tıpkı bazı öğretmenler gibi, hatta bazı konuşmacılar.*”³⁰ Yine Wilfried Buch’un kendi tarzını, mizahını içeren bu benzetme dikkate değer bir tespit içermektedir. Burada bazı öğretmenlerin ve konuşmacıların ders veya sunumlarında konuyu uzatıp bitirememelerinden bahsederken Dr. Murke’den bahseder. Dr. Murke karakteri Gesammeltes Schweigen isimli eserde İkinci Dünya Savaşı sonrası Almanya’da bir radyo editörüdür. Heinrich Böll’ün bu eseri Dr. Murke’nin, sürekli konuşmalardan bıkip sessizlik parçalarını toplayarak kendi huzurunu aramasını, bir profesörün dini ifadeleri sansürletme çabasını anlatan bir eserdir. Bu öykünün bunu anlatması ve Wilfried Buch’un bu örneği vermesi ilginçtir. Neden ilginç olabileceği şöyle açıklanabilir; Wilfried Buch burada, didaktik kriterlerle metin değerlendirmenin, ideolojik veya içerik odaklı yaklaşımlardan daha etkili olabileceğini vurgulamak için bu benzetmeyi kullanmıştır. Yani öykünün yapısal kusuru olan başlangıçtaki parlak fikre rağmen uzayıp bitmemesi, tıpkı kötü bir ders gibi okuyucuyu sınıf benzetmesinde ise öğrencileri yorabilir ve mesajı ve dersin öğretisini zayıflatabilir. Wilfried Buch yazısındaki eleştirisinde edebiyatın eğitim sürecine ilham verebileceğini, dersi zenginleştirebileceğini lakin öğretmenlerin de metinlerden ders çıkarıp kendi anlatımlarını derli toplu tutması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda Wilfried Buch alan bilimi ile alan didaktiğinin ayrılmazlığının altını “*Alan bilim ve alan didaktiği birbirini tamamlar. Aslında bunlar birbirinden ayrılamaz, özellikle de önem açısından. Birlikte çalışmak zorundadırlar.*”³¹ diyerek çizmiştir. Bu iş birliğinin ise eğitim fakültelerinde de en iyi şekilde gerçekleşebileceği ve eksikliğinde “vicdan

²⁹ “Und umgekehrt kann die Literaturwissenschaft noch viel von der Didaktik lernen: für die Analyse von Texten, aber auch für ihre Bewertung” (Buch, 1989, s. 124)

³⁰ Heinrich Bölls Satire “Dr. Murkes Gesammeltes Schweigen” hat einen großartigen Einfall und Anfang, aber dann wuchert sie aus, kann kein Ende finden - wie manche Lehrer. Und Vortragende” (Buch, 1989, s. 124).

³¹ “Fachwissenschaft und Fachdidaktik brauchen, ergänzen einander. Eigentlich sind sie gar nicht zu trennen - schon gar nicht nach ihrem Rang. Sie müssen zusammenarbeiten” (Buch, 1989, s. 124)

azabı” duyulması gerektiğini belirtir. Ve son olarak Wilfried Buch, “*Bir ülke gençleriyle ancak öğretmenleriyle ve öğretmenlerinin de öğretmenleriyle gurur duyabiliyorsa gurur duyabilir.*”³² sözüyle, bir ülkenin gençliğine gurur duyabilmesi için öğretmenlerine ve öğretmen eğitimlerine yatırım yapmasının zorunluluğu vurgulamıştır. Bu da eğitim sisteminin kalitesinin öğretmen eğitimiyle doğrudan ilişkili olduğu çıkarımını pekiştirir.

Wilfried Buch “*Efsaneye ilim, masalla «saf» edebiyat başlar* (Buch, 1992a, s. 11).” diyerek, dünyayı anlama ve anlamlandırma çabasının ilk evrensel basamakları olarak edebiyatı konumlandırır. Buch’un evrensellik ve yerellik arasındaki bu etkileşime dair analizlerini ve söz konusu sorunsala yönelik yaklaşımlarını derinleştirmek adına, Buch’un “Ruf und Echo” (Çağrı ve Yankı) başlıklı çalışmasının incelenmesi değerlidir. Wilfried Buch bu eserinde Yunan-Roma mitlerinden bahsetse dahi bu kapsamı genişletmek mümkündür. Wilfried Buch bu mitlerin yalnızca Avrupa’ya ait olmadığını, aksine tüm eski kültürlerin ortak mirasının bir örneği olduğunu belirtir: “*Diğer yandan, bu efsaneler Avrupa’ya özgü bir özellik değil, sadece - elbette - bir göletin gelişmesiyle ortaya çıkan, tüm eski efsanelerin birikiminden oluşan bir yardım kaynağıdır. Böylece, diğer, daha az belirgin ve aktarılan efsane dünyalarını da anlamaya yardımcı olur.*” Bu efsane dünyası, Avrupa kültürünün temelini ve ana bileşenini oluşturdu ve bu kültürü daha derinlemesine anlamaya yardımcı oluyor.”³³ Bu vurgu ile Wilfried Buch eğitim açısından mitlerin yalnızca tarihsel bilgi değil, aynı zamanda kültürlerarası anlayışı geliştiren bir araç olduğuna işaret eder. Ayrıca Yunan ve Roma mitleri de dahil olmak üzere tüm mitlerin tüm milletlerin malı olması bilinci, “*Avrupa’ya özgü bir şey değil, sadece tüm eski kültürlerin efsane yaratıcılığının bir örneği*”³⁴ öğrencilere evrensel bir bakış açısı kazandırır. Bununla birlikte, mitlerin bazı inançların oluşumundaki rolü ve sanatlardaki etkisi, onların eğitimde yalnızca tarihsel değil, estetik ve düşünsel bir boyutla da değerlendirilebileceğini gösterir. Dolayısıyla mitoloji, gençlere hem kültürel kökenleri kavrama hem de farklı düşünce ve sanat alanlarında eleştirel bir bakış geliştirme imkanı sunar. Wilfried Buch bu yazısını “*Türk gençliği, kendi iyiliği için ona açık olmalı. İmgeler oluşturmalı.*”³⁵

³² “Ein Land kann nur stolz auf seine Jugend sein, wenn es auch stolz auf seine Lehrer sein kann - und auf die Lehrer der Lehrer” (Buch, 1989, s. 125)

³³ “Andererseits ist diese Sagenwelt nicht europäischer Sonderbesitz, sondern nur ein – freilich besonders reich entwickeltes und überliefertes – Beispiel für die Sagenschöpfung aller alten Kulturen. Damit hilft sie auch, andere, weniger deutlich entfaltete und überlieferte Sagenwelten zu verstehen. ...Diese Sagenwelt wurde zu einer Grundlage und zu einem Hauptbestandteil der europäischen Kultur und hilft, diese Kultur tiefer zu verstehen.” (Buch, 1994d, s. 193)

³⁴ „kein europäischer Sonderbesitz, sondern nur ein ... Beispiel für die Sagenschöpfung aller alten Kulturen” (Buch, 1994d, s. 193)

³⁵ „Die türkische Jugend sollte sich ihm schon um ihrer selbst willen öffnen. Bilder bilden.” (Buch, 1994d, s. 202)

ifadesiyle sonlandırır. Wilfried Buch'un bu ifadesi aslında iki katmanlı bir anlam içeriyor. İlk kısmında, Türk gençliğinin antik mitolojiye yönelmesini yalnızca Avrupa kültürünü anlamak için değil de, kendi kişisel gelişimleri ve kültürel zenginleşmeleri için de gerekli gördüğünü belirtir. „*um ihrer selbst willen*” ifadesi, mitlerle ilgilenmenin sadece dışsal yararlardan öte, bireyin kendini geliştirmesi için değerli olduğuna işaret eder. İkinci kısımda ise „*Bilder bilden*” sözü ise Wilfried Buch'un yine kendi mizacına gerçekten uygun bir kelime oyunudur: Almanca'da „*Bilder*” hem “imgeler” hem de “resimler” anlamına gelir, „*bilden*” ise hem “oluşturmak” hem de “eğitmek/şekillendirmek” anlamındadır. Dolayısıyla bu ifade, “imgeler oluşturur” anlamıyla mitlerin hayal gücünü zenginleştirdiğini, aynı zamanda “imgeler eğitir” anlamıyla da düşünceyi şekillendirip eğitici bir işlev gördüğünü vurgular. Aynı zamanda mit yoluyla edinilen sembolik imgeler, bireysel ve toplumsal eğitim sürecinde kalıcı bir bilişsel ve kültürel oluşum sağlar, gençlerin hayal gücünü, empati yeteneğini ve kültürel miras bilincini güçlendirebilir.

Şerif Oruç Yüksek lisans tezinde Wilfried Buch'un hem efsanelerin bilimin başlangıcı olmasını hem de Wilfried Buch'un efsanelere bakışını şu sözlerle açıklar;

Ernst Bloch efsaneyi olumsuz değerlendirir: “Efsane korku uyandırmak içindir. Efsane cesaret kırıcıdır, masal ise cesaret vericidir.” Lakin Prof. W. Buch efsaneyi tamamen olumlu değerlendirir. Efsane daha eskidir ve temeldir. Efsane “ilk bilimdir.” Efsane olmadan masal da olmaz. Ernst Bloch'a göre: “Şeytan korku uyandırır.” Prof. W. Buch'a göre: “Şeytan korkuyu alır.” “ Şeytan korkutmak için değil, korkuyu almak için vardır, çünkü insanlar bir talihsizliği ‘şeytan’ ile açıklayabildiklerinde, o talihsizlik açıklanmış olur ve bu nedenle artık o kadar da korkunç olmaz. İnsanlar için en korkunç olan şey, açıklayamadıkları şeydir.”³⁶

Efsaneler “doğru” veya “mutlak doğru” kabul edilmeyerek analitik düşüncenin kapısını açar, soru sormaya, sorgulamaya, akıl etmeye, teşvik eder. İnsanın en kıymetli cihazı akıldır.

³⁶ “Ernst Bloch beurteilt die Sage negativ: “Die Sage soll Angst machen. Die Sage ist entmutigt, Märchen ermutigt.” Aber Prof. W. Buch beurteilt die Sage völlig positiv. Die Sage ist älter und grundlegend. Sie ist” erste Wissenschaft.” Ohne Sage gibt es kein Märchen. Nach Ernst Bloch: »Der Teufel macht Angst” Nach Prof. W. Buch: “Der Teufel nimmt Angst.” Der Teufel soll nicht Angst machen, sondern soll sie nehmen, denn wenn die Menschen ein Unglück mit dem “Teufel” erklären konnten, dann war das Unglück erklärt und darum schon nicht mehr so schrecklich. Am schrecklichsten ist für den Menschen das, was er nicht erklären kann.” (Oruç, 1988, s. 16)

Bu da bilimin temelidir. Masallar ise duygusallığın hissiyatın tecessüm etmiş halidir, gerçekte ilgisi olmadığı kabul edilir lakin insanların ve başta çocukların duygusal zekalarını geliştirir. Masallar, çocukların hayal gücünü geliştirerek onların kendi sınırsız dünyalarından gerçek hayata geçişlerinde köprü vazifesi görmektedir. Bilişsel gelişimleri desteklenen çocuklar, masallar sayesinde kurmaca ve gerçek arasındaki geçişi daha sağlıklı gerçekleştirebilmektedirler (Gedik, 2020).

Wilfried Buch Almanya’da yaşadığı bir olayı şöyle anlatır. *Bir defasında Almanya’da, genç, iyi niyetli «çocuk ruhlu» bir ilkökul öğretmenini, çok hareketli, hayal gücü zengin «masal çağında» ki X. sınıf öğrencilerine masal anlatırken görmüştüm, bir oğlan çocuğu parmak kaldırmış, «bunlar gerçek değil» demişti ve öğretmen de çok kızarak onu sınıftan kovmuş: «Ceza olarak bundan sonra ben masal anlatırken, sen dinlemeyeceksin!» demişti. Halbuki çocuğa yanlış sinyal verdiğinin, inanmama sinyali yerine inanma sinyali verdiğinin farkında değildi. 6 yaşındaki çocuk, öğretmenine karşı gelmek değil, masalı kurtarmak istiyordu. Lakin bu öğretmen çocuklar hakkında henüz bir şey bilmiyordu veya daha çok: Herkes gibi onun da bildiği şey kendisine pedagoji ve psikoloji öğreniminde anlatılanlardan ibaretti.* (Buch, 1992a, s. 12). Bu anekdotta aslında birden çok ilginç mevcuttur. Birincisi, Wilfried Buch’un öğretmenin “bildiği şey kendisine pedagoji ve psikoloji öğreniminde anlatılanlardan ibaretti” ifadesiyle vurguladığı nokta, oldukça katmanlı bir eleştiri içeriyor. Burada Buch, doğrudan öğretmenin pedagoji eğitimi almadığını iddia etmiyor. Bilakis öğretmenin aldığı eğitimi kabul ederek bunun yetersizliğini ima ediyor. Yani, öğretmenlik mesleğinin sadece akademik bilgilerle sınırlı olmaması gerektiğini, bunun ötesinde bir “hocalık” niteliği taşıması gerektiğini belirtiyor. Ki bu, empati, sezgi ve gerçek hayattaki çocuk dinamiklerini anlama gibi unsurları kapsar. Wilfried Buch burada kendi mizacıyla ifade etmek gerekirse öğretmenin Nasreddin Hocanın eşeğine neden ters bindiğini anlamadığını belirtiyor. Aynı zamanda Buch, üniversitelerdeki ilgili eğitimlerin sınırlarını çiziyor: Pedagoji ve psikoloji eğitimi, teorik bilgi sunabilir ama pratikte öğretmenlik için yeterli olmayabilir, çünkü gerçek çocuk davranışlarını ve ihtiyaçlarını tam olarak kapsamaz. Aynı zamanda, öğretmenin tepkisinin yani çocuğu sınıftan kovması altında yatan nedenin, çocuklar hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması olduğunu öne sürüyor Buch. Bu tepki, çocuğun masalı “gerçek değil” diyerek sorgulamasını öğretmene karşı bir isyan olarak algılamaktan kaynaklanıyor. Buch’un gözlemine göre, öğretmen burada çocuğa yanlış bir sinyal veriyor: Çocuğa inanmama yerine inanma sinyalini pekiştiriyor, çünkü ceza olarak masal dinlemeyi yasaklamak, masalların değerli olmadığını ima edebilir. Eğitim sistemleri, öğretmenleri sadece bilgi aktarıcı olarak yetiştirmek yerine, onları

çocukların iç dünyasını sezebilen, esnek ve duyarlı rehberler haline getirmeli. Örneğin, Buch'un anekdotunda gördüğümüz gibi, eğer öğretmen çocuğun sorgulamasını bir fırsat olarak değerlendirmesi doğru olurdu. Buch'un anlatısı, öğretmenliğin bir meslekten öte bir sanat olduğunu hatırlatmaktadır. Bir diğer husus ise burada masalın nasıl konumlanması gerektiğidir. Buch başka bir eserinde başka bir anektodtan ve bu anektotdaki başka bir öğretmenden bahseder;

Yıllar önce Almanya'da çoktan emekli olmuş bir ilkokul öğretmeni tanımuştum. Ücra bir köy olan Eifel'de (Bonn'un güneyinde) doğmuş ve aynı köyde elli yıl öğretmenlik yapmış. Öğretmenliği yanında, ülkesinin kireç taşı florası konusunda, uluslararası bilim çevresinde tanınmış uzmanı olmuş. Daha öğrenciyken (1900'lerde) bitkilerle tutku derecesinde ilgisi varmış. Bana, öğretmenin bitkileri çok tanıyan birisi olmasından dolayı, hemen her gün keşfettiği yeni bitkileri pantolonunun cebine koyup okula götürdüğünü anlatırdı. "Ne güzel! Bulduğunuz bu sevgililerin adlarını öğretmeninize sorabiliyordunuz" diyecek olmuştum; ama o, gülümseyerek kafasını sallamıştı; "Ah hayır, o zamanlar öğrenciler öğretmenlere bir şey soramazlardı; sadece öğretmen öğrencilerine sorardı!" Bu bir yüzyıl önceydi. (Buch, 1993c, s. 3).

Aslında bu anekdotta incelenmesi gereken birçok şey var. Örneğin Wilfried Buch'un bitkileri kastederek "sevgililerin" demesi. Öğrencinin öğretmenine soru soramayacak bir ortamda olup hemen her gün öğretmenine yeni gördüğü bitkileri götürmesi veya öğrencinin de ilerde bitkilere ilgi duyması gibi. Burada Wilfried Buch'un bitkileri "sevgililer" şeklinde ifade etmesi Wilfried Buch'un mizacıyla örtüştüğü için ilginç olan kısım öğrencilerin öğretmenlerine her gün farklı bitkiler toplayıp götüreceği kadar değer vermesi ama bu gün normal gördüğümüz soru sorabilecek kadar hoşgörülü bir ortam olmaması. Yani öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı olmasına rağmen öğrencilerin soru sorabileceği bir ortam olmaması ilginç bir durumdur. Oysaki Wilfried Buch çağdaş pedagojinin can damarını niteliğindeki özelliğini şöyle ifade eder; *Çağdaş pedagojinin önemli bir özelliği, hatta can damarı soru sorma hakkıdır; dahası öğrencilerin sorma yeteneklerinin bilinçli ve sistematik eğitimi, geliştirilmesidir* (Buch, 1993c, s. 3). Aslında Buch burada soru sormanın öneminden bahsederken salt olarak soru sormaktan bahsetmez aynı zamanda soru sorma yetisinin eğitim sürecinin merkezine yerleştirilmesi gerektiğini vurgular. Çünkü gerçek öğrenme, ancak merak eden, eleştiren ve sürekli sorgulayan bireyler aracılığıyla gerçekleşir. Bu yaklaşım, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp, aktif bir araştırmacı ve bilginin ortak yapıcısı konumuna getirir. Nihayetinde,

soru sorma becerisini sistematik olarak geliştiren bir eğitim anlayışı, özgür ve demokratik toplumların temelini oluşturacak yaratıcı ve özgüvenli bireyleri yetiştirmenin en etkili yoludur. Aslında bir diğer ilginç konu ise özgür ve demokratik toplumların oluşmasında soru sormanın ve soru sormayı öğrenmenin yeri olan okulun bu kadar önemli bir yeri olmasıdır.

Aslında Wilfried Buch'un aydınlanmasında belirtilen 5 maddeye bakıldığında bu örnekte hayata yarayacak öğretim materyali sağlanmaktadır. Doğrudan köyde bulunan bitkiler öğretmene iletilmektedir ve öğrenciler bunu kendisi yaptığı için karşılıklı saygı olduğu da varsayılabılır. Lakin öğrencilerin öğretmenlerine soru sormayacağı bir düzenin “konusunda uzman” bir öğretmen tarafından sorgulanmaması zamanı için normal, günümüz için ise çok ilginçtir. Öğretmen hata yapmamaktadır. Varolan düzeni devam ettirmektedir. Hatta uluslararası bilim çevresinde tanınmış bir uzman olacak kadar “ortalama üzeri” bir öğretmendir. Ama kendisinden yüzyıllar önce yaşamış olan eşeğine ters binen Nasreddin Hoca da uzmandır. Wilfried Buch bu alanında uzman öğretmenden bahsettikten sonra şöyle bir ifadeye bulunur; “...düşünen insan ise, her şeyi (daha iyi) bildiğini, herşey için tek ve doğruluğu kuşku götürmez yanıtları “cebinde taşıdığını” ileri sürmez. O, sorar. İnsan... soran, arayan, araştıran “meraklı” bir varlıktır.” (Buch, 1993c, s. 3) Wilfried Buch bu öğretmenden bahsettiği Sormanın Değeri isimli eserinde ayrıca Perceval'ın ustası Gornemans'tan aldığı nasihatler sonrası soru sormaya çekinmesi örneğinden de bahseder. Ve İmam Gazali den bahseder;

“Pek Saygın imam Muhammed ibn al-Gazali (1059-1110)'ye -Tanrı onu onunkilere bağışlasın!-, birisi bilginliğin bu yüksek mertebesine nasıl ulaştığını sorar. O da “bilmediğimi sormaktan utanmamakla” diye yanıtlar.” Yüce bir insanın bu yalın alçakgönüllülüğü ne kadar etkileyici! Burada sormanın “utanıcı” yüzeysel, bilginin onuru ise gerçektir.” ... İmam Gazali bu “ayıbı” üzerine almaktan kaçınmadı” (Buch, 1993c, s. 4)

Wilfried Buch'un birçok eserinde ele aldığı birçok konuda bir çok kültürden aynı hedefi gösteren eserler bulması gerçekten onun evrenselliğini gösteren bir husustur. Bu evrensellik, Buch'un hem ele aldığı konuları hem öğretmen olarak ders anlatısını ve öğretmen kimliği noktasında pedagojik yaklaşımlarını yalnızca bir alman olarak “Batı” düşüncesiyle sınırlamayıp, “Doğu” geleneklerinden de beslenerek zenginleştirmesinden kaynaklanır. Nasreddin Hoca'nın bilgelik ve mizah dolu öğretilerini modern çağın gereklerine uygun şekilde olduğu iddiasını ortaya koymak başka türlü mümkün olması çok zordur. Soru sormanın önemine değinirken örneğin ortaçağ Avrupa edebiyatındaki Perceval ve İmam Gazali'nin alçakgönüllü sorgulama felsefesini bir araya getirerek, sorgulayan bir eğitim anlayışını

savunması, hem geçmişten günümüze hem de kültürler arası köprüler kurduğunu gösterir. Bu durum Wilfried Buch'un eserlerinde sıkça görülmektedir. Bu tarz yaklaşımlar, günümüz eğitim sistemlerinde çeşitliliğe çok sesliliğe tek taraflı olmayan bir sisteme teşvik eden bir model sunar ve öğretmen öğrenci ilişkisini hiyerarşiden ziyade karşılıklı saygıya ve keşfe dayandırır. Wilfried Buch modern eğitimin yapı taşı dediği soru sormanın daha doğrusu soru sorarak öğrenmenin olumsuzlukları olduğunu da belirtir ve şöyle der;

Öyle ki bir uğraş gerektirir “İnanmak sormaktan daha rahattır.” Bu Hırvat atasözünde sormak insanı özgün düşünceye ve b ir şeyi açıkça tanımaya götüren eleştirel bir tutum olarak anlaşılıyor. Çok güzel bir Afrika atasözü sormanın gerçek tehlikesini gösteriyor: “Sorun insan utanılacak bir şey yapmaz; ama sırrını açığa çıkarır (Hausa). Her soru belli bir ilgiyi gösterir ve bundan dolayı olarak da örtülü bir ilgiyi açığa çıkarır... Sormanın yararlarını ve olumsuz yanlarını bir Çin atasözü çok iyi özetlemiştir: “Sorun insan beş dakika için, sormayan ömür boyu aptaldır.” (Buch, 1993c, s. 5)

Wilfried Buch'un burada vermiş olduğu örnek soru sormaya çekinen öğrenci örneğine çok benzer. Öğrencilerin, yanlış yapma korkusu ya da Wilfried Buch'un vermiş olduğu anekdotta olduğu gibi öğretmenin otoritesine duyulan aşırı saygı nedeniyle soru sormaktan uzak durması muhtemeldir. Oysa ki, öğrenme sürecinin temelinde yer alan şey eleştirel meraktır. Bu eleştirel merak bireyin özgür düşünme kapasitesini geliştirir. Eğitim, sadece bilgiyi aktaran bir süreç olmamalı; aynı zamanda öğrencinin bu bilgiyle etkileşime girmesine, sorgulamasına ve kendi anlam dünyasını kurmasına olanak tanınmalıdır. Bu nedenle Wilfried Buch'un modern pedagojinin temeli varsaydığı soru sorma fiili sadece öğrencinin tek taraflı olarak gerçekleştirebileceği bir iş değildir. Soru sormanın eğitimin temel taşı kabul edildiği bir pedagojik yaklaşımda aynı öğretmenin görevinin cevap vermekten bile daha çok soruyu teşvik etmek olduğunu yani merak uyandırmak güdülemek olduğunu söylemek mümkündür. Buch'un yaklaşımında da “soru”nun, bilginin sonu değil, başlangıcıdır demek mümkündür. Öğrencinin her sorusu, öğrenme sürecinde yeni bir keşif kapısı aralar. Gerçek öğrenme, öğrencinin zihinsel konfor alanından çıkmasıyla mümkündür. Rezil olacağını da düşünce sorusu aptalca da gelecekse arkadaşları ona gülecekse de konfor alanından çıkıp soru sormasıyla öğrenci bu rahatlığı terk etmektedir, risk almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Buch'un soru sormanın olumsuz tarafı olarak bahsettiği “inanmak sormaktan daha rahattır” sözü, sadece bireysel bir tespitten ibaret değildir; aynı zamanda çağdaş eğitim anlayışına yönelik derin bir eleştiridir. Eğitimdeki rahatlığın yerini sorgulamanın alması, onun idealindeki canlı, dinamik ve insana

yönelmiş öğrenme ortamının temel koşuludur. Lakin burada öğrencinin sorduğu soru ile almış olduğu “risk”in getiri kısmı haricinde kalan kısmı öğretmen sadece kısmi olarak yönetebilir. Örneğin Wilfried Buch gibi Brecht’in “Aptalca soru yoktur” prensibini ilke edinmiş bir öğretmen öğrencisinin sorusuna değer verse dahi arkadaşlarının soruyu saygıyla karşılmasına karışamaz. Lakin öğretmenin tavrının tüm öğrencileri etkileyeceği açıktır. Örneğin kültürümüzde olan cevabı basit olan soruya dahi kitaba bakmadan cevap vermeme adeti bu konuyla alakalı çok dikkate değer bir örnektir.

Wilfried Buch “Sorun, öğrenmeyi arzulayandır” veya “sorun sorduğunun yanıtıyla öğrenir” ifadelerine karşı çıkarken (Buch, 1993c, s. 5) sormanın aslında öğrenmenin ve felsefenin başlangıcı değil öğrenmenin kendisi olduğunu ifade eder. “*Sormak başlı başına bir öğrenmedir. Bundan dolayı sormayı öğrenmek başka bir söylemle öğrenmeyi öğrenmek çok önemlidir.*” (Buch, 1993c, s. 5)

Wilfried Buch öğretmenlere şöyle seslenir; *İçinde soylu bir “yarın”ı saklayan bu soylu “geçmiş” karşısında her öğretmen çağdaş şair Bertolt Brecht’in en güzel şiirlerinden birinde aynı zamanda eskilerin sormanın değerine ve sorunun onuruna saygı isteğini dile getiren, sözlerini bağrına basmalıdır. “Bir şeyler soranlar, yanıtla layıktırlar.” Ayrıca her öğretmen Bertolt Brecht’in başka bir yerde, (öğrencilerin) “aptalca soruları” konu edildiğinde sormayı hor gören laflara karşı keskin deyişini göz önünde tutmalıdır: “Aptal sorular yoktur, yalnız aptalca yanıtlar vardır.” Böylece Brecht, günümüzden daha ilerici olan gelenekte dayanak bulabiliyor; umarız gelecekte de daha ilerici değildir! Bu soru bize yönelik. Acaba nasıl yanıtlayacağız?* (Buch, 1993c, s. 6)

Wilfried Buch’un öğretmenlere bu çağrısı aslında öğretmenlik mesleğinin daha önce ifade edildiği gibi sadece bilgi aktarmakla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencinin yani bir insanın düşünme, sorgulama ve öğrenme hakkına saygı duymayı gerektiren derin bir sorumluluk taşıdığını anlatır. Wilfried Buch, geçmişin birikimini ve geleceğin umudunu bir arada taşıyan öğretmenlerin, Bertolt Brecht’in sözlerinden ilham alması gerektiğini belirtir. Brecht’in “Bir şeyler soranlar, yanıtla layıktırlar.” sözü, öğrencilerin sorma cesaretini destekleyen, sorgulamanın öğrenmenin modern pedagojinin temel yapıtaşı olduğunu tekrar hatırlatan güçlü bir ifadedir. Ayrıca Brecht’in “Aptal sorular yoktur, yalnız aptalca yanıtlar vardır.” Cümlesi ile aslında öğretmenlere önemli bir daha sorumluluk yükler. Yüklenen bu sorumluluk hiçbir öğrencinin merakını küçümsememektir. Çünkü merakı olan öğrenci öğretmenin öğretmenlik yükünün büyük bir kısmını da üstlenmektedir. İşte bu yüzden

öğretmen her soruya saygıyla yaklaşmak ve her öğrencinin öğrenme çabasını ciddiye almak sorumluluğuna da sahiptir. Buch'un burada verdiği mesaj veya daha doğrusu ders, öğretmenlerin öğrenmeyi teşvik eden bir ortam yaratmaları gerektiğidir. Wilfried Buch'un artı dergisinde yazan sormanın değeri isimli eseri "Acaba nasıl yanıtlayacağız?" sorusu ile bitmektedir. Aslında bu soru bir özeleştirici çağrısıdır; öğretmenlere yöneltilen bu soru, onların bu idealleri gerçekten yaşatıp yaşatmadıklarını, öğrencilerin sorularına verdikleri yanıtların ne kadar yapıcı güdüleyici ve cesaretlendirici olduğunu sorgular. "Acaba nasıl yanıtlayacağız? sorusu ve bu sorunun akla getirdiği bir soru daha sorularak öğrenme süreci inşa edilmelidir. "Acaba nasıl sorulmasını sağlayabiliriz?"

Divrik ve Kelcioğlu yapmış oldukları araştırmada masalların öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, merak duygusunu harekete geçirdiği, soru sorma ve analiz etme becerilerini geliştirdiği, ayrıca rol model alma süreçlerini desteklediği ortaya çıkmıştır (Divrik & Kelcioğlu, 2024, s. 131). Wilfried Buch ise başka bir eserinde çocukların masalları neden sevdiğini açıklar; *Bu başka durumlar için de geçerlidir. Aslında tüm edebi içerikler didaktiktir - en çok da en az didaktik görünenler. Çocuklar masalları sadece hayal gücü zengin bir eğlence olarak değil, aynı zamanda son derece gerçekçi bir yaşam dersi, kılık değiştirmiş kötülük ve korku, sabır ve cesaret, aşk ve olası mutluluk hakkında bilgi kaynağı olarak da severler. Bence, çok sevilen ucuz edebiyat bile okuyucularına öğütler sunar ve bu yüzden bu kadar çok okunur (Buch, 1989, s. 123).*³⁷ Wilfried Buch'un masallar hakkında görüşü ilginçtir. Buch, "*fantastiğin daha çok «ters yüz edilmiş dünya» olduğu yerde bile, gerçeklikle en sıkı bir irtibat halindedir.*" (Buch, 1992a, s. 12) diyerek masalların tamamıyla gerçeklikten kopuk kurmaca olmadığını belirtir. *«Ters yüz edilmiş dünya» lakin, «gerçek dünya»nın bilindiği ve tanındığı yerde ortaya çıkar ve zevk verir (Buch, 1992a, s. 12).* diyerek çocukların gerçek dünya ve ile ters yüz edilmiş dünya arasında ilişki kurmaları yoluyla hem hayal güçlerini geliştirdiklerini hem de yaşadıkları dünyayı daha derinlikli kavrayabildiklerini vurgular. Ki bu da eğitimin veya buna bağlı olarak da okulun amacıdır. *Çocukların bu ters yüz etme hadisesindeki sevinçleri, bazı çocuk psikologlarının bugün dahi pür ciddiyet iddia ettikleri gibi, çocuk ruhunun «masalımsı »lığını ispat etmez, bilakis tam tersine: Çocukların yeni uyanan ve güçlenmekte olan gerçekçiliklerini ispat eder, ki bu sayede ters yüz hadisesini görebilmekte ve bu yetenekten zevk almaktadırlar.*

³⁷ Das gilt auch sonst. Eigentlich sind alle literarischen Inhalte didaktisch - am stärksten die, denen man es am wenigsten ansieht. Kinder lieben Märchen nicht nur als fantasievolle Unterhaltung, sondern auch als höchst realistische Lebenskunde, als Kunde vom verkleideten Bösen und von der Angst, von Geduld und Mut, von Liebe und möglichem Glück. Ich meine, daß sogar die so gern gesehmähte Trivialliteratur ihren Lesern Belehrung bietet, und daß sie gerade deswegen so gern gelesen wird (Buch, 1989, s. 123)

Çocuklar masallara «inanmazlar», lakin birçoğu, büyüklerin onlara inandıklarını sanmaktadırlar. «Bırakın onlara bu yetişkinlik inancını» Masal çağı denen yaşta çocuklar değil, bazı büyükler yaşar, yani öyle yaparlar ve böylece çocukları kandırmak isterler — her halükârda masalın (ve çocukların!) tabiatını yanlış anlayan büyükler (Buch, 1992a, s. 12).

Çocuk psikolojisi konusundaki Wilfried Buch'un bu tespiti çok yerindedir. Masallar veya kullanılan diğer eğitim materyali üst başlıkta Fantastik, “ters yüz edilmiş dünya” olarak tanımlansa da, bu dünyanın varlık bulabilmesi ve keyif vermesi, lakin gerçek dünyanın bilinip tanınmasına bağlıdır. Yani çocuk hayatı anladığında lakin oradaki ters yüz edilmeyi anlayabilir. Ve bu tespit etme süreci hem düşünme sürecini geliştirir hem de çocuğun bu süreçten keyif almasını sağlar. Yani masalın sınırları, tamamen gerçeklikle çizilir. Masal zevki, gerçeklik bilgisine dayanır. Çocuklar, mantık dışı gibi görünen bu ters yüz edilme durumunu lakin gerçek dünyanın kurallarını kavradıkları için çözümleyebilir ve ondan haz alabilirler. Bu da masalda zevk almanın ancak gerçeklik bilincinin gelişmesiyle mümkün olduğunu gösterir. Çocukların masala yetişkinlerden farklı bu yaklaşımı “masalımsı ruh” iddiasını çürütür. Bazı psikologların, çocuk ruhunun temelinde masalımsı ve soyut bir eğilim olduğunu öne sürmeleri, Wilfried Buch'a göre katıyen yanlıştır. Aksine çocuklar, yeni uyanan ve giderek güçlenen gerçekçilikleri sayesinde masalla etkileşime geçerler. Çocukların bu tavrında “İnanmak” değil, “oyun kurmak” söz konusudur. Ters yüz olan gerçekliği tespit etmek söz konusudur. Çocuklar masallara gerçekle birebir “inanmaz” lakin büyüklerin onların inandığını düşündüğü düşüncesinin altında ise yetişkinlerin çocuk doğasını yanlış anlamasında yatar. “Yetişkinlik inancı” bir aldatmacadır. Masal çağı olarak adlandırılan dönemde, masala inanan çocuk değil, masalın gerçekliğine katkıda bulunmak isteyen yetişkinlerdir. Bu tutum, aslında çocukları “kandırmak” isteyen bir görev olarak yorumlanır. Masal ve eğitim arasındaki ilişkiye gelince ise masal, çocukta gerçeklik duygusunu test eden ve pekiştiren bir araçtır. Eğitimci olarak rolümüz, masalın bu işlevini doğru anlamak ve çocukları gerçeklikle olan bağlarını zedeledikten yönlendirmektir. Buch'un buradaki önerisi ise gerçeklikle sıkı irtibat içinde olan kültürden beslenen masalları, çocuk ruhunun masalımsı değil bilakis giderek güçlenen gerçekçilik yönelimini besleyecek şekilde seçmek ve sunmak ve böylelikle hayata yarayacak eğitim materyali tanımına uyacak şekilde masalları kullanmaktır.

Wilfried Buch Goethe'yi anma haftasında 1983 yılında Wilfried Buch'un yapmış olduğu konuşmayı Gürsel Aytaç şöyle anlatıyor; *Konferans dizisinin Almanca konuşmalarının ilki Prof. Wilfried Buch tarafından “Goethe'nin Soneleri” üzerine yapıldı. Buch, Goethe'yi değişik bir açıdan ele almayı denedi. Kendisinin birçok Alman gibi Goethe'nin Faust'unu daha*

küçük denecek yaşlarda okuduğunu ve hiçbir şey anlamadığı için de esere hayran olduğunu, ilk gençlik aşkını yaşarken ise sevdiği kıza “Faust”taki Gretchen gözüyle baktığını esprili bir üslupla anlattıktan sonra, Goethe’nin kendi zamanında halk tarafından çok okunan bir yazar olmadığını, Alman halkının ona, büyüklüğü karşısında putlaştırmakla yazdıklarından haberdar olmamak arasında gidip gelen iki tavır takındığını belirtti. Ona karşı kin ve hayranlık karışımı tuhaf bir duygunun yaygın olduğunun, bu durumu Thomas Mann’ın da Lotte in Weimar romanında işlediğini hatırlattı. Goethe, kendisinin uyandırdığı bu duygudan haberdardı. “Büyük adam bir milli felâkettir” sözünü Thomas Mann, o romanında çok yönlü değerlendirmeyi bilmiştir. Prof. Buch, Goethe’nin hayatında yaratıcılığının bir kriz dönemi olarak nitelendirilen yıllarından söz etti. Schiller’in ölümünü izleyen bu yıllar, Alman-Fransız savaşına, Napoleon’un işgaline rastlar. Birlikte yaşadığı Vulpius’la nikâhlanmasını “burjuva” düzenine girmesini, yüzünün balmumu maskesini çıkartmasını, onun bir bakıma ölüm düşüncesiyle haşır-neşir olduğunun belirtileri olarak yorumladı. Goethe’nin yeni aşk maceralarıyla kısa süre sonra bu krizi aştığını belirtti. 1800-1807 yılları arasında yazdığı beş soneti ele alarak Goethe’nin genç romantik şairlere cevabını, kendisinin sone biçimine, o biçimin gerekleri olan kafiye disiplinine heveslenemeyeceğini, “çünkü içinden çağlayan duyguları, dehasının akışını öyle suni dil oyunları”nın kalıplarına sığdırmaktan hoşlanmadığını gösterdi (Aytaç, 1990, s. 267-276)).

Wilfried Buch’un Goethe ile derinden ilgilendiği, Goethe ile ilgili bir çok eseri olduğu, doktorasını Goethe üzerine yazdığı, daha önce ifade edildiği üzere Goethe Forschung konusunda bir otorite olduğu belirtilmiş olsada Gürsel Aytaç’ın bu açıklamasıyla Wilfried Buch’un Goethe’ye olan hayranlığının çocuk yaşlarda başladığı kesinleşmiştir. Ayrıca bu anekdot, Wilfried Buch’un Goethe’yi yalnızca bir edebiyat figürü olarak değil, kişisel deneyimlerini şekillendiren bir ilham kaynağı olarak gördüğünü ortaya koyar. O yüzden denilebilir ki Wilfried Buch’un Goethe’ye olan yaklaşımı sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal ve öznel bir boyuta sahiptir. Aynı zamanda Wilfried Buch’un konuşmasından, onun Goethe’yi sadece bir edebiyat devi olarak değil, aynı zamanda kişisel ve toplumsal çelişkilerle şekillenmiş bir insan olarak gördüğü anlaşılır. Goethe’nin Faust’uyla kurduğu kişisel bağ, halkın ona yönelik karmaşık algısı, kriz dönemindeki dönüşümü ve sonede olan romantizme karşı duruşu, Wilfried Buch’un Goethe’yi çok katmanlı bir şekilde ele aldığını gösterir. Dahası Wilfried Buch, Goethe’nin sonesini, onun duygusal özgürlüğünü koruma mücadelesinin bir yansıması olarak sunmuştur.

Wilfried Buch Milli folklor dergisinde yayınlanan Prof. Dr Ali Osman Öztürk ün Türkçeye kattığı “Masal ve Efsane” isimli yazısında filoloji için “...*filoloji ne kuru bilgiçlik ne soyut mantık yürütme ve ne de bol keseden bir duygusallıktır. Filolojinin, gayretle kabiliyetin, eleştiriyile sevginin bir sentezine ihtiyacı vardır.*” (Buch, 1992a, s. 10) Aslında Wilfried Buch’un bu filoloji tanımlaması pedagoji tanımlamasından çok da uzak değildir. Wilfried Buch’un burada bahsetmiş olduğu gayretle kabiliyetin, eleştiriyile sevginin sentezi eğitimin yalnızca kuru bilgi aktarımı olmaması gerektiğini gerçeğiyle örtüşmektedir. Wilfried Buch ve “aklın” ve “kalbin” sentezi önemli bir husustur. Wilfried Buch bu konuya çeşitli yerlerde değinmiştir. Wilfried Buch meslektaşısı Yaşar Önen’e teşekkürlerini sunarken

Bu büyük sentezin sevindirici, cesaret verici ve örnek tarafı ise, bu birleşimin tamamen uyum içinde olmasıdır. Yaşar Önen, millî kimliğin dünyaya açılmaya engel teşkil etmediğinin, bilakis bu iki unsurun birbirlerini tamamladığının, derinleştirdiğinin ve hatta lakin bu suretle gerçek bir anlam kazanabileceklerinin inandırıcı bir ispatıdır (Buch, 1988, s. 51).

Wilfried Buch’un övdüğü ve Yaşar Önen’de gördüğü bu sentez Wilfried Buch’un, aslında onun eğitim ve kültür anlayışının merkezinde yer almaktadır. Wilfried Buch’a göre, bilgi ve beceri, eleştirel düşünce ve karşılıklı saygı, milli kimlik ve evrensel değerler gibi zıt görünen bazı unsurlar, doğru bir yaklaşımla birbirini güçlendiren unsurlar haline gelebilir. Bu bakış açısı pedagoji bağlamında değerlendirildiğinde öğrencinin yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda karakter, estetik duyarlılık ve kültürel bilinç açısından da gelişmesini hedefler. Yani farklı kelimelerle ifade edilirse sadece ruhsal değil aynı zamanda zihinsel gıda ile de öğrenci donanımlı hale gelir. Wilfried Buch’un eğitim felsefesinde, tek yönlü bilgi yüklemesi yerine bireyin ruhunu ve aklını besleyen, onu hem kendi toplumunun değerlerine bağlı hem de dünya kültürüne açık bir birey haline getiren bir süreç ön plandadır. Bu nedenle, Wilfried Buch’un örnek gösterdiği Prof. Dr. Yaşar Önen’de olduğu gibi, yerel ile evrenselin, mantık ile duygunun, eleştiri ile karşılıklı saygının uyumlu birlikteliği, hem iyi bir eğitimcinin hem de iyi bir aydınının temel vasfı olarak kabul edilmelidir. Buch, bu uyumu yakalayabilen kişilerin, öğrenciler üzerinde kalıcı bir etki bırakacağına ve toplumun kültürel zenginliğini kuşaktan kuşağa taşıyacağına inanır. Kendisini öğrencilerinin “köyüme Wilfried Buch’un aydınlanmasını getirirdim” demesi örneğinde de aynı öz yatmaktadır. Bunun haricinde Wilfried Buch Hebel’den bahsi yine benzer bir sentez de içerir;

Hebel’de zamanında olağanüstü zengin ve ahenkli bir sentez yaşamıştı Dine fevkaleda bağlı aynı zamanda da zamanda da fevkalâde aydınlatmacı bir insan olan Hebel “milletin

öğretmeni” sıfatını kazanmıştı, o durmaksızın daima yeni şeyler öğrenen ama gülmeyi asla unutmayan bir “okul çocuğu” olarak kalmıştır. Hebel halkına memleketine, mahalli lehçe sine sıkı sıkıya bağlıydı lakin o aynı zamanda da evrensel bir insandı (Buch, 1988, s. 52).

Aslında buradan birden fazla sentez olduğu söylenebilir. Halkına memleketine mahalli lehçesine sınımsız bağlı lakin evrensel, dindar aynı zamanda da aydınlanmacı bu sentezler tıpkı modern ama nasreddin hoca gibi “ama”lara rağmen birbiriyle çelişmemesi mümkün olan sentezler. Veya bu sentezleri mümkün kılan olağan dışı bu insanlar. Bu noktada Wilfried Buch’un Hebel’i örnek olarak ele alması daha da anlam kazanmaktadır. Buch’un eğitim anlayışında yerel değerlere bağlılık ile evrensel ufkun birlikte var olabileceğini gösteren Hebel, yalnızca halkının dili ve inancıyla iç içe bir “milletin öğretmeni” değil, aynı zamanda insanlığa seslenen evrensel bir aydındır. Heidegger’in “Evren bir evdir” metaforuyla tanımladığı Hebel, evrensel bir aile dostu olarak, kültürler arası anlayışı teşvik eder. Hebel’in hikâyeleri hem dinî hoşgörünün hem de mizah yoluyla yapılan felsefi sorgulamanın örnekleridir (Öztürk A. O., 2025, s. 42). Bu yönüyle Hebel, Buch’un savunduğu eğitim felsefesindeki sentezin somut bir örneği olarak da değerlendirilebilir. Sevgiyle aktarılan bilgi, eleştirel düşünceyle birleştiğinde, bireyi hem kendi kültürüne kök salmış hem de dünya kültürüne açık bir insan haline getirir. Eğitim açısından değerlendirildiğinde ise öğretmenler, bu alıntıdaki gibi, bilgi aktarımını sevgi ve eleştirel düşünceyle harmanlamalıdır. Öğrencilerin sadece ders çalışmasını değil, öğrenmeyi sevmesini sağlamalı ve onların eleştirel sorular sormasına rehberlik etmelidir. Eğitim sistemi, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanımalı, eleştirel düşünceyi teşvik etmeli ve öğrenme sürecine “sevgi” katmalıdır. Lakin, günümüz sistemlerinde sıkça görülen sınav odaklılık ve ezbercilik, bu sentezi gölgede bırakıyor. Eğitim, tıpkı Wilfried Buch’un çıkarımındaki Grimm Kardeşler’in filoloji anlayışında olduğu gibi, bilgiyi anlamlı bir çerçeveye oturtarak öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarmalıdır. Wilfried Buch çok defa “hayata yarayacak eğitim materyali” ifadesi ile okul ile hayatın iç içe okulun hayatın kendisi olduğu görüşünü belirtmiştir. Bu eserinde ise Masallar, *gerçekliğin şartlarından bağımsız, fantastik bir hikaye...* diyerek masalı tanıtmış, sonrasında ise masalı bir ders materyali olarak şöyle değerlendirmiştir “*Masallar, çocuklara basit, müşahhas, gözle görülür, takip edilebilir ferdi ve sosyal hayattan bilgi modelleri sunar.*” (Buch, 1992a, s. 12) Aslında bu dikkat çekici bir dengedir. Eğitimin toplumsal normları ve değerleri aktarma işlevini üstenebilme özelliğine sahip olan masal fantastik doğası gereği eğitimde hayal gücünün önemini ortaya koyar. Eğitim sistemi, sadece gerçekleri öğretmekle yetinmemeli bilakis öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek hikâye temelli yaklaşımları da içermelidir. Masallar gibi, eğitim sistemi

de öğrencilerin sosyal dünyayı anlamasına yardımcı olmalı, onlara ahlaki ve kültürel rehberlik sunmalıdır. Modern eğitim sistemler bu aktarımı kültürümüzdeki eserlerle yapmak bu süreci daha etkili ve verimli kılabilir. Wilfried Buch'un dolaylı olarak eğitime sürecine ve sistemine bakışı hakkında fikir edilebilecek bir diğer eseri "Aydınlık Kafka Dava Adlı Roman Üzerine" yazısıdır. Yazı Nihat Ülner tarafından Türkçeye çevirilmiş ve Gündoğan edebiyat dergisinde yayımlanmıştır. Aytekin Keskin Wilfried Buch'un "*Hep Kafkayı yakın buldum kendime; çoğu kez onun gibi duyumsadım kendimi*" (Yıldız, 1994, s. 17) sözünü aktarır Wilfried Buch'un Kafkaya olan özel bağı ifade eder. Ve Wilfried Buch'un bu yazısı hakkında "*Herkesin karanlık bulduğu Kafka'da o (Wilfried Buch) aydınlığı yakalamıştı*" (Yıldız, 1994, s. 17) der. Buch, yazısında Kafka'nın eserlerinin çoğu kişi tarafından yanlış anlaşılmasından yola çıkarak bazı keskin eleştiriler getirir. Wilfried Buch yazısında "mesel" tanımını yapar. Sonrasında ise "*Bir meselesi ele alırken, onun mutlaka anlam düzeyine çevrilmesi gereken temel özellikleri ile, çevrilmesi bizi tümüyle yanlış bir yola götürecek olan, işleme (süsleme) tekniğine ait imgeler arasındaki farkı dikkate almak gerekir. Bu tür bir ayırdetme işlemi vasat bir sağduyu ile yapılabilir lakin sağduyu, uzmanlık eğitimi sırasında çoğu zaman destek değil, zarar görür.*" (Buch, 1994a, s. 44) Der. Burada Wilfried Buch'un burada kullandığı eğitim ile formal eğitimi kastettiği düşünülebilir. Ve bu eğitimin insanın doğal kavrayışını yani fitri sağduyusunu körelttiğini savunur. Kafka'nın eserinde Josef K.'nin olayları karmaşıklaştırması ve basit gerçekleri görememesi, eğitilmiş bireylerin pratik bilgelikten uzaklaşmasının eserdeki bir yansımasıdır. Örneğin, Bayan Grubach'ın "bilgince bir şey" dediği tutuklama meselesini K.'nin anlayamaması, Wilfried Buch'un bahsettiği eğitimin sağduyuyu nasıl bastırıldığına bir örnek olarak alınabilir. İlginç olarak Wilfried Buch Bayan Grubach'ın şu ifadesini yerinde bulur "Bayan Grubach: 'Siz tutuklusunuz gerçi ama bir hırsızın tutuklanıldığı gibi değil. [...] Bana bilgince bir şeymiş gibi geliyor.'" (Buch, 1994a, s. 48). Bu farkındalık Josef K'nin ulaşamadığı bir farkındalıktır ama bu seviyeye Bayan Grubach ulaşmıştır. Bayan Grubach eğitimsiz bir bayandır. Wilfried Buch'un bu bayanın bu yorumu için "berrak bir yorumdur bu" der ve romanın can damarına bir gönderme olarak tanımlar. Wilfried Buch'un bu figürde bir bilgelik gördüğü aşıkardır. Buna karşın eğitilmiş eleştirmenlerin ve Josef K.'nin bu sözleri görmezden gelmesi, eğitimin içgörüyü nasıl körelttiğinin kanıtıdır. Grubach, "uzmanlık eğitimi" almamış olması sayesinde gerçeği sezebilmiştir. "*Okur [...] resim düzeyinde takılıp kalırsa, anlam düzeyine ulaşamayacaktır.*" (Buch, 1994a, s. 43) "*İkinci adım, yani tercümenin doğru biçimde aslına çevrilmesi [...] vasat bir sağduyu ile yapılabilir.*" (Buch, 1994a, s. 44) İfadeleriyle Buch, Kafka'nın mesellerinin iki aşamalı okuma gerektirdiğini vurgular. Burada Wilfried Buch'un bahsettiği ilk adım: Metnin sembolik olduğunu fark etmek (Josef K. mahkemeyi "gerçek" bir

kurum sanır). İkinci adım: Sembollerini doğru yorumlamak (mahkemenin Tanrısal bir uyarı olduğunu anlamak) olarak tanımlanabilir. Eğitimli okurlar eleştirmenler ve buna tabi başta Josef K. Da dahil imgelerde takılıp “tercüme” becerisini kaybeder. Bu da Kafka’nın yanlış “karanlık” addedilmesine yol açar. Wilfried Buch’un bu eserinde bahsettiği ve daha önce belirtildiği üzere bir diğer ilginç tespit ise okumanın sesli yapılmasının önemidir. Buch “*Yanlış yorumların birçoğu sessiz okumanın, gözle okumanın bir sonucudur. ... Kafka’nın metinlerini yüksek sesle okuyanlar tonlamayı ve hicvi fark edecektir.*” (Buch, 1994a, s. 48) Der. Bu da genel olarak derslerde yapılan sessiz okumalara da hitap edecek bir tespittir. Wilfried Buch ülkemizde gitgide azaldığını söylemek mümkün olsada geleneksel eğitimdeki sessiz okuma alışkanlığının sınırlayıcılığını eleştirir. Örnekteki gibi Kafka’nın ironi ve trajediyi iç içe geçiren üslubu, lakin sesli okumayla anlaşılabilir. Josef K.’nın iç monologlarındaki kendini kandırma tonu örneğin, “Böyle bir özveride bulunmasını gerçekten kimse K.’dan bekleyemezdi!” sesle vurgulanınca barizleşir. Eğitimde edebi metinler kullanılırken bu duyusal boyut ihmal edilmemelidir. Bu durumda yapılması gereken derslerdeki edebi içerikleri bir tiyatro edasıyla işlemektir, işlemeye uygun ders ortamı hazırlamaktır.

Çevirmen olarak Wilfried Buch’a bakıldığında; Lawrence Venuti 1. André Lefevre 2. Gideon Toury gibi çeviribilimciler çevirmenin çevirmeyi seçtiği eserin çevirmen hakkında bir çok bilgi verdiği belirterek çevirmenin özneleşme sürecini ve ideolojik konumlanışını yansıttığını savunmuşlardır. Çevirmenin çevirmeyi seçtiği eser, çevirmen hakkında yalnızca edebi tercihlerinin de ötesinde, çok katmanlı bilgiler sunmaktadır. Mesela bu seçim, çevirmenin ideolojik düşüncelerini veya dünya görüşünü yansıtabilir. Belirli bir siyasi olaya karşı belirli bir perspektifi benimseyen metinleri tercih etmesi, çevirmenin dünya görüşüne dair önemli ipuçları sağlayabildiği gibi hayata yaklaşımı hakkında da ipuçları verir. Aynı zamanda, çevirmenin içinde bulunduğu kültürel bağlamın ve piyasa dinamiklerinin de bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir; zira yayıncıların talep ettiği konular, okuyucu beklentileri veya belirli bir dönemde popüler olan edebi türler, çevirmenin eser seçimini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, çevirmen sadece kişisel ilgi alanlarına göre değil, aynı zamanda kültürel aracı rolünü ve ekonomik gerçeklikleri göz önünde bulundurarak bir seçim gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla, çevrilen eser, çevirmenin kültürel, entelektüel ve etik önceliklerini ortaya koyan, kapsamlı bir beyan niteliği taşımaktadır. Wilfried Buch yaptığı bazı çevirileri hazırlamış olduğu okul kitaplarında da paylaşmıştır. Misal olarak Themen und Texte

6. Schuljahr isimli ders kitabında (Buch, 1975a, s. 92) Alexander und der Seeräuber isimli eseri Latince'den Almancaya çevirmiş ve kitabına eklemiştir. Yine aynı kitapta (Buch, 1975a, s. 93) Schildbürgern halk hikayeleri 1597 “Alles gut und schön, Kollege Kaiser” isimli Wilfried Buch’un bir çevirisini görmek mümkündür. Bekar Buch’un Latince'den Almanca’ya yaptığı çevirilerden bir örnek (De Ritu) vererek bu çevirinin sebep olduğu akademik çalışmalardan bahseder (Bekar, 2019, s. 164). Lakin bu bölümde Wilfried Buch’un “16. Yüzyılda İki Genç Alman’ın Türklerle İlgili İzlenimleri” ve “14./15. Yüzyılda Kudüs’e Giden Alman Hacılarının Türkiye İzlenimleri” isimli çeviri eserlerindeki seçimler inceleyeceğinden ilgili durum çevirmenin yani Wilfried Buch’un seçimlerinin daha yönlendirilmemiş olacağını söylemek mümkündür. Birçok eserinde göze çarpan bu kültürler arası olma durumunu Aytekin Kesin şöyle ifade etmektedir; Kültürlerarası diyalogun, insanlık yararına yaratıcılık yollarını ustaca özyaşamına katan bir usta öğreticiydi Profesör Buch. Bir okulun, bir eğitim yuvasının kuruluşu ile insan yaşamı arasındaki bağı güncel kılan; yaşama bakılan pencerede dün ile bugün arasında emeğe özveriye dayalı bir yaratı uğraşını yansıtan bir yaklaşım bu (Keskin, 1994, s. 32). Diğer eserleri gibi zaten iki eser de sadece isminden de anlaşılacağı üzere kültürler arası etkileşim üzerinedir. Wilfried Buch’un çevirmenlik yaparken de 5 maddesine bağlı kalacak seçimler yaptığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda Wilfried Buch’un bir öğretmen olduğu ve öğretmen ve çevirmen kimliklerinin tam olarak somut bir çizgiyle ayıramayacağı göz önüne alındığında bu eserlerin seçimi hem çevirmenin çevirmeyi seçtiği eser hem de bir öğretmenin ders materyali seçimi olarak değerlendirilebilir.

14./15. Yüzyılda Kudüs’e Giden Alman Hacılarının Türkiye İzlenimleri isimli çeviride bazı hususlar çok dikkat çekicidir. Wilfried Buch’un 5 maddesi pergelinde incelendiğinde Wilfried Buch doğrudan hayatın içinden bir kaynaktan yani bir seyahatnameden çeviri yapmıştır. Seyahatnamelerdeki gerçek yaşam örnekleri (Antalya’da üç dinin bir arada yaşaması, Türklerin hoşgörüsü örnekleri) öğrencilere günümüzdeki kültürlerarası iletişim, çatışma çözümü ve hoşgörüsü için somut modeller sunmaktadır. Aynı zamanda metinde birçok çelişki vardır. Örneğin Türk korkusu ve Türk hayranlığı kavramları kilise ve halk tarafından ifade edilen aynı olgu iki farklı bakış açısını temsil etmektedir (Buch, 1982a, s. 509-532). Eğer bu çevirinin bir ders materyali olduğu varsayılırsa “Neden farklı kaynaklar aynı olayı farklı anlatır?” “Önyargılar gerçeği nasıl çarpıtır?” şeklinde eleştirel sorular sormaya teşvik edici bir yapıda olduğu aşikardır. Bu durumda öğrencileri eleştirel bakmaya ve soru sormaya sevk eder. Bu çelişki ifadesini genişletmek gerekirse Kilisenin Türkleri dinsiz görmesi, hacıların Türkleri erdemli görmesi gibi farklı perspektifler öğrencilerin yine düşünmeye farklı görüşlere açık

olmaya doğruyu bulmak için sorgulamaya sevk edecek zemin hazırlayacak şekildedir. Tüm metin genel düşünüldüğünde karşılıklı hoşgörü ve saygı teması işlendiği de aşikardır. Bu tarz kültürel açıdan zengin eserler insanlara ruhsal ve zihinsel gıda sunmaktadır. Çevirmen hayatın içinden böyle bir eser çevirmeyi seçerek eleştirel düşünmeye teşvik ve fırsat vererek farklı düşüncelerin tartışılmasını sağlayacak, karşılıklı saygının önemini vurgulayacak hem de kişisel ve gelişim için ruhsal ve zihinsel gıda sunacak bir ürün ortaya koymuştur.

16. YÜZYILDA İKİ GENÇ ALMAN'IN TÜRKLERLE İLGİLİ İZLENİMLERİ

Bu eser 14./15. Yüzyılda Kudüs'e Giden Alman Hacılarının Türkiye İzlenimleri isimli eser gibi bir kültürler arası iletişimi temel alan bir eserdir. Kültürler arası iletişim konulu eserler, öğrencilerin hem bireysel gelişimlerine hem de toplumsal uyumlarına katkı sağlayan nitelikli eserlerdir. Bu yüzden öğretim materyalleri olarak seçildiklerinde değerli öğretim materyalleridirler. Bu eseri modern Almancaya Wilfried Buch çevirmiştir. Modern Almancadan Türkçeye ise Zeki Cemil Arda tercüme etmiştir. Lakin iki çevirmen içinde yansız ve analitik bir iş yaptığını söylenebilir. Örneğin Kiechel'in "köpekler" ifadesini olduğu gibi çevrilmiştir, bunun bir öfke anına özgü olduğu dipnotlarla açıklanmıştır. Ayrıca "Dinden dönme", "gavur" gibi ifadeleri olduğu gibi aktarılmış, bunların tarihsel bağlamı dipnotlarla açıklanmış yargılayıcı olmaktan kaçınılmıştır. Burada Zeki Cemil Arda'nın yapmış olduğu çeviriye bakarak Wilfried Buch hakkında konuşmak zor olduğu için Wilfried Buch'un neden böyle bir metni çevireceği konusunu irdelemek daha hedefe ulaştırıcı olacaktır.

Metnin nasıl bir eser olduğu ve böyle bir eseri Almancaya çevirerek "erişilebilir" yapmanın neler sunduğu konusu irdelenirse bu metni çeviren Wilfried Buch hakkında daha fazla bilgiyi elde etmek mümkün olur. Wilfried Buch, 16. Yüzyılda İki Genç Alman'ın Türklerle İlgili İzlenimleri adlı çeviri çalışmasında yalnızca tarihi bir metni modern dile kazandırmakla kalmamış, aynı zamanda bu metni didaktik ve kültürlerarası eğitime hizmet eden bir yapıya kavuşturulmasına öncülük etmiştir. Buch, seçtiği eserde öne çıkan "önyargıdan olma"yı, "yüksek öğrenim sonucu elde edilmiş bir hümanistlikten değil, aksine sağlıklı bir sağduyudan, saf bir ahlak anlayışından (Buch, 1982b, s. 746) kaynaklandığını vurgulayarak, bireyin eğitimden bağımsız olarak geliştirebileceği etik ve insani duyarlılıklara dikkat çeker. Aslında bu kültürümüzde olan alim olma arif olma durumu ile de açıklanabilir bir durumdur. Bu yaklaşımıyla Wilfried Buch, eğitimde yalnızca akademik bilgiye değil, karakter gelişimine ve bireyin içsel olgunluğuna da değer veren bir anlayışı benimser. Yani sadece zihinsel değil aynı zamanda ruhsal gelişim için "gıda" dan söz eder denilebilir. Nitekim eserde sıkça karşılaşılan

karşılıklı hoşgörü sahneleri örneğin Türkler arasında barışmanın “ekmek ve tuz” ile sembolize edilmesi ve bu davranışın dini ve ahlaki bir sorumlulukla bağdaştırılması (Buch, 1982b, s. 763) tarihi Buch’un kültürlerarası saygı ve anlayışa verdiği önemi pekiştirir. Ayrıca, Krafft’ın “az yaşamış olduğu şeyler hakkında uzun uzun kafa yormak ve onları iyiden iyiye işleyebilmek için çok zamanı olması” (Buch, 1982b, s. 749) Buch’un bireyin yaşantıyı içselleştirmesi ve ruhsal gelişimi açısından eğitici değeri olan anlatılara yöneldiğini gösterir. Bu bağlamda Buch’un erişime hazırladığı eser, hem eleştirel düşünmeye zemin hazırlayan hem de öğrencilerin ruhsal ve zihinsel gelişimlerini destekleyen, “hayata yarayacak” bir öğretim materyali olarak değerlendirilebilir. Wilfried Buch’un geleceğin Almanca öğretmenleri yani geleceğin yabancı dil öğretmenleri yetiştirdiği göz önüne alındığında hem dil öğretimi konusunda hem kültürel aktarım konusunda ve aynı zamanda hayata dair pratik bilgi ve beceriler kazandırma yönüyle işlevsel bir eseri “erişilebilir” yaptığı söylenebilir. Çünkü bu tarz eserler öğretim materyali olarak değerlendirildiklerinde “hayata yarayacak öğretim materyalleri”dirler. Öğrenciler farklı kültürlerle karşılaşmanın getirdiği sosyal ve düşünsel durumları tanıyarak gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri iletişim engellerini aşmayı öğrenirler. Böylece, eğitim süreci öğrencilerin yaşamıyla doğrudan bağlantı kurar. Aynı zamanda bu tarz, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, onları düşünmeye, sorgulamaya ve kültürel farkındalık geliştirmeye de teşvik eder. Bu metinler aracılığıyla sınıf ortamında farklı görüşlerin dile getirilmesi ve tartışılması, öğrencilerin yalnızca kendi düşüncelerini ifade etmelerini değil, başkalarının fikirlerine de açık olmalarını sağlar. Kültürler arası iletişim eserleri, öğretimin yalnızca akademik değil, ahlaki ve sosyal yönlerini de besleyen, kapsamlı ve çok yönlü bir eğitim anlayışına hizmet eder. Yani Wilfried Buch’un böyle bir eseri seçmesi kendi 5 maddesinin oluşturduğu ideal sınıf ortamı tasavvuruna tamamen uygundur ve ders materyali olarak kullanıldığında demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya hizmet eder.

Wilfried Buch Latineden Almancaya birçok çeviri yapmıştır. Ankara üniversitesinde görev yaparken yaptığı çeviriler birçok alanda ilahiyattan edebiyata araştırmacılara kapılar açmıştır. Ankara üniversitesi ilahiyat dergisinin 21.cildinde yine Wilfried Buch’un çevirileriyle yardımcı olduğu Sümer dini hakkında bir araştırma bulmak mümkündür. Bu çeviriler aynı zamanda batının İslam hakkındaki batının önyargularını ve safsatalarını, Türkler hakkındaki batıdaki yanlış bilinenlere de bir ışık tutmuştur. Hatta Hz. Muhammed s.a.v. hakkında dahi zamanında batılıların sahip olduğu “ilginç” görüşlerini de türkler hakkında bazı olumlu görüşlerinde ortaya çıkmasında bu çeviriler bir kapı açmıştır. Onur Bilge Kula Alman Kültüründeki Türk imgesi isimli eserinde şöyle der;

Ricoldo'nun mektupları ve yapıtlarının Avrupa ve Alman kültüründeki İslam dolayısıyla da Türk imgesine olası katkılarının mutlaka irdelenmesi gerektiğini belirtilen ve beni bu incelemeye yönelten Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Profesör Dr. Wilfried BUCH'a en içten hoşnutluk duygularımı dile getirmek isterim. Sayın BUCH, İslamlığa ilişkin önemli ama önyargılarla dolu yapıtların yazarı Ricoldo'nun İslam ve Türk imgesini konulaştıran bir araştırmada unutulmamasını sağladı. Böylece yürüttüğüm araştırmanın eksikliklerinin azalmasına yardımcı olduğu gibi, konunun birçok yönüyle güncelleştirilmesine ve böylece de çeşitli kültürler arasındaki anlaşmayı ya da anlaşamamayı ve yakınlaşmayı ya da uzaklaşmayı belgeleyen yapı taşlarından birinin daha bilinmesine katkıda bulundu 1. Ricoldo'nun mektuplarının Latince özgün biçimleri Reinhold RÖHRICHT tarafından "Ricoldi De Monte Crucis, Ordinis praedicatorum, I Epistulae V Commentatorial de perditione Acconis 1291" adıyla "Archives de Orient. Latin II" de (Paris 1884) yayımlanır. Wilfried BUCH, adı geçen yapıta, dayanarak, sözkonusu mektupları günümüz Almancasına çevirir. Ben, gerekli olduğunda özgün metinle karşılaştırma yapmak suretiyle, Profesör BUCH'un çevirisini aşağıdaki irdelemeye temel aldım. O nedenle sayfa numaralarını veremedim (Kula, 1992, s. 27).

Wilfried Buch Türk İslam kültürüne araştırmalarına Onur Bilge Kula'nın da kullandığı bu çevirileriyle bir kapı açmıştır. *Wilfried Buch eserlerini çevirdiği Ricoldo için İslamlığa tutkulu bir insan* (Kula, 1993, s. 18) *eserleri için de İslamlığa ilişkin bir tutkunun anlatımı ve bir "övgü" der* (Kula, 1993, s. 44). Burada tekrar ifade edilmelidir ki Çevirmenin çevirmeyi seçtiği eser çevirmen hakkında birçok bilgi verir. Burada Wilfried Buch'un eseri çevirmeyi "seçtiğini" gösteren bir diğer kanıtta budur;

Ricoldo'nun Latince olarak kaleme aldığı gezi yazısı, bütün olarak ne güncel Almancaya ne de Türkçeye çevrilmiştir. İslam ve kısmen Türk imgesi bakımından önemli bir kaynak, uzun süre gizli kalmıştır. Kendiliğinden sıkça ve Alman kültüründe Türk imgesinin araştırılmasına yaptığı katkıdan dolayı övgüyle söz ettiğim Profesör Wilfried Buch, Ricoldo'nun gezi yazısının İslam ve Türk imgesi yönünden önemli sayılabilecek bazı bölümlerini seçip Almancaya çevirmiştir (Kula, 1993, s. 45).

Onur Bilge Kula'nın vermiş olduğu kaynakça da çok "anlamlıdır" "*Wilfried BUCH: Ricoldo de Monte Croces. 5 Briefe als Kommentar zum Untergang Akkons 1291; (yayımlanmamış yazılar); Adana 1992. 27*" Daha önce de belirtildiği üzere Wilfried Buch'un birçok eseri yayımlanmamıştır. Bir diğer yayımlanmamış eserini Onur Bilge Kula "Türk Karnaval Oyunu

Ya Da Özgüvenli, Bilge ve Adaletli Türk” isimli eserinde belirtmiştir. Onur Bilge Kula bu eserinde *Wilfried BUCH*, “*Türk Karnaval Oyunu*”nun, *KELLER* dahil edebiyat tarihçileri tarafından “bütününün ve özgün biçiminin” yayımlanmadığı kanısındadır. *BUCH*, araştırmaları sonucu böyle bir yayımı gerçekleştirebilecek duruma geldiğini vurgulamaktadır (Kula, 1992, s. 40). der Kaynakçası ise (*Wilfried BUCH: “Des Türken Fasnachtspiel”* yayımlanmamış notlar, Adana 1992). Bu eserlerin yayımlanmamasının ana sebebi Wilfried Buch’un ilgili husustaki şu görüşüdür; “*Ben yapılmış çocuğu sevmem ben çocuğu yapmayı severim*” Bu durum yine aynı şekilde Buch’a yapılan atıflarda da örneğin (Toklu, 1994, s. 144) olduğu gibi “eine unveröffentliche Arbeit” (yayımlanmamış bir eseri) şeklinde karşılan bir durumdur.

4.3 Bir “Öğretmen” Olarak Wilfried Buch



Şekil 4.1. Prof. Dr. Wilfried Buch’un fotoğrafı Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı 1988-1989 Mezuniyet Yıllığından alınmıştır.

Wilfried Buch’un Türk öğrencilerle ilk dersi

Wilfried Buch: *Eğer Germanistik okumak istiyorsanız...*

Bir Öğrenci: *Hocam okumak istemiyoruz. Buradayız çünkü başka seçeneğimiz yok!*

Sömestr sonu gelir.

Aynı öğrenci: *Hocam artık istiyoruz.*

Ulaşılması zor öğrencileri motive etmek, psikolojik ilkelere dayalı özel yaklaşımlar gerektirir (Mccombs & Pope, 1994) Öğretmenler, kişilik özellikleri ve davranışlarıyla öğrencilerin hayatlarını etkileyen ve karakterlerini şekillendiren rol modeller olarak hizmet ederler (Kestere & Kaçke, 2015) Motivasyon, öğrencilerin akademik başarılarında en kritik faktördür. Öğrencilerin motivasyonlarının ortaya çıkmasında en kritik faktör ise öğretmen davranışlarıdır (Sürücü, A., & Ünal, A. , 2018).

Bu başlıkta Wilfried Buch bir “insan” ve “edebiyatçı” olarak nasıl bir öğretmendi konusu irdelenecektir. Wilfried Buch, Mersin Üniversitesi’nde Alman Dili ve Edebiyatı bölümü açıldığında, haftada yalnızca iki saatlik ders için Mersin’e gitmeyi göze alacak kadar fedakâr bir eğitimciydi. Bu örnek bile, onun öğretmenlik anlayışını ve mesleğine duyduğu bağlılığı özetlemeye yeterlidir (Kula, 1994, s. 31).



Şekil 4.2 Aydınlık [2 Aralık 1979] Aydınlık [20 Ocak 1980] tarihli Wilfried Buch’un çalışmalarını gösteren gazete ilanları

Öncelikle meslektaşları ve öğrencilerinin şu sözü Wilfried Buch’un öğretmenlik mesleğine bakışını ve mesleğinin edebiyatçı akademisyen eğitimciden ziyade “öğretmen” olarak nitelendirmenin ne kadar isabetli olduğuna çok yerinde bir tespittir. Wilfried Buch öğrencilerle ders yapmaktan olağanüstü bir zevk almaktadır. Deyimlere ve atasözlerine derinden ilgi duyup ilgilenmektedir. Bu söz Wilfried Buch’un önce öğrencisi sonra meslektaşısı uzun süre yanında olmuş derslerine katılmış olan Vural Ülkü tarafından Wilfried Buch zum gedenken ön sözünde söylenmiştir (Ülkü, 1994, s. 3). Şairlerinde öğretmenler gibi olduğu hatta daha iyi öğretmenler olduğunu söyleyen Wilfried Buch öğretmenlik mesleğini icra ederken de edebiyatçıdır. Wilfried Buch “Herkes bilir ki, şiirleri ezberlemek düz yazılardan daha kolaydır. Yazının olmadığı zamanlarda, şiir çok uzun metinlerde bile “beyin yazısı” olarak kullanılabilirdi - bu,

*bir kız Türk öğrencinin güzel bir ifadesidir.*³⁸ İnsanlar iletişim kurmak isterken birçok araç kullanır. Bu araçlardan en önemlisi dildir (Seymen, 2014, s. 546). Wilfried Buch şiirsel anlatımın öğrencilerin zihninde kalıcılığı artıran bir yöntem olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, onun derslerini ve onun yaklaşımında yapılan dersleri sadece bilgi aktarımı olmaktan çıkarıp, öğrencilerin belleğinde iz bırakan bir öğrenme deneyimine dönüştürmüştür. Böylelikle aynı zamanda bir tiyatrocunun olan Buch, dil ve edebiyat öğretimini hem tiyatral ve estetik bir boyuta taşımış hem de öğrencilerinde kalıcı bir öğrenme ortamı yaratmayı başarmıştır.

Wilfried Buch'a göre *Efsaneye ilim, masalla «saf» edebiyat başlar*. Bu sözün sahibi olan Wilfried Buch'un dünyasında deyimlerin ne kadar önemli kadar önemli bir yer tuttuğu konusunda çok değerli bir göstergedir. Deyimler öğretim materyali olarak belirgin biçimde çok değerlidir. Çevrilmeleri çok kolaydır çünkü evrensel kadim öğretiler taşırlar. Wilfried Buch'un ifadesi ile eski ama zamansızdırlar. Wilfried Buch'a göre insan olmanın makrokosmosunu deyimlerin ve atasözlerin mikrokosmosunda bulmak mümkündür. (Buch, 1996, s. VI) Aynı zamanda hayatın içinden materyallerdir ve yüzyılların "bilgeliği"ni taşırlar. Wilfried Buch atasözlerindeki ve deyimlerdeki abartılmış ve romantikleştirilmiş bilgelik taşıdıklarını reddetmiş ama insanlığın aynası olarak bir bilgelik taşıdıklarını ifade etmiştir. Wilfried Buch, "Vom Lernen und Lehren" adlı eserinde, karmaşık bir konuyu veya soyut bir düşünceyi aktardıktan sonra "çünkü" der devamını deyimler getirir. Böylece argümanının devamını ve nihai noktasını, derin anlamlar barındıran bir deyimle taçlandırır. Çünkü Wilfried Buch atasözlerinin kısa ve öz oluşunu "Bu kısalık bile özel bir güç, büyülü dilsel bir enerji veriyor."³⁹ ifadesiyle açıklar. Bu durum ifadelerin hem hızlı hem de çarpıcı olmasını sağlar. Özellikle derslerde ve tartışmalarda durum böyledir. Ayrıca Wilfried Buch yine vermiş olduğu, "İyi bir atasözü kaşları değil, tam gözün ortasını vurur" (Rusça)⁴⁰ örneğiyle, atasözlerinin doğrudan hedefe ulaşan, karşı tarafı etkisiz bırakacak güçte olduğunu vurgular. Yine Buch metninde "Atasözleri kullananlar istediklerini elde ederler" (Afrika Shona)⁴¹ diyerek, atasözü kullanan kişinin tartışmada üstünlük elde ettiği konusuna değinir. Çünkü atasözleri yalnızca bireysel bir görüş değil, kolektif bilgelik olarak algılanır; bu nedenle karşı çıkması zordur. Wilfried Buch

³⁸ "Jeder weiß, daß Verse sich leichter auswendig lernen lassen als Prosa. In schriftloser Zeit konnte Lyrik selbst bei sehr umfangreichen Texten als "Gehirnschrift" dienen - dies der feine Ausdruck einer türkischen Studentin" (Buch, 1992b, s. 15).

³⁹ "Schon diese Kürze verleiht besondere Kraft, sprach magische Energie" (Buch, 1994f, s. IIX)

⁴⁰ "Ein gutes Sprichwort trifft nicht die Braue, sondern mitten ins Auge" (Russ.)

⁴¹ "Wer Sprichwörter verwendet, bekommt, was er will" (Afrik. Shona)

bu konuda örnek vermeye devam eder; “Bir atasözünü atlatamazsın”, “ona karşı çıkamazsın”⁴² Buch’a göre de bu yönüyle atasözleri adeta “*unschlagbare, zielgenaue Waffen*” yani yenilmez ve hedefe tam isabet eden silahlar işlevi görür (Buch, 1994f, s. IX). Dolayısıyla atasözleri hem ikna gücü hem de kültürel otoritesi sayesinde methodik ve retorik anlamda kazandırıcı bir rol üstlenir. Wilfried Buch’un atasözleri ve deyimlere bu yaklaşımı, deyimlerin gücünü yalnızca süsleyici bir öge olarak değil, aynı zamanda düşüncenin özünü ve evrensel doğasını pekiştiren pedagojik bir araç olarak gördüğünün de bir göstergesidir. Bu tarz, Buch’un öğretme felsefesine ve deyimlere olan derin saygısına önemli ölçüde uygun düşmektedir; zira o, bu kadim ifadelerin, uzun açıklamalara gerek kalmaksızın bir fikri nasıl mükemmel bir şekilde özetleyebildiğini bilerek hareket eder. Wilfried Buch “Vom Lernen und Lehren” isimli eserinde bazı çıkarımlarda bulunur. Deyimler ve atasözleri, bir toplumun kültürel değerlerini, yaşam tarzını ve bilgeliğini yansıtan önemli dilsel araçlardır (Aktay, 2022); (Yücedağ, 2023). Bu kalıplaşmış ifadeler, toplumların tarihini, inançlarını ve geleneklerini aktararak kültürel sürekliliği sağlar (Bulut, 2013) (Solmaz, 2024)). Dil öğreniminde ve kültür aktarımında kritik rol oynayan deyimler ve atasözleri, az sözle çok şey anlatma özelliğiyle dilin zenginliğini gösterir (Yücedağ, 2023); (Solmaz, 2024). Ayrıca, farklı dillerdeki deyimlerin karşılaştırmalı analizi, kültürler arası benzerlikleri ve farklılıkları anlamada yardımcı olur (Yücedağ, 2023). Eğitim programlarında bu ifadelerin kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel farkındalıklarını artırır ve milli bilincin oluşmasına katkıda bulunur (Bulut, 2013). Wilfried Buch eserlerdeki öğretilerin kısalığının önemine değinmiş. Okumaların sesli olmasının neden gerekli olduğu belirtmiştir. Buna yani sesli ve kısa olma durumuna benzer Buch’un belirttiği bir durumda aslında “yavaşlıktır”. Buch Brecht’in eserlerinden bahsederken bu yavaşlıktan bahseder. Brecht’ Buch’un ifadesiyle serbestliğe bağlıydı. Yani şiirlerinde bağımsızlığa bağlıydı. Burada kasıt vezne, mısra, sözcük sayısı, ve katı metrik yapıya dayanmayan serbest ritimli şiirlerdir. Buch Brecht’in bu serbest tarzın ona verdiği geniş hareket alanı ile aslında birden fazla amaca hizmet ettiğini söyler. (Buch, 1993b, s. 22).

Brecht müzikal yani çok iyi olduğundan ve çoğu metinde bir melodi sezip de yazmadığından onun bu görünüşte sıradan, kuralsız metinleri gerçekte, yani onların melodisi tanınıyor, seziliyor, veya tınsal yeniden yaratılabiliyorsa, katıksız liriktirler. ...Brecht... şiir gibi görünen metinler yaratmıştır. Bu metinlerin mısra bölümlenmesi hiçbir şekilde müzikal değildir; yani metrik-melodik olmayıp psikolojik, pedagojik temellere dayandırılmıştır. Bu metinler konuşmayı duymayı ve okumayı yavaşlatır. Böylece metinlerle birlikte düşünmeyi,

⁴² “Ein Sprichwort kann man nicht umgehen” (Russ.), “ihm kann man nicht widersprechen” (Ir.)

düşünce geliştirmeyi, ön düşünmeyi yani etkin ve eleştirel katılımı kolaylaştırmak amaçlanır (Buch, 1993b, s. 22).

Wilfried Buch'un bahsetmiş olduğu Brecht'in yazım tarzının gerektirdiği yavaş okuma pratiği, Wilfried Buch'un daha önce de vurguladığı gibi, sadece edebi metinlerin derinlemesine anlaşılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda edebi eserlerdeki hayata yarayacak öğretim materyalleri kısmının da temelini oluşturur. Çünkü yavaş tempoda ilerleyen bir okuma süreci, en basit manada düşünmek için ve hayat ile ilişkilendirmek için daha fazla süre demektir. Bu ilişkilendirme süreci zihnin doğası gereği kendiliğinden olur. Ve bu durum okuyucuyu yüzeysel bir algılamadan uzaklaştırarak, metnin içerdiği pratik dersleri günlük yaşama uyarlama ve ilişkilendirme fırsatı verir. Örneğin Brecht'in serbest ritimli şiirlerinde gizlenen toplumsal eleştirileri fark etmek buna dikkat çekici bir misaldir. Bu yaklaşım aynı zamanda eleştirel düşünmeye teşvik ve fırsat sunar, zira metinle birlikte yavaşça düşünme, okuyucunun kendisinin sahip olduğu ön yargıları sorgulama ve alternatif yorumlar üretme alışkanlığı kazandırır. Kafka'nın sembolik anlatılarında olduğu üzere, ilk okuma aşamasında takılıp kalan okuyucu, yavaşlıkla ikinci aşamaya geçerek sembollerini doğru yorumlama becerisi geliştirir, böylece eleştirel katılım gerçekleşir. Dahası, tüm bu süreç farklı düşüncelerin tartışılması için ideal bir zemin hazırlar, çünkü sesli ve yavaş okuma sırasında tonlamalar, ironiler ve nüanslar ortaya bariz bir şekilde çıkarken, grup ortamlarında bu unsurlar üzerine sohbetler doğar, tepkiler verilir, etkileşim oluşur. Bu etkileşim süreci bir nevi ruhsal ve zihinsel gıdadır. Çünkü bu etkileşim bir tür meditatif beslenme işlevi görür. Sadece grup içi etkileşim değil. Lakin ifade edilmelidir ki bu etkileşim sürecinin karşılıklı saygı üzerine bina edilmesi medeni bir eğitim ortamı için çok önemlidir. Medeniyetin kaçınılmaz bir gerekliliği olan karşılıklı saygı bu sürecin vazgeçilmez bir parçasıdır. Yavaş tane tane konuşmak ile medeniyet arasında nasıl bir ilişki varsa yavaş okuma da okuyucular arasında sabır ve anlayış kültürü oluşturur. Çünkü herkesin düşünmesine ve yorumuna zaman tanır, sessiz okumaların yol açtığı yanlış anlamaları minimize eder ve eğitim ortamlarında, farklı ses tonları ile metinleri canlandırırken, katılımcılar birbirlerinin katkılarına değer vererek bir topluluk hissi geliştirir, böylece Buch'un geleneksel sessiz okuma alışkanlığını eleştirdiği gibi, modern eğitimde bu yöntemi benimseyerek daha kapsayıcı ve saygılı bir öğrenme atmosferi oluşturulabilir. Sadece metinlerin psikolojik derinliklerini sindirmek bile, okuyucunun iç dünyasını zenginleştirir, zihinsel dayanıklılık kazandırır ve ruhsal büyüme için gerekli olan empatiyi, öz yansımayı teşvik eder, tıpkı Josef K.'nın iç monologlarındaki kendini kandırma tonunu sesli okuyarak fark etmek gibi, bu da

bireyin kendi hayatındaki trajedileri daha bilinçli ele almasını sağlar. Buch daha önce bahsetmiş olduğu kısa mesajın etkililiği konusunu yine aynı eserinde şöyle ifade eder

“Bu, az konuşup çok şey ifade eden basit/sade gösterme çabasının çekiciliği, görüldüğünden fazla olmasıdır. Aşağıdaki metin bu türe bir örnektir.” (Buch, 1993b, s. 22)

Wilfried Buch’un “Küçük Oğlum Bana Sorar...” isimli eserinde vermiş olduğu Brecht’in metni:

Küçük oğlum bana sorar: Matematik öğrenmeli miyim?

Neden ki demek isterim. İki parça ekmek bir parçadan fazladır.

Sen de bunun ayırımına varacaksın.

Küçük oğlum bana sorar: Fransızca öğrenmeli miyim?

Neden ki demek istiyorum. Bu imparatorluk zaten yıkılıyor.

Ve sen sadece ellerinle karnını oğuştur.

Birazda kıvrın. İşte böylece anlaşılırsın.

Küçük oğlum bana sorar: Tarih öğrenmeli miyim?

Neden ki demek istiyorum. Kafanı toprağa sokmayı öğren.

Belki böylelikle ayakta kalırsın.

Evet, matematik öğren diyorum.

Fransızca ve tarih öğren (diyorum!)

Aslında Wilfried Buch’un Aydınlanmasındaki “hayata yarayacak ders materyali” ögesini ve eğitim hedefinin felsefesini anlamak için bu şiir çok önemlidir. Wilfried Buch burada aslında birden fazla tezattan bahseder. Brecht’in idealist – yararçı olması, klasik eğitimi yermesi gerekirken övmesi gibi. Buch Brecht’in içinde bulunduğu ortamdan bahseder ve çizmiş olduğu portre ile Brecht daha anlaşılır olur. Wilfried Buch “Küçük oğlum bana sorar...” isimli eserinde Brecht’in neden klasik lise müfredatına karşı olduğunu düşündüğünü de açıklar. Buch’a göre Brecht savaş koşullarını yaşamıştır. Ve bu durum onun eğitim öğretime bakışını değiştirmiştir veya değiştirmesi beklenirken değiştirmemiştir. *“Brecht, lise müfredatına karşı çıkar. Ders programını dolduran yığınla ders yerine sadece yaşamda kalmaya yönelik asgari düzeyde uygulama ve bilgilendirmelerin bulunmasını ister.”* (Buch, 1993b, s. 24) Aslında Buch bu durumunda merhametten kaynaklandığı görüşündedir. Ama buna rağmen Brecht şiirinde klasik eğitimi övmektedir. Aslında klasik eğitimi sorgulaması da bu eğitimi hor görmekten değil, çocuğuna sevgiden gelmektedir. Hayatta kalmayı öğrenmek daha acil olduğu için. Yani: *“Seni*

korumak için söylüyorum.” (Buch, 1993b, s. 24) Buch Brecht’in bu bakış açısına sahip olduğundan dolayı edebiyatın kullanım değerini vurguladığından bahseder. Yani “edebiyat günlük hayatta ne işimize yarayacak?” sorusunun cevabını irdelendiğinden bahseder. Brecht bu sorunun cevabını kendisine göre vermiştir. Brecht kendi ideolojisi gereği kendi öğretileri için edebiyat çok uygun bir cevaptır. Brecht, günlük hayattaki işlevini, savaşın ve açlığın ortasında bile insanın direncini ve bilincini keskinleştirmekte bulur. Buch aslında bu eserinde Brecht’in hayatını anlatarak bu sorunun cevabını zaten bildiği bilgisini vermiştir.

Buch yine bu makalesinin ilerleyen bölümlerinde yine kendisinden etkilendiği ve örnek bir “öğreten şair” gördüğü Bertolt Brecht'ten bahsetmektedir. Buch'un Brecht'ten ne denli etkilendiği, hatta ders verme biçimine varıncaya kadar onun sanatsal ve pedagojik dokunuşunun izlerini taşıdığı gerçektir. Öğrencilerinin sürekli tekrar etmesi sebebiyle adeta Buch'un mottosu haline geldiğini belirttiği Brecht'in meşhur ifadesi: "Aptal sorular yoktur, ancak aptal cevaplar vardır" ardındaki felsefeyi ve bu felsefenin Brecht'in düşünce dünyasında nasıl bir karşılık bulduğunu anlamak için Buch'un şu tespiti oldukça aydınlatıcıdır: "*Brecht gençleri ciddiye alır, dikkatini verirdi. Tiyatro çalışmalarında, sahne işçilerinin itiraz ve uyarılarına da açık ve ölçülü bir yaklaşım sergilerdi. Hatta Brecht, metinde gördüğümüz gibi, onbeş yaşındaki oğlunun sorularını da çok ciddiye alır. Çocuğun sorularındaki bireysel ciddiliğe ve babanın o sorularındaki bireysel ciddiliğe ve babanın o soruları ölçüp biçmesine tarihsel durumun ciddiliği eklidir.* (Buch, 1993b, s. 23) Bu anlayış, Brecht'i “aptalca sorular yoktur” anlayışına iten entelektüel yaklaşımdaki temel prensibini ortaya koymaktadır. Önemli olanın kaynağı ne olursa olsun, soruyu dikkatle dinlemek ve sorgulayan zihni teşvik etmektir. Metinde de belirtildiği gibi Brecht, sahne işçisinin sorularına önem vermesi örneğindeki gibi sadece dışarıdan gelen eleştirilere değil, kendi yaşam alanındaki en masum sorulara bile aynı ciddiyetle yaklaşırdı. Hatta, on beş yaşındaki oğlunun sorularını bile büyük bir dikkatle ele alırdı. Bu “bireysel ciddiyet” ile dikkate alma karşılıklı saygısında en bariz göstergesidir. Kısacası, Buch'un benimsediği bu motto, Brecht'in her bireye ve düşüncelerine ve sorgulama hakkına verdiği değeri yansıtan temel bir ilkedir. Buch ve Brecht için bilgiye giden yol, hiyerarşiden bağımsız, samimi ve yapıcı sorular sormaktan geçer; asıl sorun, soruyu geçiştiren ya da küçümseyen "aptal cevaplar"dadır. Buch'un bu eserinde aptalca cevapların ne olduğunu tanımladığını söylemek de mümkündür ve hatta aslında aptalca cevap verme ihtimalinden kurtulmakta mümkündür. Buch öğretinin kısa olması gerektiği, okumanın yavaş olması gerektiği, okumanın yavaş yapılması gibi ifadelerle aslında dersi yüklerinden kurtarmış bir nevi hafifletmiştir. Kendisi Goethe'nin liriğindeki “hafif”i tanımlarken ne güzel bir ifade “hafif”

demıştır. “Hafifliğin” öneminden bahsetmiştir. Öğretiyi de hafifletmek onun kalıcılığını artırmakta ve öğretiyi derinleştirmektedir. “Peki kısaltmaktan ve yavaşlatmaktan başka nasıl öğreti hafifletilebilir ?” sorusuna Wilfried Buch “noktayı koymayarak” diyebilirdi. Nokta koymamayı Wilfried Buch’un Brecht’in şu tarzından bahsederken aslında açıklıyor;

Wilfried Buch’un “mükemmel bir didaktik strateji” olarak nitelendirdiği bu yaklaşım, yani Brecht’in eserlerinde sıklıkla başvurduğu *açık sonlar*, aslında öğrenme sürecini tek bir doğruya sabitlemektense, bireyi tüm olasılıklar üzerinde düşünmeye sevk eden bir yöntemdir. Açık son, didaktik açıdan bakıldığında öğretim sürecinde dogmatik bir yargının son noktasını koymak yerine, düşüncenin kendi akışını sürdürmesine izin veren bir alandır. Bu durum da doğası gereği net değildir. Verilmek istenen mesajı ekseriyetle olmasa da net bırakmayabilir. Lakin Buch’a göre bu yaklaşım, bireyin kendi aklını kullanma cesaretini kazanmasında ve eleştirel bir bilinç geliştirmesinde temel bir rol oynar. Bu yöntem, doğruya ulaşma çabasını yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlamaz. Eleştirel düşünme zaten yanlışlık ihtimalini de öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görür. Çünkü Buch’un pedagojik anlayışında önemli olan, öğrencinin mutlak bir cevabı ezberlemesi değil, her cevabın ardındaki düşünme sürecine yönelmesidir. Bu yüzden yanlış ihtimaline rağmen eleştirel düşünmeye teşvik temeldir. Dolayısıyla, “yanlış düşünme ihtimali” bile, düşünmeme durumuna kıyasla çok daha değerlidir şeklinde bir ifade bu yaklaşımın temelindedir denilebilir. Buch’un bakış açısında asıl hedef, bireyi düşünmeye teşvik etmek, ona soru sormanın, sorgulamanın ve anlam arayışının önemini kazandırmak ve bu sayede ikinci doğruyu bulmaktır. Birinci doğru zaten eleştirel düşünme sürecidir. Bu nedenle, *açık sonlar* yalnızca sanatsal bir tercih değil, aynı zamanda derin bir didaktik tercihtir. Bir çok olumlu, olumsuz, doğru ve yanlış ihtimallerinin bir arada bulunduğu bu alan, öğrenciyi düşünmeye zorlar; düşünmeyi ise nihai bir sonuca değil, sürekli bir süreçte dönüştürür. İşte bu nedenle, Buch’a göre öğretim sürecinin en önemli değeri, her şeye rağmen düşünmeye cesaret etmektir. Bu süreçte göstergesi “aptalca olmayan” sorulardır. Çünkü düşünmeyi teşvik etmek, hataya düşme riskine rağmen, öğrenmenin bağlı olarak da bilimin özünü canlı tutan en güçlü eylemdir.

Wilfried Buch’un “bilimin çinçesi” olarak tanımlayarak yapmış olduğu bir tespit vardır. Buch şu ifadesiyle “Ne yazık ki, Alman tarafında ve didaktik alanında da, korkunç bir ‘bilimsel Çince’ ile maskelenen birçok sahte-sözde bilim var – hem de ‘Neden kolay olsun ki, zor olabilirken!’ sloganı altında.” (Buch, 1989, s. 123) “bilimin çinçesi”ni tanımlar. Onun için kolayca anlatmak zordur. Gereksiz anlaşılmaz terimlerle konuşulunca bilim yapılmış olmaz

bilakis bilimin doğasına terstir. Wilfried Buch bu eserinde bir nevi deyimlerden bir çıkarım yapar çıkarımın kaynağı yine deyimdir. “Çünkü” sünü açıklayan da deyimdir. Wilfried Buch, deyim ve atasözlerini pedagojik birer araç olarak kullanır. Buch’a göre yaşamak ve öğrenmek birbirinden ayrılamaz süreçlerdir. “Vom Lernen und Lehren”⁴³ isimli eserinde belirttiği üzere “Menschsein und Lernen gehören zusammen” (İnsan olmak ve öğrenmek birdir) ifadesiyle öğrenmeyi varoluşun merkezine yerleştirir. Bu düşüncesini “Nur wer lernt, lebt” (Sadece öğrenen yaşar) diyerek derinleştiren Buch, öğrenmeden kopmuş bireyleri ironik bir üslupla "yaşayan ölümler" olarak niteler. Bu durumu bir Çin atasözüne dayandırarak; “Der Mensch der nicht lernt ist nur ein kostümiertes Rindvieh” (Öğrenmeyen insan, sadece kostüm giymiş bir sığırdır) şeklinde açıklar. Buch’a göre öğrenmenin tamamen durması imkansızdır; zihin en pasif ortamda dahi veri işlemeye devam eder. Bu nedenle eğitimin temel gayesi, öğrenmenin kalitesini artırmak ve süreci istendik hedeflere yönlendirmektir. Buch, öğrenme sürecinin yaşamın başlangıcıyla eşzamanlı olduğunu savunur (“Das Lernen beginnt mit dem Leben”). Bu ilke, öğrenmenin biyolojik varoluşla başlayan dinamik bir yapı olduğunu gösterir. İlk öğrenilenlerin zihindeki kalıcılığını ise “Am längsten behält man, was man als erstes lernt” (En uzun süre, ilk öğrenilenler akılda kalır) ilkesiyle vurgular. Buch aynı zamanda erken yaşta edinilen bilgilerin gücünü iki farklı kültürden atasözüyle temellendirir: Alman Atasözü: “Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr” (Küçük Hans’ın öğrenmediğini, yetişkin Hans asla öğrenemez), Arap Atasözü: “Jung gelernt in Stein gemeißelt, alt gelernt in Staub geschrieben” (Gençken öğrenilen taş kazınmış, yaşlıken öğrenilen ise toza yazılmış gibidir). Buch, bu metaforlarla eğitimin erken yaşlardaki "mühürleyici" etkisine dikkat çeker. Öğrenmenin doğasını tanımlarken başvurduğu "kum" ve "taş" imgeleri, yazarın diğer eserlerinde de karşımıza çıkan tutarlı bir imgelemdir. Örneğin, “Lernender Lehrer”⁴⁴ adlı çalışmasında Bertolt Brecht’in şiirlerini analiz ederken, bahsettiği şiirin öğrenme ile ilgili olarak belirttiği kısmı şöyledir;

DER LERNENDE

Erst baute ich auf Sand, dann baute ich auf Felsen.

Als der Felsen einstürzte

Baute ich auf nichts mehr.

Dann baute ich oftmals wieder

⁴³ (Buch, Vom Lernen und Lehren, 1993f)

⁴⁴ (Buch, Lernender Lehrer, 1992b)

Auf Sand und Felsen, wie es kam, aber
Ich hatte gelernt.

Adalet Cimcoz bu kısmı şöyle çevirmiştir;

ÖĞRENMEK

Kuma güvendim önceleri, sonra kayalara
Yıkılınca kayalar
Sarsıldı güvenim.
Yine de arada bir, gelişigüzel,
Güvenirim kuma da, kayalara da
ama Biliyorum artık, öğrendim.

İncelemek için kelimeleri koruyarak bir çeviri yapılmak istenirse;

Önce kumun üzerine inşa ettim, sonra kayaların üzerine inşa ettim.
Kaya parçalanınca
artık hiçbir şey üzerine inşa etmedim.
Sonra sık sık tekrar
kum ve kaya üzerine nasıl uygunsu inşa ettim,
ama dersimi almıştım.

(Çev. İsmail Yusuf Kızılkaya)

Öncelikle Wilfried Buch'un işaret ettiği yukardaki dizeler kapsamında öğrenme tanımı yapılacak olunursa genel itibariyle buradaki tanımın geleneksel ve dogmatik öğrenme anlayışından tamamen farklı bir öğrenme kavramının tanımı olduğu aşikardır. Wilfried Buch'a göre öğrenme şiirde belirtildiği üzere doğrusal ve sürekli bir süreç değil, dolambaçlı tekrarlı ve kırılmalarla dolu bir "yol" dur. Bu ifadeden maksat öğrenmenin doğrusal bir ilerleme değil; tekrar eden deneme alıştırmaya süreçleri ile bu süreçleri kesintiye uğratan hata, unutma, başarısızlık, eleştiri ve ani fark ediş anlarının iç içe geçtiği bir hareket olduğunu ifade eder. Şiirde bahsedilen sık sık tekrarlar bilginin pekişmesini ve alışkanlığa dönüşmesini ifade edebiliyor olduğu söylenebilir. Kırılmalar yerleşmiş kabullerin sarsılması, yanlış temellerin fark edilmesi ve öğrenmenin yeniden yönlendirilmesi işlevini görür. Bu yapılandırmacı bakış açısının öğrenme ve bilgi tanımıyla örtüşmektedir. Kapan Bachelard'ın öğrenme tanımından bahsederken *Bachelard'ın bilimin bilgiyi inşa ederken kullandığı yöntem ise, ... bilimsel*

düşünce devamlı olarak kendini yenileyen organizasyonu eski bilgilerin sürekli olarak yıkıma uğradığı bir zihin yapısına sahiptir. der (Kapan, 2019, s. 65). Kapan'ın Bachelard'ın bu tanımının inşa ve yıkılma kelimeleriyle böyle ifade edilmesi dolaylı olarak öğrenmenin tanımı yapılan bu şiirde ne kadar isabetli kelime seçimi yapıldığını göstermektedir. Zira hem Buch'un şiir üzerinden işaret ettiği öğrenme anlayışında hem de Bachelard'ın epistemolojisinde öğrenme, mevcut bilginin üzerine doğrusal biçimde eklenen yeni bilgilerden ibaret değildir. Bilakis yanlış, eksik ya da artık işlevini yitirmiş bilgi yapılarının sorgulanması, kırılması ve gerektiğinde terk edilmesiyle ilerleyen bir süreçtir. Bu bağlamda öğrenme, güvenilen “kum”un ya da “kaya”nın çökmesiyle ortaya çıkan sarsıntı anlarında gerçekleşmeye başlamakta ve bu anda derinleşmektedir. Eskiye yıkma cesareti, yeni ve daha sağlam bir bilginin inşasının ön koşulu haline gelmektedir. Böylece öğrenip yeni bilgi edinme süreci, birikimsel olduğu kadar eleştirel, kurucu olduğu kadar yıkıcı bir zihinsel faaliyeti de içeren dinamik bir süreç olarak anlam kazanmaktadır. Bu nedenle öğrenme, sürekli ilerleyen bir çizgi değil; deneyim, yanılma ve yeniden kurma üzerinden derinleşen bir yolculuktur. Adalet Cimcoz'un çevirisi edebi bir çeviridir. Lakin edebi çeviriden ayırıp kelimelerle çevirmeye bakıldığında; “Önce kumun üstüne inşa ettim”: Saf, deneyimsiz, temelsiz inançlar ve dogmalar veya ideolojiler, bağnaz fikirler üzerine kurulu bir başlangıç olarak yorumlamak mümkündür. Burada eskinin yıkılıp yeninin inşası sürecinin anahtar kavramı Wilfried Buch'un başka bir eserinde bahsettiği “Başkaya açılım, yeniyi bilme ve öğrenme isteğidir.” Bildung kavramı, içerdiği karakter eğitimi ve kişisel gelişim vurguları ile bizim için bir anahtar işlevi görür (Soysal, 2006, s. 121). Wilfried Buch hem bu “anahtarı” hem dogmaların zararlarını şöyle ifade eder;

“Başka'ya açılım, yeniyi bilme ve öğrenme isteği dogmaların etkinliğini bitirir. Dogmaların etken olmadığı insan yaşamında insan sevgisi, hoşgörü veya bir başkasına dayanabilme yetkinliği artar; insanlar birbirine kıymaz. Yok etme yerine daha güzeli var etme yaklaşımı ve isteği belirginleşir.” (Buch, 1993d, s. 13).

Bu durum “Bildung” kavramı ile ilişkilidir. Deniz Soysal Bildung'tan şöyle bahseder; Kişinin öğrendikleri ile kendine dönerek kendine şekil vermesi, yani öğrendikleriyle kendini değiştirmesi gerekir; çünkü insan bilimleri kendini değiştirme yeteneği ve cesareti olmayan bilim insanlarına değil, değişime, dönüşüme ve gelişime açık; anlama, öğrenme ve bilgi edinme için zorunlu olan yabancılaşmadan korkmayan, çalışmalarını bir bilim insanı sorumluluğuyla ve bir sanatçı duyarlılığıyla sürdüren bilim insanlarına ihtiyaç duyar. İnsan bilimlerinde bu anlayış yani Bildung ortamı yerleşip, yayılıp meyvelerini vermedikçe, insan bilimlerini bilim

yapan şeyin ne olduğu sorusu da cevapsız kalacaktır ve insan bilimleri de doğa bilimlerinin etkilerinden çekiştiren bir yetim olmaya devam edecektir (Soysal, 2006, s. 121). Şiirin bir mısrasında geçen “Sonra kayaların üstüne inşa ettim” ifadesi ilk temelin yıkılmasından sonra daha sağlam, güvenilir, “sarsılmaz” sandığı yeni teoriler ve inanç sistemleri benimsemek olarak yorumlanabilir. “Kaya parçalanınca / Artık hiçbir şeyin üstüne inşa etmedim”: En sağlam sandığı temellerin bile çökebileceğini görmek, tam bir hayal kırıklığı ve inanç kaybı yaşamak olarak ifade edilecek kısım ise öğrenmenin en “acı verici” ama aynı zamanda en verimli aşamasıdır. Wilfried Buch bu aşamayı başka bir eserinde öğrenmenin “karanlık tarafı” olarak tanımlamıştır. Öğrenmede amaç nihai bir “doğruya” ulaşmak değil de “nasıl ilerleyeceğini” bilmektir. Wilfried Buch sık sık kullandığı deyimlerdeki paradoksla kastettiği şeyin bu olduğu söylenebilir. Şiirin devamında ise en kritik ifadelerden birisi “*Sonra defalarca yeniden inşa ettim / Kumun ve kayaların üstüne, nasıl uygunsa, ama / öğrenmişim-öğrendim.*” Burada vurgulandığı gibi, asıl öğrenilen şey, mutlak doğrulara sahip olmak değildir. Öğrenilen şey, artık temelin mutlak ve ebedi olmadığını bilerek, hayata ve bilgiye karşı esnek, eleştirel ve “şüpheli” bir yaklaşım geliştirmiş olmaktır. Yoluna devam edersin ama artık her adımda daha temkinli, daha sorgulayıcı ve daha deneyimli bir şekilde sorgulayarak ilerlersin. Öğrenme kişisel deneyimlerden, hatalardan ve hayal kırıklıklarından beslenen bir özeleştirici ve olgunlaşma sürecidir aslında. Bu çıkarımı doğrulamak için Aytekin Keskin’in şu ifadesi çok yerindedir;

“*Bir yazısında Profesör Buch, Vaclav Havel’in bir alıntısı ile Filozof’u tanımlıyordu. Çoğu insan “ünlem işareti”dir; sloganları, önyargıları ve dogmalarıyla yaşarlar. Filozof, diyeyi düşünen insan ise, her şeyi (daha iyi) bildiğini, her şey için tek ve doğruluğu kuşku götürmez yanıtları “cebinde taşıdığını” ileri sürmez. O sorar. Biz bu tanımlı Profesör Buch’un kişiliğinde netleştirdik* (Keskin, 1994, s. 33).

Wilfried Buch eserinin devamında yukarıda sadece belirli bir kısmı verilen şiirin son dizesi “Sadece mezar bana artık hiçbir şey öğretmez” (nur das Grab / Lehrt mich nichts mehr), da öğrenmenin ömür boyu süren bir faaliyet olduğunun altını çizer. Bu öğrenmenin mezara kadar devam etmesi Wilfried Buch’un eserlerinde sık altını çizdiği bir husustur. Wilfried Buch bu şiirden hareketle öğrenmeyi dolaylı yoldan şöyle tanımladığı söylenebilir: Öğrenme kum ve kaya metaforlarında olduğu gibi katı inançların ve ideolojilerin sürekli sınanması, sorgulanması çoğu zaman çökmesi ve bu çöküşlerden edinilen deneyimle, mutlak doğrulara ulaşma iddiası taşımadan, eleştirel, şüpheli ve esnek bir şekilde yoluna devam etme becerisi ve olgunluğuna

erişme sürecidir. Bu süreçte amaç nihai bir cevap bulmak değil, doğru soruları sormayı öğrenmektir. Ve bu süreçte hiçbir soru yanlış değildir. Ama tüm sorular doğrudur. *“Es gibt keine dumme Fragen es gibt nur dumme Antworten.”* Bu tanım, Buch’un makalenin başında vurguladığı Brecht’i “özgür, eleştirel, ‘kuşku duyan’ bir öğrenme tarzı” tanımının somut bir örneğidir. Özet olarak “Lernender Lehrer” eserinde Wilfried Buch, Bertolt Brecht’in şiirleri bağlamında öğrenmeyi nasıl tanımladığına bakılırsa ideolojik kısıtlamalara karşı özgür, eleştirel ve çokça kuşkucu bir süreç olarak tanımlamakta olduğu görülmektedir. Wilfried Buch Brecht’in “richtiges” “doğru” öğrenme anlayışını açıklayıp, vurgulayarak, *“İdeolojik dayatmaların aksine o; ‘gerçek’ öğrenmeyi; özgür, eleştirel ve ‘sorgulayan’ bir süreç olarak tasavvur ediyordu.”*⁴⁵ ifadesini kullanır. Bu tanımıyla öğrenmenin doğru olanının ideolojik kısıtlamalara karşı özgür, eleştirel ve çokça kuşkucu bir süreç olması gerektiğini belirtir ve bu yaklaşımı Brecht’in şiirleriyle örneklendirir. Wilfried Buch’un bu tanımı Brecht’in “Der Zweifler” gibi şiirlerinde somutlaştırdığı görmek mümkündür. Aynı eserde burada kuşku ve eleştirel düşüncenin öğrenme sürecindeki rolünü, “Du, der du ein Führer bist ...” (Buch, 1992b, s. 18) alıntısıyla ideolojik dogmalara karşı uyarılar içerir. Böylece öğrenmenin körü körüne itaat yerine bağımsız ve sorgulayıcı olması gerektiğini savunur. Yani şiirde belirtildiği gibi öğrenmenin aslının sarsılıp, yıkıp, tekrar inşa olduğunu ifade eder.

Wilfried Buch’un “Vom Lernen und Lehren” eserinde bahsettiği üçüncü konu ise öğrenmenin yaşı olmadığıdır. Bunun içinde “Zum lernen ist niemand zu alt” (öğrenmek için kimse yaşlı değildir) ve “Lerne auch heute noch, selbst wenn du weißt, dass du morgen sterben musst” (yarın öleceğini bilsen de bugün öğren) deyimlerini belirtir Wilfried Buch. Daha sonra ise şöyle bir ekleme yapar: “Bu, bir başka açıdan da şöyle yorumlanabilir: Bugün öğrenmeyi bırakırsan, yarın öleceksin. Bu çift yönlü yorumda, Alman atasözü “Öğrenmeyi bırakan mezara girer”de de geçerlidir.”⁴⁶ Wilfried Buch devamında şöyle bir ekleme yapar *“Bu konuda da atasözleri her türlü küstahlık ve kibir karşıtıdır. Yidiş atasözü şöyle der: “70 yıl öğrenir, ama yine de aptal olarak ölürsün.” Almanca bir deyim bu acı ve alçakgönüllü görüşü etkileyici bir şekilde özetler: “Erken yaşlanır, geç akıllanır.”* (Buch, 1993f, s. 29) Burada bahsedilen hususta Wilfried Buch, atasözlerinden hareketle öğrenmenin sınırlarını, bilgeliği ve insanın bilgi karşısındaki konumunu alçakgönüllülükle ele almaktadır. Bahsettiği atasözü *“Man lernt 70 Jahre und stirbt doch als Narr”* (İnsan yetmiş yıl öğrenir de yine cahil olarak ölür.) ifadesiyle,

⁴⁵ “Als, richtiges’ Lernen stand ihm – im Widerspruch zu ideologischen Forderungen – ein freies, kritisches, ‚zweifelndes’ Lernen vor Augen” (Buch, 1992b, s. 14)

⁴⁶ “Das liesse sich auch warnend umkehren: Wenn du heute aufhörst zu lernen, wirst du morgen sterben. In dieser Doppelrichtung gilt auch das deutsche Sprichwort “Ausgelernt liegt im Grab”. (Buch, 1993f, s. 29)

bireyin ömür boyu sürdürdüğü öğrenme çabasına rağmen, yaşamın sonunda yine de bilgisizlikten tamamen kurtulamayacağını vurgular. Bu durum bir cihetten insan bilgisinin sınırlılığına, öğrenmenin tükenmezliğine ve arif olma alim olma farkına işaret etmektedir. Benzer şekilde, Buch Alman atasözü “*Zu früh alt, zu spät klug*” (Çok erken yaşlanıyoruz, çok geç akıllanıyoruz) aracılığıyla, insanların çoğunlukla hayatın ileri dönemlerinde hakiki bilgeliğe ulaşmaya başladıkları, lakin bu farkındalığın yaşlılıkla birlikte “gecikmiş” bir nitelik kazandığı dile getirilmektedir. Wilfried Buch’un bu atasözlerine yer vermesi, öğrenmenin değerini küçümsemeden, insanın her şeyi bilme iddiasını sorgulayan bir perspektifi ortaya koyar. Yani yine Wilfried Buch’un kullanmış olduğu küstahlık kelimesi bahsedilen “çok bilmişliği” anlatmak için çok doğrudur. Böylece Wilfried Buch eğitime ilişkin öğrenmenin önemini kesinlikle vurgulayan ama mütevazı bir duruşu savunan bir düşünce ortaya koymaktadır. Burada bahsedilen çok bilmişliğin küstahlığın çözümünü Wilfried Buch değindiği dördüncü konuda açıklar. “*Öğrenme için başta öğretmenler önemlidir. Çünkü öncülük etmek, takip etmeyi sağlar (Almanca). Bu durumda örnek olarak öncülük etmek, sadece sözle öncülük etmekten daha etkilidir. “Öğretmek yavaş, örnek olmak hızlıdır”. Lakin “çok uzman öğretmen (Lehrmeister), az hayat uzmanı (Lebmeister) vardır.*”⁴⁷ **Lehrer (Öğretmen)** kelimesinin eserin kendisinde **bold** olarak vurgulanmış olduğu ifade edilmelidir. Burada çeviride kusurlara rağmen anlamın korunduğu söylenebilir. Lakin Lehrmeister’i uzman öğretmen olarak çevrilmesini ülkemizde de artık uzman öğretmenliğin bir kariyer unvanı olmasından dolayı bir başka açıdan da yerinde olduğu söylenebilir. Wilfried Buch’un bu bölümde bahsettiği öğrenme sürecinde öğretmenin temel bir role sahip olduğudur. Lakin öğretmenlik yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda örnek bir hayat sergilemektir. Gerçek eğitim, sözden çok örnekle etkili olur. Lakin bu ideal anlamda “hayat öğretmeni” (Lebmeister) sayısı, salt bilgi aktaran “öğretmen”lerden (Lehrmeister) çok daha azdır. Eserinin diğer bölümünde Wilfried Buch hem öğretmenin nasıl olması gerektiğini hem de bir öğretmenin en büyük hatasının ne olacağını şu şekilde açıklar; “*Lakin tersine, öğretim ‘hayat’ olmadan da gerçekleşir, tıpkı Alman atasözünün açık bir benzetmeyle ifade ettiği gibi: “Yol göstericiler yolcuya eşlik etmezler. “Yine de öğretmenin yeri doldurulamaz: “Bir sürü kitap bile öğretmeni yerine geçemez” (Çin atasözü). Bu, öğretmenin kişisel sorumluluk üstlenmesi ve sorumlu tutulmasıyla da ilgilidir, çünkü “Suçlu sürü değil, çobandır” (Arap atasözü). Öğretmenin hataları ağırdır, çünkü tüm öğrencilerini etkiler: “Öğrencinin 70 hatası affedilir, öğretmenin*

⁴⁷ “*Wichtig für das Lernen sind zunächst einmal die **Lehrer**. Denn Vorangehen macht nachfolgen (deutsch). Dabei wirkt das Vorangehen stärker durch Vorleben als durch vorsagen. Lehre lehrt langsam Vorbild schnell”. Aber es gibt “Viele Lehrmeister, wenig Lebmeister” (Buch, 1992b, s. 20)*

ise hiçbirini affedilmez” (Arapça). Öğrencilere karşı en büyük hatası sevgisizlik olur. Sevgisiz öğretmen, öğrencilerinde sadece hataları görerek bu önemli hatasını en açık şekilde ortaya koyar: “Sevgisiz olan, sadece hataları görür” (Alman atasözü).⁴⁸ Öğrenme hayatla başlasa mezara kadar devam etse dahi Wilfried Buch’a göre öğretmen asla vazgeçilmezdir. Çünkü Çin atasözü “Auch eine Fülle von Büchern ersetzt den Lehrer nicht” (“Kitapların çokluğu dahi öğretmenin yerini tutmaz.”) diyerek, kitapların bilgi sunsa da kişisel rehberlik, sorumluluk, yani “hocalık” bakımından öğretmenin yerini tutamayacağını vurgular. Öğretmenin sorumluluğu çok büyüktür; zira Arap atasözü “Schuldig ist nicht die Herde, sondern der Hirt” (sürü değil çoban sorumludur) ifadesiyle sürünün değil çobanın yani öğrencilerin değil öğretmenin sorumlu tutulacağını belirtir. Bu nedenle öğretmenin yaptığı hatalar, öğrencilerin hatalarından çok daha ağır sonuçlar doğurur: “Dem Schüler werden 70 Fehler vergeben, dem Lehrer nicht einer.”(Öğrencinin yetmiş hatası affedilir ama öğretmenin bir tek hatası bile affedilmez.) Buch, öğretmenin en büyük kusurunun ise sevgisizlik olduğunu ifade eder. Zira sevgisiz bir öğretmen, öğrencilerinin potansiyelini görmek yerine yalnızca kusurlarını fark eder: “Wem Liebe fehlt, der sieht nur Fehler.” (Sevgisiz bakan sadece kusur görür) Bu bağlamda Buch, öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil, sevgi, sorumluluk ve rehberliğiyle öğrencilerin hayatına yön veren, eğitimde merkezi bir figür olarak tasvir etmektedir. Wilfried Buch “Lernender Lehrer” isimli eserinde Bertolt Brecht’i öğrenme, öğretme ve ilişkili kavramlar üzerine Brecht’in şiirlerindeki aynı doğrultuda çıkarımlar yapmıştır. Wilfried Buch *Akıllı öğretmen, öğrenciyi kendi başına yürüyüp bir yol bulabilecek duruma gelene kadar yönlendirecektir. Aynı şekilde, öğretmek sadece öğretmenin, öğrenmek ise sadece öğrencinin görevi değildir*⁴⁹. Bu Brecht’in öğrenme ve öğretme anlayışını dile getirdiği pasajda Wilfried Buch akıllı bir öğretmen, öğrenciyi yalnızca kendi başına ilerleyebileceği noktaya kadar götürür. Yani öğretmenin asıl görevi, öğrenciyi bağımlı hale getirmek değil, kendi yolunu bulabilecek, sorgulayıp karar verebilecek bir birey olarak yetiştirmektir. Bunun yanı sıra öğrenme ve öğretme tek taraflı süreçler değildir ve birbirinden ayrılmazlar şeklinde bir ifadede bulunmuş ve Brecht’in bir şiiriyle bu görüşünü desteklemiştir. Bu bağlamda öğretmek

⁴⁸ *Aber umgekehrt wirkt die Lehre auch ohne “Leben”, wie ein deutsches Sprichwort mit einleuchtender Bildlichkeit sagt: “Wegweiser gehen nicht mit”. Und doch bleibt der Lehrer unersetzlich: “Auch eine Fülle von Büchern ersetzt den Lehrer nicht” (chin). Das hängt auch damit zusammen, dass der Lehrer persönliche Verantwortung übernimmt und zur Verantwortung gezogen wird, denn “Schuldig ist nicht die Herde, sondern der Hirt” (arab.). Seine Fehler wiegen schwer, denn sie wirken sich auf alle seine Schüler aus: “Dem Schüler werden 70 Fehler vergeben, dem Lehrer nicht einer” (arab.). Sein größter Fehler gegenüber den Schülern wäre Lieblosigkeit. Der lieblose Lehrer verrät diesen entscheidenden eigenen Fehler am deutlichsten dadurch, dass er überall bei seinen Schülern nur die Fehler sieht: “Wem Liebe fehlt, der sieht nur Fehler” (deutsch).*

⁴⁹ *Der kluge Lehrer wird den Schüler nur so weit führen, bis er selbst gehen und einen Weg finden kann. Ebenso gehört dazu, daß das Lehren nicht nur die Sache des Lehrers, das Lernen nicht nur die des Schülers bleibt* (Buch, 1992b, s. 20).

yalnızca öğretmenin işi olmadığı gibi, öğrenmek de sadece öğrencinin sorumluluğunda değildir. Her iki taraf da sürecin parçasıdır. Her iki tarafta aktiftir aktif olmalıdır. Öğretmen de öğrenciden öğrenir, öğrenci de öğretme sürecine katkıda bulunur. Brecht'in "Lehrer lerne! Lehre, Lernender!" (Öğretmen, sen de öğren! Öğrenci, sen de öğret!) şeklindeki ifadesi, bu karşılıklı etkileşimin Buch'un eserinde belirttiği özlü bir ifadesidir ve eğitimin esasen işbirliğine dayalı, çift yönlü bir süreç olduğunu vurgular "Akıllı öğretmen, öğrenciyi **kendi başına yürüyüp bir yol bulabilecek duruma gelene kadar yönlendirecektir. Aynı şekilde, öğretmek sadece öğretmenin, öğrenmek ise sadece öğrencinin görevi değildir**" (Buch, 1992b, s. 20). Aslında uzak bir ihtimal dahi olsa Wilfried Buch'un tarzına bakıldığında olası olduğu görülen bir anlam vardır. Burada "kendi" ifadesi öğrencinin kendisi ve öğretmenin kendisi olarak anlaşılabilir. Bu çift anlamlılık orijinalinde de yani Almancada da korunmaktadır. Metnin orijinalinde de korunan bu "kendi" vurgusu, pedagojik açıdan kıymetli bir çift anlamlılığı barındırır: Bu ifade hem öğrencinin bağımsız bir birey olarak rüştünü ispat etmesini hem de öğretmenin bu süreçte kendi özgün metodolojisini keşfetmesini simgelemektedir. Wilfried Buch, modern öğretmenin tutumunu tanımlarken "kooperativen" kavramını kullanır. Bu terim Türkçede her ne kadar "işbirlikçi" olarak karşılanırsa da, pedagojik bağlamda "iş birliğine dayalı" veya "katılımcı" bir yaklaşımı temsil eder. Buch, modern ve katılımcı bir öğretmenin yaklaşımını (modern kooperativer Lehrer) şu dizelerden daha kısa ve öz bir şekilde ifade etmenin güç olduğunu belirtir; *modern işbirlikçi(kooperativ) bir öğretmenin yaklaşımını bundan daha kısa şekilde ifade etmek zordur*⁵⁰) Wilfried Buch'un modern işbirlikçi öğretmenin tanımının özeti şeklinde bahsettiği şiir ve çevirisi;

LEHRER LERNE! LEHRE, LERNENDER!

Der nächste Abschnitt lautet:

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!

Laß es den Schüler erkennen!

Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an:

Sie verträgt es nicht.

⁵⁰ *Kürzer als mit diesem Schlußvers lasst sich die Haltung des modernen kooperativen Lehrers nicht beschreiben* (Buch, 1992b, s. 20).

Höre beim Reden!

Öğretmen, öğren! Öğrenen, öğret!

ikinci kısım:

Çok sık “Haklıyım,! deme öğretmen”

Bırak, öğrenci kendisi farket sin!

Gerçeği fazla zorlamaya kalkma:

O bunu kaldırmaz.

Konuşurken dinlemeyi bil!

Wilfried Buch bu dizelerde Brecht’in anlattığı öğretmeni örnek modern bir öğretmen olarak göstermiştir. Wilfried Buch’un örnek olarak gösterdiği bu şiirde Brecht, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkisinde otoriter ve tek yönlü anlayışa karşı çıkararak Buch’un belirttiği gibi kooperatif yani işbirlikçi yani öğretmenin de öğrenmeye açık olması gerektiğini vurgular. Öğretmen, bilgiyi mutlak bir doğruluk gibi dayatmamalı, öğrencinin doğruyu kendisinin keşfetmesine alan açmalıdır. “Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!” (Çok sık “Haklıyım,! deme öğretmen”) dizesiyle öğretmenin sürekli haklı olduğunu iddia etmesinin doğru bir eğitim yaklaşımı olmadığını belirtir. Eğer Wilfried Buch’un masallarda anlatı ne kadar gizliyse anlatı o kadar güçlüdür anlayışıyla bakılırsa öğretmen imajını kendisi doğrudan çizmemeli yada sözleriyle çizmemeli fikrinin ne kadar doğru olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin kendi düşünme süreçleriyle hem gerçeğe yani bilgiye hem de öğretmenin doğru tasvirine ulaşmasının daha değerli olduğu belirtilir. “Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an: Sie verträgt es nicht.” (“Gerçeği fazla zorlamaya kalkma, O bunu kaldırmaz”) dizeleri ise, hakikatin zorla ve katı bir biçimde öğretilmeye çalışıldığında anlamını yitireceğini, hakikatin lakin doğal ve sorgulamaya açık bir süreçte anlaşılabilceğini belirtir. Son dizede geçen “Höre beim Reden!” ise öğretmenin yalnızca konuşan değil, aynı zamanda öğrenciyi dinleyen, diyaloga açık ve karşılıklı öğrenmeye dayalı bir tavır sergilemesi gerektiğini ortaya koyar. Kısacası, Brecht’in şiirinde bahsettiği ve Wilfried Buch’un örnek olarak gösterdiği öğretmenin rolünü öğrenciyi yönlendiren, ama aynı

zamanda ondan öğrenen; mutlak otorite değil, yol gösterici bir figür olarak tanımlamak mümkündür.

Atasözleri ve deyimlerin eğitim sürecine entegrasyonu, Wilfried Buch'un didaktik anlayışının temel taşlarından birini oluşturur. Buch'a göre bir iletinin etkisi ve kalıcılığı, onun özlü yapısı ve bünyesinde barındırdığı örtük anlamla doğrudan ilişkilidir. Buch'u bu düşünceye sevk eden temel düşünce Buch'a göre atasözlerinin kendi ifadesiyle "en kısa edebi formlar" olarak taşıdığı "yoğunlaştırılmış" estetik değerdir. Buch'un "Sprichwörter über Sprichwörter" (Buch, 1994f), "Frauenlob im Sprichwort" (Buch, 1994b), "Vom Gebrauchs- zum Kunstwert des Sprichwortes" (Buch, 1993e) ve Metin Yurtbaşının "Türkisches Sprichwörter Lexikon" isimli eserinde yazmış olduğu önsöz (Buch, 1996) gibi deyimlerden ve atasözlerinden bahsettiği eserleri incelendiğinde bu ifadelerin pedagojik değeri üzerine önemli saptamalar öne çıkar. Her şeyden önce atasözleri, doğrudan hayatın içinden süzülüp gelen ve yaşanmışlığın ağırlığını taşıyan sahici eğitim materyalleridir. Metodik açıdan bakıldığında ise bu türler benzersiz bir ikna gücüne ve sarsılmaz bir "kültürel otoriteye" sahiptir. Buch'un ifadesiyle atasözü kullanan bir kişi, asırların ortak tecrübesine sırtını dayadığı için meramını ayrıca ispat etmek durumunda kalmaz; bu durum öğretmene ders içinde hem zamansal bir tasarruf hem de öğrencilerin sorgulama yeteneğini tetikleyen didaktik bir zemin sunar. Atasözleri ve deyimlerin derse entegrasyonu konusu bu yüzden çok önemlidir. Çünkü Wilfried Buch'un da belirttiği üzere mesaj ne kadar kısaysa ve ne kadar gizliyse öğreti o kadar etkili ve kalıcıdır. Ayrıca atasözleri hayatın içinden eğitim materyalleridir. Wilfried Buch atasözlerinin "romantikleştirilmiş bilgelik" taşımadıklarını iddia etse de retorik olarak çok güçlü olduklarını itiraf eder. Ve en önemlisi didaktik öğelerdirler. Bu yüzden hem "Hayata yaracak" hem "Hayatın içinden" öğretim materyalleridirler. Wilfried Buch bu durumu şöyle ifade eder; *"Bu eşsiz dilsel güç, sağlamlık ve tutarlılık sayesinde atasözü, adeta yazılı bir karakter kazanır ve sözlü, yazılı öncesi veya yazılı olmayan sosyal yaşamda, yazılı olmayan yasaların kodifikasyonu ve korunması için özellikle uygundur. Aslında, en eski atasözlerinin çoğu hukuk formülleridir. Buna ek olarak, bireysel ve kolektif yaşam yönelimi ve yardımı sunan yasal deneyimler, yargılar, tavsiyeler, uyarılar vb. de vardır. ...Evet, atasözleri olmadan olmaz...hayatı yaşayamazsın (Slav atasözü). Özellikle günlük hayatta, sokakta, yolda çok yararlıdırlar, çünkü sokakların bilgeliğidirler (İsviçre atasözü)...Atasözü bir yol sözüdür (Yunan atasözü)"*⁵¹

⁵¹ "Durch diese einmalige sprachliche Stärke, Festigkeit und Beständigkeit erhält das Sprichwort quasi schriftlichen Charakter und eignet sich damit im mündlichen, vor- oder außer-schriftlichen Sozialleben ganz besonders für die Kodifizierung und Konservierung der ungeschriebenen Gesetze. Tatsächlich sind viele der ältesten Sprichwörter Rechtsformeln. Hinzukamen gesetzmäßige Erfahrungen, Urteile, Ratschläge, Warnungen

Atasözleri, eğitim materyali olarak hayata doğrudan uygulanabilir pratik bilgelik sunar. Eğitimde atasözlerini kullanmak hem öğrencilerin dikkatini çeker hem öğrencileri soyut kavramlar yerine gerçek yaşam deneyimleriyle bağdaştırabilir. Örneğin, ahlaki dilemmalar, etik kararlar, sosyal normlar ve problem çözme becerileri için somut rehberlik sağlar. Bu durum hem öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya sevk eder hem de müfredatı teoriden pratiğe kaydırarak öğrencilerin günlük zorluklarla başa çıkmasını kolaylaştırır ve eğitimini “hayata yararlı” kılar. *“Bu atasözünün gerçekçi dünyeviliğine, gerçekliğin ve insan deneyimlerinin ve yorumlarının çeşitliliğini, tutarsızlığını ve çelişkisini kesintisiz, düzleştirilmemiş ve uyumsuz bir şekilde yansıtması da dahildir. Atasözleri kendi içlerinde “bilgelik”, homojen ve basitleştirici bir dünya görüşü veya katı bir yaşam dogması aktarmazlar; birbirleri arasında gerçeklik ve yaşamın kendisi kadar paradoksaldırlar. Onların gerçek bilgeliği, derin insani bilgisizliklerinde, bilgisizliklerini ve dolayısıyla dünya ve yaşam karşısında özgürlüklerini kabul etmelerinde, görünüşte basit ve kesin tüm cevaplardan akıllıca vazgeçmelerinde yatmaktadır.”*⁵² Bu bağlamda atasözleri, öğrenciye hazır ve dogmatik reçeteler sunmak yerine, yaşamın bizatihi kendisinde var olan paradoksları ve çelişkileri fark ettiren diyalektik birer araç vazifesi görürler. Buch’un vurguladığı bu “derin insani bilgisizlik” ve basit cevaplardan vazgeçme tavrı, eğitim sürecinde öğrencinin sorgulama kabiliyetini tek tipleşmiş şablonların ötesine taşıyarak ona sorgulamaya teşvik edecek entelektüel bir özgürlük alanı açar. Dolayısıyla atasözlerinin derse entegrasyonu, sadece bir dil veya yabancı dil öğretimi stratejisi değil, aynı zamanda gerçekliğin tüm karmaşasını sınıfa taşıyan bütüncül bir pedagojik eylemdir. Nihayetinde bu yaklaşım, müfredatın yapısını hayatın dinamik gerçekliğiyle harmanlayarak, öğretimi teorik bir aktarım olmaktan çıkarıp sahici bir hayat tecrübesine dönüştürür. Buch’un perspektifinde atasözleriyle örülmüş bir ders, öğrenciyi hayatın belirsizlikleri karşısında donanımlı kılarken, eğitimin ve Buch’un Aydınlanmasının “hayata yararlılık” ilkesini realize eder. *“Düşünmeyi keskinleştirir, karşı düşünmeyi provoke eder; körü körüne inanç değil, şüphe uyandırır, hatta atasözüne karşı bile.”*⁵³ Wilfried Buch’un burada belirttiği üzere atasözleri,

usw., die individuelle und kollektive Lebensorientierung und -hilfe anbieten. ... Ja, ohne Sprichwörter geht es gar nicht...kommst du nicht durchs Leben (slaw.). Gerade im Alltag, auf der Straße, auf dem Weg sind sie hilfreich, denn sie sind die Weisheit der Gasse (schweiz.)...Ein Sprichwort ist ein Wegwort (griech.).” (Buch, 1994f, s. IX)

⁵² *“Zu ebendieser realistischen Weltlichkeit des Sprichwortes gehört aber auch, daß es die Buntheit, Uneinheitlichkeit, Widersprüchlichkeit der Wirklichkeit wie der menschlichen Erfahrungen und Interpretationen unverkürzt, uneingegeben, unabgestimmt wiedergibt. Sprichwörter vermitteln keine in sich keine „Weisheit“, homogene simplifizierende Weltanschauung”, keine starre Lebensdogmatik - sie sind untereinander so paradox wie die Wirklichkeit und das Leben selbst.” ... “Ihre eigentliche Weisheit liegt in ihrer zutiefst menschlichen Unweisheit, im Eingeständnis ihrer Unwissenheit und damit Freiheit angesichts von Welt und Leben, im weisen Verzicht auf alle scheinbar einfachen und endgültigen Antworten.”* (Buch, 1994f, s. IX)

⁵³ *“Da wird vielmehr das Denken geschärft, das Gegendenken provoziert, nicht blinder Glaube gefordert, sondern Mißtrauen geweckt, auch gegenüber dem Sprichwort selbst.”* (Buch, 1994f, s. IX)

eğitimde eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için ideal bir araçtır çünkü çelişkili yapıları öğrencileri sorgulamaya, alternatif yorumlar üretmeye ve dogmatik olmayan bir zihin yapısına yönlendirir. Örneğin, sınıf tartışmalarında zıt atasözlerini karşılaştırmak (örneğin “Aceleye getir, pişman olursun” vs. “Fırsat kaçırma” veya Wilfried Buch’un kendi makalesinde konu aldığı kadınlar hakkında atasözleri gibi), öğrencilerin kanıt temelli analiz yapmasını sağlar ve pasif öğrenmeden aktif bir sürece geçmelerini sağlar yani eleştiriye geçiş fırsatı yaratır. Bu, eğitim sistemini ezbercilikten kurtararak aynı zamanda Piaget in daha üst seviye öğrenme piramidi basamaklarına çıkmalarını sağlar ve analitik becerileri geliştirir. “*Ancak atasözü değil, antitetik formüllerin bolluğu olduğu için, atasözünü takip etmek hiç de mümkün değildir; atasözü bizim yerimize düşünemez - tabii alternatif atasözleri bilmiyorsak...*”⁵⁴ “*...Tek başına bakıldığında bu atasözü kesin ve otoriter bir etki yaratabilir. Ancak atasözleri her zaman karmaşık yapılar içinde, aynı, farklı ve zıt anlamlı bileşenlerden oluşan atasözü alanlarında ortaya çıkar ve varlığını sürdürür... Bu bütün içinde ise, tek tek atasözleri özgür, özgürleştirici küçük diktatörler demokratik düzenine yükseltilir.*”⁵⁵ Atasözlerinin bu tezatlı doğası, tekil bir otoritenin mutlakiyetini sarsarak sınıfta demokratik bir tartışma kültürü inşa edilmesine de olanak tanır. Buch’un “küçük diktatörlerin demokratik düzeni” olarak kavramsallaştırdığı bu yapı, öğrenciyi tek bir dogmaya teslim olmak yerine, zıt fikirler arasındaki gerilimi yönetmeye ve kendi muhakeme gücünü kullanmaya davet edebilir. Böylece eğitim süreci, hazır cevapların ezberlendiği statik bir yapıdan kurtulup, bireyin özgürleştiği ve zihinsel sınırlarını alternatif atasözlerinin rehberliğinde genişlettiği dinamik bir keşif yolculuğuna dönüşebilir. “*Sprichwörter warnen stets - eins vor dem andern.*” [Atasözleri her zaman uyarır - biri diğerini.] (Buch, 1994f, s. IX) Wilfried Buch atasözleri ve deyimlerin farklı düşüncelerin tartışılmasını teşvik ettiğini tekrar tekrar ifade etmiştir. Atasözleri doğası gereği çoğulcu ve çelişkili yapıları, sınıf ortamında çeşitli perspektiflerin çarpışmasını sağlar. Eğitimde, atasözlerini gruplar halinde tartıştırmak, öğrencilerin empati geliştirmesini ve farklılıkları ve çoğulculuğu kabul etmesini sağlar. Bu, eğitimde veya eserde eğer varsa ideolojik tekdüzeliği kırarak demokratik tartışma kültürü yaratır ve öğrencileri farklı görüşleri anlamaya hoşgörüyü ve tolereye ve bu görüşleri sentezlemeye ve empatiye hazırlar. “*Sprichwörter sind die Weisheit der Zeiten (dt.), eine Leuchte für die Welt (arab.)*” (Atasözleri, çağların bilgeliği, dünya için bir ışıktır.) “*Gespräch*

⁵⁴ “*Aber da es eben nicht, das Sprichwort, sondern eine Überfülle antithetischer Formeln gibt, ist es gar nicht möglich, ..dem Sprichwort zu folgen; es kann uns das Denken nicht ab nehmen-es sei denn, man kennt keine Alternativ-Sprichwörter...*” (Buch, 1994f, s. VIII)

⁵⁵ “*Das einzelne Sprichwort mag apodiktisch-autoritär wirken. Aber Sprichwörter entstehen und bestehen immer in Komplexen, in ganzen Sprich-Wortfeldern aus gleich-, anders- und gegensinnigen Bestandteilen... In diesem Ganzen aber werden die einzelnen “kleinen Diktatoren” zu einer freien, befreienden” demokratischen Ordnung aufgehoben.*” (Buch, 1994f, s. IX)

ohne Sprichwörter ist wie Essen ohne Salz (türk.), sie sind das Gewürz (somal.), die Kraftbrühe (afrik. Ibo)...” [Atasözsüz konuşma tuzsuz yemek gibidir; konuşmanın baharatı, güç çorbasıdır.] “Die Welt der Sprichwörter ist eine offene, helle, geistig durch und durch moderne Welt, in der niemandem einseitige Weisheiten aufgezwungen werden.” [Atasözleri dünyası açık, aydınlık ve modern bir dünyadır; tek taraflı bilgelikler dayatılmaz.] Buraya bakarak “atasözleri, öz gelişim için ruhsal ve zihinsel gıda kaynağıdır” ifadesi söylenebilir. Çünkü zamansız bilgelikleriyle (Wilfried Buch atasözlerindeki romantikleşmiş yerinde olmayan bilgelik iddiasına karşı çıkmış ve atasözlerinin bilgeliğini tümüyle reddetmemiştir ve bu durum onların pedagojik değerini ve bireyi düşünmeye sevk eden gücünü ortadan kaldırmaz.) kişisel gelişim için güçlü bir ilham kaynağı oluşturur. Nitekim eğitim sürecinde atasözlerine yer vermek, öğrencilerin olaylara farklı perspektiflerden bakabilme, ahlaki muhakeme ve duygusal derinlik kazanmalarını sağlar. Öğrencileri atasözleri üzerine kişisel yorum ve analiz gibi herhangi bir düşünsel sürece sevk etmek, onların eleştirel düşünme, zihinsel esneklik ve empati gibi duygusal zeka bileşenlerini besleyen son derece etkili bir yöntem olacaktır. “*Atasözleri bir halkı karakterize eder (İsviçre), onlar halkın ruhudur (İngilizce) Atasözleri, tüm ırkları, kültürleri, dilleri ve ulusları birbirine sıkı sıkıya bağlayan insan dayanışmasının en etkileyici, hatta en kanıtlayıcı edebi tanıklığıdır.*”⁵⁶ Bir Masai ifadesi şöyle açıklar: *Bir atasözü başka bir kabileye geçmez, bu... atasözlerinin çoğu zaman geçmesine gerek olmadığı için doğrudur, çünkü atasözleri her yerde aynı manayı taşır.*⁵⁷ Ortak bağlayıcı atasözleri bir toplumu istikrara kavuşturabilir ve kurumsal bir kimlik oluşturmaya yardımcı olabilir.⁵⁸ Buch’un da belirttiği üzere atasözleri, karşılıklı saygıyı teşvik eder çünkü evrensel ve kültürel çeşitliliği yansıtır, farklı topluluklar arasında ortak zemin oluşturur. Eğitimde, farklı kültürlerden atasözlerini karşılaştırmak, öğrencilerin kültürel çeşitliliğe saygı duymasını sağlar ve önyargıları kırar. Bu, sınıf ortamını hoşgörülü kılar; örneğin, grup çalışmalarında atasözleri üzerinden diyalog kurmak, empati ve topluluk bilincini güçlendirir, eğitimi saygı temelli bir sosyal öğrenmeye dönüştürür. Bu yönüyle Wilfried Buch’un Aydınlanmasında “karşılıklı saygı” maddesine de yöneliktirler.

⁵⁶ “Sprichwörter charakterisieren ein Volk (schweiz.), sie sind der Geist des Volkes (engl. Sprichwörter sind vielmehr das eindrucksvollste, ja beweiskräftigste literarische Zeugnis für eine menschliche Solidarität, die alle Rassen, Kulturen, Sprachen, Nationen aufs engste miteinander verbindet.” .) (Buch, 1994f, s. XIII)

⁵⁷ ... “Wenn ein Massai-Wort erklärt: Ein Sprichwort wandert nicht zu einem andern Stamm, dann ist das... nur insofern richtig, als Sprichwörter zumeist gar nicht zu wandern brauchen, weil es sie überall gleichsinnig gibt.” (Buch, 1994f, s. XIII)

⁵⁸ ... “Der gemeinsame Besitz verbindlicher Sprichwörter eine Gesellschaft stabilisieren, ihr eine korporative Identität schaffen helfen kann.” (Buch, 1994f, s. XIII)

Wilfried Buch öğretme ve öğrenmenin pratiğe dayalı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre öğretmenlik yalnızca teorik eğitimle değil, bizzat deneyimle öğrenilir. Wilfried Buch bu görüşünü şu Alman atasözü “*Sein Amt lehrt den Lehrer*” (Görevi öğretmene öğretir) ve Latin deyişi “*Lehrend lernen wir*” (Öğreterek öğreniriz) ile destekler. Ayrıca Wilfried Buch yine Fransız atasözü “*Lehren heisst zweimal lernen*” (Öğretmek iki kere öğrenmektir) ifadesiyle, öğretme sürecinin aynı zamanda öğretmeni de geliştirdiği ortaya konur. Wilfried Buch, hatta öğrencilerden dahi birşeyler öğrenmenin de mümkün olduğunu vurgular “*Viel hab ich von meinen Lehrern gelernt, mehr von meinen Schülern*” (Öğretmenlerimden çok şey öğrendim, ama öğrencilerimden daha fazlasını) Yine burada esere dikkati çeken çok bilmişliğe kibre karşı olan tutumdur. Bu bağlamda Wilfried Buch, öğrenmenin yalnızca teorik bilgiye indirgenemeyeceğini, esasen aslında yaşamın kendisinin de bir öğretmen olduğunu belirtir; “*Märkte lehren kaufen*” (Pazarlar alışverişi öğretir). Wilfried Buch’a göre gerçek bilgi yaparak elde edilir. Yine Wilfried Buch’un kullandığı “*Was man nicht tut, das weiss man nicht*” (Yapmadığını bilemezsin) ifadesi, deneyimin öğrenmede belirleyici olduğunu gösterir. Yalnızca seyrederek öğrenmenin mümkün olmadığını ise yine kendi mizahi tarzıyla şu Türk atasözü açıklar: “*Würde man vom blossen Zuschauen lernen, wäre der Hund längst Fleischermeister geworden.*” (Bakarak öğrenilseydi köpekler/kediler kasap olurdu.) Ve yine Wilfried Buch, “*Gelehrte wissen es, Tüchtige tun es*” ve ironik bir İngiliz sözü olan “*Wer’s kann, der tut’s; wer’s nicht kann, der lehrt’s*” örneklerini aktararak, bilginin lakin eyleme döküldüğünde değer kazandığını, salt teorik bilginin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Wilfried Buch eserinin bu kısmında ve eserinin devamın bir çok atasözü deyim kullanmıştır. Makalesinin başında “*Eski ama zamansız, aynı zamanda modern olan uluslararası atasözlerinin içgörülerini ele alan bir makaleden*” notunu düşmüştür. Burada Wilfried Buch’un Türk deyişlerinden İngiliz deyişlerine çok farklı ve zıt kültürden atasözünü kullanması çok dikkat çekicidir. Aynı zamanda öğretilerinin benzerlik göstermesi de çok anlamlıdır. Eserinin devamında Aydınlanmasında belirtilen eleştirel düşünceye teşvik konusuna değinen Wilfried Buch öğrenmenin ancak kişisel çaba ve eleştirel düşünceyle anlam kazandığını vurgulamaktadır. Buch’a göre “*Eigenes Tun führt zur Selbständigkeit*” (Kendin yapman bağımsızlığa götürür) ifadesinde belirtildiği üzere, bireyin kendi deneyimleri, bağımsız düşünme ve hareket etmenin temelini oluşturur. Bu süreçte edinilen bilginin içselleştirilmesi gerekir. Eğer öğrenme sürecinde edinilen bilgi içleştirilmediği takdirde öğrenme yüzeysel kalır. Nitekim Alman atasözü “*Fressen ohne zu kauen macht Bauchweh, lernen ohne zu verstehen macht Kopfweh*” (çiğnemededen yutmak karın ağrıtır anlamadan öğrenmek baş ağrıtır) bilgisiz ezberin ve sorgusuz öğrenmenin zararlarını göstermiştir. Aynı şekilde Rus atasözü “*Mach dir*

selbst Gedanken, sonst redet man dir fremde ein” (Kendi düşünceleri kendin yap yoksa başkaları senin yerine yapar) ile bireyin kendi düşüncelerini üretmemesi halinde başkalarının düşüncelerinin etkisi altına gireceğini dile getirir. Buch, bu noktada öğrenmenin özünü sorgulama ve şüpheyile ilişkilendirir. Bu görüşüne ek olarak “Wahrheit wohnt in der Zweifelstrasse” (Doğru şüphe sokağındadır) ifadesiyle hakikatin şüpheden geçtiğini, yani körü körüne kabullenmenin değil, eleştirel yaklaşımın gerçek bilgiye ulaştırdığını savunur. Bu bağlamda, “Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom” (Sadece ölü balıklar akıntıyla yüzer) ve “Ein tüchtiger Junge schwimmt mit aller Kraft gegen den Strom” (Yetenekli genç tüm gücüyle akıntıya karşı yüzer) atasözleri aracılığıyla sorgulamayan bireyin edilgenliği ile eleştirel düşünen bireyin direnci karşılaştırmıştır. Ve bu karşılaştırma neticesinde öğrenmenin yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda bağımsızlık, entelektüel cesaret ve ruhsal ve zihinsel gıda kazanma süreci olduğu ortaya koymuştur. Wilfried Buch’un eserinde değindiği bir diğer konu ise eğitimde meşakkat konusudur. Wilfried Buch, eğitimin yalnızca öğretmen ve okul aracılığıyla değil, çoğu zaman hayatın zorlukları ve ihtiyaçlar üzerinden şekillendiğini vurgulamaktadır. Ona göre “*Neben – eigenem oder fremdem – Missgeschick steht als strenge Lehrmeisterin die Not*” (İster kendi hatan olsun ister başkasının talihsizliği, asıl sert öğretmen, çaresizliktir) ifadesinde belirtildiği üzere, birey ya kendi hatalarından ya da başkalarının tecrübelerinden ders çıkarır. Lakin esas öğretici olan “zorunluluk” ve “ihtiyaç”tır. Bu durum Wilfried Buch’un eserinde belirtmiş olduğu şu Hint atasözünde “*Wer noch nicht nass geworden ist, baut sich keine Hütte*” (Islanmamış olan kendine kulübe yapmaz) şeklinde ifade edilmiştir. Wilfried Buch’un bu konuda belirttiği bir diğer atasözü ise Ukrayna’dandır. Ukrayna atasözü “*Der Mensch begann zu lernen, als ihm das Brot ausging*” (İnsan ekmeği tükenince öğrenmeye başladı) mesajıyla insanlığın bilgi arayışının temelinde ihtiyaç ve hayatta kalma mücadelesi olduğuna dikkat çekilmektedir. Aynı şekilde yine Wilfried Buch’un belirttiği bir diğer atasözü “*Der Hunger zeigt dem Blinden die Frucht auf dem Baum*” (rus) (Açlık, kör olana bile meyveyi gösterir) öğrenmenin en güçlü itici gücünün zorunluluk olduğunu tekrar vurgulayarak ortaya koyar. Wilfried Buch, ayrıca bilginin toplumsal farklılıklarla ilişkisini de şu şekilde ele alır; İngiliz atasözü “*Wissen ist für den Armen Brot, für den Reichen Kuchen*” (Bilgi fakir için ekme, zengin için pastadır) ifadesiyle, eğitimin işlevinin kişinin içinde bulunduğu sosyo ekonomik bağlama göre değişebileceğini ima eder. Daha sonra Wilfried Buch bir tekerlemeden bahseder;

Eene meene Tintenfass,
geh nach Schul und lerne was.

Lernste was, denn kannste was.

Kannste was, denn biste was.

Biste was, denn haste was.

Eene meene Tintenfass.

Wilfried Buch'un vermiş olduğu bu Berlin Çocuk tekerlemesi "*Eene meene Tintenfass ...*" ise bilginin değerini basit ve çarpıcı bir zincir halinde aktarır: öğrenmek beceriye, beceri varlığa, varlık ise toplumsal statüye götürür. Okula gidersen bir şeyler öğrenirsin, bir şeyler öğrenirsen, bir şeyler yaparsın, bir şeyler yaparsan, birisi olursun birisi olursan, bir şeylerin olur. Son olarak, İsviçre atasözü "*Wer nid gelehrt hat, muess Söu hüete*" (Öğrenmemiş olan domuz gütmek zorundadır) eğitimsizliğin toplumsal hayatta bireyi düşük statülü işlere mahkum ettiğini belirtir. Wilfried Buch bu örnekler aracılığıyla eğitimi yalnızca bireysel gelişim olarak değil aynı zamanda zorunluluk, ihtiyaç ve toplumsal konumla yakından ilişkili bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yani hem ihtiyacın eğitimi güdülediği ve eğitimin bu ihtiyacı karşıladığı dikkat çekici bir denklem olarak ifade edilebilir. Wilfried Buch deyimlerin ve atasözlerinin bilgeliğinin göstergesi olarak kendi mesajlarını sorgulamalarını gösterir. Yani insani bilgeliğin bir seviyesi de kendi görüşlerini de sorgulamaktır. Wilfried Buch bunun öğrenmek için de geçerli olduğunu belirtir. *Atasözlerinin tam anlamıyla bilgeliği, kendi görüş ve anlayışlarını sorgulamalarını da içerir. Bu, atasözlerinin gösterdiği gibi, öğrenme için de geçerlidir. Lakin öğrenmenin de "karanlık tarafları" vardır.*⁵⁹ Lakin Wilfried Buch bu güzel "denklemin" "karanlık tarafını" meşakkatli olması olarak ifade eder; "*Öncelikle, öğrenmenin zahmetli ve zaman alıcı olduğu bir gerçektir – bu nedenle, daha kolay öğrenme yöntemleri, "uyurken öğrenme", "Nürnberg hunisi" gibi yöntemler sürekli olarak övülmektedir.*"⁶⁰ Wilfried Buch'un burada belirttiği üzere en başta öğrenme yorucu ve zahmetli bir süreçtir. Wilfried Buch'un öğrenmenin karanlık tarafı olarak tanımlamasının sebebi bilginin anlamaya görmeye nur, aydınlık, şua olarak bir yere konulması bunun dezavantajlarının da karanlık olarak görülmesi şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Wilfried Buch'a göre tarih boyunca kolay öğrenme yolları "Lernen im Schlaf", "Nürnberger Trichter" (Uykuda öğrenmek, Nürnberg Hunisiyle öğrenmek) cazip gösterilmiştir. Çünkü bu yollar karanlık ve yorucu değildir. Lakin atasözleri bunun tersini söyler: "Man muss viel lernen, um auch nur Weniges zu können" (Çok

⁵⁹ *Zur vollen Weisheit der Sprichwörter gehört aber auch, dass sie ihre eigenen An- und Einsichten in Frage stellen. Das gilt auch für das Lernen, für das sie sich ja, wie gezeigt, mit Nachdruck einsetzen.* (Buch, 1993f, s. 30)

⁶⁰ *Da steht nächst fest, dass es mühsam und aufwendig ist – weswegen ja immer wieder angeblich leichtere Lernmethoden, das "Lernen im Schlaf", der "Nürnberger Trichter" angepriesen werden.* (Buch, 1993f, s. 30)

şey öğrenmek gerekir ki az bir şey yapılabilirsin, Fin atasözü) ve “Alles, was gut zu wissen ist, ist schwierig zu lernen” (Bilinmeye değer her şey zor öğrenilir, Yunan). Böylece en değerli bilgilerin en zahmetli şekilde edinilebildiği yani meşakkat gerektiği, hatta dahası bazı temel hakikatlerin hiç öğrenilemeyeceği ortaya konmaktadır. Wilfried Buch, “Vor den grössten Welträtseln bleiben wir alle Analphabeten” ifadesiyle, insanlığın “en büyük soru karşısında hepimiz ümmiyiz” diyerek insanlığın aslında ilminin sınır olduğunu bu yüzden daima “cahil” kalacağını, dolayısıyla öğrenmenin sınırsız ama aynı zamanda bilgimizin sınırlı bir süreç olduğunu dile getirir. Nihayetinde, sonsuzluk perspektifinden bakıldığında Wilfried Buch’un belirttiği bir Latin atasözünde olduğu gibi (sub specie aeternitatis) tüm insan bilgisi geçici ve yüzeysel kalır. Bu nedenle Alman atasözü “Lerne, so kannst du was vergessen” (Öğren ki unutabilesin) öğrenmenin paradoksunu özetler. Bilgi, aynı zamanda unutulmaya yazgılıdır. Dolayısıyla Buch, bu bölümde tüm bunlara rağmen öğrenmenin değerini küçümsemeyen, onun zahmetini, sınırlarını ve geçiciliğini kabul eden gerçekçi ve mütevazı bir eğitim anlayışı ortaya koymaktadır. Wilfried Buch’un öğrenmede konusunda göstermiş olduğu bu mütevazı olma durumu meselenin özgün bir yanını oluşturur. “Herkesin bildiğinin alimi bilmediğinin cahili” olarak dilimizde kullanılan ifadenin bilincinde olan bir birey Wilfried Buch’un eserinin öncesinde bahsetmiş olduğu “bilgi küstahlığını” kaleme aldığı “70 yıl öğrenir, ama yine de aptal olarak ölürsün.” deyiminde olduğu gibi “aptal” olma durumuna düşmez. Wilfried Buch eserinin devamında öğrenmenin başka bir boyutundan bahseder “*Öğrenmek ve bilmek hayata giden yolu sadece açmazlar; bazen o yolu kapatırlar da. 'Çok bilen kişi, yağmur yağdığını fark etmez' veya 'Her şeyi en ince ayrıntısına kadar düşünen, hiçbir şey yapamaz' ya da 'Bilge kişi henüz köprüyü bulamadan, budala olan çayı çoktan geçmiştir'* (Alman).⁶¹ Aslında Wilfried Buch’un burada bahsettiği bağlam dışında değerlendirmek çok zordur. Bir açıdan burada Wilfried Buch, bilgi ve öğrenmenin her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığını, kimi zaman yaşamı zorlaştırabileceğini vurgulamıştır. Nitekim “*Öğrenmek ve bilmek hayata giden yolu sadece açmazlar; bazen o yolu kapatırlar da.*” ifadesi, bilginin bazen hayat yolunu tıkayabileceğini de ortaya koyar. Wilfried Buch şu Alman atasözleri ile bu düşünceyi destekler: “*Çok bilen kişi, yağmur yağdığını fark etmez*” yani bilgeliğin aslında pratik gerçeklerden uzaklaştırabileceğini, “her şeyi düşünmeye çalışan bir şey yapamaz” aşırı düşünmenin eylemsizliğe yol açtığını, “*Bilge kişi henüz köprüyü bulamadan, budala olan çayı çoktan geçmiştir*” ise fazla temkinliliğin fırsat kaçırmaya neden olduğunu dile getirir. Böylece Buch,

⁶¹ “Lernen und Wissen öffnen den Weg zum Leben nicht nur, sie versperren ihn zuweilen auch. “Wer zuviel weiss, merkt nicht, dass es regnet” oder “Wer alles bedenkt, tut nichts” oder “Ehe der Kluge die Brücke findet, ist der Narr schon durch den Bach” (deutsch).” (Buch, 1993f, s. 31)

bilginin değerini teslim etmekle birlikte, aşırılığa kaçtığında yaşamın akışını engelleyebileceğini de ifade etmektedir. Burada tabii ki olay “aşırı”nın tanımıdır. Buradaki aşırılığı tanımlamak Wilfried Buch’un belirtmiş olduğu “küstah” veya “çok bilmişliği” açıklamak konusunda da yardımcı olacaktır. Buradan anlaşılması gereken bir şeyi bilmek bilmemekten daha iyi olduğuna göre bakış açısıdır. Buch’a göre bu kibri aşmak ve bilgiyi yapıcı bir güce dönüştürmek için üç aşamalı bir denge mekanizması gereklidir: İlki, zihni kendi sınırlarının dışına çıkararak farklı düşüncelerin tartışılması; ikincisi, bilginin yalnızca mekanik bir veri değil, ruhsal ve zihinsel bir gıda olarak içselleştirilmesi; üçüncüsü ise tüm bu süreci ayakta tutan karşılıklı saygı ilkesidir. Saygı, Buch’un eğitim felsefesinde bir ön koşul niteliğindedir; zira saygı zemininden yoksun bir tartışma, gelişim sağlamaktan uzaktır. Kendi düşüncelerinin yankı odasına hapsolan bir birey, bilgisini eleştirel bir süzgeçten geçiremediği müddetçe, “çok bilmişliğin” getirdiği entelektüel körlüğe ve kibre mahkûm kalacaktır. Bu nedenle bilgi, başkalarının görüşleriyle karşılaştırıldığında ve tartışmalarda sınandığında gerçek bir değere dönüşür. Böylece birey hem kendi sınırlarını fark eder hem de öğrenmenin bitmeyen bir süreç olduğunu kabul ederek alçakgönüllülük kazanır. Wilfried Buch bu eserinin son kısmında çok ilginç ve felsefi bir benzetme yapar. Son bölümde Wilfried Buch, bilginin her zaman bir güç kaynağı olmadığını, aksine kimi zaman acı ve çaresizlik getirdiğini dile getirmektedir. Nitekim Hint atasözü “*Wer sein Wissen erweitert, erweitert sein Leiden*” (Bilgisini artıran, acısını da artırır) ifadesi, bilginin bireyi daha bilinçli kıldığı ölçüde acılarını da çoğaltabileceğini ortaya koyar. Aynı doğrultuda Alman atasözleri “*Klug wird nicht alt*” (Bilge uzun yaşamaz/yaşlanmaz) ve “*Klug wird nicht froh*” (Bilge mutlu olmaz) bilgeliğin çoğu zaman ağır bir “yük” olduğunu belirtir. Bununla birlikte Wilfried Buch, bu karamsar tabloyu bir başka Alman atasözü ile derinleştirir: “*Wer nicht auf Gräbern tanzen will, darf gar nicht tanzen*” (Mezarların üzerinde dans etmek istemeyen hiç dans etmemelidir). Burada, hayatın her yanında ölümlülük ve acı bulunduğu, yani dünyanın baştan sona bir “mezarlık” olduğu vurgular. Lakin buna rağmen insanın “*Freude ist kein ‘Weil’, sondern ein ‘Obwohl’*” yani “Mutluluk” çünkü değil “rağmen”dir anlayışıyla, yani “mutluluk bir nedenin değil, tüm olumsuzluklara rağmen bir tercihin ürünü” olarak yaşama sevinci üretebildiği dile getirilir. Bu noktada Buch’un “*Humor ist, wenn man trotzdem lacht*” (Mizah, tüm bunlara rağmen gülmektir) ifadesi, bilginin getirdiği ağırlık ve hayatın kaçınılmaz acılarına karşın insanın direnç geliştirebilme, hatta umut ve neşe üretebilme kapasitesine işaret etmektedir.

“Bilginin her zaman güç anlamına gelmediğini, aksine çoğu zaman güçsüzlük(sersemlik) anlamına geldiğini fark edenler, şu derin içgörüyü de paylaşırlar:

“Bilgisini genişleten, acısını da genişletir” (Hint) veya daha kısa ve acı bir şekilde: “Akıllı olan yaşlanmaz” veya en azından: “Akıllı olan mutlu olmaz” (Almanca). Aynı şeyi tersine çevirerek, şimdiye kadar öğrendiğim en derin atasözlerinden biri, acımasızca gerçekçi ve melankolik, ama aynı zamanda cesur bir coşkuyla şöyle diyor: “Mezarların üzerinde dans etmek istemeyen, hiç dans etmemelidir” (Almanca) – çünkü mezarlar her yerdedir, tüm dünya devasa bir mezarlıktır, her yerde ve her zaman yas tutmak için bir neden vardır. Mutluluk bir “çünkü” değil, bir “rağmen”dir, “mezarların üzerinde dans etmek”tir, sebepsiz, hatta son derece uygunsuz, yakışıksızdır – ve yine de insan mutlu olmayı başarır, mutluluk yaratır.” “Mizah, yine de gülmektir”.⁶²

Wilfried Buch’un öğretmen tanımını anlamak için Wilfried Buch’un *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi Yaşar Önen’e Armağan* başlıklı XXVI/1 Sayısında bulunan yazısını incelemek yardımcı olacaktır. Metinde Johann Peter Hebel’in eğitimci kimliği üzerinden Buch’un eğitim, öğretim, öğretmen ve öğrenci konusundaki görüşleri açıkça ortaya koymak mümkündür. Hebel’in “milletin öğretmeni” olarak nitelendirilmesiyle (“Hebel ‘milletin öğretmeni’ sıfatını kazanmıştı”), Wilfried Buch öğretmenlerin toplumdaki kritik rolüne olan inancını vurgulamıştır. Wilfried Buch, Hebel’in “gerçi sert ama aynı zamanda daima sevgi dolu eski öğretmeni” şeklinde tasvir etmesi, Buch’un ideal öğretmenin disiplin ve şefkati birleştirmesi gerektiğine inandığını gösterir. Ayrıca, Hebel’in yaramaz bir öğrenciyken ünlü bir eğitimciye dönüşmesi (“bir köy delikanlısının çok ünlü bir adam olduğu anlatılıyordu”), Buch’un eğitimin bireyi dönüştürme gücüne duyduğu güven ile de açıklanabilir. Hebel’in “halkına memleketine, mahalli lehçesine sıkı sıkıya bağlıydı” ifadesi, Buch’un eğitimin kültürel kökenlerle bütünleşmesi veya kültürel köklerden ayrılmaması ve kültürel değerlerle zenginleşmesi gerektiğini savunduğunu belirtir. “Rheinländischer Hausfreund” için yazdığı

⁶² Zu der Erkenntnis, dass Wissen nicht immer Macht, sondern oft im Gegenteil Ohnmacht bedeutet, kommt die tiefe Einsicht: “Wer sein Wissen erweitert, erweitert sein Leiden” (ind.) oder in äusserster Kürze und Bitterkeit: “Klug wird nicht alt” oder zumindest: “Klug wird nicht froh” (deutsch). Dasselbe in Umkehrung sagt auch eines der tiefsten Sprichwörter, die ich bisher kennen gelernt habe, schonungslos realistisch und schwermütig und doch zugleich mit tapferem Aufschwung: “Wer nicht auf Gräbern tanzen will, darf gar nicht tanzen” (deutsch) – denn Gräber sind überall, die ganze Erde ein riesiger Friedhof, überall und immer Grund zur Trauer. Freude ist kein “Weil”, sondern ein “Obwohl”, ein “Tanz auf Gräbern”, grundlos, ja zutiefst unpassend, unschicklich – und doch schafft der Mensch es, sich zu freuen, schafft er Freude. “Humor ist, wenn man trotzdem lacht”. (Buch, 1993f, s. 31)

hikâyelerin “dürüstlük, özeleştir, adalet, minnettarlık, ciddiyet ve bir mizah gibi yüksek meziyetlerin sergilendiği küçük bir edebiyat sanat eserinin güzel bir örneğidir” şeklinde tanımlanması, eğitim sürecine edebiyatı ustaca entegre eden Wilfried Buch’un edebiyatı eğitimde güçlü bir araç olarak gördüğünü bu eserde de bir kez daha ortaya koyar. Ayrıca Hebel’in öğretmeni Andreas Grether’a duyduğu minnettarlığı ifade ettiği “okuyucu mektubu”nun aynı değerlerle övülmesi, Buch’un maddeleştirmiş olduğu ilkelerden öğrenci-öğretmen ilişkisinin karşılıklı saygı ve sorumluluk üzerine kurulması gerektiğine inandığını bu eserde de gösterir.

Wilfried Buch bir öğrenci iken doktorasının son kısmında 1957 yılında tamamlamış olduğu doktorasının sonuna kendi özgeçmişini eklemiştir. Derslerine katılmış olduğu Profesörlerinin isimlerini şöyle yazmış;

“Ich besuchte besonders Vorlesungen und Übungen der Professoren Altenberg, de Boor, Kanthack, Kunisch, Landmann, Newald und Schröbler.”

(Özellikle Profesör Altenberg, de Boor, Kanthack, Kunisch, Landmann, Newald ve Schröbler’in derslerine ve eğitimlerine katıldım.) (Buch, 1957, s. 425)

Son kısımda ise özgeçmiş bölümünü şöyle bitirmiştir.

„Die Dissertation wurde unter dem 1954 verstorbenen Herrn Prof. Dr. R. Newald begonnen und bei Herrn Prof. Dr. P. Altenberg abgeschlossen, dem ich besonderen Dank für sachliche und menschliche Förderung schulde.“

[Bu tez, 1954 yılında vefat eden Profesör Dr. R. Newald yönetiminde başlamış ve profesyonel ve insani destekleri için özel teşekkür borçlu olduğum Profesör Dr. P. Altenberg yönetiminde tamamlanmıştır.] (Buch, 1957, s. 425)

Burada Wilfried Buch’un yaklaşık 500 sayfalık doktora tezinde yarım sayfa kadar yer kaplayan özgeçmişinde iki husus çok dikkat çekicidir.

Birincisi Wilfried Buch’un Prof. Dr. P. Altenberg danışmanına yalnızca bilimsel değil, aynı zamanda “insani destekleri” için de iki kelime ile “sachliche und menschliche” şeklinde belirterek teşekkür etmiş olması. Bu durum Wilfried Buch’un ileriki yıllarda 5 madde ile somutlaştırdığı eğitim felsefesi içinde karşılıklı insani saygı maddesine doktora dönemindeyken yaşantısında yer vermesidir. Bu ifade, sıradan bir akademik nezaketin yanı sıra, özellikle

Wilfried Buch'un tüm hayatı, kişiliği, eserleri, bıraktığı izler göz önüne alındığında daha doktora döneminde Buch'un insanî değerlere her alanda önem vermenin ve akademik ilişkilerdeki etik duyarlılığının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Özellikle Wilfried Buch'un yaşamı ve eğitim anlayışı göz önüne alındığında, “insani” kelimesinin içi dolu, bilinçli bir tercih olduğu anlaşılmaktadır. Yani “sachliche” kelimesiyle Profesör Dr. P. Altenberg'in ona bir “Eğitimci” olarak vermiş olduğu akademik destek ifade edilmiş, “Menschliche” kelimesiyle ise Prof. Dr. P. Altenberg'in Wilfried Buch a karşılıklı saygı başlığı altında değerlendirilebilecek olan bir “Öğretmen”inin desteği ifade edilmiştir. Zira Buch'un öğrencileriyle kurduğu derin bağlar ve bıraktığı güzel kalıcı izler öğretmenlik anlayışındaki içtenlik ve bireysel sorumluluğa verdiği önem, onun sadece bir eğitimci bilim insanı değil, aynı zamanda “schulde” borçlu olmak kelimesiyle ifade ettiği gibi yüksek ahlaki değerlere sahip bir “öğretmen” olduğunu da göstermektedir. Bu bağlamda, danışmanına duyduğu minnetin bu şekilde de ifade edilmesi, Buch'un karakterinin bir yansıması olarak ele alınabilir.

İkinci dikkat çekici husus ise Wilfried Buch'un danışmanları olan Profesör Newald ve Profesör Altenberg dışında diğer Profesörlerden de bahsederken alfabetik sıra kullanmış olmasıdır. Beklenilir ki hem danışman Profesörlerin Buch'un tezinde yardımı ve desteği en fazla olmuş olsun hem de 7 eğitimcinin tüm derslerine ve seminerlerine aynı niceliksel oranda katılması olası değildir. Lakin bu tercih, yalnızca biçimsel bir sıralama değil, aynı zamanda Buch'un kişiliğine dair ipuçları taşıyan zarif ve düşünülmüş bir davranış örneği olarak değerlendirilebilir.

Karşılıklı Saygı

Wilfried Buch'un Aydınlanmasında belirttiği 5 maddeden bir tanesi karşılıklı hoşgörü ve saygıdır. Wilfried Buch'un bu maddesi Sınıfında hayatın kendisi olmasının yanı sıra sadece sınıf ortamı için değil hayatın kendisi için söylendiği aşikardır. Wilfried Buch “Wir Wahsen Zu Gelichem Dinge Zu Einem Gedicht Walters Von Der Vogelweide [Walter von der Vogelweide'nin bir şiirine ilişkin düşünceler] (Buch, 1988) isimli eserinde kendisinin ilgili konuya ilişkin düşüncelerini ifade ederken bir nevi karşılıklı hoşgörü ve saygı maddesini tasvir etmiştir. Wilfried Buch'un Walter von der Vogelweide'in şiiri üzerine yaptığı bu eserindeki incelemede, yalnızca şiirin içerik çözümlemesi yaparken aynı zamanda kendi düşünce ve değerlendirmeleri de metin boyunca açıkça yer alır. Wilfried Buch, şiiri incelerken karşılıklı hoşgörü ve saygı kavramını merkez alır ve Walter'ın hoşgörü anlayışının üç temel gerekçeyle açıklandığını belirtir. Bu gerekçeler şöyledir. 1. Tanrı katında eşitlik, yaradılıştaki eşitlik ve

ölümde eşitlik. Bu yorum doğrudan Wilfried Buch'a aittir ve şiirin kendisinden çıkarılan bir anlam olarak sunulur. Özellikle "Die Gleichheit vor Gott, im Stoff und im Tod..." (Buch, 1988, s. 24) cümlesi, Walter'ın şiirini değerlendiren Wilfried Buch'un yorumunu göstermektedir. Buch'un değerlendirmeleri metin boyunca oldukça belirgindir. Walter'ı "cesur" (Buch, 1988, s. 24) bir düşünür olarak nitelendirir ve onun zamanını aşarak radikal bir hoşgörü anlayışı geliştirdiğini ifade eder. Burada, şiirin yorumlanmasından öteye geçilerek, Wilfried Buch kendi takdiri ve değerlendirmesi metne yansımıştır. "Sein Gedankengang ist zwingend einleuchtend..." gibi bir ifade Buch'un Walter'ın düşüncesini güçlü ve ikna edici bulduğunu göstermektedir. Bu lakin kendisiyle benzer veya aynı düşünen bir kişinin söyleyebileceği bir ifadedir. Bu noktada akademik bir çözümlemenin ötesine geçilerek ahlaki ve insani bir tutum ortaya konmaktadır. Yine Aynı metinde Wilfried Buch çağdaş bir sorgulama da yapar.

"Von 1200 bis heute: 800 Jahren später, aber auch 800 Jahre weiter, frömmmer, also toleranter, menschlicher? Wir müssen schon dafür dankbar sein, dass es - trotz vielen Rückschlagen nicht nur 800 Jahre Rückschritt waren." (1200'den günümüze: 800 yıl sonra, ama aynı zamanda 800 yıl daha ileride, daha anlayışlı, daha hoşgörülü, daha insancıl? Şükretmeliyiz ki pek çok gerilemeye rağmen 800 yıllık sadece geriye doğru bir ilerleme olmamıştır.) (Buch, 1988, s. 26)

Bu bölümde, 800 yıllık zaman farkına rağmen insanlığın hoşgörü ve insanlık değerlerinde ne kadar ilerlediği sorusunu okuyucuya yöneltir. Burada Wilfried Buch'un bir öğretmen tavrıyla doğrudan günümüze seslendiği görülür. Ayrıca, "Nicht der letzte, sondern der höchste Sprung zählt." ifadesiyle, bir kişinin en son davranışıyla değil, hayatında ulaşabildiği en yüksek düzeyle değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Burada en yüksek düzeyden kasıt Wilfried Buch bir bütün olarak değerlendirildiğinde hem insani hem ruhsal hem zihinsel düzey olduğu söylenebilir. Bu ise Wilfried Buch'un Aydınlanmasında belirtilen bir diğer madde olan ruhsal ve zihinsel beslenme maddesiyle ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda diğer kişilere ve görüşlere karşı saygı maddesiyle de ilişkilendirilebilir çünkü bireyleri değerlendirirken adaletli olmanın ve bütüncül bakmanın önemi vurgulamıştır. Dolayısıyla Buch'un bu yazısı yalnızca bir şiir çözümü değil, aynı zamanda hoşgörü, eşitlik, kardeşlik, barış ve insanlık değerlerine dayalı bir değerler eğitimi manifestosu niteliği taşır.

Dolaylı olarak bazı çıkarımların yapılmasının mümkün olduğu bir diğer eser ise "Das Leichte in Goethes Lyrik" (Zum Westöstlichen Divan) isimli Wilfried Buch'un 1985 yılındaki eseridir. Wilfried Buch'un bu çalışması, her ne kadar Goethe'nin şiirlerinde "hafiflik" (Leichte)

temasının izini süren edebi bir çözümleme olarak kaleme alınmış olsa dahi, hem içerdiği bazı felsefi boyutlar itibarıyla hem değerler eğitimi bağlamında da dikkate alınması gereken önemli unsurlar içermektedir, hem de kendisinin 5 maddede ifade ettiği Aydınlanmasında da bulunan kuralların daha açık bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olacak bölümler içermektedir. Çalışmanın giriş bölümünde yer alan “Leicht – welch schöne Verfassung!” (Buch, 1985, s. 1) ifadesiyle birlikte Buch, “hafiflik” kavramını yalnızca fiziksel değil, zihinsel ve ruhsal bir durum olarak da tanımlamakta ve bu durumu “ohne Schwere, Körperschwere, Sorgenschwere, Schwermut” (Buch, 1985, s. 1) gibi ifadelerle desteklemektedir. Bu durum Wilfried Buch’un daha önce ifade ettiği ruhsal ve zihinsel gıda kavramını akla getirmektedir. Buch’un “hafiflik”i tanımlarken kullandığı tüm sözcükler “ohne Schwermut”, “leicht wie Luft”, “gelöst, sanft, behutsam” (Buch, 1985, s. 1) zaten ruhsal dinginlik, içsel olgunluk çağrıştırmaktadır. Buch’un eğitim anlayışında ruhsal ve zihinsel gelişim çok önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda bireyin hayata bakışında yalınlaşmayı, yüklerinden arınmayı ve ruhsal bir denge kurmayı merkeze alması gerektiği düşüncesi ön plana çıkarılmakta, bu da değerler eğitimi açısından “manevi arınma”, “içsel huzur” ve “ruhsal olgunluk” gibi temel ilkelerle örtüşmektedir. Bu da zihinsel ve ruhsal gıdanın tanımını yapmak noktasında farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Aynı zamanda Buch’un “hafiflik” kavramını sadece estetik değil, ruhsal ve düşünsel bir duruş olarak tanımlaması, öğretim materyali olarak kullanılabilir. Özellikle “Wie leicht ist es, schwer zu sein” (Buch, 1985, s. 2) gibi ifadeler, sınıfta felsefi veya değer temelli tartışmalarda kullanılabilir niteliktedir. Öğrencilerin fikirlerini ifade sürecinin zenginleşmesi noktasında yol gösterici olabilme niteliğindedir. Wilfried Buch’un Goethe’nin hayatının ilerleyen dönemlerine ilişkin verdiği bilgiler, özellikle 1814 sonrası dönemde “verjüngter Goethe” yani “yenilenmiş Goethe” veya “gençleşmiş Goethe” şeklinde ifade edilebilen kavram üzerinden şekillenir. Burada kastedilen, bireyin yaşadığı kırılmalar, hastalıklar, kayıplar ve hayal kırıklıklarından sonra kendisini yeniden yapılandırma ve içsel dönüşümünü gerçekleştirme çabası olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle bu eser, değerler eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan “kendini gerçekleştirme” ve “kişisel gelişim” kavramlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Şu tekrar ifade edilmelidir ki Wilfried Buch’un ifade etmiş olduğu ruhsal ve zihinsel gıda kişisel gelişim ile beraber ifade edilmiştir. Yani “kişisel gelişim için ruhsal ve zihinsel gıda” şeklinde ifade edilen formül aslında “gıda”nın tanımı ile “kişisel gelişim için” kısmını tekrara sokabileceğinden gereksiz görülme ihtimali olsa da “gıda” ile kastedilenin ne olduğunu tam ve doğru anlama konusunda yol göstericidir. Ayrıca Goethe’nin Hafız’ın eserlerinden ilham alarak yazdığı “Fetwa” ve “Der Deutsche dankt” gibi şiirlerde dini hoşgörü, farklılıklara saygı ve bireysel düşünce özgürlüğü temaları ön plana çıkar. Bu şiirlerde yer alan, “Willst du sichergehn,

so musst du wissen, Schlangengift und Theriak zu scheiden”, “Wie relativ ist das” (Buch, 1985, s. 2) gibi ifadeler değerler eğitimi kapsamında bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilme yetisini geliştirmesi gerektiğine dair dolaylı bir çağrıda bulunur. Wilfried Buch “Leicht an sich gibt es natürlich gar nicht, es bezeichnet ja nur ein Verhältnis zu etwas anderm, bedeutet immer nur «leichter als» und hat ohne das Schwerere keinen Sinn.” (Buch, 1985, s. 2) ve “*Leicht allein ist albern, schwer allein ist trübsinnig.*” Ve zikretmiş olduğu bir deyim olan “*Was dem einen sin Uhl, dat is dem annern sin Nachtgall.*” (Buch, 1985, s. 2) (“*Birine baykuş gibi gelen, diğerine bülbül gibi gelir.*”) (Buch, 1985, s. 2) gibi ifadeler perspektif değiştirmeye sorgulamaya diğer fikirlere saygılı olmayı çok sesliliğe vurgu yapan düşünmeyi derinleştirmeyi sağlayan ifadelerdir. Bu durumlar beraber ele alındığında eleştirel düşünmeye teşvik ve fırsat, farklı düşüncelerin tartışılması, öz gelişim için ruhsal ve zihinsel „gıda”, ve karşılıklı saygı maddeleriyle bariz bir şekilde örtüşmektedir. Ayrıca, metinde Goethe’nin klasik şiir formlarına karşı geliştirdiği eleştirel duruş ve bunun sonucunda doğan “zorunlu olmayan biçim” anlayışı, bireyin ifade özgürlüğüne ve yaratıcı potansiyeline vurgu yapmaktadır. Özellikle “*Zugemessene Rhythmen reizen freilich... Doch wie schnell widern sie abscheulich*” (Buch, 1985, s. 5) dizeleri, bireyin dayatılmış kalıplar yerine özgün ve içsel olarak anlamlı biçimlerle varlık göstermesi gerektiğini ima eder. Bu, değerler eğitiminde bireysel özgürlük, yaratıcılık ve içtenlik gibi kavramlarla ilişkilendirilebilir. Wilfried Buch’un bu metni yalnızca Goethe’nin şiir anlayışına yönelik bir estetik değerlendirme değil, aynı zamanda bireyin kişisel gelişimini, değerler sistemini ve kültürel farkındalığını besleyen derin bir felsefi yaklaşımdır. Metin, değerler eğitimi bağlamında ele alındığında, bireyin içsel yolculuğu, özgürlük anlayışı, kültürel açıklığı ve ahlaki duruşu gibi birçok temel değerlerin yapıtaşlarını bünyesinde barındırmaktadır. Dolayısıyla, söz konusu çalışma hem edebi hem de eğitsel bağlamda çok katmanlı bir içeriğe sahiptir.

Zwei Jahre lang konnten wir zusammenarbeiten, hätten wir zusammenarbeiten können, haben wir zusammengearbeitet. Zu dem schönen Abschiedsheft will ich statt feierlicher Worte ein Gedicht ("geschnittene Prosa") beitragen, das Ihnen zeigen kann: Auch wir Lehrer haben zu schaffen gehabt durch Sie. Und für Sie. Und auch ich habe mich manchmal "fortgeträumt". Wie Sie. Sie gehen nun fort. Leben Sie wohl!

Ihr

Wilfried Buch

Şekil 4.2 Wilfried Buch'un Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı 1988-1989 Mezuniyet Yılığında Prof. Dr. Wilfried Buch'un öğrencilerine bıraktığı mesajı.

Zwei Jahre lang konnten wir zusammenarbeiten, hätten wir zusammenarbeiten können, haben wir zusammengearbeitet. Zu dem schönen Abschiedsheft will ich statt feierlicher Worte ein Gedicht ("geschnittene Prosa") beitragen, das Ihnen zeigen kann: Auch wir Lehrer haben zu schaffen gehabt durch Sie. Und Für sie. Und auch ich habe mich manchmal "fortgeträumt". Wie Sie. Sie gehen nun fort. Leben Sie wohl. Ihr Wilfried Buch

"İki yıl boyunca birlikte çalışabildiğimizde, birlikte çalışabildik ve çalıştık. Bu güzel veda albümüne, törensel sözler yerine, size şunu gösterebilecek bir şiir ('kesilmiş düzyazı') ile katkıda bulunmak istiyorum: Biz öğretmenler de sizin yüzünüzden (sizlerle) "uğraşmak" durumunda kaldık. Ve sizin için uğraştık. Ve ben de bazen, tıpkı sizin gibi, 'uzaklara hayallere daldım'. Sizler şimdi gidiyorsunuz. Esen kalın kalın. Sizin Wilfried Buch'unuz" (Çev. İsmail Yusuf Kızılkaya.)

Prof. Dr. Wilfried Buch'un bu veda mesajı, akademik hiyerarşiden ziyade öğretmen ve öğrenci arasındaki insani bağa ve mesleki ortaklığa odaklanan samimi bir metindir. Mesajın girişindeki dilbilgisel yapı (*Zwei Jahre lang konnten wir zusammenarbeiten, hätten wir zusammenarbeiten können, haben wir zusammengearbeitet.*) iki yıllık sürecin Buch tarafından sadece bir sonuç olarak değil potansiyelleri, ihtimalleri ve fiili çabalarıyla bir bütün olarak ele

alındığını gösterir. Buch öğrencilerine son bir veda için "törenselleşmiş sözler" yerine "kesilmiş düzyazı" formunda bir şiiri seçmesi, akademik protokolün ötesinde daha samimi bir iletişim kurma isteğini ve Buch'un şiire ve edebiyata olan bağlılığını ve aynı zamanda mesaj ve ders verme de edebiyatın gücüne olan inancını da yansıtır. Metinde kullanılan "sizin yüzünüzden" ve "sizin için" ("durch Sie" "Und Für sie") ifadeleri, eğitim sürecinin öğretmen açısından hem bir zorluk hem de temel bir amaç teşkil ettiğini öğretmenlerin de bir öğrenci gibi olduğunu ortaya koyarak ilişkinin karşılıklı doğasını vurgular. Son olarak, yazarın kendi hayallerini ve "uzaklara dalma" ("fortgetraumt") halini öğrencilerinininkiyle eşitlemesi, hiyerarşik mesafeyi azaltıp gelecekteki öğretmenlerle yani eski öğrencileriyle bir empati kurar. Bu yönüyle metin, eğitimi sadece bilgi aktarımı değil, iki tarafın da emek verdiği ve benzer insani duyguları paylaştığı bir süreç olarak tanımlayan bir veda belgesidir.

Wilfried Buch'un bahsedilen yılda öğrencilerine bıraktığı şiir;

Immer neu quellende, quälende
Prüfungspapiere. Ich lese gequält, ohne
quälen zu dürfen. Es geht ja
um Menschen, um Schicksale. Eben.
Ich bin nicht
zum Richter geschaffen, zum Henker.

Während des
quälenden, nicht quälenddürfenden Lesens
löst sich plötzlich ein Wort,
häng ich ihm nach,
häng ich ihm an
bis tief in die Hängenden Gärten der
Sprache hinein,
folg ich dem Sprachhang,
gleit ihn hinunter,
lass ich mich fallen,
lass ich mich hängen
am Stammbaum der Sprache, der
lieblichen Trauerweide –

Ach, besser hier hängen als dört
Schicksal verhängen und henken!

Dort, nein: hier
die quellende Qual der Papiere. Wo
blieb ich stehen und wo
hängen?

4.4 Wilfried Buch'un Kitaplarının İncelenmesi

Wilfried Buch'un eserlerinin tümü doğrudan eğitimle alakalı değildir. Lakin eserlerine bakış Wilfried Buch'un bıraktığı "izlere" bir bakış olacaktır. Wilfried Buch'un eserleri arasında 23 yaşında bir üniversite öğrencisiyken yazmış olduğu 2 tane tiyatro oyunu vardır. 1949 yılında Almanya'nın Kassel şehrinde yazmış olduğu bu oyunların isimleri "Das Lied". Ein Spiel von der Ent-Täuschung ve "Zur Siebensten Stunde." Ein Spiel der Wegsuche olmaktadır. Das Lied Ein spiel von der Ent-Täuschung isimli eseri Wilfried Buch'un kelime oyunlarını da kullanmasına dikkat çekici bir örnektir. Hatta bu tür bir kelime kullanımı Wilfried Buch'un hem edebi hem didaktik yaklaşımının bir örneğidir. Enttäuschung kelimesi Almancada hayal kırıklığı anlamına gelmektedir. Lakin Buch burada kelimeyi "Ent-Täuschung" şeklinde, yani ön eki ayırarak kullanmış: "Täuschung" = aldatma, yanılsama "ent-" = -den kurtulma, çözülme, uzaklaştırma anlamında bir ön eki ayırarak kullanmış bu da ikinci metinde çok farklı şekillerde anlaşılabilir bir tarzda kullanılmıştır.

Wilfried Buch'un hayatına bakıldığında bazı yazarları sık görmek mümkündür. Bu yazarların başında Bertolt Brecht gelse de Wilfried Buch, eserlerini derinlemesine incelediği önemli yazarlardan biri de Goethe'dir. Wilfried Buch'un katkıları, A. Zastrau tarafından düzenlenen ve 1957'den itibaren Stuttgart'ta yayımlanmaya başlayan "Goethe-Handbuch" ta bulunan birçok makalesinde bulmak mümkündür. Buch'un Goethe hakkında çalışmalarına bir başka örnek olarak, Pädagogische Rundschau dergisinin 1961 yılındaki altıncı sayısında yer alan "Goethes Parabel 'Von der Zeder bis zum Ysop'" başlıklı makalesi gösterilebilir. Bu durum, Buch'un Goethe'nin geniş edebi külliyatına, özellikle de onun parabolik yazılarına nedenli kapsamlı bir şekilde odaklandığını gözler önüne sermektedir. Kendisinin hazırlamış olduğu Themen und Texte ve Lesen und Lauschen serilerinde de Goethe den eserleri barındırmıştır. Bir diğer örnek ise 1957 yılında tamamladığı Doktora tezi Goethes "Weissagungen des Bakis" dir. Bu eseri mezuniyet tezidir. Bu eseri ile 22.02.1957 tarihinde doktorasını tamamlayarak doktor unvanını almıştır. Teşekkür kısmında ise Dr. A. Bork ve Prof.

Dr. R. Newald a teşekkürlerini belirtmiştir. Kaynakça hariç 423 sayfadır. Tez sonrasında bu araştırmada belirtilmiş ve kullanılmış olan 1957 yılına kadar ki özgeçmişini bulunmaktadır.

I n h a l t		Seite
Einleitung		1
I. Goethe und die "Weissagungen des Bakis"		9
II. Einige frühere Interpretationen		
1. K. Nehrlich 1827		36
2. F.W. Riemer 1841		38
3. H. Baumgart 1886		39
4. M. Morris 1897 ff		42
5. F. Weinhandl 1932		44
6. M. Hecker 1935		48
7. R. Buchwald 1948		52
III. Eigene Interpretation der Einzelsprüche		
Vorbemerkung		55
1. Die Weissagungen		59
Spr. 2(S. 59), 4(S. 75), 5(S. 85), 6(S. 99), 7(S.108), 8(S.124), 9(S.135), 10(S.144), 11(S.155), 12(S.167), 13(S.172), 14(S.187), 17(S.194), 18(S.204), 19(S.213), 20(S.217), 21(S.229), 22(S.243), 23(S.255), 24(S.266), 25(S.275), 26(S.280), 27(S.285), 28(S.288), 29/30(S.292), 31(S.308), 32(S.316).		
2. Die "Sprüche zur Prophetie"		323
Spr. 1(S.323), 16(S.332), 3(S.342), 15(S.353).		
3. Das Motto		365
IV. Überblick		
1. Die Stoffe der "Weissagungen des Bakis"		377
a. Dichtung		379
b. Naturforschung		381
c. "Zeit"		383
d. Personen		384
e. Goethe		386
2. Die "Weissagungen des Bakis" als Muster des "offenbaren Geheimnisses"		
a. Verplandern und Verschweigen		390
b. Verwirrung und Ordnung		391
c. Schauen und Bilden		396
d. Parodie und Ehrfurcht		402
V. Anhang: Bibliographie und Charakteristik der früheren Interpretationen		412
VI. Beiheft: Zitatnachweise und Anmerkungen		

Şekil 4.3: Goethes "Weissagungen des Bakis" isimli doktora tezinin içindekiler kısmı

Wilfried Buch'un doktora tezi, Goethe'nin Doğu kültürüne duyduğu ilgiyi ve bu ilginin edebi yansımalarını merkeze alan bir çalışmadır. Goethe, "Weltliteratur" kavramı ile doğu ile batı arasında kültürel bir köprü kurmayı amaçlamış aşk, mistisizm ve bilgelik gibi temalar aracılığıyla doğu edebiyatının bazı öğelerini ve ruhunu batı edebiyatına katmaya çalışmıştır. Buch'un doktora çalışması da, Goethe'nin bu entelektüel "Doğu yolculuğunun" edebi bir ürünü üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla onun akademik kariyerinin başlangıcı olarak kabul edebileceğimiz doktorasını Goethe'nin bu sentezini ve Doğu'ya yönelik bu düşünsel mirasıyla doğrudan ilişkilendirmek mümkündür. Goethe'nin mektuplarında ve Eckermann ile yaptığı sohbetlerde genç kuşaklara edebiyat yoluyla ilham verme arzusunu dile getirmesi, onun edebiyatı sadece estetik bir alanın ötesinde, insanı bütüncül olarak yetiştiren bir güç olarak gördüğünü göstermektedir. Bu yaklaşım aslında Almandaki Bildung kavramıyla yakından ilişkilidir. Bildung yalnızca bilgi aktarmayı değil; karakter oluşumunu, ruhsal ve zihinsel

gelişimi kapsayan geniş bir yetiştirme sürecini ifade eder. Bildung kavramı, içerdiği karakter eğitimi ve kişisel gelişim vurguları ile bizim için bir anahtar işlevi görür (Soysal, 2006, s. 122). Wilfried Buch da edebiyatın bu bütüncül eğitim anlayışındaki rolünün bilincindedir. Goethe'nin Doğu Batı arasında kurduğu düşünsel köprüyü, Doğu'nun en batısı ile Batı'nın en doğusu arasında yer alan Türkiye'de somut bir eğitim pratiğine dönüştüren Buch, edebiyatı derslere entegre ederek ruhsal ve zihinsel “gıda” sunan bir eğitim süreci ortaya koymuştur. Böylece Buch, Goethe'den “devraldığı” çok kültürlülük mirasını yalnızca akademik düzeyde değil, eğitimsel bir boyutta da nasıl sürdürülebileceğine bir örnek olmuştur.

Ders kitapları olarak sınıflandırılabilir Wilfried Buch'un birçok eseri vardır. “Mein Sprachbuch” serisi, “Lesen und Lauschen” serisi “Lesebücher heute”, “Themen und Texte” ve “Kristalle moderne Gedichte für die Schule”. Kristalle okul için hazırlanmış bir şiir kitabıdır. Tam ismiyle “Kristalle: moderne Deutsche Gedichte für die Schule” (Buch, 1967). Wilfried Buch'un Almanya'da okul için hazırlanmış olduğu kitaplar arasında en çok alıntılanan kitabıdır. Kristalle isimli şiir kitabı da dahil olmak üzere bu eserlerde Wilfried Buch derleyen ve hazırlayan rolüne sahiptir.

4.4.1 Lesen und Lauschen Serisi

Lesen und Lauschen serisinin başında kaçıncı sınıfa ait olduğu bilgisinden sonra yayımcı olarak başta Wilfried Buch sonra diğer çalışma ekibinin ismi geçmektedir. Lesen und Lauschen serisinin 3.sınıf için olan kitabında “Prof. Dr. Wilfried Buch unter Mitarbeit von Maria Dünwald, Prof. Dr. Dr. Friedrich Kienecker, Heinz Meyer, Kurt Michels, Prof, Dr, Rolf Sanner und Martin Schick” isimleri geçmektedir. Bu kitap 222 sayfadır. Nordrhein-Westfalen eyaleti kültür bakanlığı tarafından derslerde kullanılmasına onay verilmiş olan bu kitap F.W. Crüwell KG, Dortmund matbaasında basılmıştır. İçinde yine Wilfried Buch a bakınca çok kez görülen Bertolt Brecht in şiirleri vardır. Kitapta edebi metinlerin yanısıra çok ilgi çekici görsellerde bulunmaktadır. Fotoğraflar karikatürler sürreal tablo görselleri bulunmaktadır. Aslında sürreal tablo görselleri orjinallerine sadık kalınarak renkli olarak kullanılmıştır. Bu bize baskıda renkli ihtimalinin olduğunu göstermektedir. Lakin fotoğraflar siyah beyazdır. Bu bize ilgili fotoğrafların bilerek siyah beyaz seçildiğini göstermektedir. Heinrich van den Berg, Albert Watson, Walker evans gibi ödüllü fotoğrafçılar siyah beyaz fotoğrafın daha sanatsal olduğunu belirtmişlerdir. Hatta Heinrich van den Berg “Renkli fotoğraf her şeyi ayrıntılı olarak anlatan bir roman gibiyken siyah beyaz fotoğraf şiir gibidir. Gücü söylenenlerde değil söylenmeyenlerde demıştır. Kitapta bulunan minyatürler ve tablo görselleri renkliken hiçbir

renkli fotoğraf olmaması tüm fotoğrafların siyah beyaz olması ilgili durumun rastlantı olmadığını göstermektedir. Kitabın üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik olması ve görsel ve metin açısından bu derece zengin olması takdire şayandır. Ayrıca kitabın sonunda açıklamalar kısmında bazı bilinmemiş olabilecek kelimeler ifade edilmiştir. Daha sonra kaynakça vardır. Kaynakça kısmından sonra resimlerin kaynakçası bulunmaktadır. En son kısımda ise “Gute Bücher für junge Leser” isimli bir bölüm bulunmakta burada genç okuyuculara tavsiye kitaplar önerilmektedir. Kitapta Wilfried Buch’un hiçbir yazısı bulunmamaktadır. Lakin metin seçiminden Wilfried Buch hakkında bazı çıkarımlar yapmak mümkündür. Öncelikle metin zenginliğinin daha iyi anlaşılması için yazılı içerik kısmının halk anlatısı olarak sayılan efsane hikaye vesaire hariç şeklinde anonim olmayan yazarlar şu şekilde ifade edilebilir. Ki sadece alman hikayeleri değil kitap bir çok milletin halk hikayelerine yer vermektedir. Kitapta eseri olan yazarlar;

Astrid Lindgren, August Kopisch, August Zeddies, Bertolt Brecht, Bruno Horst Bull, Christian Morgenstern, Christoph Meckel, Eleanor F. Lattimore, Erica Lillegg, Ernst Boogs, Eugen Roth, Fried Noxius, Frieda Schanz, Friedrich Lüddecke, Georg Britting, Gerhard Binanzer, Hans Joachim Mais, Hans Lachmann, Heinrich Seidel, Herbert Kümmel, Horst Weihrauch, H. M. Denneborg, Jaroslava Blazkova, Joachim Heinrich Campe, Johann W. von Goethe, Josef Guggenmos, Käthe Dietrich, Leo Tolstoy, Lisa-Marie Blum, Luise Rinser, Lyla Hoffine, Manfred Wernicke, Mascha Kaléko, Matthias Claudius, Miriam Schlein, N. P. Molodovski, Richard Althaus, Richard Dehmel, Richard Harrington, Rohtraut Smagon, Rose Fyleman, Rudolf Baumbach, Sterling North, Theodor Storm, Theodor Weber, Vera Ferramikura, Walter Bauer, Walter Dräyer, Wilhelm Busch.

Bu yazarların 4 tanesi 18. Yüzyıl 9 tanesi 19.yüzyıl ve 36 tanesi de 20.yüzyıl yazarları olarak belirtilebilir. Metinlere bakıldığında ekseriyetle çocuk ve gençlik edebiyatı ana merkezdedir. Bu durum kitabın 3.sınıf öğrencilerine yönelik olduğu göz önüne alındığında çok anlaşılır bir durumdur. Ama klasiklere de yer vermesi kitabı zamanlar arası bir köprü şekline sokmuştur. Bu durum ise çocuklarda kültürel tarih bilincinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Çünkü çocuklar yani 3.sınıf çocukları zaten somut işlemler dönemine geçmiş bir kitle olarak kitabın hedef kitlesidir. Kitap, didaktik bir açıdan bakıldığında çocuklara farklı bakış açıları sunan, onları karşılaştırma, sorgulama ve kendi düşüncelerini oluşturma yönünde teşvik eden bir nitelik taşımaktadır. Aslında bu Wilfried Buch’un Aydınlanması olarak nitelendirilen çocukların farklı görüşleri tartışabildiği bir sınıf oluşturmak hedefindeki sınıfı oluşturmak

noktasında çok amaca hizmet edecek bir kitaptır. Aynı zamanda bu özelliğiyle çağdaş yapılandırmacı eğitim modeline uygun olan eser, çocukların yalnızca okuma alışkanlığı kazanmalarını değil, aynı zamanda tarihle bağ kurmalarını, kültürler arası anlayış geliştirmelerini ve edebi dilin zenginliğini deneyimlemelerini amaçlamaktadır. Ki kitabın sonunda önerilen diğer kitaplar kısmında belirtilen kitaplar değerlendirmeye eklemekten bile bunu söylemek mümkündür. Bir derleyici olarak Wilfried Buch'un farklı zaman ve kültürlerden seçilmiş bu geniş yelpazeyi bir araya getirmesi, çocukları bir "zaman ve kültür yolculuğuna çıkarma" vizyonunun güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu zaman ve kültür yolculuğu bir tiyatro olarak da ifade edilebilir. Çünkü hem Wilfried Buch'un öğrencileriyle yapılan görüşmelerde hem Wilfried Buch zum Gedenken isimli eserde belirtildiği üzere Wilfried Buch'un öğrencileri onunla olan dersleri tiyatroya gibi hissetmek şeklinde tanımlamışlardır.

Bu yazar listesi Wilfried Buch'un teşekküründe olduğu gibi alfabetik sırayla verilmiştir. Yaklaşık 10 farklı milletten yazarın üçüncü sınıflara yönelik bir kitapta verilmesi evrensel bir dünya görüşüne sahip bir nesil yetiştirmek hedefiyle de açıklanabilir. Kitaptaki kültürel zenginlik belirgin biçimde nitelikli insan yetiştirmeye yöneliktir. Ama bunların yanında bu kitabın derlemesi başta Edebiyat kültürü ve pedagojik vizyona sahip bireyler gerektirmektedir. Wilfried Buch'un hiçbir yazısı olmadığı bu kitap 1969 yılında yayımlandığı göz önüne alındığında bu durum, Buch'un çağının pedagojik yaklaşımlarının ötesine geçen bir perspektife sahip olduğunu düşündürmektedir. Kitapta metin ve görseller birbirleriyle ilişkilidir. Örneğin serinin 7. Kitabında Marie Luise Kaschnitz'in "Die Katze" isimli eseri verildiğinde diğer sayfada Otto Pankok'un bir kedi tablosunun fotoğrafı vardır (Buch, 1969d, s. 168,169). "Lesen und Lauschen" serisi farklı sınıf düzeyleri için hazırlanmıştır. Lakin tarz ve yapı olarak değişmeden içerik olarak öğrenciye göre diğer sınıf düzeylerinde içeriklerde değişiklik yapılmıştır. Bu seriden 8.sınıf için olan kitabı incelenirse yine kitap tarz ve yapı olarak aynı şekildedir. Lesen und Lauschen 8. Schuljahr adlı eser, Dortmund'da Crüwell Verlag tarafından yayımlanmış ve 3.sınıf için olan versiyonu gibi Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaleti Kültür Bakanlığı tarafından ilkökul sekizinci sınıf öğrencilerinin eğitiminde kullanılması için onaylanmış bir kaynaktır. Kitapta yine Wilfried Buch'un bir eseri bulunmamaktadır. Bu yüzden Wilfried Buch derleyici olarak değerlendirilecektir. Kitap Wilfried Buch'un yanı sıra Karl Vaupel, August Vaupel, Maria Dünwald, Heinz Meyer ve Rolf Sanner gibi akademisyenlerin katkılarıyla hazırlanmıştır. Eser, Johann Wolfgang von Goethe'nin Türmerlied isimli dört kıtalık şiiri ile başlamakta ve toplamda 19 görsel içerik sunmaktadır. Bu görseller 3.sınıf için

olan halinde ki gibi oldukça zengin ve kaliteli içeriklerdir. Yine tüm fotoğraflar siyah beyaz verilmiş. Diğer görseller ise orijinaline sadık kalınarak gerektiğinde renkli olarak verilmiştir. Bu görseller arasında, Ambroise Vollard'ın Modern Sanat metninin hemen ardından yer alan Vincent van Gogh'un Yıldızlı Gece tablosu ve Edvard Munch, Otto Pankok, Paul Klee gibi önemli ressamların eserleri de bulunmaktadır. Kitap sadece resimlerle değil, aynı zamanda diğer görsel medya ile de zenginleştirilmiştir. Kitabın sonunda yer alan terim ve kelime açıklamaları bölümünde dikkat çekici pedagojik uyarılar yer almaktadır. Örneğin, şehir isimlerinin belirtilmemesi nedeniyle öğrencilere atlas kullanmaları önerilmekte, bu yaklaşım Wilfried Buch'un eğitime bakış açısına dair önemli bir ipucu sunmaktadır. Aynı şekilde, yabancı kelimelerin doğru telaffuzu için sözlük kullanımını teşvik eden bir uyarı daha mevcuttur. Kitabın hem atlas hem sözlük kullanmaya teşvik etmesi öğrenen öğrenciler hedefindeki bir öğretmen için çok işlevsel bir durumdur. Kitap, öğrencileri atlas ve sözlük kullanımı gibi kaynaklardan yararlanmaya teşvik ederek onların bağımsız öğrenme becerilerini güçlendirmekte ve dil üzerine düşünme keyfini artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, kelimelerin içinde birçok ipucu barındırdığı ve bunların öğrencilerin dil üzerine düşünme isteğini uyandırarak doğru yazımda yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır (Buch & Vaupel, 1969e, s. 212). Bu ise Wilfried Buch'un aydınlanmasındaki ilk madde olan eleştirel düşünceye teşvik maddesiyle tamamıyla örtüşmektedir. Kitapta, öğrencilerin etimoloji ve dilbilgisi bağlamında bu tür araştırmaları desteklemesi amacıyla Ernst Wasserziehe, Lutz Machensen ve Duden Etymologie serisinden üç sözlük önerilmektedir. Eserin sonunda kaynaklar listesi yer almakta ve "Volksgut" başlığı altında farklı ülkelerden halk eserlerine atıfta bulunmaktadır. Bu bölümde Etiyopya halk fablları, Martin Luther'e ait eserler, Yunan efsaneleri, Arapça, Farsça, Arnavutça gibi çeşitli dillerden metinlerin yanı sıra Havari Paulus'a ait olduğu belirtilen içerikler yer almaktadır. Kitapta ayrıca zengin görsel içeriklere, genç okuyuculara yönelik kitap önerilerine, metin türlerine ilişkin örneklerin ve açıklamaların bulunduğu bölümlere de yer verilmiştir. Metin türleri arasında Gespräch (sohbet), Bericht (haber), Erzählung (anlatı), Beschreibung (betimleme), Schilderung (tasvir), Erörterung (tartışma), Deutung (yorum) gibi türler, kitapta verilen sayfa numaralarıyla örneklendirilmiş ve kategorize edilmiştir. Ayrıca birden fazla türü bir arada bulunduran metinler için ayrı bir kategori açılmıştır. Edebi türler ise Epik, Lyrik ve Dramatik başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Serinin "*Lesen und Lauschen*" içinde Wilfried Buch'un kendi eserleri olmasa da Wilfried Buch'un çevirip eklediği eserlere rastlamak mümkündür. Bunlardan bir tanesi *Grille und Ameise* isimli fabldır (Buch, 1969c, s. 87). Serideki kitabın en sonunda içindekiler kısmı bulunmaktadır. Bu serideki kitaplar tamamıyla incelendiğinde ilgili sınıf düzeyindeki öğrenciler için hazırlanmış kapsamlı bir

edebiyat antolojisi olduğunu söylemek mümkündür. Kitapta farklı türleri ve kültürleri bir araya getirerek öğrencilere zengin bir içerik sunmaktadır. İçinde yer alan şiirler, öyküler, mitolojik anlatılar, fabllar ve düşünsel metinler sayesinde öğrenciler yalnızca metin okumakla kalmaz, aynı zamanda metinler aracılığıyla düşünmeye, sorgulamaya ve anlam üretmeye yönelirler. Wilfried Buch bu kitabı derlediğinde yıllar sonra maddeleştirmiş olduğu “Aydınlanmasında” belirtilen 5 maddeye uyumlu bir kitap derleşmiştir. Bu yönüyle kitap, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için güçlü bir zemin oluşturur. Bu durum onun birinci maddesi olan eleştirel düşünmeye sevk etme hedefiyle tamamıyla örtüşmektedir. Bazı metinler örneğin Kafka, Nietzsche ya da Brecht’e ait olanlar soyut düşünce ve tarihsel bağlam bilgisi olmadan anlaşılamayacak kadar derinliklidir. Bu kitabın 3.sınıf olan versiyonunda hitap ettiği somut işlemler düzeyindeki öğrencilerle 8.sınıf öğrencilerinin olduğu soyut işlemler dönemi göz önüne alındığında olağan bir durumdur. Lakin yine de öğrencileri hem düşünmeye teşvik ve doğru düşünmeye rehberlik etmek için öğretmen, öğrencilerin bu metinleri anlamlandırmaları ve tartışmaları için uygun yönlendirmeler sunmalı, metnin içeriğini yaş grubu seviyesine uygun biçimde açmalıdır. Başka kelimelerle ifade etmek gerekirse Wilfried Buch’un belirtmiş olduğu ikinci maddeye yani fikirlerin tartışılmasına uygun ortam oluşturma hedefine yönelik çalışmalarla bulunmalıdır. Öte yandan kitapta farklı bakış açılarını, inançları ve yaşam anlayışlarını temsil eden çok sayıda metnin bulunması, sınıfta görüş çeşitliliğini teşvik etmek ve birinci ve ikinci maddenin uygulanmasını kolaylaştırmak açısından çok büyük bir avantajdır. Arap, Fars, Hristiyan ve Batı kültürlerinden gelen metinler bir arada sunularak, öğrencilerin yalnızca kendi bakış açılarına değil, farklı düşünce yapılarına da açık olmaları kolaylıkla sağlanabilir. Bu durum, ikinci maddenin vurguladığı gibi, sınıfların farklı görüşlerin açıkça ve yapıcı biçimde paylaşılabilmesi alanlara dönüşmesine katkı sağlar. Öğrenciler, bu metinleri yalnızca anlamakla kalmaz, aynı zamanda kendi düşüncelerini ifade etme, başkalarının görüşlerini dinleme ve gerekirse karşılaştırma fırsatı bulurlar. Bu eser, erken yaşta çocuklara çok kültürlülük ve tarih bilinci kazandırmayı hedeflemekte, evrensel bir bakış açısıyla onların empati, estetik duyarlılık ve dilsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Wilfried Buch ve alanında uzmanların katkılarıyla hazırlanan bu eser, özellikle Almanca diline yönelik etimolojik ve dilbilgisel bilinç geliştirmeye odaklanmakta; aynı zamanda zengin görsel ve kültürel içerikleriyle öğrencilerin sanat, tarih ve edebiyat bilgisini derinleştirmektedir. Ayrıca, çok sayıda metin türü ve edebi tür örnekleriyle öğrencilerin dilsel farkındalığını ve metinler arası karşılaştırma yeteneklerini geliştirmeye hizmet etmektedir. Kitaplar yapı ve derleme felsefesi olarak çok yakındır. İki kitabında Wilfried Buch’un aydınlanması olarak ifade edilen 5 maddeye tamamıyla uyduğu söylenebilir.

4.4.2 Themen und Texte Serisi

Dortmund da 1975 yılında “W. Crüwell Verlag” da basılan bu kitabın derleyeni Wilfried Buch’tur. Ayrıca kendisine kitabın ilk sayfasında belirtildiği üzere Werner van Holt, Friedrich Kienecker und Kurt Michels yardım etmiştir. 6. Kitabın isminin yanında 6 rakamı.7. kitapta 7 ve bunun gibi devam eder. Bu durum ilgili okul yılına yönelik olduğunu belirtmektedir. Lesen und Lauschen serisinde olduğu gibi kitapta Wilfried Buch’un herhangi bir yazılı eseri bulunmamaktadır. 6 Bölümden oluşan ve metinlerinin en eskisinin (Buch, 1975a, s. 89) tarihi milattan önce 1126 (Amon-pnufer)e varan kitabın her bölümünde bir „BAKIŞ” kısmı vardır. Bu bakış kısmında konu hakkında bilgi verilmektedir. Kitap türkçe ve arnavutça birer deyim ve Georg Christoph Lichtenberg in bir sözü ile başlamaktadır.

Bir kez bakmak yüz kez okumaktan evladır. (Türkçe)

Okuyanın yüz gözü vardır. (Arnavutça)

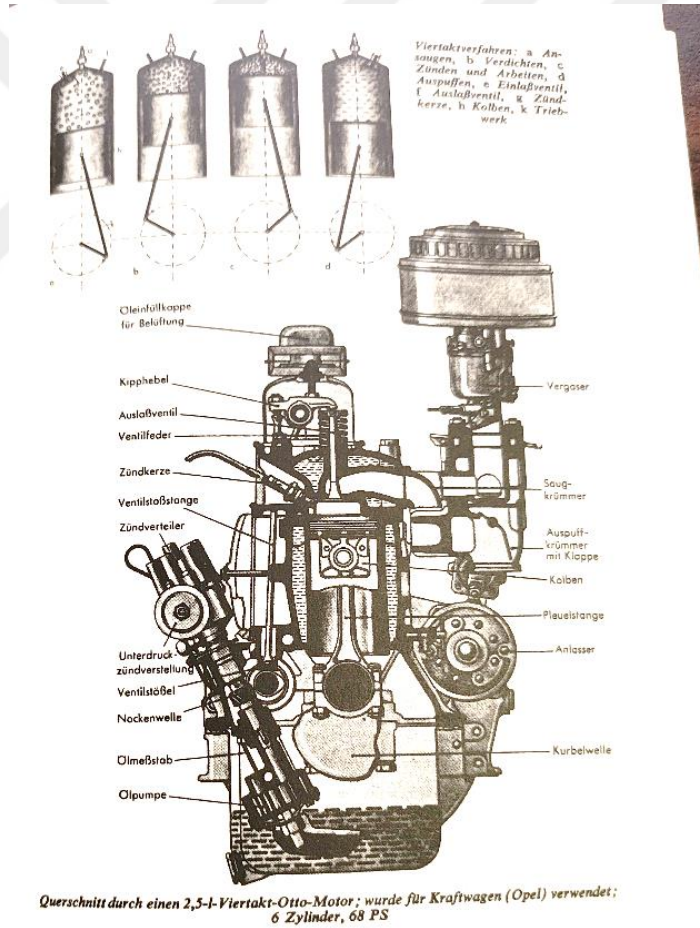
Kitap ayna gibidir. Maymun bakınca havari görmez. Georg Christop Lichtenberg 1775

Kitabın özenle seçilmiş metinlerinin yanına dikkatle seçilmiş resimler ilştirilmiş. Kitapta ayrıca sadece görsel materyal seçilmiş resimler değil karikatürler, minyatürler, boyamalar vardır. Bu durum Lesen und Lauschen serisinde de görüldüğü üzere yazılı eserlere olduğu kadar görsel içeriklere de önem verildiğinin bir göstergesidir.

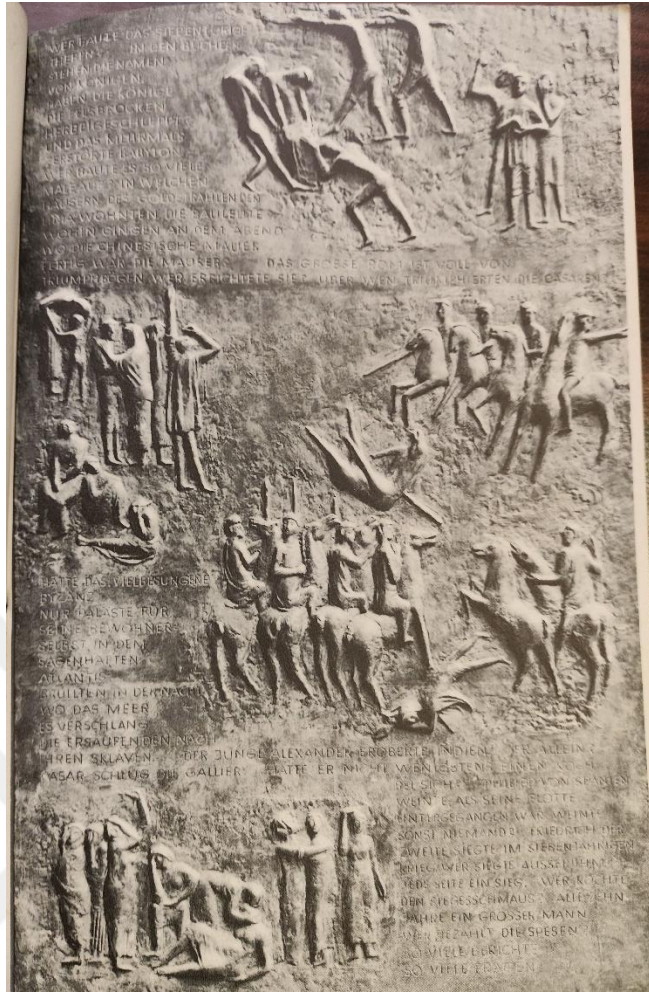
Themen und Texte serisinin görselleri dikkat çekicidir ve çok geniş bir kaynak yelpazesinden istifade edilmiştir. Bazı örnekler;



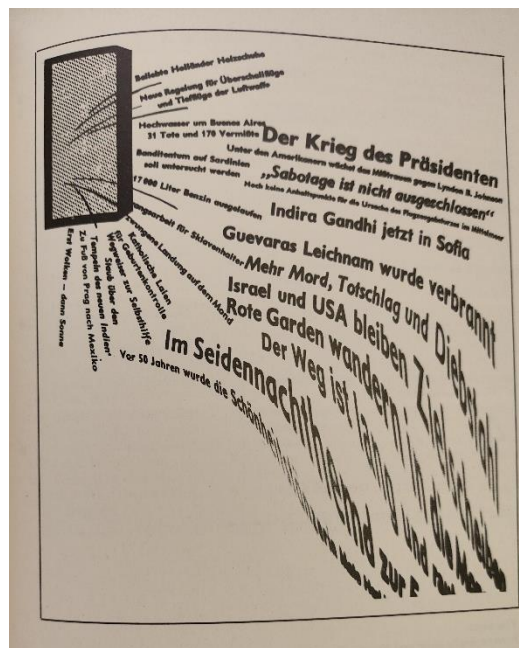
Şekil 4.4: Themen und Texte 8. Schuljahr eserinden bir resim (Buch, 1975a, s. 81)



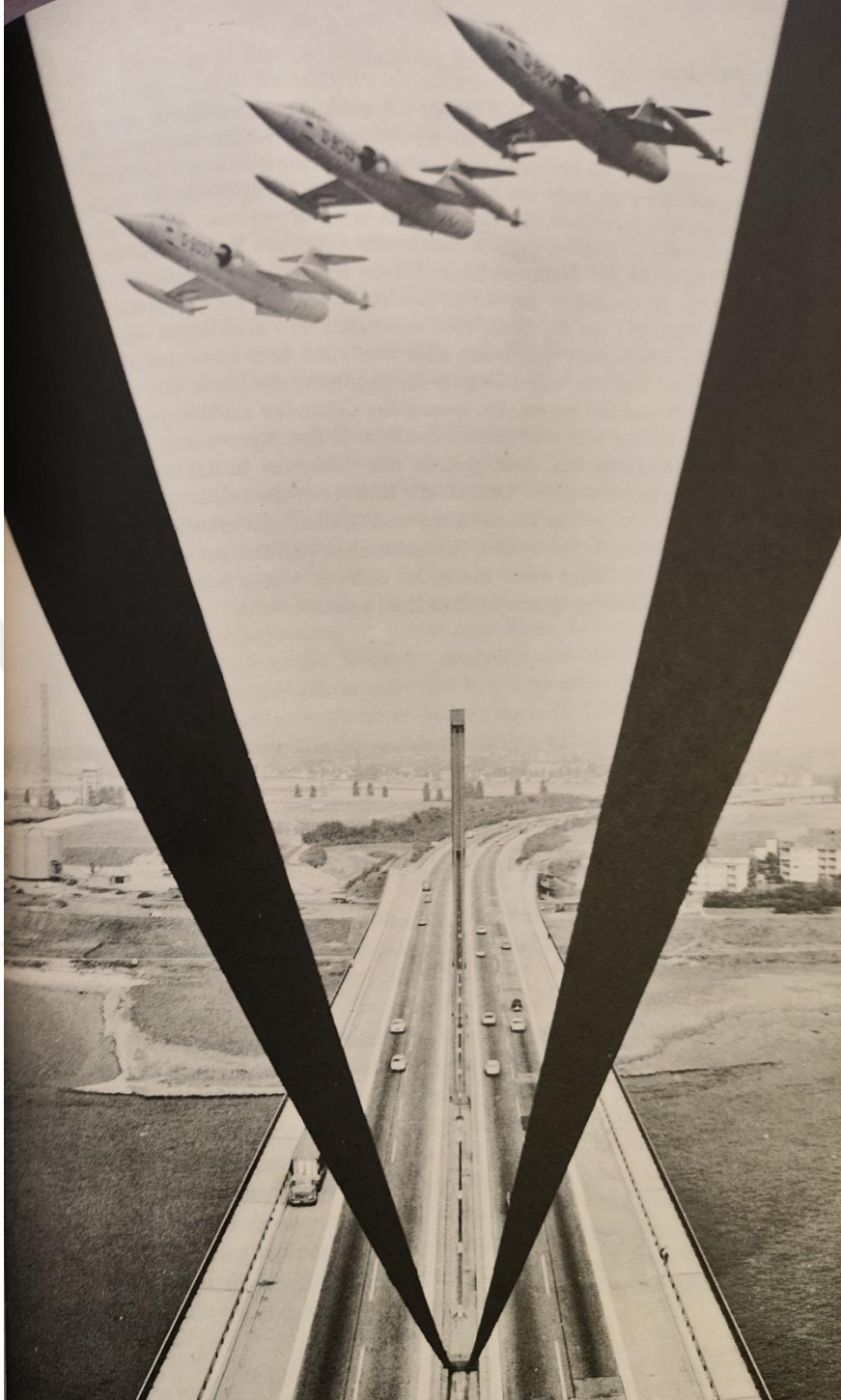
Şekil 4.5: Themen und Texte 8. Schuljahr eserinden bir resim (Buch, 1975c, s. 107)



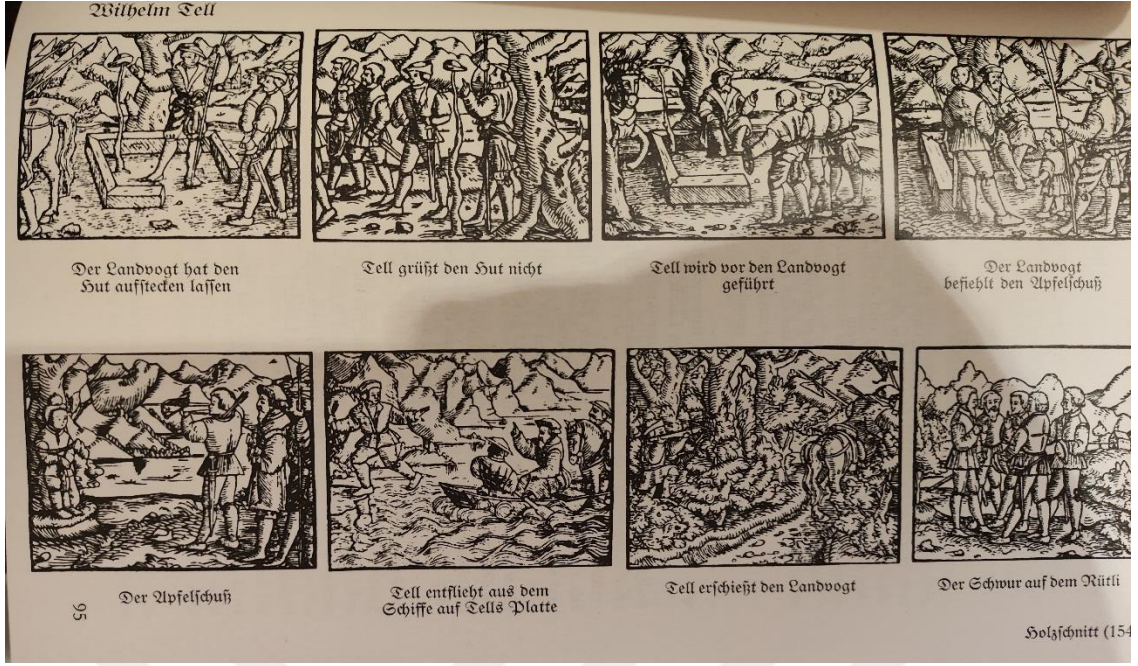
Şekil 4.6: Themen und Texte 8. Schuljahr (Buch, 1975c, s. 33)



Şekil 4.7: Themen und Texte 6.Schuljahr (Buch, 1975a, s. 109)

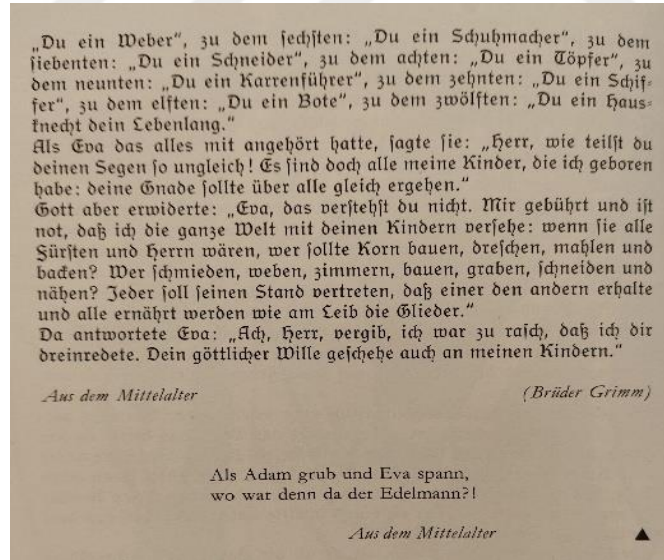


Şekil 4.8: Themen und Text 7. Schuljahr (*Buch, 1975b, s. 83*)



Şekil 4.9: Themen und Texte 6. Schuljahr (Buch, 1975a, s. 95)

Daha da ötesi 6. kitabın bazı bölümlerinde (sayfa 87-88) Grimm kardeşlerden orta çağdan bir metin paylaşılırken veya (sayfa 95) Willhem Tell'in bir tahta oymasına yaptığı işleme ve metin paylaşılırken yine gotik yazı tipi kullanılmış.



Şekil 4.10: Themen und Texte 6. Schuljahr Kitapta eski metinlerden bahsedilirken Gotik yazı fontu kullanılmasına bir örnek (Buch, 1975a, s. 88)

Ki yazı tipinin de bir mesaj içeriği olduğu göz önüne alındığında bu modern kitaplarda da nerdeyse hiç rast gelinmeyen bir durum. Gotik yazı tipi kullanımı, öğrencilere tarihsellik duygusu kazandırmak, metnin ait olduğu dönemi görsel olarak da yansıtmak açısından

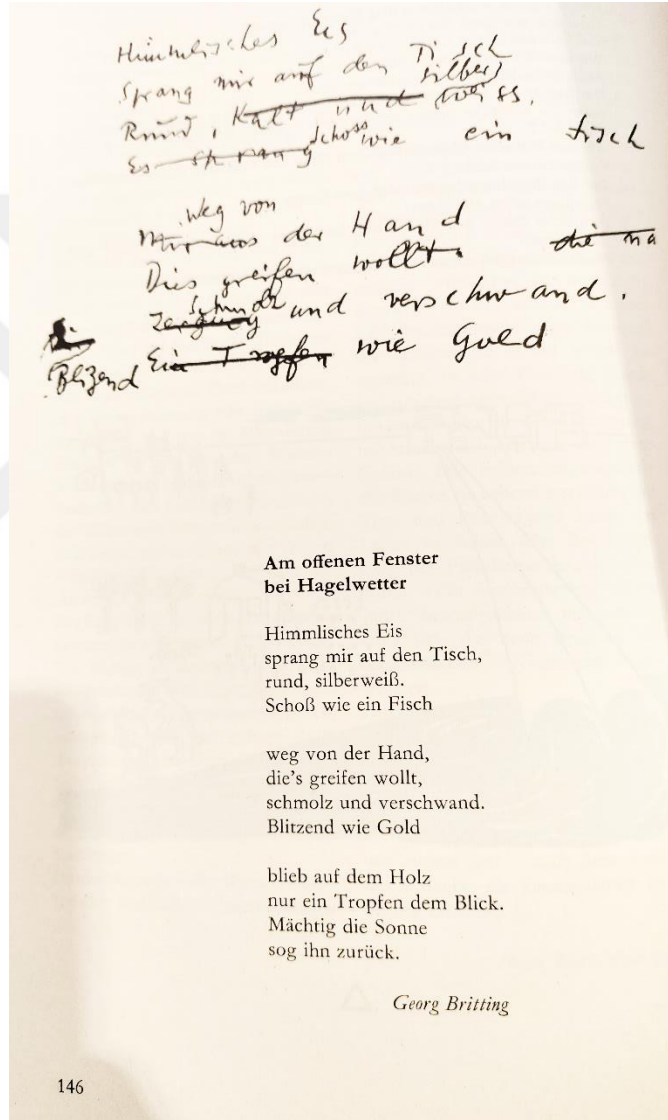
anlamlıdır. Grimm Kardeşler’in veya Wilhelm Tell gibi tarihi ya da efsanevi figürlerin metinleri, gotik yazı tipiyle sunulduğunda öğrenci bu metinlerin “eski”, “farklı” ve “kültürel açıdan özel” olduğunu sezgisel olarak hisseder. Bu, metnin içeriğine yönelik saygıyı ve ilgiyi artırabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Özellikle görsellik aracılığıyla tarihsel bir atmosfer kurmayı amaçlayan eserlerde, bu tür bir sunum biçimi hem dikkat çekici hem de estetik bir işlev üstlenmektedir. Serinin görsel zenginliğini en özlü biçimde yansıtan unsur ise kitapların sonunda yer alan ve kullanılan görsel ile metin türlerinin sınıflandırıldığı bölümdür. Eserlerin son kısmında, içerikte yer alan görsellerin ve metinlerin türlerine göre ayrıldığı özel bir içindekiler düzenine yer verilmesi, kitabın yalnızca içerik açısından değil, aynı zamanda görsel ve edebi çeşitlilik bakımından da kapsamlı ve çok katmanlı bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Textarten im vorliegenden Band	Hexameter: 156	Şüttelreim: 129	Gezicht zu Bild und Plastik: 81, 170, 195	Entwurf und Ausführung: 82	Vorlage/Umgestaltung, Abwandlung: 35, 84	Übersetzung: 45, 139, 201	Märchen: 142	Meinungsfrage: 42, 182	Motto: 6	Nachricht: 21, 25, 80, 154	Parabel, Gleichnis: 77, 212, 222	Parodie: 51, 52, 168, 169	Protokoll: 22, 46	Referat: 132, 140	Reportage: 35	Romanausschnitt: 57	Sage: 89, 198, 199	Sammelbericht: 101, 118	Satire: 6, 124, 160, 167	Schaubild: 122, 135	Schüleraufsatz: 42	Skizze: 106, 126	Tabelle: 121	Tagebuch: 10, 114	Textbild: 224	Umschlagklappen-Text: 188	Volksbuch (Ausschnitt): 95	Vorspann: 10, 56, 57, 95, 114, 115, 134, 135	Werbeanzeigen: 12, 48, 49, 50	Witz, Karikatur: 9, 15, 16, 20, 25, 27, 41, 50, 53, 63, 85, 101, 104, 122, 126, 162, 163, 182	Aus Zeitungen und Zeitschriften: 12, 17, 21, 25, 35, 48, 49, 50, 100, 154, 190	Besondere sprachliche Erscheinungen älteres Deutsch: 95	fremde Sprachen (türkisch, italienisch, englisch): 45, 139, 200	Hexameter: 156	Şüttelreim: 129	Gezicht zu Bild und Plastik: 81, 170, 195	Entwurf und Ausführung: 82	Vorlage/Umgestaltung, Abwandlung: 35, 84	Übersetzung: 45, 139, 201	Märchen: 142	Meinungsfrage: 42, 182	Motto: 6	Nachricht: 21, 25, 80, 154	Parabel, Gleichnis: 77, 212, 222	Parodie: 51, 52, 168, 169	Protokoll: 22, 46	Referat: 132, 140	Reportage: 35	Romanausschnitt: 57	Sage: 89, 198, 199	Sammelbericht: 101, 118	Satire: 6, 124, 160, 167	Schaubild: 122, 135	Schüleraufsatz: 42	Skizze: 106, 126	Tabelle: 121	Tagebuch: 10, 114	Textbild: 224	Umschlagklappen-Text: 188	Volksbuch (Ausschnitt): 95	Vorspann: 10, 56, 57, 95, 114, 115, 134, 135	Werbeanzeigen: 12, 48, 49, 50	Witz, Karikatur: 9, 15, 16, 20, 25, 27, 41, 50, 53, 63, 85, 101, 104, 122, 126, 162, 163, 182	Aus Zeitungen und Zeitschriften: 12, 17, 21, 25, 35, 48, 49, 50, 100, 154, 190	Besondere sprachliche Erscheinungen älteres Deutsch: 95	fremde Sprachen (türkisch, italienisch, englisch): 45, 139, 200
Anekdote: 72, 77	Anmerkung: 81, 101	Aphorismus, Ausspruch: 3, 63, 64, 85, 144, 153, 166, 170, 172, 181, 186, 192, 212	Autobiographisches: 61, 183	Bericht: 61, 73, 100, 115, 117, 145, 167, 202, 206	Beschreibung, Vorgangsbeschreibung: 35, 46	Betrachtung: 144, 224	Bildergeschichte: 27, 155, (163), 175	Brief: 10, 13, 96	Deklaration: 84	Dialog: 22, 26, 106	Erörterung: 102, 171, 173	Erzählung: 56, 91, 173	Fabel: 88, 223	Fassungsvergleich: 56, 142	Groteske: 48	Handschrift, Faksimile: 187	Hörspiel (Ausschnitt): 26	Humoreske: 176	Inhaltsangabe: 189	Interview (Ausschnitt): 22, 191	Kriminalgeschichte: 17	Kurzgeschichte: 68, 78, 127, 215	Kurztext: 26, 64, 221	Legende: 198, 199, 202	Lexikonartikel: 136, 137, 166	Lyrik	Lied, Song: 14, 28, 45, 170, 200, 215	Appell: 82	Hymne, Gebet: 138, 139, 211	Kritik, Protest: 14, 28, 32, 34, 54, 107	Parabel: 88	Montage: 54, 98	betrachtend: 13, 21, 82, 84, 225	schildernd: 81, 108, 112, 221	erzählend: 93, 193, 200	deutend: 166	satirisch: 156, 162	freie Rhythmen: 211																												
Not: 81, 101	Aforizma, deyiş: 3, 63, 64, 85, 144, 153, 166, 170, 172, 181, 186, 192, 212	Otobiyoğrafik: 61, 183	Rapor: 61, 73, 100, 115, 117, 145, 167, 202, 206	Açıklama, süreç açıklaması: 35, 46	Görüntülenme: 144, 224	Resimli hikaye: 27, 155, (163), 175	Mektup: 10, 13, 96	Beyanname: 84	Diyalog: 22, 26, 106	Tartışma: 102, 171, 173	Anlatım: 56, 91, 173	Masal: 88, 223	Sürüm karşılaştırması: 56, 142	Grotesk: 48	El yazması, faksimile: 187	Radio tiyatrosu (alinti): 26	Mizah: 176	İçindekiler: 189	Röportaj (alinti): 22, 191	Suç geçmişi: 17	Kısa hikaye: 68, 78, 127, 215	Kısa metin: 26, 64, 221	Açıklama: 198, 199, 202	Ansiklopedi maddeleri: 136, 137, 166	Şiir	Şarkı, şarkı: 14, 28, 45, 170, 200, 215	Yoklama: 82	İlahi, Dua: 138, 139, 211	Eleştiri, protesto: 14, 28, 32, 34, 54, 107	Benzetme: 88	Meclis: 54, 98	dikkate alındığında: 13, 21, 82, 84, 225	tanımlayıcı: 81, 108, 112, 221	anlatı: 93, 193, 200	yorumlayıcı: 166	hicivsel: 156, 162	serbest ritimler: 211																													
Resim ve heykel üzerine şiir: 81, 170, 195	Tasarım ve uygulama: 82	Şablon/yeniden tasarlama, değişiklik akcifer: 35, 84	Çeviri: 45, 139, 201	Peri masalları: 142	Kamucuyu yoklaması: 42, 182	Slogan: 6	Mesaj: 21, 25, 80, 154	Benzetme, Mecaz: 77, 212, 222	Parodi: 51, 52, 168, 169	Protokol: 22, 46	Kağıt: 132, 140	Röportaj: 35	Roman alıntısı: 57	De ki: 89, 198, 199	Özet rapor: 101, 118	Hiciv: 6, 124, 160, 167	Şema: 122, 135	Öğrenci makalesi: 42	Çizim: 106, 126	Tablo: 121	Günlük: 10, 114	Metin resmi: 224	Kapak metni: 188	Halk kitabı (alinti): 95	Açılış jeneriği: 10, 56, 57, 95, 114, 115, 134, 135	Reklamlar: 12, 48, 49, 50	Şaka, karikatür: 9, 15, 16, 20, 25, 27, 41, 50, 53, 63, 85, 101, 104, 122, 126, 162, 163, 182	Gazete ve dergilerden: 12, 17, 21, 25, 35, 48, 49, 50, 100, 154, 190	Özel dilsel olaylar	Eski Almanca: 95	yabancı diller (Türkçe, İtalyanca, İngilizce): 45, 139, 200																																			

Şekil 4.11 Kitaptaki metin ve Görsellerin Türlerine Göre Ayrılışını Gösteren Bölüm Orjinal ve Türkçesi (Buch, 1975a, s. 234)

Kitapta birçok ülkeden çeşitli deyim atasözü, fıkra, şiir, metin hatta şarkı içerik olarak kullanılmış. Dahası bunların hepsinin sadece dili kitabın dili olan Almanca da değil. Bir metin analizi bölümünde 1932 yılında Amerika’da madencilerin grevi sırasında söylenen Jim Garland’ın “I don’t want your millions Mister” isimli şarkısı orijinal halinde İngilizce olarak paylaşılmış. 13. yüzyıldan kitap boyamaları (Buch, 1975a, s. 112), Nazi partisi döneminde savaş yüzünden olan kıtlık için yapılan gıda tedbirleri bildirgesi, bir araba reklamı (Buch,

1975a, s. 76) 76 analiz için verilmiş, Aydan çekilmiş dünya fotoğrafının yanında Juri Gagarinin bir metni, (Buch, 1975a, s. 116,117) Georg Britting in yazmış olduğu “Am offenen Fenster bei Hagelwetter” şiirinin kendi el yazısı hali (Buch, 1975a, s. 146) gibi içerikleri barındıran kitap tüm dünyadan bir çok zaman aralığından hem görsel hem yazılı pencereleriyle medeni bir dünya vatandaşına hitap ediyor. Aynı zamanda ders ile hayatı birleştiriyor. Ders ile hayatı birleştirmesi hususu Wilfried Buch’un aydınlanmasına formüle ettiği maddelerden “hayata yarayacak” öğretim materyali, ilkesiyle bağdaşmaktadır.



Şekil 4.12: “Am offenen Fenster bei Hagelwetter” şiirinin şairinin el yazısı ile Themen und Texte 7. Schuljahr (Buch, 1975b, s. 146)

6 bölümden oluşan bu kitabın sadece birinci bölümünde işlenen değerleri şöyle ifade etmek mümkündür; insan ilişkileri, aile, evlilik, çocuklar, ebeveyne saygı, yaşlılara saygı. Kitap kaynakça kısaltmalar bölümüne geçmeden şu Çin atasözüyle bitiyor “İleri bakan sınır görmez”.

Themen und Texte serisinin farklı seviyelere yönelik kitaplarının, Lesen und Lauschen gibi yapı bakımından aynı olup içerik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyabilmek amacıyla, serinin 7. sınıf düzeyine yönelik olarak hazırlanmış bir diğer kitabı incelenmiştir. Themen Texte serisinin 7. Kitabının serinin diğer eserlerinden farkı aynı Lesen und Lauschen da olduğu gibi içerik farkıdır. Kitabın görsel ve yazısal olarak çok zengindir. Söz konusu ders kitabında yer alan yazarlar arasında hem Alman edebiyatının klasik temsilcileri hem de dünya edebiyatından önemli isimler dikkat çekmektedir. En önemli yazarlar arasında Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Heinrich Heine, Wilfried Buch'un çok irdelediği Bertolt Brecht ve Franz Kafka gibi Alman edebiyatının temel taşları yer alırken, Paul Celan gibi modern şiirin öncüsü ve Martin Luther gibi tarihsel etkisi büyük figürler de öne çıkmaktadır. Kitapta yer alan en eski yazarlar arasında 15. yüzyılda yaşamış Johann Rothe ve Reform hareketinin öncüsü alman Martin Luther gibi isimler bulunmaktadır. En yeni yazarlar arasında 1940 sonrası doğan Rainer Sürig, Peter Matejka ve Fred Viebahn gibi çağdaş kalemler dikkat çekmektedir. Kitabın yayın tarihi göz önüne alındığında zamanına göre oldukça güncel yazarların eserlerini barındırdığını söylemek mümkündür. Öte yandan, bu kitapta yalnızca Alman değil, aynı zamanda Fransız (Voltaire, Edith Piaf), Amerikalı (Langston Hughes, Martin Luther King Jr.), Polonyalı (Stanislaw Jerzy Lec) ve Hintli (Mahatma Gandhi) yazarların da yer alması, kitabın kültürel çeşitliliğe ve evrensel değerlere açık bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Özellikle Gandhi'nin Hitler'e yazdığı mektup ya da King'in sivil haklar mücadelesi gibi metinler, geleneksel edebiyatın sınırlarını tamamen aşarak tarih, siyaset ve etik gibi alanlarla kurulan ilişkileri de eğitsel bağlamda ön plana çıkarır. Bu yönüyle kitap, öğrencilere sadece edebideğil, aynı zamanda insani, tarihsel ve kültürel bilinç kazandırmayı amaçlayan çok katmanlı bir yapıya sahiptir.

Bu eserlerin yer aldığı bir ders kitabı, Wilfried Buch'un Aydınlanmasında (Öztürk & Kızılkaya, Ein moderner Nasrettin Hodja: Prof. Dr. Wilfried Buch als Lehrer, 2025) belirtilen 5 maddeyle tamamen örtüşmektedir. "Wilfried Buch'un Aydınlanması"nın ilk maddesi olan "Eleştirel düşünmeye teşvik ve fırsat" göz önüne alındığında Kitapta yer verilen yazarlar farklı dönem, ideoloji ve kültürel bağlamlardan geldikleri için metinlerde mutlak doğrular sunulmaz; bunun yerine okuyucunun sorgulaması beklenir. Kafka'nın otoriteyi ve bürokrasiyi eleştiren metinleri, Voltaire'in düşünce özgürlüğünü savunan ifadeleri ya da Günter Wallraff'ın emek sömürsünü belgeleyen gazeteci anlatımı, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda kendi düşüncelerini geliştirip sorgulayıcı bir tutum kazanmalarını sağlar. Bu yönüyle kitap, eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmesiyle bu maddeyle tamamen örtüşmektedir. Bu da bize

Wilfried Buch'un formüle ettiği 5 maddeyi formüle etmeden önce zaten uygulamaya başladığını göstermektedir. Kitabın eser seçimine bakıldığında uyduğu bir diğer madde ise Farklı düşüncelerin tartışılması maddesidir. Aslında birinci madde doğası gereği ikinci maddenin bir ön koşulu olduğu için ilk madde için belirtilen hususlar ikinci madde için de değerlendirilebilir. Örneğin kitaptaki metinler çok sesliliği ve fikir çeşitliliğini temel alır. Kitapta hem Kafka'nın varoluşsal yalnızlığı hem de Gandhi'nin kolektif eyleme yönelik çağrısı yer alırken, Voltaire gibi aydınlanmacı bir filozof ile Bertolt Brecht gibi Marksist olarak değerlendirilebilecek bir tiyatrocunun görüşleri yan yana durabilmektedir. Bu durum, farklı görüşlerin çatışmasız bir şekilde bir arada ele alınabildiği bir tartışma kültürü yaratır. Öğrenciler, bu metinler aracılığıyla kendi fikirlerini geliştirirken aynı zamanda başkalarının fikirlerine de alan tanımayı öğrenir. Yani Wilfried Buch'un söylemiş olduğu farklı düşüncelerin tartışılmasının mümkün olduğu bir sınıf ortamı aslında kitabın kendisinde oluşturulmuştur. Dolayısıyla kitap, çoğulculuğa dayalı bir öğrenme ortamı sağlar ve aynı zamanda farklı düşüncelerin tartışılabildiği bir ortamın kitaplaştırılmış halidir.

Eserin 8. Serisinde de durum aynıdır. Kitabın son kısmında yine bir terim ve kelime açıklamaları kısmı bulunmaktadır. Sonra eser ve yayım yerlerinin olduğu bir kaynakça, daha görsellerin kaynakçası ve görsellerin türlerine göre kategorize edildiği bir içindekiler listesi ve son olarak içindekiler kısmı bulunmaktadır. Bu daha önce de belirtildiği üzere serinin tüm kitaplarında yapı olarak aynıdır.

Hayata yarayacak öğretim materyali maddesi aslında barındırdığı hayattan metinler sebebiyle tam olarak Themen und Texte ve Lesen und Lauschen serileridir. Kitapta yer alan metinler, yalnızca edebi bilgi vermekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilere güncel toplumsal sorunları sorgulama ve yaşamsal bilinç geliştirme fırsatı sunar. Martin Luther King'in adalet temelli mektubu, Gandhi'nin şiddetsiz direnişi savunan yazısı ya da Brecht'in sınıf bilincine dayanan şiirleri, öğrencilerin yaşamla doğrudan bağlantı kurmalarına ve edebiyatı gerçek hayatın bir parçası olarak görmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, seçilen içerikler, öğrencinin bireysel ve toplumsal yaşamına katkı sunacak nitelikte olup "hayata yarayacak öğretim materyali" ilkesini somut bir şekilde karşılar. Kişisel gelişim için ruhsal ve zihinsel gıda ve karşılıklı saygı maddelerini de doğaları gereği beraber değerlendirmek mümkündür. Kitapta yer alan metinler, öğrencilerin hem zihinsel hem de duygusal gelişimine katkı sunacak niteliktedir. Eserler sadece bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini tanımalarına, farklı duyguları fark etmelerine ve iç dünyalarına yönelmelerine yardımcı olur. Örneğin Kafka'nın insanın

yalnızlığını sorgulayan anlatımı ya da Paul Celan'ın yoğun anlamlar taşıyan şiirleri, bir Germanistik öğrencisinin bile kolay kolay anlayamayacağı ağır metinler olmakla beraber öğrencilerin ruhsal ve zihinsel yönden beslenmesini sağlayabilir. Bu tür metinler sayesinde öğrenciler edebiyatı sadece ders içeriği olarak değil, yaşamlarına dokunan bir alan olarak deneyimleyebilirler. Ayrıca kitapta çok farklı düşünce yapılarından ve kültürel geçmişlerden gelen yazarların yer alması, öğrencilerin yalnızca kendi bakış açılarıyla sınırlı kalmayıp başka insanları da anlamaya yönelmesine imkân tanır. Böylece hem kendini geliştirme hem de başkalarının düşüncelerine saygı duyma becerisi birlikte gelişir. Farklılıklara açık bir şekilde sunulan bu içerikler, öğrencilerin hem bireysel hem toplumsal düzeyde saygı, empati ve hoşgörü gibi değerlerle tanışmasına katkı sağlar. Bu yönüyle kitap, öz gelişimle karşılıklı saygı anlayışını bir arada destekleyen bir yapıya sahip olmasıyla 4. Ve 5. Maddelerin ruhuyla da uyumludur. Bu yönüyle, Wilfried Buch'un eğitim anlayışındaki beş temel ilkeye de doğrudan hizmet eden bir yapı arz etmektedir. Türkiye kullanılan edebiyat kitaplarıyla karşılaştırıldığında en büyük fark çağdaş edebi eserlere başta şiirler olmak üzere çokça yer ayrılmasında yatmaktadır.

4.4.3 Woyzeck – Fassungen und Wandlungen

Woyzeck – Fassungen und Wandlungen adlı eser, W. Crüwell Verlag Dortmund tarafından yayımlanmıştır ve genişletilmiş hali yaklaşık 80 sayfadan oluşmaktadır. Genişletilmemiş hali Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya fakültesinde yayımlanmıştır. Miitsuaki Mori (森光昭) Wilfried Buch'un bu eserinde çok önemli bir sorunu çözdüğünden bahseder (Mori, 1976, s. 11). Miitsuaki Mori Wilfried Buch'un bu eseriyle yapmış olduğu katkısını, Georg Büchner'in "Woyzeck" eserinin elyazmalarındaki Bogen düzenlemesi sorunundan kaynaklandığını belirtir. 1970'te, daha önce Bergemann, Lehmann ve Krause tarafından kesin çözülmüş kabul edilen bu sorunu yeniden ele alınmıştır. Ve Buch'un yepyeni bir öneri sunduğundan ve bu önerinin öneminden bahseder. Miitsuaki eserinde, Buch'un yöntemini önceki araştırmacıların kriterlerini sorgulayarak savunur ve tüm olası düzenlemelerin önyargısız incelenmesi gerektiğini vurgular. Buch'un burada sunduğu ve Mitsuaki'nin bahsettiği öneri "Bogenanordnung"u yani bazı sıralamaları değiştirmektir. Bornscheuer gibi araştırmacılar da Buch'un önerisini sahnelerin analizleriyle destekler. Mitsuaki; "Wenn Buch recht hat, so wäre eines der bei der Textgestaltung immer umstrittenen Probleme gelöst." ["Eğer Buch haklıysa bu zamana kadar metin formatında tartışılan problemlerden birisi çözülmüş demektir."] (Mori, 1976, s. 12) der. Lakin Wilfried Buch'un bu eserinin doğrudan eğitim öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi güçtür. Lakin dolaylı olarak bazı

pedagojik çıkarımlar yapmak mümkündür. Bu araştırmanın bu kısmında yapılan çıkarımlar eğitim süreci ile ilişkilendirilecektir. Lakin birçok çıkarımı diğer disiplinlerle de ilişkilendirmek mümkündür. Wilfried Buch'un Woyzeck i nasıl ele aldığına bakılıp Wilfried Buch'un bir edebi nasıl ele aldığına bakarak buradan inceleme irdeleme yöntemleri çıkarılmaya çalışılacaktır.

Woyzeck, toplumsal eleştirilerin hedefi hâline gelen “fakir bir şeytan” olarak, yaşadığı zorluklarla baş edememektedir. Wilfried Buch, bu durumun nedenlerinden biri olarak karakterin eğitim eksikliği olduğuna dikkat çeker. Buch, Woyzeck'in bütünlüklü bir eser olarak görülmesine karşı çıkar ve elimize geçen notların parçalı, çok katmanlı olduğunu vurgular: “Das tatsächlich Gegebene läßt jedoch mehr offen, und was es zeigt, ist weniger einheitlich, durchschaut und verfügar, als meist eingestanden wird.” (Buch, 1970, s. 3) “Lakin gerçekte verilenler daha fazla açık bırakır ve gösterdiği şey, çoğu zaman kabul edildiğinden daha az tutarlı, anlaşılır ve erişilebilirdir.” (Buch, 1970, s. 3) Wilfried Buch'un bu ifadesinden yola çıkarak Wilfried Buch'un analiz yaparken ve öğrenme ve anlama sürecinde her zaman parçalı malzemelerden yola çıkarak yeniden inşa edilmesinin farklı bir bakış açısı görmek için gerekli olduğu söylenebilir. Eğitimde de mutlak bütünlük değil, eleştirel yeniden kurma önemlidir. Fazla basitleştirmenin tehlikesi Buch, Woyzeck figürünün farklı yorumlarını tartışırken, bilimsel ve edebi yorumların çoğunun fazlasıyla “vereinfacht und verfügar gemacht” (kolaylaştırıp, erişilebilir yapılmış) olduğunu, yani kolay anlaşılır hale getirmek için karmaşıklığın törpülediğini belirtir. Bu, eğitim bağlamında, karmaşık gerçekliklerin aşırı basitleştirilmesi yerine öğrencilerin farklılıkları, çok katmanlılığı kavraması gerektiği fikrine işaret eder. Buch, Hans Mayer'in yorumunu alıntılıyarak, Woyzeck'in eğitim eksikliğinin toplumsal ayırmanın bir parçası olduğunu ima eder. Mayer'e göre Woyzeck, doğası (Natur) ile sınırlı kalırken, eğitilmiş ve sahip olan sınıfların (Besitzenden und Gebildeten) ahlakı, erdemi ve eğitimi (Moral, Tugend und Bildung) onu dışlar. Buch bu yorumu şöyle aktarır:

“Woyzeck weiß nur von seiner “Natur” aber er möchte doch hinter das Geheimnis jenes Dualismus kommen, der die Besitzenden und Gebildeten mit ihrer Moral, Tugend und Bildung so scharf gegen ihn abhebt. So verstrickt er sich immer tiefer ins Grübeln, in hoffnungslose Versuche der Enträtselung von Zuständen, die nicht zu enträtseln sind, da sie, nach Meinung Büchners, in allgemeingültigen und unveränderlichen sozialen Gegensätzen ihre Wurzel haben.”

(“Woyzeck sadece kendi “doğasını” bilir, lakin sahip olanlar ve eğitilmiş olanların ahlak, erdem ve eğitimleriyle ona karşı keskin bir şekilde ayrıştıkları bu dualizmin sırrını çözmek ister.

Böylece, Büchner'in görüşüne göre, genel geçer ve değişmez sosyal zıtlıkların kökünden kaynaklanan, çözülemez durumları çözmeye yönelik umutsuz girişimlerde bulunarak, giderek daha derin düşüncelere dalar.” (Buch, 1970, s. 5)

Bu ifadeden yapılabilecek çıkarım şudur; Eğitim (Bildung), toplumsal bir silah olarak işlev görür ve alt sınıfları ezer. Woyzeck'in “grübeln” (düşünme, sorgulama) çabaları, eğitilmiş sınıfların ayrıcalıklı konumunu sorgulasa dahi, bu sorgulama umutsuzdur çünkü toplumsal yapılar değişmezdir. Buch, Mayer'in bu yorumunu “Störmomente im Woyzeck-Bild” (Woyzeck imgesindeki bozucu/rahatsız edici unsurlar) olarak nitelendirerek, Woyzeck'in entelektüel yanını bastıran bir “normale” entegrasyon olarak eleştirir lakin Büchner'in eserinde bu ve benzeri durumlar aşılır.

Wilfried Buch Woyzeck'in sürekli farklı şekillerde tasarlandığını vurgular: “Die vorliegende Untersuchung versucht, ihn als eine sich wandelnde Größe im Zusammenhang mit sich wandelnden Gesamtkonzeptionen des Dramas nachzuweisen.” (“Bu çalışmada, onu değişen genel drama kavramlarıyla bağlantılı olarak değişen bir büyüklük olarak kanıtlamaya çalışılmaktadır.”) (Buch, 1970, s. 3) Wilfried Buch'un kendi çalışmasında yaptığı gibi eğitimin de tıpkı bilimsel araştırmalar gibi sabit kimlikler ya da tek boyutlu yaklaşımlar yerine dönüşüm ve gelişim süreci olarak anlaşılması gerektiğini ima eder. Aydınlanmasının bir maddesi olarak eleştirel düşünmenin önemini defaatle vurgulamış olan Buch, araştırmacıların çoğunun kendi önyargılarına göre Woyzeck'i tek tip çizdiğini, metnin ise buna direndiğini gösterir. “Um so erstaunlicher ist es, wie bedenkenlos vereinfachend selbst von zuständigsten literaturwissenschaftlichen Seiten her das Bild Woyzecks gezeichnet wird ...” (“Bu nedenle, en yetkili edebiyat bilimcileri tarafından bile Woyzeck'in imajının bu kadar düşüncesizce basitleştirilmesi daha da şaşırtıcıdır...”) (Buch, 1970, s. 4). Şairleri de öğretmenler olarak gören Buch bu eleştirisi ile, eğitimin öğrenciyi hazır kalıpları ezberletmek yerine, metnin veya konunun içindeki çelişkilerle yüzleşmeye, farklı okumalar geliştirmeye teşvik etmesi gerektiğini ifadesini hatıra gelmesini sağlamaktadır. Eğer Wilfried Buch'un eserindeki bu düşünceler eğitim öğretim süreci açısından değerlendirilirse, Wilfried Buch'un yaklaşımı, öğrencilere yalnızca edebi metinleri anlamayı değil, aynı zamanda o metinler aracılığıyla düşünsel beceriler geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışına işaret eder. Böyle bir bakış açısıyla planlanan bir eğitim öğretim süreci, öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp, anlam kuran ve yeniden yapılandıran aktif bir özne haline getirmeyi amaçlar.

4.4.4 Kristalle: Moderne deutsche Gedichte für die Schule

Bu önemli ve eser, isminden de anlaşılacağı üzere okul ortamı için özel olarak tasarlanmış ve hazırlanmış bir şiir kitabıdır. Eserin önsözünde veya giriş bölümünde yer alan şu cümleler, eserin hazırlanış amacını net bir şekilde ortaya koymaktadır: “Bu bir ders kitabı değil, lakin öğretmenler ve stajyer öğretmenler için bir kitaptır; bir ders kitabı değil, ama okul için bir kitaptır”⁶³ şeklindedir. Buradaki kritik ayırım, kitabın sınıfta öğrenciye doğrudan okutulacak bir kaynak olmadığı, bunun yerine eğitimcinin mesleki gelişimine, pedagojik bakış açısının genişlemesine ve sınıf içi uygulamalarına katkı sunacak teorik ve pratik bilgilerle donatıldığıdır. Wilfried Buch ile bir anısını anlatan Yüksel Baypınar Wilfried Buch’un ona “şiiri seviyor seviyor musunuz?” sorusu üzere hayır demesine mukabellen “nasıl şiiri sevmezsiniz aslında çok da normal bir insana benziyorsunuz (Baypınar, 1994, s. 19) şeklindeki mizahi hitabı” açıkça Wilfried Buch’un şiirlere vermiş olduğu önemi göstermektedir. Bu araştırmada Wilfried Buch’un ruhsal ve zihinsel gıda tamını ile ne kastettiği sorusuna cevap olarak Wilfried Buch’un verebileceği en uygun cevap yine şiirler olacaktır. Wilfried Buch bu ifadeleriyle de görüleceği üzere modern şiirin, öğrencilerin ruhsal ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayabileceği kanısındadır.

Kitaptaki şiirler tabii ki doğrudan ders içinde kullanılabilir. Veya kitap ders içinde kullanılabilir. Lakin şiir incelemesi kısmı Wilfried Buch tarafından Eğitim Fakültesi Öğrencilerine yönelik yapılan derslerde kullanılmıştır. Bu eser, öğretmeni pasif bir okuyucu değil, kendi deneyimiyle harmanlayarak yeni yöntemler geliştirecek aktif bir özne olarak görür ve örnek bir dersin nasıl olmasını gerektiğinin misalini de verir. Themen und Texte ve Lesen und Lauschen serisinden bağımsız ve farklı olarak bu kitabın içerikleri sadece şiirler ve yorumlarıdır. Themen und Texte ve Lesen und Lauschen serilerinde şiirler barındırılmış olsa da Kristalle kitabın da salt bir şiir kitabıdır. Kitap 302 sayfadır. Kösel verlag münchen de basılmıştır. 1967 yılında basılmıştır. Kitabın giriş kapağında; “Sekiz yorumcu, öğretmen yetiştiren yüksekokullarda Almanca öğretimi alanında öğretim görevlileri ve profesörlerdir. Akademik güvenilirlik, sağlam bir uygulama ile başarılı bir şekilde birleştirilmiştir.”⁶⁴ Burada bahsedilen yorumculardan bir tanesi Wilfried Buch’tur. Themen und Texte ve Lesen und Lauschen serisinin aksine Wilfried Buch’un bu eserde bir metin yorumunu bulmak mümkündür.

⁶³ “Es ist kein Lehrbuch entstanden, wohl aber ein Buch für den Lehrer und Lehramtsanwärter; kein Schulbuch, aber ein Buch für die Schule.”

⁶⁴ “Die acht Interpreten sind Dozenten und Professoren für das Lehrfach Deutsche Sprache an Pädagogischen Hochschulen. Wissenschaftliche Zuverlässigkeit vereinigt sich glücklich mit handfester Praxis”

İfade edilmelidir ki sadece şiirlerden oluşan bir ders kitabı en azından günümüzde nadir bulunur. Wilfried Buch kitabın girişinde zaten şöyle belirtmiş; *“Modern şiirler genelde “okuma” kitaplarında yer edinmez”*⁶⁵, Lakin devamında *“Tür zur Schulstube ist nicht mehr verrammelt.”*(Okul kapısı artık sürgülü değil) (Buch, 1967, s. 1) Denilmiştir. Almanca’da “verrammelt” kelimesi, bir kapının sıkıca kapatılmış, kilitlemiş veya tahtalarla çivilenmiş olduğunu ifade eder. Bu nedenle, bu ifade mecazi olarak, modern şiirin eğitim süreçlerine dahil edilmesine yönelik eski bariyerlerin veya önyargıların ortadan kalktığını belirtir. Bu, modern şiirin karmaşık yapısının, özellikle genç öğrenciler için, uygun pedagojik yöntemlerle erişilebilir kılınabileceğini göstermektedir. Metnin devamında, *“55 şiirin seçimi, en geniş ve çağdaş bakış açısıyla yapıldı; bu nedenle, bireysel yazarın tipik doğası gereği bazen bir şiirin 12-14 yaşındaki ilkokula giden bir öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşulamayacağı gibi önemli bir soruya yol açmak açtı”*⁶⁶ ifadesi, şiir seçiminde öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerinin öncelikli olduğunu öğrenciye görelilik ilkesi gereğince vurgular. Bu yaklaşım, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun materyaller seçen bir pedagojik anlayışı yansıtır. Pielow’un ve Wilfried Buch’un bu çalışması da modern şiirin soyut ve karmaşık doğasını genç öğrenciler için anlamlı hale getirmeyi amaçlar. Buch’un bu görüşe sahip olması, onun da eğitimde erişilebilirlik ve anlaşılabilirlik ilkesine verdiği önemi gösterir.

Kristalle moderne Gedichte für die Schule isimli eserin son kısmında seçilen 55 şiirin listesi (Verzeichnis der Gedichte) sunulmaktadır. Bu şiirler, modern Almanca edebiyatın önemli isimlerinden (Ingeborg Bachmann, Gottfried Benn, Bertolt Brecht, Paul Celan gibi) seçilmiş ve özellikle 12-14 yaş arası öğrenciler için uygunluğu göz önünde bulundurularak derlenmiştir. Bu bağlamda, eser modern şiirin ve edebiyatın eğitimde nasıl bir rol oynayabileceği konusunda değerli bir örnektir. Metin, şiirlerin seçiminde *“Zeitgenossenschaft im weitesten Sinne”* (“en geniş anlamda çağdaşlık”) ilkesinin benimsendiğini ve her bir şiirin, yazarın tipik özelliklerini yansıtmasına dikkat edilerek seçilmesinin yanı sıra, 12-14 yaş arası öğrenciler için anlaşılabilir olmasına öncelik verildiğini belirtir: *“55 şiir, en geniş anlamıyla çağdaşlık açısından seçildi; bu seçimde, her bir yazarın kendine özgü özellikleri, bir şiirin 12-14 yaşındaki öğrenciler, hatta ilkokul öğrencileri için anlaşılabilir olup olmadığı sorusuna göre öncelikli olarak değerlendirildi.”* Bu, şiirlerin pedagojik uygunluğunun, edebi değer kadar önemli olduğunu gösterir. Örneğin, Ingeborg Bachmann’ın *“Reklame”* veya Paul Celan’ın *“Todesfuge”* gibi

⁶⁵ *“Moderne Gedichte sind zwar in der Regel noch immer nicht -lesebuchwürdig-”* (Buch, 1967, s. 1)

⁶⁶ *“Die Auswahl der 55 Gedichte erfolgte unter dem Gesichtspunkt einer Zeitgenossenschaft im weitesten Sinne, wobei das jeweils Typische des einzelnen Autors mitunter der vorranglicheren Frage zu weichen hatte, ob sich ein Gedicht für einen 12-14jährigen Schüler, auch der Volksschule, erschließen lasse”*

şairler, modern şiirin karmaşık temalarını taşımalarına rağmen içerik bakımından, öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygun bir şekilde sunulmak için seçildiği söylenebilir. Şiirlerin 12-14 yaş grubu için seçilmesi, Nasreddin Hoca'nın fıkralarında kullandığı sade ve erişilebilir anlatım tarzıyla paralellik gösterir. Modern şiiri 12-14 yaş arası öğrenciler için erişilebilir kılma çabasının vurgulaması, Nasreddin Hoca'nın "karmaşık fikirleri" sade ve anlaşılır hikayelerle aktarma yöntemine benzer. Hoca, fıkralarında derin ahlaki ve toplumsal mesajları, halkın anlayabileceği basit bir dille sunarken, Wilfried Buch'un çalışması da modern şiiri genç öğrenciler için anlamlı hale getirmeyi amaçlar. Buch'un bu şiirleri derlemesi onun öğrenci odaklı bir pedagojik yaklaşımı desteklediğini ve Hoca'nın öğretme yöntemlerine benzdiğini gösterir. Şiirler arasında Bertolt Brecht'in "Der Kirschdieb" veya Günter Grass'ın "Kinderlied" gibi eserlerin yer alması, genç öğrencilerin ilgisini çekebilecek günlük yaşam temalarının veya anlatsal unsurların ön planda tutulduğunu düşündürür. Şiir listesinde yer alan eserler, örneğin Paul Celan'ın "Todesfuge" gibi tarihsel ve etik temalar içeren derin bir şiir ya da Brecht'in "Legende von der Entstehung des Buches Taoteking" gibi felsefi bir anlatıya sahip bir eser, öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati becerilerini geliştirmek için güçlü bir potansiyel taşır. Bu durum ise eleştirel düşünmeye teşvik ve fırsat maddesiyle kesinlikle ölçülmektedir. Aynı zamanda "Pielow'un kitabı, hem çocuk ve okul açısından şiirin etkisine dair bir inceleme hem de çocukların şiire yaklaşımına dair olası yöntemleri ele alan bir ders niteliğinde."⁶⁷ ifadesi, şiirin yalnızca estetik bir deneyim sunmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve entelektüel veya farklı kelimelerle "ruhsal ve zihinsel" gelişimlerine katkı sağladığını vurgular. Şairlerin ve şiirlerin çeşitliliğine bakıldığında yalnızca Alman kültürünü değil, evrensel insan deneyimlerini de ele alarak, öğrencilerin farklı kültürel bağlamlara açık olmasını sağlayan bir eser olduğu söylenebilir.

Buch'un metninde, modern şiirin eğitimde kullanılmasının, öğrencilere pratik ve yenilikçi bir öğrenme deneyimi sunduğu belirtilir. Metinde yer alan Buch'un "*İçeriği ve biçimi ile modernliği sayesinde bizi ilhamlandıran, hatta yeni ve mümkün olduğunca farklı didaktik-methodik yaklaşımları denemeye zorlayan şiirleri aramak.*"⁶⁸ ifadesi, modern şiirin, geleneksel materyallerden farklı olarak, öğrencilerin yaşamlarına anlam katan ve yeni pedagojik yaklaşımları gerektiren bir araç olduğunu gösterir. Şiir, soyut yapısıyla öğrencilerin günlük

⁶⁷ "Pielows Buch erweist sich sowohl als eine Wirkungslehre der Lyrik im Hinblick auf Kind und Schule wie auch als Lehre möglicher Zugänge zum Lyrischen vom Kinde her"

⁶⁸ "die Suche nach Gedichten, die uns durch ihre Modernität in Gehalt und Gestalt anregen oder gar zwingen können, nun auch neuartige und möglichst verschiedenartige didaktisch-methodische Erschließungsweisen zu erproben" (Buch, 1967, s. 78)

hayatta karşılaştıkları durumları anlamlandırmalarına sürecine katkı sağlayabilir. Bu durum şiirlerin sadece edebi metinlerden öte “hayata yarayacak” “hayatın içinden” ders materyali sıfatına ulaşmalarını sağlar. Aslında Nasreddin Hocanın günümüzdeki fıkralarının düşündürücü kısmına bakıldığında benzer durum yani pratik bilgeliğe yine söz konusudur. Örneğin, “Kazan Doğurdu” fıkrasını günümüzde okuyan bir öğrenci veya okuyucu, en basitinden mantıksız bir durumu mizahla ele alarak akıl yürütme ve problem çözme becerisi kazanır. Aynı şekilde deyimlerde ve atasözlerinde de durum modern şiirdeki gibidir. Wilfried Buch “Sprichwörtlich Liebe” isimli eserinde bu duruma dair dolaylı fakat önemli ipuçları bulunmaktadır. Örneğin Wilfried Buch adı geçen eserinde “sevgi” ile ilgili atasözlerinden bahsederken “*Bunun basit ama önemli bir nedeni, ‘sevmek’ ile ‘aşk hakkında düşünmek’in iki farklı şey olması olabilir – burada genellikle daha yaşlı, olgun ve deneyimli insanlar konuşuyor gibi görünüyor.*”⁶⁹ ifadesi ile yaş ve deneyimle gelen olgunluğun düşünceyi zenginleştirdiğini göstermektedir. Bu durum, eğitimde tecrübeye dayalı öğrenmenin ve yaşantının önemine Wilfried Buch’un değer verdiğini gösterir. Ayrıca, “*İnsanlığın aşk atasözleri genellikle çok canlı ve kanlı değildir, daha çok düşünsel ve soyuttur - sık sık aforizmatik bir karakter kazanırlar.*”⁷⁰ cümlesi kanlı ifadesinin zıttında konumlandırıldığı için pek tabii soyut ve düşünsel yaklaşımın değerine dikkat çeker. Bu da soyutlama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemini düşündürür. Buch, modern şiirin de, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini de geliştirebileceğini savunur. “*Bu şiirsel kristal dünyayı keşfetmek, mutlaka heyecan verici bir “deneyim” gerektirmez, ancak dikkat, özen ve saflığı gerektirir.*”⁷¹ ifadesi, şiirin, yüzeysel bir okumanın ötesine geçerek dikkatli ve analitik bir yaklaşım gerektirdiğini vurgular. Bu, öğrencileri karmaşık metinleri sorgulamaya ve derinlemesine düşünmeye teşvik eder. Bu işlevsellik “Eleştirel Düşünmeye Teşvik ve Fırsat” maddesiyle tam örtüşmektedir. Nasreddin Hocanın fıkralarında da yine benzer durumlar söz konusudur. Örneğin “Ye Kürküm Ye” fıkrasında, dış görünüme dayalı önyargıları mizahla eleştirerek insanları eleştirel düşünmeye sevk eder. Buch’un şiiri eleştirel düşünme aracı olarak görmesi, Hoca’nın fıkralarındaki sorgulayıcı tarzla paralellik gösterir. Ayrıca Wilfried Buch’un metninde şiirin özellikle de modern şiirin farklı bakış açılarını barındırdığına dair bir ima bulunur: “*İçeriği ve biçimi ile modernliği sayesinde bizi harekete*

⁶⁹ “*Ein einfacher, aber gewichtiger Grund dafür dürfte sein, dass ‘lieben’ und ‘über Liebe nachdenken’ zweierlei sind – dass hier offenbar zumeist der ältere, reifere, erfahrene Mensch spricht.*” (Buch, 1984, s. 204)

⁷⁰ “*Die Liebessprüche der Menschheit sind im Allgemeinen nicht sehr bildkräftig und blutvoll, sondern eher gedanklich, abstrakt – nicht selten gewinnen sie aphoristischen Charakter.*” (Buch, 1984, s. 204)

⁷¹ “*Die Erschließung dieser lyrischen Kristallwelt fordert nicht unbedingt ein ergriffenes >>Erleben<<, wohl aber Aufmerksamkeit, Sorgfalt, Reinlichkeit*” (Buch, 1967, s. 78)

geçiren, hatta zorlayan şiirler”⁷² ifadesi, şiirlerin geleneksel normlardan uzaklaşarak yeni ve çeşitli düşünceleri sunduğunu belirtir. Ayrıca, “Ortak noktalar ve farklılıklar çeşitlilik yaratır”⁷³ Buch’un buradaki bu ifadesi, şiirlerin benzerlikler ve zıtlıklar yoluyla tartışma zemini yarattığını gösterir. Bu açıdan bakıldığında uygun şiirler sınıflarda öğretim materyali olarak kullanıldığında farklı düşüncelerin tartışılmasına imkan sağlayacaktır. Benzer durum sadece şiirlerde değil birçok edebi eserde olduğu gibi Nasreddin Hoca fıkralarında da mümkündür. Bazı fıkralarında Nasreddin Hoca terslikler ve çelişkiler kullanarak dinleyicileri farklı perspektifleri değerlendirmeye iter. Wilfried Buch’un artı dergisinde yayınlamış olduğu, alman okulunun 40. Yıl dönümünde yapmış olduğu konuşmasında bahsetmiş olduğu “Eşeğe Ters Binme” fıkrasında, alışılmadık bir davranışla geleneksel düşünce kalıplarını sorgular. İlgili fıkranın devamında farklı versiyonları olsa da “Öğretmen” Wilfried Buch’un eşeğe ters binmesinin sebebini öğrencilerini görmek olarak görmesi pedagojik açıdan dikkat çekicidir. Aynı şekilde Wilfried Buch’un modern şiiri farklı düşüncelerin tartışılması için bir araç olarak görmesi, Nasreddin Hoca’nın bazı fıkralarında ki çok yönlü mesajlarıyla da çok uyumludur.

"Şiirin bizatihi kendisinde barındırdığı o kestirilemez doğaya uygun davranmak." ve "Şiirin sadece modern olanın değil ders bağlamında ele alınışı, daima bir risk teşkil eder ve özü itibarıyla öngörülemez kalmaya devam eder."⁷⁴ ifadesi ile Wilfried Buch öğretmenin, öğrencilerin tepkilerine açık olması ve onlara alan tanınması gerektiğini vurgular. Metinde, modern şiirin eğitimde kullanımının, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygıya dayalı bir ilişkiyi gerektirdiği ve öğrencilerin beklenmedik duygusal ve entelektüel tepkilerini tetikleyerek kişisel gelişimlerini desteklediğini belirtilir. Wilfried Buch’un beş temel yapı taşı, modern şiirin eğitimde kullanımını merkeze alarak, öğrencilerin pratik beceriler kazanmasını, eleştirel düşünmesini, farklı fikirleri tartışmasını, kişisel gelişimini desteklemesini ve saygı kültürünü benimsemesini hedefler. Nasreddin Hoca’nın fıkraları da mizah, eleştirel düşünce ve ahlaki derslerle benzer bir eğitim anlayışını yansıtır. Buch’un metni, modern şiiri yenilikçi bir öğretim materyali olarak sunarken, Hoca’nın yöntemlerinin günümüz eğitiminde nasıl uygulanabileceğini gösterir. Her ikisi de eğitimi, bireylerin entelektüel ve etik gelişimine katkı sağlayan bir süreç olarak görür. “Kristalle Moderne deutsche Gedichte für die Schule” kitabında Wilfried Buch 3 şiiri yorumlamıştır. Kitaptaki yazısında doğrudan eğitim bilim hakkında bir

⁷² “*Gedichten, die uns durch ihre Modernität in Gehalt und Gestalt anregen oder gar zwingen können*” (Buch, 1967, s. 78)

⁷³ “*Gemeinsamkeiten und Gegensätze vielfältig ergeben*” (Buch, 1967, s. 79)

⁷⁴ “*Die Unberechenbarkeit des Gedichtes selbst gerecht...Der unterrichtliche Umgang mit dem Gedicht, nicht nur mit dem modernen, bleibt ja immer ein Wagnis, im wesentlichen unberechenbar*” (Buch, 1967, s. 78)

yazı kaleme almamış olsa da şiirlerin derslerde kullanımını konusunda çok değerli yöntemler göstermiştir. Wilfried Buch'un kitaptaki yorumları Ingeborg Bachmann'ın "Anrufung des Großen Bären" şiir koleksiyonundan üç şiirin analizini içeriyor: "Es ist Feuer unter der Erde," "Reklame," ve "An die Sonne."

Buch, modern şiirin, özellikle Bachmann'ın eserlerinin, öğrencilere edebi kavramları ve yapıları öğretmek için pratik bir materyal olarak kullanılabilceğini gösteriyor. "Es ist Feuer unter der Erde" şiiri için şöyle diyor:

"Genel olarak, bu bize - okulda bile - ilk ve son olarak sürükleyici bir konuşma görevi sunar. (Ayrıca koro konuşması için de kullanılabilir. Bu arada, bu söz öğrenciler tarafından kolayca ezberlenir. Tartışmadan sonra genellikle rahatça konuşabilirler)"⁷⁵ (Buch, 1967, s. 85).

Bu alıntı, şiirin sınıf ortamında hem analiz edilip hem de performansla (örneğin, koro halinde okuma) öğretilmesinin, öğrencilerin kolayca kavrayabileceği ve uygulayabileceği bir yöntem olduğunu ortaya koyuyor. Şiirin basit ama güçlü yapısı, bir çok kavramı öğrenmek için pratik bir araç sunmuş oluyor. Wilfried Buch, bu materyalin "hayata yarar" olduğunu doğrudan söylemese de, öğrencilerin şiiri içselleştirmesi ve özgürce ifade etmesi, öğrenmenin kalıcı ve işlevsel hale geldiğini ima ediyor. Bu da hayata yarayacak eğitim materyali olarak şiirleri gördüğünü bir kez daha gösteriyor. Wilfried Buch'un analizini yaptığı bir diğer şiir ise "Reklame" şiiri. Bu şiir için hem kitapta bir "protokol" verilmiş hemde Wilfried Buch kendisi yıllar boyunca bu şiiri derslerine entegre etmiştir. Bu şiir hakkında ders materyalinin hazırlanmasından yıllar sonra Yüksel Baypınar Wilfried Buch'un "Reklame" şiirini derse entegre etmesi hususunda şöyle diyor;

...I. Bachman'ın "Reklame" adlı şiirindeki, ölümün acımasız gerçekliğine karşı insanı teselli etmeye çalışan "neşeli ol dert etme müzik dinle v.s." gibi inandırıcı olmaktan çok uzak dizeleri bir papağanın cırtlak mekanik monoton sesine benzeterek okuması ilk duyduğumuzda bizleri çok eğlendirmişti. Ama bu sıradışı komik sunuşun ardında ne büyük bir yorum ustalığı beceri ve gerçeğin yattığını yıllar sonra lakin kavrayabildim... (Baypınar, 1994, s. 20)

⁷⁵ "Überhaupt stellt uns - auch in der Schule - dieser Spruch zunächst und zuletzt eine packende sprecherische Aufgabe. (Auch für chorisches Sprechen. Der Spruch prägt sich den Schülern übrigens leicht ein. Sie können ihn meist nach dem erarbeitenden Gespräch bereits frei sprechen)" (Buch, 1967, s. 85).

Wilfried Buch'un hem okul için hazırladığı "Moderne deutsche Gedichte für die Schule" kitabına koyduğu, hem bu şiirin derste nasıl işlenebileceğini anlattığı, hem Türkiyede derslerine entegre ettiği sonrada "daha iyi öğretmen olan şair" e kendi şiirinin derse entegre olması hakkında onayını aldığı şiirlerden bir tanesi Ineborg Bachmann'ın "Reklame/Reklam" isimli şiiridir. Wilfried Buch'un derste kullanılmasına örnek olarak paylaştığı protokol buraya dahil edileceği için şiiri ve çevirisini paylaşmak yerinde olacaktır;

Reklam

Ama nereye gideceğiz

gam çek sen gam çekme

ortalık kararıp hava soğuduğunda

gam çekme

ama

müzikli

ne yapmalıyız

neşeli ve müzikli

ve ne düşünmeliyiz

neşeli

bir sonla karşılaşınca

müzikli

ve nereye taşıyacağız

en iyisi

onca yıllık sorularımızı ve korkularımızı

düşler çamaşırhanesine gam çekme sen gam çekme

ama ne olacak

en iyisi

ölümün sessizliği

başladığında

Reklame

Wohin aber gehen wir

ohne sorge sei ohne sorge

wenn es dunkel und wenn es kalt wird

sei ohne sorge

aber

mit musik

was sollen wir tun

heiter und mit musik

und denken

heiter

angesichts eines Endes

mit Musik

und wohin tragen wir

am besten

unsre Fragen und den Schauer aller Jahre

in die Traumwäscherei ohne sorge sei ohne sorge

was aber geschieht

am besten

wenn Totenstille

eintritt

(Ölümün sessizliği ve başladığında mısraları arası şairin bilerek boş bırakmasıdır.) Burada Yüksel Baypınar'ın aktarımına değinmeden önce Wilfried Buch'un derste okuma yapma konusunda bir hususa değinmek gereklidir. Wilfried Buch anektodta belirtildiği üzere sesli bir okuma yapmıştır. Ders sürecinde sesli okumada sessiz okuma da gerçekleştirilebilir. Lakin Wilfried Buch'un bu okuma tarzlarıyla ilgili şu görüşüne değinmek yerinde olacaktır;

Çünkü K. 'nın iç ve dış monologları neredeyse her zaman hicvin damgasını taşır; metni yüksek sesle okumak, emin olmanın en iyi yoludur. Yanlış yorumların birçoğu sessiz okumanın, gözle okumanın bir sonucudur. K. 'nın yaptığı gibi mahkemenin suçlu olduğunu papağan gibi tekrarlarsak okumayı bilmiyoruz demektir ve Kafka yorumcusu olarak da işe yaramayız (Buch, 1994a, s. 48).

Yüksel Baypınar'ın Wilfried Buch'un öğrenciliği, asistanlığı ve meslektaşlığı süresince edindiği deneyimlerden sonra aktardığı bu yorumdan anlaşılacağı üzere, Wilfried Buch, şiirleri yalnızca dilsel veya edebi bir nesne olarak değil, sahneleme, tonlama ve yorum yoluyla öğrencinin zihninde canlı bir deneyime dönüştüren bir öğretim anlayışına sahiptir. Ortalama bir öğretmenin kullandığı edebi eserin ortalama üzeri olduğu örneğinde olduğu gibi Wilfried Buch'un yaklaşımındaki gibi öğretmen materyali sınırlandırmayacak bir tutum sergilemelidir. Wilfried Buch'un bu örnekteki yaklaşımı, metni kuru bir şekilde analiz etmekten ziyade, onu performansla bütünleştirerek öğrencinin hem ruhsal hem de zihinsel düzeyde öğrenmesini hedefler. Yüksel Baypınar'ın anlattığı "Reklame" şiirinin sunumu, Wilfried Buch'un ironi, eleştirel bakış ve yaratıcı yorumlama becerilerini ders ortamına nasıl entegre edilmesi gerektiğine bir örnektir. Wilfried Buch'un ayrıca bu şiirin analizinde, sınıf içi bir tartışma protokolü sunduğunu görüyoruz. Bu protokol hem Wilfried Buch'un tasavvurundaki örnek bir dersi gösteriyor. Wilfried Buch'un vermiş olduğu Protokolde şiirin yazarı Bachmann'ı şiirin uygulanma protokolünü kesinlikle onayladığını belirtiyor.

L: Öğretmen Sch: Öğrenciler

Aşağıdaki protokol 1963 yılında yayınlanmıştır. I. Bachmann, 14.12.63 tarihli bir mektupta, burada anlatılan yöntemi, "bir şiirle ilgili çok basit sorular sormak ve öğrencileri basit ve iddiasız cevaplar vermeye alıştırmak" ifadesiyle, kesin bir dille onaylamıştır.

Ön not

Şiir, Bonn'daki bir Katolik ilkokulunun 7./8. sınıfındaki (kız) öğrencilerle, öğleden sonra Pedagoji Yüksekokulu'nun salon sahnesinde yaklaşık 200 öğrenci önünde incelendi. Yer, durum ve öğretmenler çocuklar için yabancıydı. Sınıf öğretmeni, kızları zihinsel olarak pek hareketli olmayan çocuklar olarak tanımlamıştı. Şiirlerin derslerde işlenmesi pek yaygın değildi. Modern şiir bilinmiyordu.

Şiirin italik satırları tahtaya kırmızı renkle yazılmıştı ve yer sıkıntısı nedeniyle referans satırlarının altına değil, yanına yazılmıştır. Başlık atlanmıştır.

Tutanak hafifçe düzenlenmiştir (birkaç notun özeti ve dengelenmesi), ancak genel olarak dersin güvenilir bir resmini vermektedir.

Tutanak

L.: Modern bir şiir inceleyeceğiz. Size bunu okumayacağım, çünkü okul dışında da kimse bize şiir okumuyor. Bu yardım olmadan şiiri anlamaya ve doğru bir şekilde okumaya çalışmalıyız. - İşte şiir (tahtayı açar). Sessizce okuyun! -

L.: Lütfen okuyun

Sch.: (Okurlar)

L.: Ne düşünüyorsunuz? (Uzun bir sessizlik. L. sonunda bir öğrenciye yönelir.) Seni şaşırtan bir şey var mı?

Sch.: Bu şiir diğer şiirlerden farklı. -Kafiyeli değil.

L.: Şiirde kafiyeli kelimeler nerede?

Sch.: Sonunda. Satırların sonunda.

L.: Bu şiirdeki satır sonlarını göster ve oku! - Haklısın: bu şiir kafiyeli değil.

Sch.: Sonun her zaman kırmızı yazılmış olması beni şaşırtıyor. Belki de burada özellikle dikkat böyle yapılmıştır ve özellikle dikkat edilmesi gerekiyor olabilir.

L.: Kırmızı yazılmış kısımlara Bakalım!

Sch.: Hep aynı şey. Birçok kelime tekrar ediyor. - >>Ohne Sorge<< (dertsiz) 5 defa tekrar ediyor. - >>Mit Musik<< (Müzik ile) 3 kez tekrar ediyor. – “Am besten” (en iyisi) ve “heiter” (neşeli) 2 kez var.

L.: Kompozisyonda bu tür tekrarlar kesinlikle işaretlenirdi.

Sch.: Şair kelimeleri bilinçli olarak seçmiş ve tekrarlamıştır.

L.: Bu kelimeler aslında ne anlama geliyor?

Sch.: Kırmızı yazılmış tüm kelimeler >>neşeli<< anlamına geliyor.

L.: Bunu kontrol edelim.

Sch. (“Endişelenme”, “endişesiz ol” kısmını okur ve onaylar.) “Müzik ile”

L.: Bir pop şarkısı böyle başlar.

Sch.: >>Müzikle her şey daha iyi olur.<< - “Müzikle” kelimeleri de neşeli olmalıdır.

L.: (>>Rüya çamaşırhanesi<< kelimesini gösterir)

Sch.: >>Rüya çamaşırhanesi<< endişeleri yıkar.

L.: Yani endişe çamaşırhanesi -

Sch.: Rüya da onları yıkamalıyız.

L.: Kırmızı kelimeler neşeli olmalıdır. - Şimdi hep birlikte sadece beyaz satırları okuyalım!

(beyaz metni hep birlikte okurlar)

Sch.: Şiir kırmızı sonlar olmadan da var olabilir. Beyaz yazılmış cümleler üzücü. - Hepsi soru cümleleri.

L.: Kaç tane var, soru işaretleri nerede olmalı?

Sch.: (bir öğrenci tahtaya gider, diğerleri ona yardım eder, birlikte soru cümlelerini okurlar, öğrenci gösterir.)

L.: Sayalım.

Sch.: 4 soru var. - Beyaz cümleler soru soruyor, kırmızı cümleler cevap veriyor. - Beyaz cümleler üzücü, kırmızı cümleler neşeli.

L.: Bunu birbiriyle ilişkilendirebilen var mı? – Kendi gözlemini tekrar et

Sch.: Beyaz cümleler üzücü sorular, kırmızı cümleler ise neşeli cevaplar anlamına geliyor.

L.: Bu iyi bir grup çalışmasıydı. - Soruların üzücü olduğunu neden düşündün? - İlk soruyu inceleyelim.

Sch: Karanlık ve soğuk olduğunda yolunuzu kaybedebilirsiniz.

L.: Gündüz ve mevsimleri bir düşünün!

Sch: Gece, kış.

L.: Karanlık ve soğuk, gece ve kış -

Sch: Bunlar üzücü anlamları olan kelimeler.

L.: Bu kelimeleri başka anlamlara da taşıyabiliriz.

Sch: Burada kastedilenler fakir insanlardır.

L.: Burada soru soranlar kesinlikle fakir insanlardır. Gece olduğunda ve kış geldiğinde endişelenirler. Ama gün ve mevsimleri tüm insanların hayatına da uygulayabiliriz. - “Yaşamın sonbaharı”, “yaşamın sonbaharı” -

Sch.: Bu yaşlılıktır. - İnsan öldüğünde ne yapacağını bilmez.

L.: İlk soruyu bu anlamla ifade et!

Sch. Peki nereye gidiyoruz? Yaşlandığımızda ve ecel geldiğinde?

L.: (ikinci soruyu gösterir)

Sch.: “Sonun geldiğinde ne yapmalı ve ne düşünmeliyiz” - Hayatımızın sonu mu kastedilmiş?

Sch.: Öldüğümde, kimse bana yardım edemez.

L.: Üçüncü soruyu oku!

Sch.: (okur) - Onlar, kendilerine ne olacağını bir kez daha soruyorlar. -

L.: (“Tüm yılların ürpertisi” kelimesine işaret eder)

Sch.: Öldüğümüzde korkarız. - Her şey aklımıza gelir. - Yaptıklarımızdan duyduğumuz dehşet.
- Korkuyu nereye bırakacağımızı bilmiyoruz.

L.: Son soru, dördüncü soru, lütfen oku!

Sch.: (okur) - Biz insanlar, ölümün araştırılmamış, boş bir şey olduğunu düşünürüz.

L.: Neden “boşluk” diyorsun?

Sch.: İnsan kendini terk edilmiş hisseder. - Boşluğu yazıda bile görebilirsin, büyük boşlukta. -
Kırmızı kelimeler de eksik.

L.: Konuşurken ritim tutabiliriz (birkaç satır konuşurken vurur).

Sch.: Bu kalp atışı gibi geliyor.

L.:(konuşur ve son satırları vurur)

Sch.: Boşlukta kalp durur. - Sonra son kez atar.

L.: («ölü sessizlik» kelimesini gösterir) - Burada sadece ölü sessizlik olduğunda ne olacağı sorulmuyor, bu boşluğa ölü sessizlik giriyor. Soruyu soranın kalp atışı ve şiirin kalp atışı duruyor. Görüyorsunuz, şiirin biçimi içeriğiyle aynı şeyi söylüyor. - Hiç kimse size nereye gittiğimizi söylemedi mi? -

Sch.: Evet, din dersinde: Ebedi hayata. Hep Eve gideriz. -Sonsuz Felaha- Ahiret bizim evimizdir.

L.: Şiirde bulmuş olduğun önceki cevaplar nelerdi?

Sch.: Onlar bizi neşeli yapmak içindir.

L.: “Hep eve gideriz” dedin. Bu cevap da neşeli bir cevap değil mi?

Sch.: İnsanlar için değildir. Çünkü insanlar ölümden korkarlar. Cehenneme de gidebiliriz. Bazı insanlar konforu ve rahatı bırakmak istemezler. Biz bu dünyada da mutlu, neşeli olmak isteriz.

L.: Şiirdeki cevaplar “gam yapma” diyor zaten.

Sch.: Belki başka bir anlam taşıyor olabilir. Çünkü bu mesajlar şuanımızı güzelleştirmeli. Dinde ki cevaplar geleceğimizi güzelleştirmeli.

L.:O zaman şiirdeki soruları ve cevapları birleştirerek okuyalım. (Öyle yaparlar)

Sch.: Aslında bu cevaplar hiç de insanı teselli edip mutlu etmiyor sanki umursamazmışçasına cevaplar bunlar

L.: Gerçektende kulağa öyle geliyor. Peki son olarak teselli nerede?

Sch.: Cevaplar buna cevap vermiyor. İnsanın eceli geldiyse artık teselli yoktur.

L.: Peki şimdi de bu cevapları kim veriyor olabilir onu düşünelim. Bu neşe ile bizi teselli etmek isteyen kim olabilir? Siz bu sesin sahibini tanıyorsunuz.

Sch.: Bilinç- Hayır beyaz yazı ile konuşan aslında bilinç

L.: Peki kırmızı ile konuşan kim?

Sch.: Orda da konuşan biziz. İnsan kendini sakinleştirip, teselli etmeli, kendini cesaretlendirmeli. Ne olacağını tam olarak bilmiyoruz çünkü.

L.: Peki soru soran kim?

Sch.: Yine biziz

L.: Evet biz soruyoruz, cevapları da biz veriyoruz. Akşamları eve giderken soğuk ve karanlık olduğunu çarşıdan geçtiğinizi düşünün. İşte öyle bir durumda kırmızı, yeşil ve diğer renkteki yazıları gibi parlayan sesleyen işitirsiniz.

Sch: Reklam

L.: Peki reklamın olayı nedir?

Sch.: Yardım etmek istiyor. Malların satılması için.

L.: Peki burada?

Sch.: Burada da malların satılması gerekiyor; Bu sesler teselli satıyorlar.

L.: Evet ama buruk bir teselli. Mallar ne kadar kötü olursa reklam o kadar bağırır. Reklam şiirin başlığı işte bu yüzden “Reklam” Biz şimdi beraber konuşalım, sessiz, üzüntülü sorularımızı ve neşeli sesli olanları, ama ölüm sessizliği geldiğinde buruk teselli olan cevaplarımızı susturalım (Buch, 1967, s. 88-94).

Wilfried Buch’un yazısına eklediği bu protokolde öğretmen öğrencileri metni anlamaya yönlendirmek için basit ama etkili sorular soruyor; “Was meint ihr?” (Ne düşünüyorsunuz?) ve “Wundert dich irgendetwas?” (Sizi şaşırtan bir şey var mı?) Bu tarz sorular protokolde sıkça tekrarlanmış ve bu durum öğrencilerin pasif dinleyiciler olmaktan çıkıp kendi gözlemlerini yapmalarını ve yorumlamalarını sağlıyor. Yani öğrencileri düşünme sürecine sevk ve motive ediyor. Protokolde, öğrencilerin şiirin yapısını ve duygusal tonunu kendilerinin keşfettiği görülüyor. Wilfried Buch’un ve Bachmann’ın şu ifadeyle bu yaklaşımı desteklediğini söylemek mümkündür: “14 Aralık 63 tarihli bir mektupta I. Bachmann, ‘bir şiir hakkında çok basit sorular sormak ve öğrencileri basit ve iddiasız cevaplar vermeleri için eğitmek’ şeklindeki burada tarif edilen yöntem kesinlikle katıldığını belirtmiştir.”⁷⁶ (Buch, 1967, s. 88) Bu durum eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir yöntem olarak öne çıkıyor; öğrenciler, rehber sorularla metni derinlemesine analiz etme fırsatı buluyor. Wilfried Buch’un “öylesine sorulmuş” soruları dahi ciddiye alıp ciddi cevaplar verdiği göz önüne alındığında Wilfried Buch için soru sormanın öneminin aynı zamanda ders materyalinde de yansıtılmış olmasını görmek şaşırtıcı değil. Yüksel Baypınar’ın “*Hoca çok basit sorularımı bile ciddiye alır, uzun ve özgün yanıtlar verir, beni soru sormak hususunda cesaretlendirmek için de hep Brecht’in “es gibt keine dummen Fragen, es gibt nur dumme Antworten!” sözünü tekrarlar*” (Baypınar, 1994, s. 19) ifadesi soru sormaya Wilfried Buch’un verdiği önemi gözler önüne sermektedir. Bu değer ders materyallerinde de bu şekilde tecessüm etmiştir.

“Reklame” şiirindeki sınıf tartışması, öğrencilerin farklı yorumları ve fikirleri özgürce paylaştığı bir ortamı yansıtıyor. Örneğin, bir öğrenci şiirin kırmızı yazılmış bölümlerinin “heiter” (neşeli) olduğunu söylerken, bir başkası beyaz yazılmış soruların “traurig” (hüzünlü) olduğunu fark ediyor “Beyaz cümleler hüzünlü Sorular kırmızılar ise neşeli cevaplar anlamına geliyor” Sonra bu gözlemler birleştirilerek öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini geliştirmesine olanak tanınıyor. Bu süreç, farklı düşüncelerin tartışıldığı ve çoklu bakış açılarının ele alındığı bir öğrenme ortamını gösteriyor. Öğrenciler, şiirin reklam temasına dair kendi yorumlarını

⁷⁶ “I. Bachmann stimmte in einem Brief vom 14. 12.63 dem hier dargestellten Verfahren nachdrücklich zu, ‘sehr einfache Fragen zu einem Gedicht zu stellen und die Schüler zu einfachen und unpräzisen Antworten zu erziehen’” (Buch, 1967, s. 88)

(örneğin, “Trost verkaufen”) ortaya koyarak kolektif bir anlam oluşturuyor. Şiirlerin ele aldığı derin temalar (ölüm, insanlık durumu, varoluş) üzerinden dolaylı bir çıkarım da yapılabilir. Öğrenciler, hayatın sonu ve ölüm korkusu gibi konuları tartışıyor: “Wohin aber gehen wir, wenn wir alt werden und sterben müssen?” “Peki biz yaşlanınca ve ecel geldiğinde nereye gideceğiz?” Bu tür sorular, öğrencilerin sadece edebi analizle sınırlı kalmayıp, kişisel ve evrensel meseleler üzerine düşünmesine olanak tanıyor. Ayrıca protokoldeki gibi bir sınıf tartışmasının işbirlikçi doğası gereği, karşılıklı saygıya dayalı bir ortam oluştuğuna dair bir ipucu veriyor. “Reklame” protokolünde, öğrencilerin katkılarının önemseddiği ve onların bir ekip gibi yönlendirildiği görülüyor: “Wir wollen es nun zusammen sprechen, unsere leisen, traurigen Fragen und unsere heiteren, lauten, aber schlechten Trost-Antworten.” (“Şimdi birlikte konuşalım, sessiz, hüzünlü soruları ve neşeli, yüksek sesli ama kötü teselli cevapları.”) Wilfried Buch’ un yazısında vermiş olduğu, gerçek bir sınıfta olanları belirten protokolde edebi bir metnin derste nasıl analiz çalışması ile işlenebileceğini, şiirin veya diğer edebi metinlerin eğitimde nasıl kullanılabileceğine dair ve aynı zamanda Wilfried Buch’a göre ideal bir eğitim öğretim sürecinde edebiyatın süreci zenginleştirmesi konusunda pratik güzel örnekler sunuyor. Wilfried Buch’un örnek olarak verdiği bu ideal süreçte ise şiirin yazarının onayı alması da değerli bir örnek teşkil etmektedir. Aynı zamanda bu örnekte modern şiir, edebi kavramları öğretmek, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı oluşturmak için etkili bir araç olarak öne çıkıyor. Wilfried Buch’un analizini yapmış olduğu “Es ist Feuer unter der Erde” şiir analizinde de pratik materyal kullanımı, “Reklame” de eleştirel düşünme ve fikir tartışması ve her iki şiirde de dolaylı olarak ruhsal ve zihinsel gelişim ve karşılıklı saygı unsurlarını görmek mümkündür.

Wilfried Buch’un ders materyali olarak değerlendirilecek bir diğer eseri “Günlerin Adlandırımı” isimli eseridir. Wilfried Buch’un bu eseri Aytekin Keskin tarafından Türkçeye çevrilmiş ve artı bilim kültür dergisinde yayımlanmıştır. Wilfried Buch’un bu metni, gün adlarının etimolojik kökenlerini tarihsel, dilbilimsel ve kültürel bağlamda inceleyerek zaman kavramının insan uygarlıkları tarafından nasıl yapılandırıldığını açıklayan bir metindir. Bu metnin hedef dilde haftanın günlerini anlatacak bir öğretmenin nasıl kullanacağı açıktır. Aynı zamanda haftanın günlerinin nereden geldiğini açıklamamanın öğrencilerde güdüleme konusunda yapacağı olumlu etkide barizdir. Bu eser ilgili konuda bir ders materyali değerlendirildiğinde yüksek potansiyele sahip bir içeriktir. Lakin örnek bir metin bağlamında değerlendirerek eğitimde nasıl böyle zengin ders materyalleri seçilebilir/oluşturabilir sorusunu cevaplamak ve materyalin kullanım kapsamını genişletmek, örnek materyallerin nasıl olacağını anlamak gibi

bir çok açıdan daha yerinde olacaktır. Wilfried Buch bu eserinde Metin, haftanın gün adlarının kökenini ve farklı kültürlerde nasıl şekillendiğini açıklamaktadır. Zamanın doğal döngüsünün güneş ve ay üzerinden belirlendiği, haftanın ise Babil uygarlığı tarafından gezegenlere göre yapay olarak bölümlendiğinden bahseder. Batı dillerinde gün adları Roma ve Germen mitolojisine dayanırken, Türkçedeki gün adlarının büyük ölçüde Arapça ve Farsça etkisiyle oluştuğunu belirtir. Wilfried Buch örneğin İngilizcede “Sunday” güneş günü anlamına gelirken Türkçedeki “pazar” alışveriş yeri kökenlidir. “Monday” ay günü iken “pazartesi” pazar sonrası demektir. Aynı şekilde “Tuesday” savaş tanrısı Mars’a gönderme yaparken, Türkçedeki “salı” Arapça üçüncü gün ifadesinden gelir. Çarşamba ve perşembe Farsça sayılardan türemiş, cuma ibadet için toplanma gününü, cumartesi ise cuma ertesini anlatır. Wilfried Buch’un bu metni örneklerle gün adlarının evrensel serüvenini ve farklı dillerde mitoloji, din ve kültürün izlerini nasıl koruduğunu göstermektedir. Türkiye’de yapılan diğer araştırmalarda da sıkça vurgulandığı gibi, etimolojik çalışmalar dil öğretimi ve diğer branşlarla iş birliği olarak değerlendirildiğinde eğitiminde hem dil becerilerini hem de kültürel farkındalığı geliştiren etkili bir araçtır. Aynı zamanda öğrencileri de güdüleme ve hayata yarayacak öğretim materyali sağlama konusunda da hizmet ederler. Böylece öğrenciler bu metnin ders materyali olduğu bir misalde gün adlarını yalnızca ezberlemek yerine bunların mitolojik, astronomik ve tarihsel temellerini kavrayarak dilin evrensel bağlarını keşfeder, motivasyonları artar ve öğrenme daha kalıcı hale gelir. Yine diğer zümrelerle iş birliği kapsamında zamanın güneş, ay ve gezegenlere dayalı bölümlenmesi fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde disiplinler arası bir yaklaşımın somut örneğini sunar. Ayrıca “hafta” kavramının yapay bir bölümlenme olduğuna dair vurgu, soyut düşünme becerilerini geliştirmek için bir fırsat sağlar. Yani öğrenciler “haftanın günlerini hedef dilde bilir” gibi Bloom’un taksonomisinde alt düzey şeklinde sınıflandırılabilir bir kazanımı öğrencilerin soyut düşünmeye sevgiyle üst düzeylere çıkarmak mümkündür. Ayrıca Türkçedeki Arapça ve Farsça etkiler (“pazar”, “cumartesi”) Osmanlı mirasının dil eğitimindeki yansımalarını göstererek kültürel kimlik bilincini güçlendirir. Wilfried Buch’un milletin öğretmeni Hebel veya Nasreddin Hoca’nın Türkler tarafından doğru anlaşıldığı konusuna tekrar dönülürse Wilfried Buch’un bu konuya yaklaşımı da daha iyi anlaşılır. Buch’un vurguladığı üzere Nasreddin Hoca’nın en belirgin özelliklerinden biri kibirden uzak, alçakgönüllü bir bilgelik anlayışına sahip olmasıdır. Benzer bir yaklaşımın Johann Peter Hebel’in “Der Hausfreund” adlı eserinde de olduğu söylenebilir. Hebel, bu eserde anlatıcı konumundaki karakter aracılığıyla kendi hatalarını fark eden, bunları açıkça dile getiren ve özeleştirir yapabilen bir tutum sergiler. (Kaya, 1994, s. 135) Bu tutum, bilgiyi yukarıdan dayatan bir öğreticilikten ziyade, okuyucuyla eşit düzlemde kurulan samimi bir öğrenme ilişkisinin

göstergesidir. Böylece eser yalnızca bilgi aktaran bir metin olmanın ötesine geçerek, okuyucuyu düşünmeye sevk eden, eleştirel farkındalık kazandıran bir nevi öğretim aracı niteliği kazanır. Hebel'in anlatımında eleştiri ile mizahın iç içe geçmesi, hem Nasreddin Hoca geleneğiyle kurulan paralelliği güçlendirmektedir. Ayrıca hem de bu yaklaşımın evrensel bir eğitim ve değer aktarımı yöntemi olduğunu ortaya koyar. Aynı zamanda Wilfried Buch'un örnek gösterdiği öğretmen milletin öğretmeni dediği öğretmen kimliği de kökenlerine bağlı bir eğitimciydi. Bir diğer örnek ise kilisenin pagan kökenli adları Hıristiyanlaştırma girişimindeki başarısızlığı ise tolerans, kültürel çeşitlilik ve farklı inançların karşılıklı etkileşimi veya kültürel farklılıklar üzerine tartışmalar için kullanılabilir. Bu da öğrencilerin farklı düşüncelere karşı açık olmaya ve tartışmaya uygun ortam hazırlar. Bu eserin tümüne bakıldığında bu materyal eğer bir derste uygun şekilde kullanıldığında, sınıf içinde farklı kültürel perspektiflerin karşılaştırılmasına, tarihsel aktarımların eleştirel bir gözle değerlendirilmesine ve karşılıklı saygının teşvik edilmesine zemin hazırlar ve aynı zamanda öğrencilerin küresel iletişim becerilerini, eleştirel düşünme yetilerini ve içsel farkındalıklarını geliştiren zihinsel ve ruhsal bir kaynak işlevi görür. Tekrar ifade edilmelidir ki burada bahsedilen Wilfried Buch'un "Günlerin Adlandırımı" isimli eseri değil Wilfried Buch'un "Günlerin Adlandırımı" (Buch, 1993a, s. 27) eserini hazırlarken kullandığı yaklaşımdır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda gerçekleştirilen yorumlara, ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayanarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir. Tartışma kısmında, araştırma sorularına verilen yanıtlar çerçevesinde bulgular ele alınmakta; bu bulguların mevcut kuramsal bilgiler ve alan yazınla ilişkisi Wilfried Buch'un yaşamı, eserleri ve eğitim felsefesi bağlamında akademik bir perspektifle yorumlanarak açıklanmaktadır. Sonuç bölümünde, araştırmanın temel bulgularından hareketle ulaşılan yargılar kısa, açık ve sistemli bir biçimde sunulurken; öneriler bölümünde ise elde edilen sonuçlar temel alınarak gelecekte yapılacak çalışmalara, uygulayıcılara ve alana yönelik, tez konusuna doğrudan bağlı somut ve uygulanabilir öneriler geliştirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın sınırlılıkları da dikkate alınarak ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici değerlendirmelere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Wilfried Buch'un eğitim anlayışının klasik öğretmenlik kalıplarının çok ötesinde olduğunu göstermektedir. Buch'un yaklaşımı tek bir yöne odaklanmaz, aksine çok boyutlu ve kapsamlı bir yapıya sahiptir. Bu durum, onun hem bir eğitimci hem de bir edebiyatçı olmasından kaynaklanan zengin bir bakış açısını yansıtmaktadır. "Hoca" Buch, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi eğitimin tam merkezine koymuştur. Bu ilişkiyi kurarken, öğretmenin üstün olduğu bir makam yerine, her iki tarafın birbirine saygı duyduğu ortak bir alan oluşturmuştur. Buch'un pedagojik yönteminde soru sormak en temel ilkedir. O, öğrenciyi sadece bilgiyi dinleyen bir kişi olarak değil, öğrenme sürecine bizzat yön veren aktif bir katılımcı olarak görmüştür. Soru sormak Buch için basit bir ders tekniği değildir, düşünmenin ve bilimin başlangıç noktasıdır. Sınıf içinde farklı görüşlerin rahatça tartışılmasına izin vermesi, onun akademik dürüstlüğünün ve özgür düşünceye verdiği değerin bir göstergesidir. Buch'un derslerinde edebiyat, en önemli öğretim aracı olarak öne çıkar. Öğrenci bu derslerde bazen bir okuyucu, bazen de tiyatral bir atmosferin içinde aktif bir yorumcu konumundadır. Edebiyat, Buch için sadece bir sanat dalı değildir, zihni ve ruhu doyuran temel bir ihtiyaçtır. Öğrencilerin sadece bilgilerini değil, duygularını da geliştirmeyi hedeflemesi, onun öğrenme sürecine ne kadar bütüncül yaklaştığını kanıtlamaktadır. Ders içeriklerinin "hayata yararlı" olması, Buch'un en önemli ölçütlerinden biridir. Bu ilke, bilginin sadece kitaplarda kalmasına karşı bir duruştur, bilginin mutlaka günlük yaşamla bağ kurması gerektiğini savunur. Bu bağın temelinde ise şekilci olmayan, içten bir "insani saygı" yatar. Bu

saygı, sınıfta güvene dayalı bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayan en güçlü unsurdur. Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, Wilfried Buch'un eğitim sisteminin sağlam bir temele oturduğu görülmektedir. Öğrencilerinin "Wilfried Buch'un Aydınlanması" olarak adlandırdığı beş temel ilke, onun derslerinde ve eserlerinde tutarlı bir şekilde karşımıza çıkar. Araştırma boyunca ulaşılan örnekler, Buch'un öğrencilerinde bıraktığı etkinin yıllar geçse de silinmediğini kanıtlamaktadır. Vefatının üzerinden uzun zaman geçmesine rağmen, onun izlerini öğrencilerinin bugünkü akademik başarılarında ve mesleki duruşlarında görmek mümkündür. Bu durum, Buch'un bir öğretmenlik eserinin ve mirasının sürdürülebilir ve aktarılabilir bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır. Buna güzel bir örnek ise bizzat yaşadığım söz konusu olayda⁷⁷ da görüldüğü üzere Wilfried Buch öğrencileri üzerinde derin izler bırakmasıdır. Vefatından 30 yıl sonra dahi Wilfried Buch'un etkisini hocalık yaptığı öğrencileri üzerinde görmek mümkündür.

5.2. Sonuç

Wilfried Buch'a göre; Edebiyatın eğitim bilimlerinden, eğitim bilimlerinin de edebiyattan öğreneceği çok şey vardır. Şairler, öğretmenler gibi düşünülebilir. Hatta şairler genelde daha iyi öğretmendirler. Yazarlar nasıl okuyucuları metne bağlıyorlarsa öğretmenler de aynı şekilde öğrencileri derse öyle bağlamalıdır. Bu bağlamda dedektif romanları çok güzel bir örnektir. Buch'a göre efsane bilimin, masal da edebiyatın, başlangıcıdır. Buch'un eğitimbilimine yaklaşımı beş temel ilke etrafında toplanmıştır. Bu ilkeler, eleştirel düşünme, farklı görüşlerin tartışılması, ruhsal-zihinsel besin, karşılıklı insani saygı ve hayata yarar içeriklerdir. Eleştirel düşünce ve soru sormak, sorgulamak bilimin başlangıcıdır. Eğitim

⁷⁷ Burada kişisel bir hatıra olarak; 06 Şubat 2025 tarihinde Ankara ili Almanca Öğretmenleri Zümre toplantısına katıldım. Toplantıda Ankara ilinde ilçe zümre başkanı olan öğretmenlerden toplantıya katılanların kendilerini tanıttığı bir süre zarfında dikkatimi çeken bir olayı aktarmak isterim. Diğer meslektaşlarımı tanıımıyordum benim katıldığım ilk Almanca il zümre toplantısı idi. Toplantıya katılanlar nereden geldiklerini ve kısaca kendilerini tanıtıyorlardı. Sonradan isminin Aynur Yaşar olduğunu öğrendiğim zarif bir hanımefendi meslektaşım Ankara üniversitesinden mezun olduğunu belirtti. Toplantıya katılanlar kendilerini tanıttılar, toplantı olağan akışında devam etti. Derken Toplantıya Ayaş İlçe Zümre başkanı olarak katılan bir diğer meslektaşım sayın Cengiz Erbay -sanıyorum kendileri Aynur Hocamla yaşit idiler- ile Aynur Yaşar ile aralarında çok ilginç bir diyaloga kulak misafiri oldum. Cengiz Hocam, Aynur Hocama hocam siz de mi Dil Tarih Fakültesi mezununuz şeklinde bir soru yöneltti (bu soru, kendisinin de Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi mezunu olduğunu gösteriyordu). Aynur Hocam bu soruya "evet" diye cevap verdi. Dikkatinizi çekerim; sanıyorum ki bu çok saygı duyduğum iki meslektaş arkadaşımın ilk tanışması. Aynur Hocam "siz de mi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi mezununuz?" sorusuna olumlu cevap verdi ve devamında dönemini belirtti (şu an aklımda yoktur); buna mukabil Cengiz Hocam direkt olarak O zaman siz Buch'u tanıyor sunuzdur, dersine girmişsinizdir şeklinde bir karşılık verdi. Bu durum benim çok ilgimi çekti. Herhangi bir durumu olduğu gibi bu durumu da tesadüfle açıklamak pek tabi saçmalaktır. Ben bu iki öğretmen meslektaşımın birbirleriyle tanıştıktan sonra direkt Wilfried Buch'tan bahsetmeleri durumunu doğrudan üzerime alımdım. Ne benim o toplantıda olmam ne bu diyalogun böyle başlamasını inançlı bir insan olarak tesadüfle açıklayamam. Bir tevafuk olarak nitelendirdiğim bu durum üzerine Cengiz Erbay ve Aynur Hocama sorular sormaya başladım "Kusura bakmayın" Buch dediniz Wilfried Buch mu? Sorusuyla ben de sohbete katıldım.

fakülteleri öğretmen olma konusunda tek başına yeterli değildir çünkü öğretmenliğin akademide verilebilecek eğitimle erişilemeyecek bir insani boyutu vardır. Buch öğretmen öğrenci ilişkisinin pedagojinin merkezinde olduğunu vurgulamıştır. Bu ilişki ise hiyerarşik değildir. Bu ilişki, karşılıklı saygı ve güven üzerine kuruludur. Mesajın, yani öğretimin kısalığı onun kalıcılığını ve etkisini artırır, bu bağlamda çok güzel örnekler olan atasözlerinin, deyimlerin derslere entegre edilmesi çok önemlidir çünkü onlarda insanların romantikleştirdiği gibi bir “bilgelige” sahip olmasalar da, insanlığın aynası olmuşlardır, bu yüzden yerel ve evrensel değerleri sentezleme konusunda çok işlevseldirler, hem de mesajları kısa ve özdür. Mesajın kısa olması olduğu gibi gizli olması da öğretiyi derinleştirir kalıcılığı ve mesajın etkililiğini artırır. Bilimin zorlaştırılmasından kaçınılmalıdır. Bilimin zorlaştırılması, akademik ve bilimsel gibi görünüp, bilimsel bilginin anlaşılabilirliğini zayıflatabilmektedir. Dersler de bu şekilde tasarlanmalıdır. Bir dersin “hayat dersi” olabilmesi için onu tasarlarken “bu dersten köyüm için ne fayda çıkarabilirim?” sorusu sorulabilir. Wilfried Buch kendisi edebi bir metin analizinin derste nasıl olacağını paylaşmış olduğu ve bir okulda uygulanmış olan protokol örneğinde bunu göstermiştir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, Wilfried Buch’un eğitim anlayışının çağdaş pedagojiye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buch’un görüşleri doğrudan bir eğitim modeli oluşturmasa da öğretmen yetiştirme ve ders tasarımı süreçleri için yol gösterici niteliktedir.

Örneğin Wilfried Buch’un eğitim anlayışında öne çıkan soru sorma, eleştirel düşünme ve karşılıklı saygı ilkelerinin öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Aslında bunlar zaten öğretmen yetiştirme programlarında olan öğelerdir. Lakin kitaptan değil örneklerden öğrenilebilecek “sevgili” konulardır. Öğretmen adaylarının yalnızca alan bilgisi değil, pedagojik tutum ve sınıf içi etkileşim becerileri bakımından da geliştirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda, Buch’un öğretmen öğrenci ilişkisine verdiği önem, öğretmenlik uygulamaları derslerinde örnek vaka olarak ele alınabilir. Böylece öğretmen adaylarının “hoca” kimliğini öğretmen kimliğinden farkını bilerek ayrı bir pedagojik bir değer olarak içselleştirmeleri desteklenebilir. Ayrıca araştırma bulguları, ders içeriklerinin “hayata yarar” olma ölçütüne göre yapılandırılmasının öğrenme sürecini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, müfredat geliştirme çalışmalarında bilgi aktarımına dayalı içerikler yerine, öğrencinin yaşamıyla ilişki kuran materyallere ağırlık verilmesi önemlidir. Bu öğrencinin

okula, öğretmenine, topluma ve devlete karşı iyi oluş haline olumlu etki yapacaktır. Wilfried Buch'un derslerinde edebiyatı ve şiiri bir öğrenme aracı olarak kullanması, müfredat tasarımlarında disiplinlerarası yaklaşımların artırılması konusunda edebiyatın önemine işaret etmektedir. Aynı zamanda Wilfried Buch'un ders uygulamalarında benimsediği eleştirel düşünce ve tartışma temelli yaklaşım, sınıf içi etkinlikler açısından örnek teşkil etmektedir. Eğitimcilerin derslerinde farklı görüşlerin ifade edilmesine olanak tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturmaları ve bunun içinde öğrencilerde merak duygusunu uyandırmak için yine Buch'un yaklaşımı önerilebilir. Öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesi ve düşüncelerini özgürce dile getirebilmeleri, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu ancak öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği bir ortamda mümkündür. Böyle bir ortamın oluşması noktasında öğretmenin rehberlik rolü ön plana çıkarılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda ise, Wilfried Buch'un geleneksel ölçme yaklaşımlarına eleştirel yaklaştığını göstermektedir. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca sınav odaklı uygulamalardan kaçınılması doğru olacaktır. Çünkü ölçme değerlendirme her zaman "yarımdır". Bu çalışma, Wilfried Buch'un eğitim anlayışını sınırlı sayıdaki yayımlanmış eserleri ve tanıklıklar üzerinden ele almıştır. Gelecek araştırmalarda Buch'un yayımlanmamış şiirleri, notları ve ders materyalleri kapsamlı biçimde incelenebilir. Bu tür çalışmalar, Buch'un pedagojik yaklaşımının daha derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca Buch'un görüşleri, çağdaş eğitim kuramlarıyla karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Wilfried Buch'un eğitim anlayışında kültürlerarası unsurlar ve bu unsurların yerel unsurlarla sentezi önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzden, Wilfried Buch'un yerel kültürel öğeler ile evrensel düşünceyi bir arada ele alan yaklaşımı, kültürlerarası eğitim çalışmaları açısından değerlendirilebilir. Özellikle Nasreddin Hoca gibi kültürel figürlerin pedagojik bağlamda kullanımı, farklı kültürlerde karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu araştırma, nitel veri kaynaklarıyla sınırlı tutulmuştur. Sonuç olarak, Wilfried Buch'un eğitim ve öğretime ilişkin görüşleri, doğrudan bir eğitim modeli sunmaktan ziyade, öğretmenlik mesleğinin etik, insani ve pedagojik boyutlarını güçlendiren bir perspektif ortaya koymaktadır. Bu perspektifin, öğretmen eğitimi ve eğitim uygulamaları açısından dikkate alınmasının, nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Akinođlu, O. (2003). Bir eđitim deęeri olarak eleřtirel dűřünme. *Deęerler Eđitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.

Aktaę, S. (2022). Rusęa ve Tűrkęe deyimlerde millű kűltűrel kodlar. *Dil Arařtırmaları*, 16(31), 65–76.

Al-Jabouri, S. A. H., & zay, İ. (2023). Dilsel ve iletiřimsel becerilerin ediniminin dengelenmesinde edebű metinlerin yeri. *Tűrk & İřlam Dűnyası Sosyal Arařtırmalar Dergisi*, 10(38), 387–402.

Alperen, A., & Hertsch, M. F. (2014). Tűrkiye’de yabancı dil đretiminde yenilikęi yaklařımlar. *21. yűzyılda eđitim ve toplum*, 2(4), 17-44.

Arıcı, A. F. (2018). Eđitsel yönleriyle nasreddin hoca fıkraları: bir içerik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eđitim Fakűltesi Dergisi*, 20(3), 602-621. <https://doi.org/10.17556/erziefd.481481>

Aytaę, G. (1990). *Edebiyat yazıları I*. Gűndođan Yayınları.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.

Baypınar, Y. (1994). Deęerli bir dostun ardından. *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin niversitesi Rektrlűęű Yayınları.

Bekar, B. (2019). Adam Kraft’ın 1596 tarihli ‘Tűrklerin dinleri, savař yöntemleri, geim kaynakları, bařarı ve okűřlerinin sırları’ adlı eseri. *Dil ve Edebiyat Arařtırmaları*, 19, 159–181.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Buch, W. (1957). *Goethes „Weissagungen des Bakis“*.

Buch, W. (1961). Goethes Parabel „Von der Zeder bis zum Ysop“. *Pädagogische Rundschau*, 6.

Buch, W. (1967). *Kristalle: Moderne deutsche Gedichte für die Schule*. Ksel Verlag.

Buch, W. (1969a). *Lesen und lauschen (2. Schuljahr)*. W. Crűwell Verlag.

Buch, W. (1969b). *Lesen und lauschen (4. Schuljahr)*. W. Crűwell Verlag.

Buch, W. (1969c). *Lesen und lauschen (5. Schuljahr)*. W. Crűwell Verlag.

Buch, W. (1969d). *Lesen und lauschen (7. Schuljahr)*. W. Crűwell Verlag.

Buch, W. (1969e). *Lesen und lauschen (8. Schuljahr)*. W. Crűwell Verlag.

Buch, W. (1970). *Woyzeck: Fassungen und Wandlungen*. W. Crűwell Verlag.

- Buch, W. (1975a). *Themen und Texte (6. Schuljahr)*. W. Crüwell Verlag.
- Buch, W. (1975b). *Themen und Texte (7. Schuljahr)*. W. Crüwell Verlag.
- Buch, W. (1975c). *Themen und Texte (8. Schuljahr)*. W. Crüwell Verlag.
- Buch, W. (1982a). 14.–15. yüzyılda Kudüs'e giden Alman hacılarının Türkiye izlenimleri. *Belleten*, 46(183).
- Buch, W. (1982b). 16. yüzyılda iki genç Almanın Türklerle ilgili izlenimleri. *Belleten*, 46(184).
- Buch, W. (1984). Sprichwörtlich Liebe. *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Buch, W. (1985). Das Leichte in Goethes Lyrik. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 6.
- Buch, W. (1988). "Wir wachsen zu gleichem Dinge". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Buch, W. (1989). Textdidaktik. *Ankaraner Beiträge zur Germanistik (Özel sayı)*.
- Buch, W. (1992a). Masal ve efsane üzerine. *Milli Folklor*, 13.
- Buch, W. (1992b). Lernender Lehrer. *Journal of Faculty of Education, Çukurova University*, 1(8).
- Buch, W. (1993a). Günlerin adlandırımı: Über die Herkunft (türkischer) Wochentagsnamen. *Artı Bilim ve Kültür Dergisi*.
- Buch, W. (1993b). Küçük oğlum bana sorar. *Artı Bilim ve Kültür Dergisi*, 2(15).
- Buch, W. (1993c). Sormanın değeri (Vom Wert des Fragens). *Artı Bilim ve Kültür Dergisi*.
- Buch, W. (1993d). Türk-Alman dostluğu için bir Nasreddin Hoca dersi. *Artı Bilim ve Kültür Dergisi*, 18.
- Buch, W. (1993e). Vom Gebrauchs zum Kunstwerk des Sprichwortes. *Türkisches Sprichwörter-Lexikon*. Özdemir Yayıncılık.
- Buch, W. (1993f). Vom Lernen und Lehren. *Jahrspiegel*.
- Buch, W. (1994a). Aydınlık: Kafka'nın *Dava* adlı romanı üzerine. *Gündoğan Edebiyat (Kış)*.
- Buch, W. (1994b). Frauenlob im Sprichwort. *Sprichwörter-Lexikon*. Özdemir Yayıncılık.
- Buch, W. (1994c). Offener Brief Prof. Dr. W. Buchs als Gegengabe und Dank an die Studierende des 6. Semesters. *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Buch, W. (1994d). Ruf und Echo: Antike Mythen in der modernen Literatur. *Wilfried Buch zum Gedenken*.

Buch, W. (1994e). Türk Nasreddin Hoca'nın yaşam belirtileri. *Gündoğan Edebiyat* (Bahar).

Buch, W. (1994f). Sprichwörter über Sprichwörter. *Türkisches Sprichwörter Lexikon* Metin Yurtbaşı

Buch, W. (1996). Einleitung. *Türkisches Sprichwörter-Lexikon*. Özdemir Yayıncılık.

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimler. *Turkish Studies*, 8, 559–575.

Cemal, A. (1995). *Ingeborg Bachmann: bütün şiirleri*. Kavram Yayınları.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice Hall.

Darancık, Y. (2024). 'Didaktik' kavramının türkçe sözlüklerdeki tanımlarının karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 650-667. <https://doi.org/10.7884/teke.1416285>

Divrik, R., & Kelcioğlu, E. (2024). Masalların değer aktarımındaki rolü: kız Kulesi masalları. *BAYTEREK: International Journal of Academic Research*, 7(2).

Ecevit, Y. (1994). Bir alman bekaşı. *Cumhuriyet Gazetesi*.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. bs.). Yelkentepe Yayınları.

Feilchenfeldt, K. (2003). *Deutsches Literatur Lexikon: Das 20. Jahrhundert*. K. G. Saur.

Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Journal of Social Sciences And Education*, 3(1), 356-367.

Gibson, C. (1998). *Teaching strategies: A guide to better instruction* (5th ed.). Orlich & Harder Collection.

Kalkan, H. K. (2021). "Sicher B1+" kitabı okuma metinlerindeki kelime hazinesinin B1 düzeyine uygunluğuna yönelik bir araştırma. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 3(5).

Kant, I. (1984). *Seçilmiş yazılar* (N. Bozkurt, Çev.). Remzi Kitabevi.

Kapan, N. (2019). *Gaston Bachelard'ın felsefesinde...* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

Kaya, Ü. (1994) Der Hausfreund. *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları

Keshavarz, M. (2022). What's in a word? The ubiquitous and multidimensional address form *hoca(m)* in Turkish. *Word*, 68, 239–252.

Keskin, A. (1994). Eğitici öğretici saygın bilimci çağımızın Nasrettin Hocası Profesör Buch. *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Keştere, I., & Kaşke, B. (2015). The visual image of teachers: A ten-country perspective. *Revista Colombiana de Educación, 1*, 19–40. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce19.40>

Koçak, M., & Çobanoğulları, F. (2017). Dünyada ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde danimarka örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-12. <https://izlik.org/JA24SC48WE>.

Kula, O. B. (1992). *Alman kültüründe Türk imgesi*. Gündoğan Yayınları.

Kula, O. B. (1992). Türk karnaval oyunu ya da özgüvenli bilge ve adaletli Türk. *Gündoğan Edebiyat Yaz.*

Kula, O. B. (1993). *Alman kültüründe Türk imgesi II*. Gündoğan Yayınları.

Kula, O. B. (1994). Prof. Buch ve eleştirel bilinç. *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Kulisse Lünen. (2025). *Kulisse Lünen*. <https://www.kulisse-luenen.de>

McCombs, B., & Pope, J. (1994). *Motivating hard-to-reach students*. Psychology in the Classroom Series. <https://doi.org/10.1037/10151-000>

Mori, M. (1976). Die philologischen Probleme des Woyzeck. *Die Deutsche Literatur, 56*, 49–60.

Okumuş, E. (2020). Nasreddin Hoca'nın fıkralarını sosyolojik okuma denemesi. *Journal of Analytic Divinity, 4*(1), 1–20. <https://doi.org/10.46595/jad.678663>

Oruç, Ş. (1988). *Alman ve Türk efsaneleri üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özçelik, D. A. (1988). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. ÖSYM Yayınları.

Öztürk, A. O. (2002). “Sen de haklısın” esprisinde yatan felsefe. https://www.izedebiyat.com/yapit/sen_de_haklisin_esprisinde_yatan_felsefe

Öztürk, A. O. (2025). Hebel'in “İslam” yorumu: Alman şairin takvim hikâyelerindeki intikam ve zekâ oyunları. *Edebiyat Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 42–47.

Öztürk, A., & Kızılkaya, İ. (2025). Ein moderner Nasreddin Hodja: Prof. Dr. Wilfried Buch als Lehrer. *Trakya Germanistik Studien* (Cilt IV). Trakya Üniversitesi Yayınları.

Paulo, F. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi* (G. K. Gevinç, Çev.). Yordam Kitap.

Santos, A. M., Freiburger, R. L., Tenconi, D., Leffer, D. M., & Escher, A. A. (2022). Teaching: Conceptual analysis. *International Journal of Human Sciences Research*.

Serin, G. (2018). Gökyüzüne egemen oldu yeryüzü. <https://guven-guven.blogspot.com/2018/09/gokyuzune-egemen-oldu-yeryuzu.html>

Seymen, A. (2014). Yabancı dil dersinde beden dilinin önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4).

Solmaz, M. (2024). Türk halk kültüründe taşlarla ilgili atasözleri ve deyimler. *Van İnsani ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 153–164.

Soysal, D. (2006). İnsan bilimlerinde “Bildung” kavramının yeri. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 117–122.

Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253-295. <https://doi.org/10.26466/opus.404122>

Şendil, C. (2005). Öğretme-öğrenmede ipuçları ve pekiştireçlerin rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 97–109.

Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Toklu, M. O. (1994). Ein Blick auf drei phraseologische Erscheinungen des Deutschen und Türkischen. Wilfried Buch zum Gedenken. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Uluçay, M. (2018). Nasreddin Hoca latifelerinin tarihsel gerçekliği ve yorumlanması meselesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research* Cilt: 11 Sayı: 59

Ülkü, V. (1994). Wilfried Buch'un anısına (Önsöz). *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Victor, E., & Kellough, R. D. (1997). *Science for the elementary and middle school*.

Winkelmann, S. (1994). In memoriam. *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E. (1994). Bir Alman Bektaşî. *Wilfried Buch zum Gedenken*. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Yücedağ, E. K. (2023). Türkçe ve Almancada “kalp” kavramı ile oluşturulan deyimlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 122–134.



EKLER

EK-1 Araştırmada Wilfried Buch'un İncelenen Eserleri Listesi;

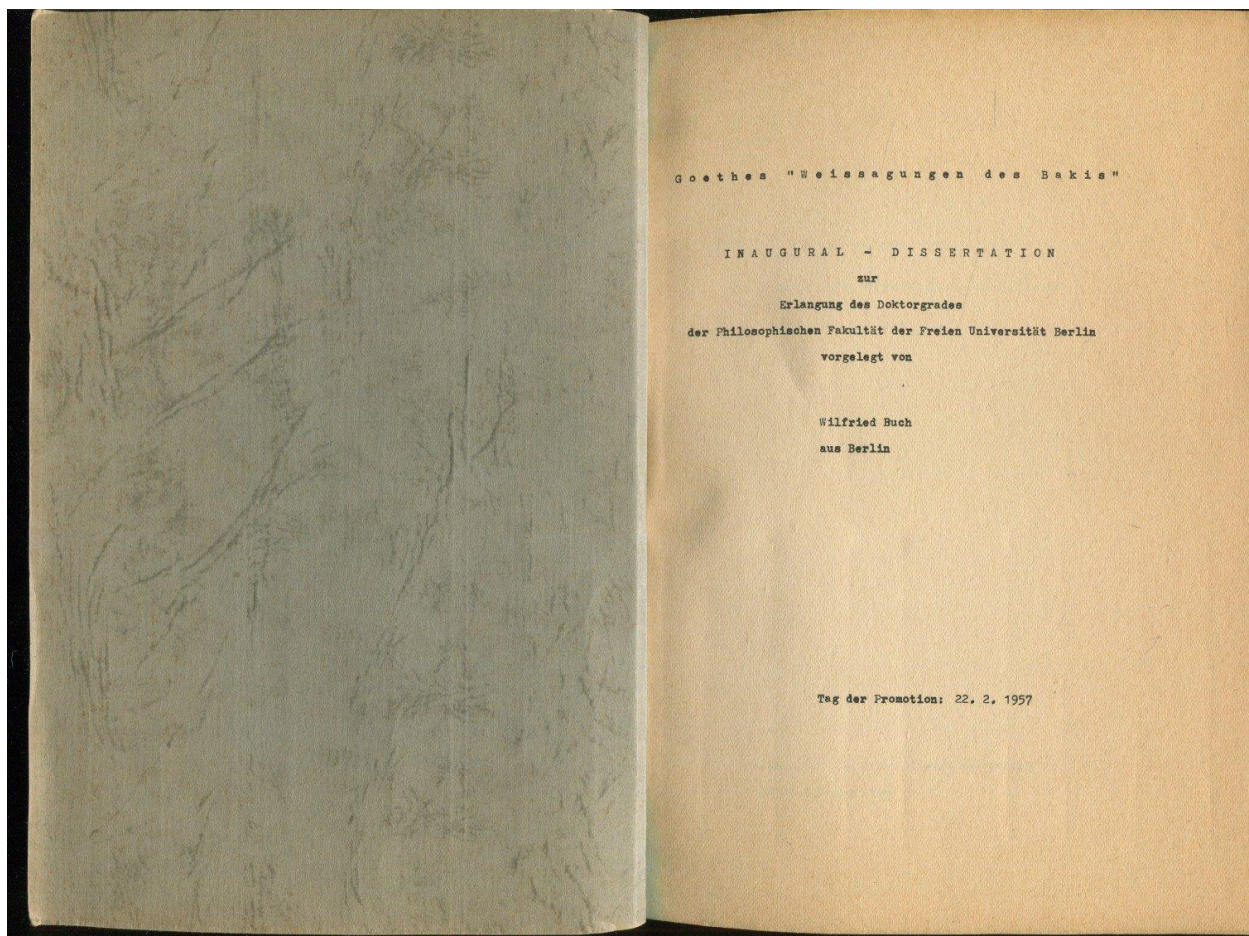
Kitaplar ve Ders Kitapları

- Buch, W. (1967). Kristalle: Moderne deutsche Gedichte für die Schule. Kösel Verlag.*
- Buch, W. (1969a). Lesen und lauschen (2. Schuljahr). W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1969b). Lesen und lauschen (4. Schuljahr). W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1969c). Lesen und lauschen (5. Schuljahr). W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1969d). Lesen und lauschen (7. Schuljahr). W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1969e). Lesen und lauschen (8. Schuljahr). W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1970). Woyzeck: Fassungen und Wandlungen. W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1975a). Themen und Texte (6. Schuljahr). W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1975b). Themen und Texte (7. Schuljahr). W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1975c). Themen und Texte (8. Schuljahr). W. Crüwell Verlag.*
- Buch, W. (1984). Sprichwörtlich Liebe. Wilfried Buch zum Gedenken. Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.*

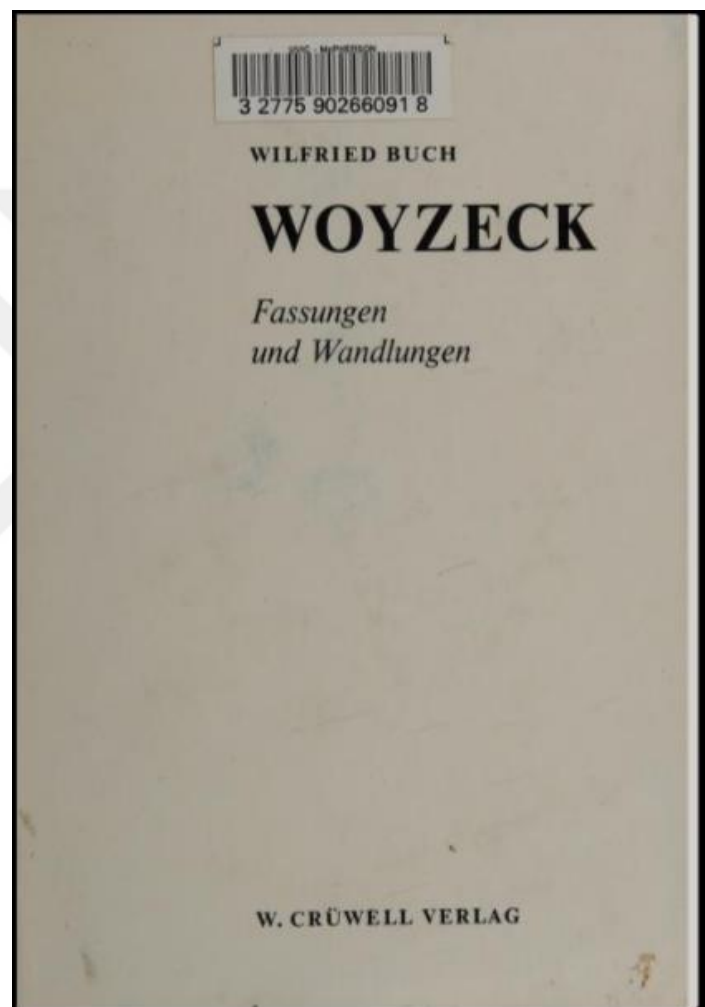
Akademik Makaleler, Kitap Bölümleri ve Diğer Bilimsel Yazılar

- Buch, W. (1957). Goethes „Weissagungen des Bakis“.*
- Buch, W. (1961). Goethes Parabel „Von der Zeder bis zum Ysop“. Pädagogische Rundschau, 6.*
- Buch, W. (1982a). 14.–15. yüzyılda Kudüs'e giden Alman hacıların Türkiye izlenimleri. Belleten, 46(183).*
- Buch, W. (1982b). 16. yüzyılda iki genç Almanın Türklerle ilgili izlenimleri. Belleten, 46(184).*
- Buch, W. (1985). Das Leichte in Goethes Lyrik. Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 6.*
- Buch, W. (1988). “Wir wachsen zu gleichem Dinge”. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2).*
- Buch, W. (1989). Textdidaktik. Ankaraner Beiträge zur Germanistik (Özel sayı).*
- Buch, W. (1992a). Masal ve efsane üzerine. Milli Folklor, 13.*
- Buch, W. (1992b). Lernender Lehrer. Journal of Faculty of Education, Çukurova University, 1(8).*
- Buch, W. (1993a). Über die Herkunft (türkischer) Wochentagsnamen. Artı Bilim ve Kültür Dergisi.*
- Buch, W. (1993b). Küçük oğlum bana sorar. Artı Bilim ve Kültür Dergisi, 2(15).*
- Buch, W. (1993c). Sormanın değeri (Vom Wert des Fragens). Artı Bilim ve Kültür Dergisi.*
- Buch, W. (1993d). Türk-Alman dostluğu için bir Nasreddin Hoca dersi. Artı Bilim ve Kültür Dergisi, 18.*
- Buch, W. (1993e). Vom Gebrauchs zum Kunstwerk des Sprichwortes. Türkisches Sprichwörter-Lexikon.*
- Buch, W. (1993f). Vom Lernen und Lehren. Jahrspeigel.*
- Buch, W. (1994a). Aydınlık: Kafka'nın Dava adlı romanı üzerine. Gündoğan Edebiyat (Kış).*
- Buch, W. (1994b). Frauenlob im Sprichwort. Sprichwörter-Lexikon. Özdemir Yayıncılık.*
- Buch, W. (1994c). Offener Brief Prof. Dr. W. Buchs als Gegengabe und Dank an die Studierende des 6. Semesters. Wilfried Buch zum Gedenken.*
- Buch, W. (1994d). Ruf und Echo: Antike Mythen in der modernen Literatur. Wilfried Buch zum Gedenken.*
- Buch, W. (1994e). Türk Nasreddin Hoca'nın yaşam belirtileri. Gündoğan Edebiyat (Bahar).*
- Buch, W. (1994f). Sprichwörter über Sprichwörter. Türkisches Sprichwörter-Lexikon. Metin Yurtbaşı.*
- Buch, W. (1996). Einleitung. Türkisches Sprichwörter-Lexikon. Özdemir Yayıncılık.*

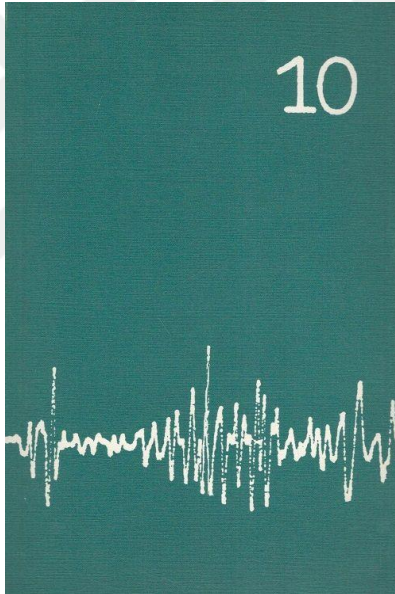
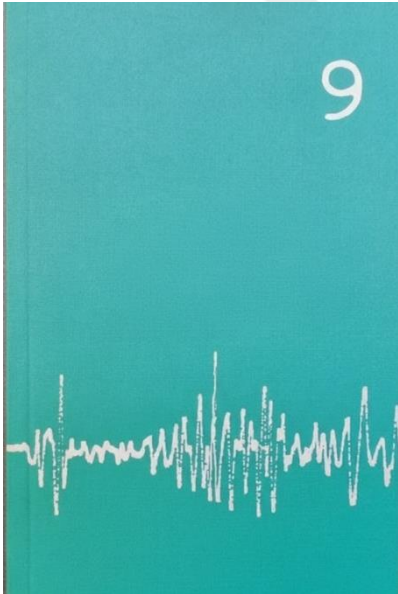
EK-2 Buch, W. (1957). Goethes "Weissagungen Des Bakis". (Dissertation, Freie Universität Berlin).



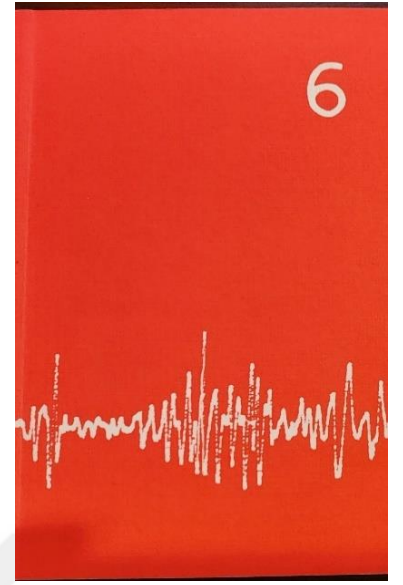
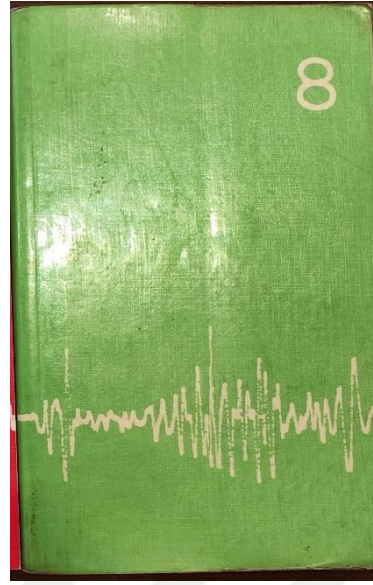
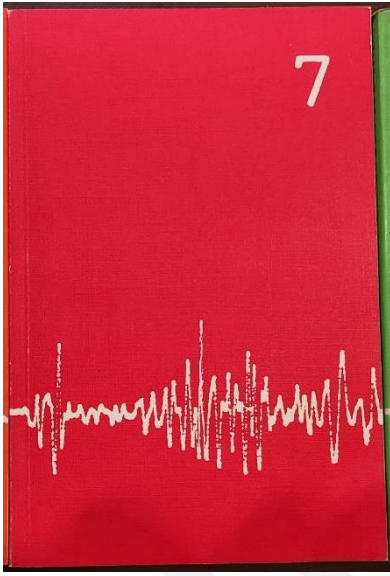
EK-3 Buch, W. (1970). Woyzeck. Fassungen und Wandlungen. Dortmund.



EK-4 Wilfried Buch'un hazırladığı bazı ders kitapları.



EK-5 Wilfried Buch'un hazırladığı bazı ders kitapları.



ARADA BİR

Doç. Dr. YILDIZ ECEVİT
Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi

Bir Alman 'Bektaş'

26 yılı aşkın bir süredir Türkiye'nin birçok üniversitesinde görev yapan Alman edebiyatı profesörü **Wilfried Buch**'un ölümü üzerine Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde düzenlenen törende konuşan Mersin Üniversitesi Rektörü **Vural Ölkü Bektaş'** sözcüğünü kullandı onu anarken. "Bektaş" sözcüğü belki de, yaşamının büyük bir bölümünü Türk devletinden aldığı çok az bir maaşla ülkemizde geçiren bu Alman edebiyatı profesörünü tanımlayan en güzel sözcüktü.

Prof. Dr. Wilfried Buch, 1968 yılında Ankara Üniversitesi DTCF Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda görevine başladığında 42 yaşındaydı. Geri kalmışlığın toplumsal ve ekonomik darboğazında yaşayan Türkiye, onun seçenek (alternatif) vatanyıydı. Bu, birçoğumuz için anlaşılabilir bir algıydı. Almanya'nın bol olanaklı toplumunu kendi isteğiyle bırakmış, insancıl değerlerin henüz tükenmediğine inandığı ve "her şeye karşın" inanmayı sürdürdüğü bu ülkeye gelmişti. Köşedönücülüğün bilimsel alanda da yürürlükte olduğu ülkemizde, özellikle bir-iki makaleyle unvan alan "hoca"larla çelişen bir kişiğe sahipti Profesör Buch. Bir Goethe uzmanıydı. Goethe ile ilgili değerli bir çalışması vardı. **Georg Büchner**'in ülkemizde de bir süredir sahnelenen "Woyzeck" adlı oyunuyla ilgili araştırması oyuna, dünya edebiyat çevrelerinde "Ankara Versiyonu" diye anılan yeni bir bakış getirmişti. Bir bilim adamıydı Buch; okuyan, araştıran, sürekli kendisini yenileyen biri; son derece alçakgönüllü bir dış görünüm içinde gerçek bir "düşünce emekçisi"...

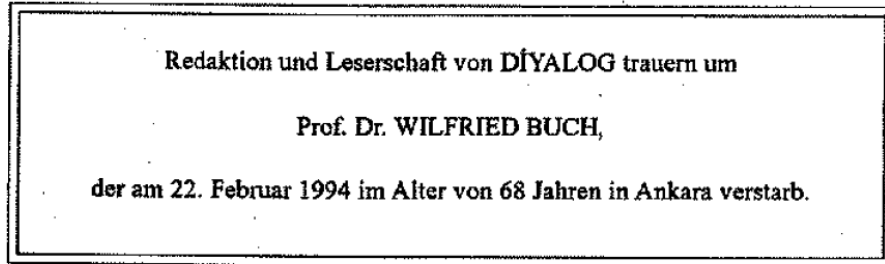
Ote yandan bir sanatçıydı Buch; bir şair... Kendi ülkesinde yabancıyı yaşayan, yabancı bir ülkeyi ise vatan tutan birinin sorunsalını, bir "aydın"ın iç dünyasını yansıtan şiirler yazdı; ulusal ve dinsel sınırları aşan bilge bir yaşam felsefesinin evrenselliğini içeren dizeler bıraktı ardında. Karşıtlıklarla dolu bu zengin kişiliğin bir ucu yoğun insancılığın sevgi/hoşgörüy/yardımsızlık öğeleriyle bütünleşirken, öbür ucu ise ucuzluk karşısında dikenlerini çıkarır, karizmatik zekasının ürünü kara mizahıyla -özellikle de- bilim cücelerinin üzerine gider, acımasız bir alaycı olurdu: "Öğretmek, bir şey öğrenmeksizin! Soluk vermek, soluk almaksızın?! Nur içinde yat! Sen zaten çoktan ölmüştün."

Yaşamı tüm karşıtlıklarıyla, olduğu gibi kabul edip sevdi Hoca, bilgece bir espri anlayışı içinde, "humor"la, yaşam sevincini yitirmeksizin, dervişçe... Kimi kez, onarmak istediği arabasının motor sesini daha iyi duymak için gittiği Ankara yakınındaki Bağlum tepesinin sessizliğinde. 20 km. hızla ilerleyen arabanın üzerine uzanmış motorun sesini dinlerken helikopterlerin dikkatini çekmiş, terörist sanılmış; sonra tatlıya bağlanmış... Kimi kez, Atatürk'ü ve bu ülkeyi birçok Türkten daha çok sevmesine karşın, içinde yaşadığımız 'kafkaesk' ortamın ilkel girdabına çekilmiş ve hak etmediği suçlamalarla karşı karşıya kalmıştı. Kimi kez de, seksenli yılların başında üniversitede işe giren yeni mezun bir öğrencisi 19.000 TL. maaş aldığını söylediğinde, "Benim maaşım da o kadar" demişti yakınmadan. Gözlerinde çocuksu bir pırıltı, sürdürürdü konuşmasını: "Bu işi o kadar severek yapıyorum ki, karşılığında para almak şaşırıyor beni." Türk üniversitesine verdiği 26 yıl hizmetten sonra 22 Şubat 1994'te öldüğünde ne ikramiyesi ne de geride kalanlara bağlanacak bir maaşı vardı. Anlaşılabilir 'kafkaesk' yasaların bir azizliğiydi bu.

Son görev yerlerinden Çukurova Üniversitesi Kampüsü'nde 4 m²'lik bir bahçıvan kulübesinde kalıyordu Hoca, kendi isteğiyle. Mutluydu orada. Bir keresinde, "Hep Kafka'yı yakın buldum kendime; çoğu kez onun gibi duyumsadım kendimi" demişti. "Gündoğan Edebiyat" dergisinin son sayısında çıkan yazısının başlığı görece bir çelişkiyi yansıtıyordu: "Aydınlık Kafka." Herkesin 'karanlık' bulduğu Kafka'da o yine 'aydınlığı' yakalamıştı.

Ne şan, ne şöhrat, ne para, ne pul, ne koltuk, ne de yürürlükteki 'değer' -ya da 'değersizlik'- ölçütlerinin tuzakları... Bunların hiçbirine metelik vermeyen bir Bektaş'ın özgürlüğü içinde yaşadığı Wilfried Buch Hoca; kalıpların dışında, yaşamın özüne dönük, 'insanca'...

EK-7 Wilfried Buch için başsağlığı ilanları



Kurz vor seinem Tode hatte Wilfried Buch einen Aufsatz über den "türkischen Eulenspiegel" Nasreddin Hoca zur Veröffentlichung vorbereitet, der in der Übersetzung von Yıldız Ecevit unter dem Titel "Türk Nasreddin Hoca'nın Yaşam Belirtileri" in der 10. Ausgabe von Gündoğan Edebiyat (Bahar 1994, S. 17-24) erschienen ist. Schüler, Kollegen und Freunde planen die Herausgabe einer Gedenkschrift für **Wilfried Buch**; Interessenten werden gebeten, sich an

Prof. Dr. Yüksel Baypınar
A.Ü. D.T.C.F.
Alman Dili Edebiyatı
Sıhhiye - Ankara

zu wenden.

Semesterbeginn.

Ich stopfe der Absolventen

Anwesenheitslisten

In den Papierkorb.

Nichts bezeugt stärker

Leben als Tod:

Das Stimmengewirr der

Neugierig im alten Hörsaal

Wartenden Neuen

Schwillt an.

Ich gehe ja schon.

Ich komme ja schon.

Wilfried Buch