T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN "ANLATI"

DOKTORA TEZİ

SULTAN GÜLŞEN

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN "ANLATI"

DOKTORA TEZİ

SULTAN GÜLŞEN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. EMİNE KESKİNER

İstanbul, 2023

GENEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı	:	Sultan Gülşen
Anabilim Dalı	:	Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Programı	:	Din Eğitimi Doktora Programı
Tez Danışmanı	:	Doç.Dr. Emine Keskiner
Tez Türü ve Tarihi	:	Doktora – Mart 2023
Anahtar Kelimeler	:	Anlatı, Din Eğitimi, Kıssa, Kimlik Oluşumu, Yaşam Hikayesi/Biyografi.

ÖZ

DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN "ANLATI"

İnsanlık tarihi ile özdeş kabul edilebilecek bir kavram olan "anlatı" yakın geçmişimizde dilbilim, psikoloji, felsefe, ilahiyat, eğitim, tarih, iletişim, yapay zeka, tıp gibi alanlarda ele alınmaya başlanmıştır. Bu sayede çeşitli alanlarda anlatıyı temele alan farklı yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır. "Anlatıya dönüş" olarak nitelendirilen bu gelişme, din eğitimi biliminin de anlatı konusuna yönelmesine sebebiyet vermiştir. Din eğitimine anlatısal bir perspektifle yaklaşan bu çalışmalar "Anlatısal Din Eğitimi" ismiyle yeni bir çalışma alanının oluşmasını sağlamıştır. Söz konusu çalışmalar ilahiyat, felsefe, psikoloji gibi disiplinlerin yaklaşım ve görüşlerinden faydalanmakla beraber, kavrama alanın karakteristiğine has bir bakış açısı kazandırmaktadır. Anlatısal din eğitimi; konuyu çalışan akademisyenlere göre zaman zaman

detaylarda farklılaşabilen bir yapıda karşımıza çıksa da esas olarak kimlik oluşumu bağlamında ele alınmaktadır. Bu alanda ortaya konan çalışmalar, birbirini beslediği açık olan hatta bazen birbirine eklemlenen iki yönde ilerlemektedir: Bunlardan biri anlatının kendisini konu edinmekte yani yazılı veya sözlü olarak hazır bulunan anlatıların özellikle kıssaların din eğitimi faaliyetlerinde kullanımını içermektedir. Diğeri ise, anlatma eylemini yani insanın anlatısallığını merkeze almakta ve yaşam hikayesini (biyografiyi) din eğitiminin bir sorunsalı olarak kabul etmektedir. Bu çalışma kapsamında yukarıda çerçevesini çizmeye çalıştığımız anlatısal din eğitimi yaklaşımlarının öncelikle arka planını oluşturan anlatı kavramı, yaklaşımların yaslandığı düşünce ve teoriler, yaklaşımların ortaya çıkış dinamikleri üzerinde durulacak sonrasında ise bazı yaklaşımların genel hatları ile temel ilkelerine yer verilecektir. Bu çalışma ile; anlatının kavramsal derinliğini belirginleştirip alanın terminolojisine katkıda bulunmak, dünyadaki güncel bir çalışma konusunu tanıtmak ve bu alandaki akademik çabaya ülkemiz Din Eğitimi Biliminin de katılmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname	:	Sultan Gülşen
Field	:	Philosophy and Religious Sciences
Programme	:	Religious Education Ph.D. Programme
Supervisor	:	Ass.Prof.Dr. Emine Keskiner
Degree Awarded and Date	:	Ph.D. - March 2023
Keywords	:	Narrative, Religious Education, Identity Development, Biblical Narrative, Life Story/Biography.

ABSTRACT

"NARRATIVE" IN RELIGIOUS EDUCATION

"Narrative", a concept that can be considered identical with the history of humanity, has started to be addressed in fields such as linguistics, psychology, philosophy, theology, education, history, communication, artificial intelligence and medicine in the recent past. In this way, different approaches based on narrative have started to be developed in various fields. This development, which is characterised as a "narrative turn", has caused the science of religious education to turn towards the subject of narrative. These studies approaching religious education from a narrative perspective have led to the formation of a new field of study called "Narrative Religious Education". Although these studies benefit from the approaches and views of

disciplines such as theology, philosophy, and psychology, they give the concept a perspective specific to the characteristics of the field. Narrative religious education is mainly dealt with in the context of identity development, although it appears in a structure that may differ in details from time to time according to the academics working on the subject. The studies in this field are progressing in two directions that clearly feed each other and sometimes even articulate with each other: One of them deals with the narrative itself, that is, the use of written or oral narratives, especially parables or biblical narratives, in religious education. The other one centres on the act of narration, i.e. the narrativity of human beings, and accepts the life story (biography) as a problematic of religious education. Within the scope of this study, the concept of narrative, which constitutes the background of the narrative religious education approaches that we have tried to outline above, the ideas and theories on which the approaches are based, the dynamics of the emergence of the approaches will be emphasised, and then the general outlines and basic principles of some approaches will be given. With this study, it is aimed to contribute to the terminology of the field by clarifying the conceptual depth of narrative, to introduce a current study subject in the world and to ensure the participation of our country's Religious Education in the academic effort in this field.

ÖNSÖZ

Din Eğitimi Açısından "Anlatı" başlıklı bu çalışmanın hikayesi, önerisini sunduğum tarihten daha eskiye dayanır. Henüz Din Eğitimi alanındaki yüksek lisans tezini yazmaya yeni başlamış bir öğrenci iken edebiyat ve din eğitimi sahasını ortak bir noktada buluşturan bir eseri inceleme fırsatı bulduğumda çok heyecanlandığımı bugün gibi hatırlarım. Bu heyecanın yıllar sonra bugün böyle bir doktora çalışması yapmama vesile olacağını o vakitler öngörememiştim. Fakat zamanın deveranı içinde, bazı bazı usulca kendisini hatırlatan, anlatı konusunu çalışırken buluverdim kendimi. Anlatıyı çalışmak ve bütün bu süreç benim de kişisel anlatımın geliştiği, detaylandığı, değiştiği ve dönüştüğü bir süreç oldu. İtiraf etmeliyim ki anlatı konusunu çok sevdim ve sevdikçe bir tezin sınırlıklarını aşan bir şekilde ele almaya başladım. Araştırdıkça, okudukça, öğrendikçe her şeyde anlatıyı bulmanın, her şeyi anlatı ile bir görmenin imkanını keşfettim. Çalışma sürecinin belki de en keyifli kısımları bunlardı. Ta ki yazmam gerekene kadar. Yazdığım ilk cümlelerden birisinde anlatıyı insanlık tarihi ile birlikte anmış ve sonrasında çalışmam hakkında konuştuğum neredeyse her yerde bu cümleye atıf yapmıştım. Dolayısıyla bu çalışmanın kişisel anlatımla ilişkili olan kısmını burada bitirip, onun anlatısına yine aynı cümleye sığınarak değinmek isterim.

"Anlatı" insanlık tarihi ile özdeş kabul edilebilecek bir mahiyete sahiptir. Anlatı ile ilgili sistemli çalışmaların izleri Platon ve Aristoteles'te bulunmuşsa da asıl olarak 20. yüzyılın son çeyreğinde gündeme gelmiştir. Son altmış yılda sosyal ve beşeri bilimlerde önemli bir yer edinmiş, farklı alanlarda çalışılmaya başlanmıştır. *Anlatıya dönüş* (narrative turn) olarak nitelendirilen bu gelişme, din eğitimi biliminin de anlatı konusuna yönelmesine alan açmış, *Anlatısal Din Eğitimi* (narrative religious education) ismiyle yeni bir çalışma alanının oluşmasını sağlamıştır. Batıda din eğitimi bilimi alanında güncel bir çalışma konusu olan ve giderek popülerlik kazanan

Anlatısal Din Eğitimi, din eğitimine anlatısal bir perspektifle yaklaşan çalışmaları kapsamaktadır. Söz konusu çalışmalar edebiyat, ilahiyat, felsefe, psikoloji gibi disiplinlerin yaklaşım ve görüşlerinden faydalanmakta ve kavramı alanın karakteristiğine uygun bir şekilde dokumaktadır. Bu alanda ortaya konan çalışmalar genel olarak iki yönde ilerlemektedir. Bu yönlerden biri, anlatının kendisini merkeze almakta ve din eğitimi faaliyetlerinde kıssa, hikaye, öykü, masal gibi anlatısal araçların geliştirilmesini ve kullanımını içermektedir. Diğeri ise, anlatma eylemini yani insanın anlatısallığını merkeze almakta ve yaşam hikayesini din eğitiminin bir meselesi olarak görmektedir. Dolayısıyla çalışmamızda Anlatısal Din Eğitiminin öncelikle arka planını oluşturan anlatı kavramı, yaklaşımın ortaya çıkış dinamikleri, yaslandığı düşünce ve teoriler üzerinde durulmuştur. Daha sonra konuya dair Almanya'da ortaya konmuş yaklaşımların genel hatları ile temel ilkeleri ele alınmıştır. Bu çalışma ile, bir kavram olarak anlatının bütün yönlerini belirginleştirip alanın terminolojisine katkıda bulunmak, dünyadaki güncel bir çalışma konusunu tanımak ve bu kapsamdaki akademik çabaya ülkemiz Din Eğitimi Biliminin de katılmasını sağlamak amaçlanmıştır.

Din Eğitimi Açısından "Anlatı" başlıklı doktora çalışmasının ortaya çıkış sürecinde bana sunduğu akademik destek, açtığı özgür tartışma alanı ve sağladığı bağımsız çalışma imkanı yanında benim için hep orada olduğunu hissettiren şefkatli duruşu, karamsar zamanlarımda bir cümlesi ile günümü aydınlatması, her anlamda özenli ve özverili yaklaşımı ile "bir hoca nasıl olmalıdır?" sorusunun tam anlamıyla cevabı olan kıymetli Hocam ve danışmanım Doç.Dr. Emine KESKİNER'e minnet ve şükranlarımı sunarım. Tez izleme komitesinde bulunan ve bütün bu süreci bizimle beraber yürüyen hocalarım Prof.Dr. Ayşe Zişan FURAT ve Doç.Dr. Banu GÜRER'e desteklerinden ve değerleri katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmamda bulunan ve değerli katkıları ile tezime katkı sunan hocalarım Prof.Dr. Aydın TOPALOĞLU ve Doç.Dr. Ramazan GÜREL'e teşekkür ederim.

Çalışmanın araştırma kısmı için bulunduğum Osnabrück Üniversitesinin imkanlarından yararlanmama vesile olan Prof.Dr. Bülent UÇAR'a teşekkürlerimi sunarım. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde beraber çalışma imkanı bulduğum Prof.Dr. H. Hüsnü KOYUNOĞLU, Dr.Öğr.Üyesi Z. Şeyma ALTIN ve Dr.Öğr.Üyesi Osman Sacid ARI başta olmak üzere hem akademik hem de manevi desteklerini esirgemeyen, tecrübelerini paylaşan bütün hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkış sürecinde ve bu süreçten bağımsız olarak her zaman birlikte olduğumuz kıymetli dostlarıma da teşekkürlerimi sunmak isterim. Hangisinin ismini önce yazsam diğerine haksızlık etmiş gibi hissedeceğim için isimlerini alfabetik sıralama ile zikretmek en adil yol olacak sanırım. Bu sürecin son anlarında yoğun bir okuma çalışması yaparak öneri ve tashihleriyle tezin son şeklini almasında önemli katkısı bulunan Dr. Adem İRMAK'a; bilgeliği, sabrı ve müşfik tutumu ile bu süreçteki bütün krizlere çözümler bulan Arş.Gör. Eyüp Ensar ÖZTÜRK'e; yine son anda hem tezi okuyan hem de tashihleriyle katkı sağlayan ve moral desteğini hiç esirgemeyen Arş.Gör. Feyza IŞIK GÜLER'e; her tıkandığımda "kalk gel, beraber çalışalım" diyerek motivasyon aşılayan, tıkanıkları açmama yardım eden ve moral desteği ile hep yanımda olan Dr.Öğr.Üyesi Hilal LİVAOĞLU MENGÜÇ'e; derdimi ve nazımı çekip sevgisi ve ilgisi ile güç veren Dt. Sümeyra BOZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ve elbette sevgili aileme; annem Hacer GÜLŞEN'e, babam İsmail GÜLŞEN'e, kardeşlerim Nesibe ve Betül'e, yeğenlerim Muhammed Tarık ve Zeynep'e bu zor olduğu kadar yıpratıcı süreçte arkamda bir dağ gibi durdukları için, bana bu süreci kolaylaştırmak adına yaptıkları fedakarlıklar için ve en çok da sevgileriyle güçlendirdikleri için mukabil bir sevgiyle ve minnetle müteşekkirim.

Sultan GÜLŞEN
İstanbul, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZ III
ABSTRACT V
ÖNSÖZ VII
İÇİNDEKİLER X
TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ XII
KISALTMALAR LİSTESİ XIII

1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Tarihsel Arka Planı 1
1.2. Araştırmanın Problemi, Yöntemi ve Kapsamı 15
1.3. Araştırmanın Kaynakları ve İlgili Literatür 19

2. BİR KAVRAM OLARAK ANLATI 28
2.1. ANLATI KAVRAMININ TEORİK YÖNÜ 29
2.1.1. Anlatı ve Anlatının Unsurları 29
2.1.1.1. Anlatı 29
2.1.1.2. Anlatının Temel Unsurları 37
2.1.1.2.1. Anlatma Eylemi ve Anlatıcı 37
2.1.1.2.2. Bakış Açısı veya Odaklanma 41
2.1.1.3. Anlatının Yan Unsurları 44
2.1.1.3.1. Zaman ve Mekan 44
2.1.1.3.2. Karakter 50
2.1.1.3.3. Söylem 52
2.1.2. Anlatının Tasnifi ve Boyutları 54
2.1.2.1. Öz-Anlatı, Yaşam Hikayesi, Biyografi ve Anlatının Kişisel Boyutu – "Anlatısal Kimlik" 55
2.1.2.2. Toplumsal/Kültürel Anlatılar ve Toplumsal Boyut 74
2.1.2.3. Dini Anlatılar ve Dini Boyut 82
2.1.2.4. Eğitimbilimsel Anlatılar ve Eğitimbilimsel Boyut 87
2.1.2.5. Edebi Anlatılar ve Edebi Boyut 90

2.2. ANLATININ PRATİK YÖNÜ 94
2.2.1. Anlatısallık 94
2.2.2. Anlam 96
2.2.3. Hermeneutik 98
2.2.4. Öz-Düşünümsellik 106

3.ANLATISAL DİN EĞİTİMİ 111
3.1. ANTISAL DİN EĞİTİMİNİN ÖNCÜLLERİ 113
3.1.1. Anlatısal Pedagoji 114
3.1.1.1. Anlatısal Pedagojide Yeni Bir Yöntem: Dijital Hikaye Anlatıcılığı 120
3.1.2. Anlatısal Teoloji 126
3.2. ANLATISAL DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI 132
3.2.1. Metin Odaklı Yaklaşımlar 136
3.2.1.1. Metne Sadık Kalmayı Öne Çıkaran Yaklaşım 136
3.2.1.1.1. Metne Sadık Kalmayı Öne Çıkaran Yaklaşımın Uygulama İlkeleri 140
3.2.1.2. Muhayyileye Dayalı Çalışmayı Öne Çıkaran Yaklaşım 153
3.2.1.2.1. Muhayyileye Dayalı Çalışmayı Öne Çıkaran Yaklaşımın Hazırlık Süreci 157
3.2.1.2.2. Muhayyileye Dayalı Çalışmayı Öne Çıkaran Yaklaşımın Uygulama İlkeleri 161
3.2.1.3. Diyalojik Etkileşimi Öne Çıkaran Yaklaşım 168
3.2.2. Biyografi Odaklı Yaklaşım 173
3.2.2.1. Biyografik-Geçişsel Öğrenme 177
3.2.2.2. Din Eğitiminde Bir Yeterlik Olarak Biyografik Öz-Düşünümsellik 184

4. SONUÇ ve DEĞERLENDİRME 191
EKLER 203
KAYNAKÇA 224

TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1: Randall'ın "Hayat(ımın) Hikayesi" Metaforu"nu Gösterir Tablo 58

Şekil 1: Anlatma, Anlatı ve Anlatılan İlişkisi 30

Şekil 2: Anlatısal Öğrenme Döngüsü 119

KISALTMALAR LİSTESİ

Alm.	:	Almanca
Ar.	:	Arapça
Bkz.	:	Bakınız
Bs.	:	Baskı – Basım
C.	:	Cilt
Çev.	:	Çeviren
DİA	:	Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi
Ed.	:	Editör
Hz.	:	Hazreti
Hzr.	:	Hazırlayan
İng.	:	İngilizce
No:	:	Numara
Örn.	:	Örneğin
s.	:	Sayfa
S.	:	Sayı
ss.	:	Sayfa Aralığı
t.y.	:	Tarih Yok
TDK	:	Türk Dil Kurumu
V.	:	Volume
vb.	:	Ve benzeri
vd.	:	Ve diğerleri
y.y.	:	Yayınevi Yok

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Tarihsel Arka Planı

Din Eğitimi Açısından "Anlatı" başlıklı bu araştırmanın, *anlatısal din eğitimine* (narrative religious education) dair olması sebebiyle öncelikle disiplinler arası bir çalışma olduğunu belirtmemiz gerekir. Anlatısal din eğitimi anlatıbilim ve din eğitiminin kesişiminde konumlanan ve üzerine güncel tartışmaların devam ettiği bir sahadır.

Çalışmamızın temel kavramı olan *anlatı*, insanlık tarihi ile özdeş kabul edilebilecek bir kavramdır. Çünkü anlatma insanın en temel özelliklerinden ve ihtiyaçlarından biridir. Akademik olarak ilk izlerine Platon ve Aristoteles'te rastlanan anlatı çalışmaları, yaklaşık olarak son 60 yıllık zaman diliminde derinlik kazanarak sosyal ve beşeri bilimlerde önemli bir yer edinmiştir. Anlatı kavramı mahiyeti, ortaya çıkış biçimleri, işlevleri ve hitap ettiği kişiler vb. açılardan; dilbilim, psikoloji, felsefe, ilahiyat, eğitim, tarih, iletişim, yapay zeka, tıp gibi alanlarda çalışılmıştır. *Anlatıya dönüş* (narrative turn) olarak nitelendirilen yakın geçmişimizdeki bu gelişme, din eğitimi biliminin de anlatı konusuna yönelmesine etki etmiştir. Anlatı kavramı ve anlatılar çerçevesinde yapılan bu çalışmalardan en görünür olanı ve sonrasında yukarıda saydığımız farklı alanlarda yapılan çalışmalara kaynaklık edeni ise bir edebiyat teorisi olarak akademide yer edinmiş olan *anlatıbilim*dir.

Anlatısal din eğitimi; konuyu çalışan akademisyenlere göre zaman zaman detaylarda farklılaşabilen bir yapıda karşımıza çıksa da esas olarak *kimlik oluşumu* bağlamında ele alınmaktadır. Bu alanda ortaya konan

çalışmalar, birbirini beslediği açık olan hatta bazen birbirine eklemlenen iki yönde ilerlemektedir:

1. Bunlardan biri *anlatı*nın kendisini konu edinmekte yani yazılı veya sözlü olarak hazır bulunan anlatıların (dini, kültürel, edebi vb.) din eğitimi faaliyetlerinde kullanımını içermektedir. (Bu çalışmanın üçüncü bölümünde ele alınacak "Metin Odaklı Yaklaşımlar" bu kapsamda değerlendirilmektedir.)

2. Diğeri ise, anlatma eylemini yani insanın *anlatısallığını* merkeze almakta ve yaşam hikayesini (biyografiyi) din eğitiminin bir sorunsalı olarak kabul etmektedir. Bu doğrultuda din eğitimi faaliyetleri içerisinde öğrencilerin yaşam hikayelerine daha fazla önem atfedilmesinin hem tecrübe aktarımının hem de otobiyografik öğrenmelerin önünü açacağı vurgulanmaktadır. (Çalışmanın üçüncü bölümünde incelenecek olan "Biyografi Odaklı Yaklaşım" bu kapsama girmektedir.)

Kısaca insanın yaşamı boyunca edindiği tecrübeler, dini inancın şekillenmesini etkileyen unsurlardan birisi olarak görülürken; aynı şekilde inanç da insanın yaşamını (yaşam hikayesini) zenginleştiren bir unsur olarak nitelendirilmektedir. Anlatısal yaklaşımın; yaşanmış tecrübelerin açığa çıkarılıp yeniden anlaşılmalarına ve gerektiğinde farklılaştırılarak yahut güncellenerek yeni bir değer kazanmalarına olanak sağlamasıyla ortaya çıkan din ve yaşam arasındaki bu tekabüliyetin, *kimlik oluşumu* üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Böylelikle öğrencinin kendi yaşamına, eylemlerine ve varoluş biçimlerine dair eleştirel ve yorumlayıcı bir bakış açısı geliştireceği varsayılmaktadır. Bu kazanımların ise, yaklaşımı benimseyenlerce sonlanmayan bir süreç olarak kabul edilen *kimlik oluşumu*nu yaşam boyu destekleyeceği savunulmaktadır. Özellikle *hermeneutik, refleksif* (öz-düşünümsel)*, performatif* vb. süreçleri etkin şekilde kullanan anlatısal yaklaşımın; her yaştan öğrenciye/kişiye hitap edebilen mahiyeti gereği din

eğitimine –formel ve informel alanlarda– farklı imkanlar sunduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında yukarıda çerçevesini çizmeye çalıştığımız anlatısal din eğitiminin öncelikle arka planını oluşturan anlatı kavramı, yaklaşımın ortaya çıkış dinamikleri, yaslandığı düşünce ve teoriler üzerinde durulacak sonrasında ise yaklaşımın genel hatları ile temel ilkelerine yer verilecektir. Bu çalışma ile; anlatının kavramsal derinliğini belirginleştirip alanın terminolojisine katkıda bulunmak, dünyadaki güncel bir çalışma konusunu tanımak/tanıtmak ve bu kapsamdaki akademik çabaya ülkemiz Din Eğitimi Biliminin de katılmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu çalışma ülkemiz din eğitimi biliminde henüz ele alınmamış[*] ve dolayısıyla zemini oluşturulmadığı takdirde havada kalabilecek ya da karıştırılabilecek bir kavramı (anlatı) ve o kavram ile ilişkili başkaca kavramları ele almaktadır. Bu amaçla burada çalışmanın temel kavramı olan anlatı ile ilgili bir tartışma yapmak isteriz. Bu tartışma, anlatı kavramına karşılık olabileceği düşünülen, hikaye veya öykü gibi dolaşımı çok daha yaygın olan kavramların neden kullanılmadığı, onların yerine neden *anlatı* kavramının kullanıldığı soruları ekseninde ilerletilecektir.

Bu çalışma, Batı dillerinden birinde yazılıyor olsa idi, anlatı - narrative kavramı hali hazırda o dile tarihsel ve kültürel olarak içkin bir yapıda bulunacağından, aradaki çizgiye vurgu yapılmaksızın ifade edilebilecekti. Ne var ki, burada bizim bu ayrıma dikkat çekmemiz gerekiyor. Çünkü henüz anlatı kavramının, Batı dillerindeki narrative kavramında görüldüğü kadar yoğun bir dolaşımı söz konusu değildir. Anlatı kavramının neye işaret ettiğini ortaya koyabilmek için ilk olarak anlatının ne olmadığını belirginleştirmek ve daha sonrasında bu çalışmada *anlatı* ile kastımızın ne olduğunu belirtmemiz

[*] Doğrudan anlatısal din eğitimini veya anlatısal din eğitimi yaklaşımlarından birini konu edinen özgün bir çalışma bulunmamakla beraber konuyu ele alan iki adet yabancı dilde çalışma çevrilerek dilimize kazandırılmıştır. Bu çalışmalara literatür değerlendirilmesinde değinilecektir.

gerekir. Zira anlatı kavramı ile alakalı zihinlerde oluşan ilk anlam onun hikaye olduğu yönündedir. Ne var ki, anlatı hikaye değildir. Batı dillerinde anlatı karşılığı olarak kullanılan narratio veya narrative kelimeleri hikayeyi çağrıştırsa da Batıdaki aynı anlamı verebilmek için "hikaye etmek, hikaye anlatmak, tahkiyeli anlatım" gibi bir kullanıma ihtiyaç vardır.

Hikaye; "benzemek, aynen nakletmek" anlamına gelen *heka* (Ar.) kökünden türemiştir. Aynı kökten türemiş olan *hakeve* de "taklit etmek, bir metnin kopyasını çıkarmak" anlamlarını taşımaktadır. Türkçe'de hikayenin karşılığı olarak kullanılan *öykü* kelimesi ise Arapça'da "taklit etmek" anlamının karşılığı olarak kullanılan "öykünmek" fiilinden türetilmiştir.[1] Hikaye/öykü, gerçek ya da muhayyel bir olay akışının/örgüsünün sözel ya da yazılı olarak tasvirine karşılık gelmekle beraber anlatma eylemini de kapsayan bir anlamı ihtiva eder. Edebiyat bilimi açısından biri geniş diğeri dar olmak üzere iki tanımı mevcuttur. Geniş anlamda hikaye/öykü bütün edebi türleri kapsayan bir üst kavramdır. İkinci anlamıyla ise; nispeten dar kapsamlı ve kısa, az karakter içeren, roman ya da destan gibi edebi türlere göre daha az söz sanatı ve teknik içeren, çok derine inmeden hızlıca sonuca ulaşıp mesajını vermeye odaklı bir edebi türdür.[2]

Hikayenin kadim bir kavram oluşu hem öykü kavramına hem de anlatı kavramına göre daha geniş bir dolaşım alanına ve anlama sahip olmasında etkilidir. Hikaye kavramının, geniş yani anlatı kavramına yakınlaşan anlamıyla

---

[1] Bkz. Hüseyin Yazıcı, "Hikaye", **DİA**. C.17, Ankara: Diyanet Yayınları, 1998, ss.479-485. Ayrıca; hikayenin hem Arapça'da hem de Batı dillerinde kullanılan pek çok karşılığı bulunmaktadır. Arapça'da beyan, kıssa, rivayet gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Batı dillerinde ise story (İng.), Erzählung (Alm.) gibi nispeten uzun hikayeleri/öyküleri niteleyenler ve short story (İng.), Kurzgeschichte (Alm.) gibi kısa ve öz olanları niteleyenler şeklinde genel olarak iki başlıkta değerlendirilebilir.

[2] Gero von Wilpert, "Erzählung", **Sachwöterbuch der Literatur**, Stuttgart: Kröner Verlag, 2001, s.239. Ayrıca; hikayeler/öyküler genel olarak, anlatı mekanının ve karakterlerinin kısaca tanıtıldığı ve belli başlı niteliklerin tasvir edildiği bir serim/giriş bölümünden; olayın başlayıp açıldığı ve düğümün verildiği bir düğüm/gelişme bölümünden ve düğümün nasıl çözüldüğünü yani olayın ne şekilde nihayete erdiğini gösteren bir çözüm/sonuç bölümünden meydana gelirler. Bkz: Hasan Boynukara, "Hikâye ve Hikâye Kavramları", **Hece Aylık Edebiyat Dergisi: Türk Öykücülüğü Özel Sayısı**, Sayı.46-47, (Ekim-Kasım 2000), ss.40-47, s.40-41.

da kullanımları söz konusudur. Örneğin Randall, gündelik yaşamda anlatı kavramının yerine neredeyse sürekli olarak hikaye kavramının kullanıldığını ifade eder. Ona göre, yaşamımız hakkında konuşurken, pek çok farklı parçanın bir çerçevede bir araya gelmesi söz konusu olduğundan, esasen anlatı kavramı daha uygun bir ifade olmasına rağmen herkes tarafından "hayat hikayesi" tabiri tercih edilmektedir.[3] Nitekim edebiyat bilimi de folklorik unsurları bünyesinde barındığından, bu gibi halka mal olmuş anlamları da hikayenin kavramsal bütünlüğüne dahil etmiş görünmektedir. *Anlatı*yı çok geniş anlamda ele almamız bile bu genel kabul görmüş ve tarihler boyunca dilimize yerleşmiş kullanım durumuna dokunmamıza müsaade etmemektedir. Zira kuramsal olarak dayandığımız nokta çağdaş bir teori olan anlatıbilimdir ve bir sistematiği vardır. Anlatıbilimin kadim/geleneksel olanı olduğu gibi kabul edip, onu değiştirmeden, günceli dönüştürmek ya da şimdide iş gördürmek gibi bir düşüncesi de mevcuttur. Öncelikle bu sebeple hikaye kavramını muhafaza etmemiz gerekmektedir. Burada akıllara şu soru gelebilir: Bunu tersine çevirip anlatı kavramını ortadan kaldırıp hikaye kavramı ile devam edilemez miydi? Buna olumlu cevap vermek mümkün değildir. Zira iki kavram arasındaki anlam farklılıkları buna müsaade eder yapıda değildir. Kısaca açmak gerekirse; anlatı etimolojik olarak "anlamak, anlatmak" (narrare gibi) ile ilgilidir. Hikaye ise etimolojik olarak - narrative kavramının felsefi temelinde yatan *mimesis* gibi - "taklit etmek, kopya etmek" ile ilgilidir. Dolayısıyla hikayeyi/öyküyü kapsayan bir üst yapı olması nedeniyle *anlatı* kavramı kullanılmak durumundadır.

Çalışmanın arka planı ortaya konurken açıklığa kavuşturulması gereken bir diğer konu ise bir edebiyat teorisi olarak anlatıbilimin tarihsel gelişimi ve anlatıbilime dair yaklaşımlardır. Sosyal ve Beşeri Bilimlerde metinlerin yapısını doğru çözümlemek ve anlamak amacıyla ortaya konan çaba *anlatıya dönüş* (narrative turn) olarak ifade edilmiştir. Bu çaba 20. yüzyılın sonlarında yeni bir disiplinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunu bir

[3] William L. Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, Şen Süer Kaya (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2014, s.17-18 ve 112.

bilim dalı olarak öneren kişi Tzvetan Todorov (ö. 2017)'dur. Ondan sonra bu bilim dalı "Anlatıbilim" (Narratology) adını almıştır.[4] Anlatıbilim; anlatının mantığı, ilkeleri ve uygulama alanları üzerine yapılan çalışmalar[5] ya da diğer bir ifade ile anlatının farklı yapılarının teorisidir.[6] Buradan hareketle bir anlatıbilimcinin; anlatıya dair yapıyı incelemesi ya da "yapısal bir betimleme" ortaya koyması gerekir. Bunu yapabilmesi için de onun, anlatı olgusunu bileşenlerine ayırması ve ardından anlatının unsurlarının işlevlerini ve birbirleriyle olan bağlantılarını belirlemeye çalışması lazımdır.[7]

Anlatıbilim, anlatının yapısına yönelik temelde iki soruya cevap arar. Bunlar anlatıda "ne anlatıldığı" (öykü–story) ve "nasıl anlatıldığı" (söylem-discourse) sorularıdır. Anlatıbilim teorileri de genel olarak bu iki soru etrafında şekillendiğinden öykü ve söylem anlatıbilimi denilen iki anlatıbilim türünden bahsedilebilir. Bunlardan ilki olan "söylem anlatıbilimi" (discourse narratology) bir anlatının biçimini ya da meydana çıkışını belirleyen üsluba dair (*stylistic*) tercihlerle ilgilenir. Söylem anlatıbiliminin ilgilendiği bir diğer husus ise, bir eylemin toplumsal ve kültürel çerçevesi ile ilgilidir. Bu çerçeve kapsamında metnin ya da metinde bahsi geçen olayın pragmatik özelliklerinin bağlamı da söylem anlatıbiliminin konusudur. "Öykü anlatıbilimi" (story narratology) ise anlatıyı "olay örgüsü haline getiren (emplot)" açısından inceler. Olay örgüsü çeşitli temalar, bazı yönlendirici unsurlarla birlikte bir anlatıda var olan her şeyi bir olaylar dizisi ekseninde düzenleyen temel birimdir.[8] Bu anlamda bahsi geçen anlatıbilim türlerini temele alan bütün

---

[4] Jan Christoph Meister, "Narratology", Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier (Ed.), **Handbook of Narratology** içinde (623-645), Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2014, s.624.

[5] Meister, "Narratology", s.623.

[6] Manfred Jahn, **Anlatıbilim: Anlatı Teorisi El Kitabı**, Bahar Dervişcemaloğlu (çev.), İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015, s.43.

[7] Jahn, s.43.

[8] Jahn, s.45.

"Olay örgüsü haline getirme" durumu, çalışmalarını sosyal ve beşeri bilimlerin çeşitli alanlarında sürdürmüş ve sürdürmekte olan bazı bilim insanlarının da ilgilendiği bir kavramsallaştırmadır (örn. Ricoeur, Foucault).

yaklaşımlar tek tek metinleri analiz etmenin yanında metinlerdeki örüntüleri belirlemeyi de mümkün kılar.

Bu iki temel soru çerçevesinde ortaya çıkan anlatıbilim yaklaşımlarının tarihi temellerini ve gelişimini ele almak bu çalışma açısından anlamlıdır. Bu tarihi seyir aynı zamanda disiplinin üzerine temellendiği anlatı bileşenlerinin ve çeşitli anlatıbilim yaklaşımlarının ortaya çıkışını da kapsamaktadır. Anlatıbilimin tarihi genel olarak klasik ya da yapısalcı ve klasik sonrası ya da post-yapısal olmak üzere iki döneme ayrılır. 1966-1980 arasındaki dönem klasik ya da yapısalcı dönem olarak anılır. Bu dönemde yapılan çalışmalar çoğunlukla edebi anlatılar çerçevesindedir. Klasik sonrası ya da post-yapısal dönem olarak anılan 1980 ve sonrasında ise anlatıbilimin disiplinler arası bir nitelik kazandığı görülür. Günümüzde anlatıbilimsel yaklaşımlar; dilbilim başta olmak üzere felsefe, kültür tarihi, sanat tarihi, ilahiyat, eğitim, iletişim, sinema, yapay zekâ, bilişsel psikoloji, tıp (hemşirelik) gibi birçok alanda uygulanmaya başlanmıştır.

Anlatıbilimin tarihi seyrini dile getirirken referans noktamız Jan Christoph Meister olacaktır. Zira Meister çalışmasında disiplini önceleyen çabalara ayrıntılı bir şekilde yer vermiş ve bir tasnif önermiştir. O anlatıbilimin tarihsel gelişimini *Anlatıbilimi Önceleyen Yaklaşımlar, Fransız Yapısalcılığı, Post-Yapısalcı Anlatıbilim ve Post-Klasik Anlatıbilim* olmak üzere dört ana dönemde ele alır.[9]

Meister, anlatıbilimin teorik kökenlerini Platon ve Aristoteles'in iki kavramına dayandırır. Bunlar; "mimesis" (taklit/gösterme) ve "diegesis" (anlatma)'tir.[10] Anlatıbilimi önceleyen yaklaşımlar çerçevesinde Meister'in zikretmiş olduğu ikinci yaklaşım Normatif Paradigma olarak isimlendirilmektedir. Normatif paradigma, adından da anlaşılacağı üzere edebiyat için kendine has kurallar ve kriterler ve bu kuralları bir kanun gibi

[9] Meister, "Narratology", s.626-635.

[10] Meister, "Narratology", s.626. Ayrıca bkz: Bahar Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014, s.66-70.

işletme isteğiyle ortaya çıkmıştır. Bu kriterleri yerine getiren, diğer eserler için örnek teşkil eden ve onları arkasından sürükleyen eserler ise kanonik metinler olarak tanımlanmıştır. Platon ve Aristoteles'ten sonra gelişen edebiyat teorilerinin genişleyebilmesi adına belli kuralların oluşturulması fikri normatif paradigmayı destekler durumdadır.[11] Meister'in zikretmiş olduğu bir diğer öncü yaklaşımı ele alan ise Spielhagen'dir. Onun alana katkısı anlatıya dair üç ayrımı ortaya koymasıdır. Bu ayrımlardan ilki, anlatının olay örgüsü eylem ve karakter gibi unsurlarının arasındaki ayrımken ikincisi, yazar-anlatıcı arasındaki ayrımdır ve sonuncu ise birinci ve üçüncü şahıs anlatım arasındaki temel ayrımdır. Spielhagen, anlatının bu unsurlarının ve özelliklerinin alanın terminolojisine ve kriterler havuzuna dahil olmasını sağlamıştır.[12]

19. yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde ise öncesine nazaran daha sistemli araştırmalar ve çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Örneğin halk bilimi (folklor) araştırmaları kapsamında yapılan masal çalışmaları bu dönemin dikkat çeken çalışmalarındandır. Nitekim 1880 yılında, halk bilimi çalışmaları kapsamında ortaya çıkan ampirik yaklaşımın öncüleri bir araya gelerek "Fin Okulu" olarak da bilinen okulu kurmuşlardır. Bu okulun mensuplarından olan Antti Aarne (ö. 1925) ve Stith Thompson (ö. 1976), Aarne-Thompson-Endeksi olarak bilinen ve günümüze kadar ulaşan kataloğun ilk nüshasını yayımlamıştır.[13] Meister de bu dönemi Kataloglaştırma ve Formülasyon dönemi olarak tasnif etmiştir. Anlatıbilim açısından önemli bir diğer gelişme ise bu dönemde "öykü" (story) ve "olay örgüsü" (plot) ayrımının belirginleşmesidir. Öykü olayların kronolojik dizilişi iken, olay örgüsü bu olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisidir. Buna göre "Kral öldü, ardından kraliçe öldü." şeklindeki bir minimal öyküyü, "üzüntüsünden" gibi

[11] Meister, "Narratology", s.627.
[12] Meister, "Narratology", s.630
[13] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.18.

bir açıklamanın eklenmesi ile mantıklı bir anlatısal olay örgüsüne dönüştürmek mümkündür.[14]

Yine bu dönemde Vladimir Propp (ö. 1970), Rus halk masalları özelinde halk masallarının değişmez öğelerini ortaya çıkarmış ve bir anlatı şablonu ortaya koymuştur.[15] Onun bu uğraşı sayesinde anlatıbilim açısından önemli olan *sistem/yapı* kavramlarının önemi kanıtlanmıştır. Kendisinden sonra gelen Claude Levi-Strauss (ö. 2009), Algirdas Julien Greimas (ö. 1992), Roland Barthes (ö. 1980), Todorov gibi anlatıbilim açısından ismi ilk sıralarda zikredilen pek çok bilim insanı bu çalışmadan ilham alarak çeşitli metin analizi yöntemleri geliştirmiştir.[16]

Meister'in anlatıbilimin öncü yaklaşımları arasında zikrettiği bir diğer yaklaşım Rus Biçimciliğidir. Rus Biçimciliği; 1915-1930 yılları arasında Shklovsky (ö. 1984), Yury Tynyanov (ö. 1943), Boris Eikhenbaum (ö. 1959), Roman Jakobson (ö. 1982), Grigoriy Vinokur (ö. 1947), Petr Bogotyrev (ö. 1971) gibi Sovyet asıllı yazarların bir araya gelmesiyle oluşan bir edebiyat eleştirisi okuludur. Bu ekol, edebi dilin ve edebiyatın (sanatın) özerkliğini kanıtlama amacını gütmüştür. Mikhail Bakhtin (ö. 1975) ve Yuri Lotman (ö. 1993) gibi yazarları etkilemiş ve anlatıbilimin bir disiplin olarak ortaya çıkmasını sağlayan yapısalcılığın oluşmasına da zemin hazırlamıştır.

Rus Biçimciliğinin anlatıbilime en büyük katkısı; yazarın metinde sunduğu sıra ve biçimdeki olaylar örgüsünü ifade eden "sujet" ve bu olay örgüsünün gerçek hayatta izlemesi gereken sırada dizilmiş halini ifade eden "fabula" ayrımıdır.[17]

---

[14] Jan Christoph Meister, "Minimal Narrative", David Herman, Manfred Jahn, Marie-Laure Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde (312), USA: Routledge, 2005, s.312; Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.18.

[15] William Nelles, "Function (Propp)", David Herman, Manfred Jahn, Marie-Laure Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde (190-191), USA: Routledge, 2005, s.191.

[16] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.22.

[17] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.21.

Rus biçimcileri arasında dilbilime (linguistik) diğerlerine nazaran daha çok önem atfeden kişi Jacobson olmuştur. Jacobson, yapısalcılığa geçişin de temeli kabul edilir. O, bir iletişim eyleminin olmazsa olmaz altı ögesinden bahseder. Bu eylemin ilk ögesi *gönderici (sender veya addresser*)dir. Gönderici, sözel bir eylem söz konusu olduğunda muhatabı ile konuşan ya da ona anlatan iken yazılı bir eylem söz konusu olduğunda onu yazan kişidir. İkinci öge ise, gönderici tarafından söylenen ya da yazılan *bildiri* (*message*)dir. Bahse konu bildirinin muhatabı olan ise bu iletişim eyleminin üçüncü ögesi olan *alıcı* (*receiver veya addressee*)dır. Bu ilk üç öge bahse konu iletişim eyleminin var olması için zorunlu olmakla beraber bildirimin anlamlı ve ulaşılabilir olması sonraki ögelere bağlıdır. Göndericinin mesajının alıcıya ulaşması, anlaşılır olması ve anlamlandırılmasını sağlayan ögelere sırasıyla *iletici* (channel veya contact), *kod* (code), *bağlam* (context) denir. İletici yazı veya söz gibi kanallarla göndericinin mesajını alıcıya ulaştırandır. Bu mesajın alıcılarca anlaşılabilmesi için ortak bir *kod* (*code*) kullanılmış olmalıdır. Bu kod örneğin hem alıcı hem de gönderici tarafından bilinen bir dil olabilir. Altıncı öge ise *bağlam* (context)dır. Bağlam, söz konusu bildirinin göndergesini oluşturan ögedir.[18]

Aynı döneme denk gelen ve Rus Biçimciliği olmak üzere sonrasındaki anlatıbilim yaklaşımlarını etkileyen bir gelişme Ferdinand de Saussure'e (ö. 1913) ait "dil/söz" (langue/parole) ayrımıdır. Onun bu ayrımına göre *dil* "konuşan bireylerin zihninde potansiyel olarak var olan sistem" iken *söz* "bu sistemden hareketle üretilen bireysel sözceler"dir. Toplumsal olanı bireysel olandan ayıran ve toplumsal olana daha fazla değer atfeden Saussure gibi bu ayrımı benimseyen kuramcılar da genel olarak anlatıyı bireysel anlatıların üstünde tutmuşlardır. Ayrıca Saussure'ün "gösterge teorisi"ndeki *söylem* ve

[18] Brian McHale, "Function (Jakobson)", David Herman, Manfred Jahn, Marie-Laure Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde (190-191), USA: Routledge, 2005, s.190.

öykü ayrımı –yukarıda da işaret ettiğimiz gibi– iki anlatıbilim türünün ortaya çıkışında etkili olmuştur.[19]

Meister'in, 20. yüzyılın başlarında anlatıbilime öncülük etmiş yaklaşımlar arasında zikrettiği bir diğer yaklaşım pre-yapısalcılıktır. Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden olan Henry James (ö. 1916); bakış açısı veya odaklanma meselesini irdelemiştir. Bu sayede Platon ve Aristoteles'e dayanan mantık genişleyerek bir üst noktaya taşınabilmiştir. James'in diğer katkısı ise "mimésis" ve"diégésis"e yönelik düzenlemedir. Buna göre James; taklit olarak kavramlaşmış olan "mimésis" yerine *gösterme* (showing); olayların sözlü aktarımı olarak kavramlaşmış olan "diégésis" yerine ise *anlatma* (*telling*) terimlerini getirmiştir.[20] Pre-yapısalcılık kapsamında değerlendirilebilecek gelişmelerden bir diğeri de Alman bilim insanı Günther Müller'in (ö. 1957) "anlatılan zaman" (erzählte Zeit) ve "anlatma zamanı" (Erzählzeit)* olarak zaman kategorisini ikiye ayırmasıdır.[21]

Bu öncü çabalar yeni bir disiplin olarak anlatıbilimin ortaya çıkışında etkili olmuştur. 1966-1980 yılları arasında etkili olan Fransız Yapısalcılığı bu dönemi belirlemiştir. Barthes, Gerard Genette (ö. 2018), Greimas, Todorov, Franz Stanzel gibi araştırmacılar anlatının sistematik ve biçimsel bir analizini yapmayı amaçlamışlardır. Onlar, anlatı biçimlerini evrenselleştirme isteğinin yanında, anlatıların biçimsel özelliklerine dair "nesnel" bir tanım getirme uğraşında olmuşlardır. 1966 senesinde Fransa'da çıkan Communications dergisinin özel sayısında bu yeni kuram "Anlatının Yapısal Analizi" başlığıyla duyurulmuştur.[22] Fakat 1969 senesinde Todorov'un teklifi ile anlatıbilim (narratology) terimi kullanılmaya başlamıştır. Bu dönemde "fabula" ve "sujet" kavramları yeniden ele alınarak Todorov tarafından "öykü" (histoire) ve "söylem" (discours), Genette tarafından "öykü" (histoire) ve "anlatı" (recit)

---

[19] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.19.
[20] Meister, "Narratology", s.629.
* Ayrıca Bkz. Günther Müller, **Erzählte Zeit und Erzählzeit**, Tübingen, Mohr, 1948.
[21] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.25.
[22] Meister, "Narratology", s.631-632.

olarak tanımlanmıştır. Anlatıbilim hatırı sayılır bir süre "öykü" boyutuna odaklanmıştır. Bu dönemde anlatıbilimin temel unsurlarını meydana getiren kavramlar (anlatma eylemi, odaklanma vb.) ortaya konmaya başlanmıştır.[23]

1980 sonrasında ise postmodernizme paralel olarak post-yapısalcı yaklaşım gelişmiştir. Post-yapısalcı yaklaşım, modern dünyayı yapı söküme uğratma veya var olan paradigmaları yeniden inşa etme amacıyla ortaya çıkmış radikal yaklaşımların ilgi odağı olmuştur. Bunun neticesinde anlatıbilimin kapsamının genişlediği gözlemlenmiştir. Bu genişleme diğer disiplinlerden kavram ve teorilerin devşirilerek alanın terminolojisinin ve konularının farklılaşması gibi bir eğilim ile kendisini göstermiştir.[24]

Post-yapısalcılığın anlatıbilime sağladığı önemli katkılar şöyle sıralanabilir: Anlatıbilimin görsel anlatılara uygulanması adına bir uğraş ortaya koyması, metinlerarasılık gibi farklı okuma tarzları için belirlemeler yapması, söylemlerdeki hikayeyi var eden özelliğin ortaya çıkarılması, olay örgüsü üzerinde etkisi bulunan psikolojik motivasyonun tespiti, cinsiyet araştırmalarının (gender studies) anlatıbilime dahil edilmesi, sanal anlatılara yönelimin giderek ivme kazanması ve simülasyon paradigmasının geliştirilmesi.[25]

Anlatıbilimin çağdaş durumuna bakacak olursak, içinde bulunduğumuz döneme Post-Klasik Anlatıbilim Dönemi denildiğini görmekteyiz. Bu dönemde anlatıbilim kendisine; psikanalitik anlatıbilim, tarih yazımına dayalı anlatıbilim, mümkün dünyalar anlatıbilimi, hukuki anlatıbilim, feminist anlatıbilim, cinsiyet araştırmaları anlatıbilimi, bilişsel anlatıbilim, doğal anlatıbilim, post-modernist anlatıbilim, sözbilimsel anlatıbilimi, kültür araştırmaları anlatıbilimi, türler ötesi anlatıbilim, siyasal anlatıbilim ve psiko-anlatıbilim gibi geniş bir alanda yer bulur.[26] Dervişcemaloğlu, Post-yapısalcı

[23] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.28-31.
[24] Meister, "Narratology", s.633.
[25] Meister, "Narratology", s.633.
[26] Jahn, **Anlatıbilim: Anlatı Teorisi El Kitabı**, s.46-47.

ya da klasik sonrası dönemde ortaya çıkan bazı anlatıbilim yaklaşımları ve özelliklerini kısaca şöyle açıklamaktadır:

i. *Bağlamcı (*contextualist*) anlatıbilim*; anlatıdaki olayları, olguları durumları vb. belirli kültürel, tarihi, tematik ve ideolojik bağlamlarla ilişkilendirme gayretindedir.
ii. *Retoriğe dayalı anlatıbilim*; anlatı metninin dili ve mantıksal yapısı ile anlatının yazar ve okuyucu arasında metin vasıtasıyla belli bir amaç doğrultusunda gerçekleşen bir etkileşim olduğuna vurgu yapar ve anlatıyı bir "bildirişim sanatı" olarak kabul eder.
iii. *Bilişsel anlatıbilim*; gündelik ve sözlü anlatıları da kapsayarak insanların zihinsel ve duygusal açıdan anlatı üretme süreçlerine odaklanır.
iv. *Doğal anlatıbilim*in temelinde; gündelik hayatta anlatılan anlatılar ve tecrübelerle ilgili yapı ve kavramları anlatı teorisi ile birleştirme çabası bulunur.
v. *Mümkün dünyalar (teorisi) anlatıbilimi*; Leibniz felsefesinden hareketle geliştirilmiştir.
vi. *Türlerarası* (transgeneric) ve *medyalararası* (intermedial) yaklaşımlar; temelde anlatıbilimin klasik kategorilerini ve modellerini, nesir dışındaki türleri de kapsayacak şekilde genişletmeyi amaçlar.[27]

Dervişcemaloğlu, farklı disiplinlerle iş birliği halinde ortaya çıkan ve halen üzerine çalışılan yukarıdaki altı farklı anlatıbilim yaklaşımını dile getirmişse de Meister, bunlardan *bağlamcı (*contextualist*)*, *bilişsel* ve *türlerarası* (transgeneric) *anlatıbilim* yaklaşımlarının diğerlerini domine ettiğini ifade eder.[28]

[27] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.36-39.
[28] Meister, "Narratology", s.634-635.

Bu çalışma bir din eğitimi çalışması olduğundan, anlatının eğitim bilimleri alanında kullanım şekilleri de bir din eğitimi problemi olarak ele alınmalıdır. Bu anlamda *Anlatısal Pedagoji* (Narrative Pedagogy) ve din eğitimi biliminin kesişiminde bulunan anlatının ders materyali olarak kullanımı, kimlik inşası, biyografik öğrenme gibi konulara dair din eğitiminin tavır benimsemesi gereklidir.

Anlatısal pedagoji din eğitimini dışlar bir yapıda olmasa da anlatının din eğitimi için de ayrıca ele alınması gereken bir konu olduğu aşikardır. Zira dinin yaşamdan ayrı bir şekilde değerlendirilmesi mümkün olmadığı gibi bireyin kendini inşa ya da öz-yaratım sürecinde en etkili faktörlerden biri de dindir. Fakat din eğitimi söz konusu olduğunda yalnızca eğitim bilimlerinin geliştirdiği teorilere göre hareket edilmediğini ifade etmek gerekir. Anlatı ekseninde gelişen ya da geliştirilen her teoride olduğu gibi anlatıbilimin verilerine/metotlarına göre şekillenmiş/şekillenmekte olan *Anlatısal Teoloji* (Narrative Theology) de din eğitimi açısından dünyadaki örnekler incelediğinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlatıbilim 1970'lerden itibaren İlahiyat sahasında da ilgi görmeye başlamıştır. Tezimizin üçüncü bölümünde daha detaylı şekilde görüleceği üzere, anlatısal teoloji Hristiyan inancının anlatısal sunumuna odaklanan sistematik bir teolojik yaklaşımdır. Din eğitiminin dini hitabet, dini danışmanlık gibi alanlarda anlatıbilimin temin etmiş olduğu imkanlardan din eğitimi perspektifinden yararlandığını söylemek mümkündür. Dini anlatıların anlamlarının belirginleştirilmesine yönelik bir gayret sergileyen bu yaklaşım, okuyucunun metnin anlamının ortaya çıkma sürecine dahil olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla din eğitimi bilimi, çeşitli alanlarda anlatı ekseninde geliştirilen çağdaş teori ve yaklaşımlardan yararlanarak anlatı konusuna daha kapsamlı, kuşatıcı ya da bütüncül bir bakış açısı ile yönelmelidir.

Ülkemizde din eğitimi bilimi açısından anlatı meselesinin yeterince ele alınmamış olmasından hareketle bu çalışmada anlatının mahiyeti,

bilimselleşme süreci ve din eğitimi açısından ne ifade ettiği ortaya konmaya çalışılacaktır. Zira ülkemiz dini ve kültürel anlatılar bakımından köklü ve güçlü bir birikimine sahiptir. Bunun yanında anlatının her anlamıyla din eğitiminde işlevsel bir araç olarak kullanımı son derece yaygındır. Buna rağmen bu alanda özellikle yönteme dair çok az çalışmanın ortaya konmuş olması anlatı konusundaki bu çalışmanın önemini vurgular niteliktedir. Ayrıca anlatının hem mahiyetinin hem de bütün yönlerinin anlaşılması ve ülkemiz din eğitimi biliminde eksikliğini fark ettiğimiz sistemli eğitim-öğretim yöntemleri bakımından takviye edilmesi bu çalışmanın önemli bir motivasyonudur. Dolayısıyla anlatının din eğitimi açısından ne ifade ettiği nihai sorusu cevaplanırken, anlatısal din eğitimini başarılı şekilde ele alındığını ve uygulandığını düşündüğümüz Almanya'da konu hakkında ortaya konmuş çalışmalar ve onların dayanaklarından istifade edilecektir.

1.2. Araştırmanın Problemi, Yöntemi ve Kapsamı

Bu çalışmanın temel problemi "eğitim öğretim süreçlerinde işlevsel bir araç olan anlatının, din eğitimi alanına hem bir yaklaşım tarzı hem de bir öğretim yöntemi olarak ne türden imkanlar sağladığını ortaya koymak" tır. Bunun yapılabilmesi için ilgilenilmesi gereken alt problemleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Anlatı nedir, nerede ve nasıl ortaya çıkmıştır?
- Anlatının teorik ve pratik yönleri neleri kapsar?
- Anlatı insan ilişkisinin görünümü, katmanları ve boyutları nelerdir?
- Anlatı insan ilişkisi kapsamında ön plana çıkan tasavvurlar nelerdir?
- Anlatı insan ilişkisi bağlamında anlatının işlevleri nelerdir?
- Anlatı ile insan arasındaki ilişkinin tanımlanmasının kimlik oluşumuna sunduğu katkılar nelerdir?
- Anlatı ilahiyat ve eğitimbilimleri alanlarında nasıl ele alınmıştır?
- Anlatı din eğitimi bilimi özelinde nasıl ele alınmış ve hangi yaklaşım tarzları ile ortaya konmuştur?

Sayılan bu meseleler ekseninde çalışmamızda, yukarıda da ifade edildiği gibi, son tahlilde anlatının din eğitimi alanına sunduğu imkanların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yola çıkılmıştır. Bunu ortaya koyabilmek için anlatısal din eğitimi alanındaki yaklaşımları ile örnek teşkil edebilecek bir ülke olan Almanya'daki yaklaşımların arka planı ve ne şekilde ele alındığı anlaşılmaya gayret edilmiştir. Böyle bir anlama çabası için de genellikle yazılı dokümanların incelenmesine ve analizine ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyaçlara cevap verebilmek adına çalışmanın üzerine temellendiği; anlatı, anlatının unsurları, boyutları, pratik yönü gibi hususlar ilgili literatürde incelenmiş bunların birbirleri ile ve din eğitimi ile ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu *literatür incelemesi*[29] sonucunda elde edilen veri, işlevselci bir bakış açısıyla ve *betimsel analiz*[30] yöntemiyle yorumlanmıştır. Böylelikle bir kavramdan (anlatı) hareketle bir din eğitimi yaklaşımının (anlatısal din eğitimi yaklaşımı) düşünsel ve yapısal temelleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra anlatının din eğitimi bilimi için temin ve tesis edeceği imkanlar ve din eğitiminde üstlenebileceği işlevler tartışılmıştır.

Veri toplama sürecinde temelde veritabanları kullanılmış olsa da konunun uluslararası boyutu ciddi bir önem taşıdığından bu amaçla araştırma sürecinde Almanya'da bulunan üniversite kütüphanelerinden imkân ölçüsünde istifa edilmiştir. Diğer taraftan Osnabrück Üniversitesi'ndeki ve diğer üniversitelerdeki alanında uzman akademisyenlerle irtibat sağlanarak konuya dair istişarelerde bulunulmuş, konuyla ilgili akademik etkinliklere katılım sağlanmıştır.

Anlatı kavramının son derece geniş kapsamlı olması, kavramın mahiyetinin detaylı bir şekilde ele alınmasını gerekli kıldığından çalışmamızın ikinci bölümü anlatı kavramının analizini içerecek şekilde tasarlanmıştır. "Bir Kavram Olarak Anlatı" başlığını verdiğimiz bu bölüm "Anlatı Kavramının Teorik Yönü" ve "Anlatının Pratik Yönü" olarak iki alt başlığa ayrılmıştır. İlk

[29] Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Genişletilmiş 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2000, s.189-201.
[30] Yıldırım ve Şimşek, s.239-241.

başlıkta "Anlatı" kavramı ve çalışmanın bundan sonraki kısmında ele alınacak olan diğer düşüncelerin temelini oluşturan "Anlatının Unsurları" irdelenecektir.

Kavramın tam olarak anlaşılabilmesi için anlatının boyutlarının detaylı bir şekilde ortaya konması bir gereklilikti, ayrıca anlatıyı tasnife tabii tutarken bir boyutlandırma yapmak yerinde olacaktı. Bu sebeple yine ikinci bölümde "Anlatının Tasnifi ve Boyutları"na yer verilecektir. Bu çalışma kapsamında yapılan anlatı tasnifi, insanın çeşitli yönlerini ve toplumsal yaşamını ilgilendiren üst çerçeveler düşünülerek ve anlatının boyutları ile örtüşecek şekilde ele alınacaktır. Dolayısıyla anlatı "öznel/kişisel, toplumsal/kültürel, dini, eğitimbilimsel ve edebi" çerçevelerde irdelenecektir. Yine aynı çerçeveler kullanılarak anlatının boyutlarına da değinilecektir. Bu bağlamda anlatının öznel/kişisel boyutunun ele alındığı yerde, din eğitimi çalışmalarının neredeyse tamamının üzerine temellendiği anlatısal kimliğe değinilecektir. Anlatısal kimlik denildiğinde ilk akla gelen isim Paul Ricoeur (ö. 2005) olmakla beraber Alasdair MacIntyre ve Charles Taylor gibi pek çok düşünürün bir anlatısal kimlik kurgusu bulunmaktadır. Bu düşüncelerdeki temel hareket noktası kimliğin zaman içerisinde gelişen bir yapı olmasıdır. Ricoeur'a göre kısaca, her kişinin bir hikayesi vardır. Yaşanan her deneyimden insana bir belge, iz kalır. Bu belge ve iz ise bellekte depolanır ve arşivlenir. Hayatın sürekliliği, bellekte arşivlenen belge ve izlerin durağanlaşmasını engeller. Bu sebeple, hayat geriye dönüşlü bir şekilde sürekli olarak yeniden yorumlanır. Bu yorumlama neticesinde önceki yorumlar değişime ve dönüşüme uğrar. Yani kimliği oluşturan unsurlar bir yandan sürekli olarak aynı kalırken bir yandan da sürekli olarak değişmektedirler.[31]

Kültürel/toplumsal boyutta ise özellikle Bruner'in çalışmalarından yararlanılacaktır. Zira kendisi hem eğitim anlayışını hem de anlatı ile ilgili görüşlerini kültür temelinde ele almıştır. Ona göre, geçmiş zamanlar hakkında

[31] Paul Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 4 - Anlatılan (Öykülenen) Zaman**, Umut Öksüzan, Atakan Altınörs (çev.), 2. Basım, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016, s.175.

düşünmenin de konuşmanın da temelinde anlatı yattığı için bir taraftan kültür ile anlatı diğer taraftan da kimlik ile kültür birbirini etkiler vaziyettedir. Yani insan kültür tarafından şekillenmiş olmakla kalmaz aynı zamanda kültürün bir türü haline de gelir.[32] Edebi boyutta ise kurgusal anlatıların anlam kazanımına olan etkisi ele alınacaktır. Bu aslında yabancısı olmadığımız hikayeleme (tahkiyeli anlatım) yöntemidir. Dini boyutta yukarıda da değinildiği gibi anlatısal teolojinin verilerinden yararlanılacaktır. Burada özellikle üzerinde durulacak nokta kıssalardır.[33] Eğitimbilimsel boyutta ise anlatısal pedagojiye dair genel bir bilgi verilecektir. Anlatı pedagojisi ya da anlatı vasıtasıyla öğrenme çoğunlukla *öz-düşünümsellik*, *hermeneutik* yorumlama ve *diyalojik* etkileşim zemininde ve kaçınılmaz olarak birey/kişi merkezli bir şekilde ele alınmaktadır. Çünkü anlatı; bireyin yaşanmış tecrübesini daha iyi bir şekilde anlamasını, kendisini içinde tasavvur etmesini ve olmakta olduğu kişiyi anlamlandırabilmesinin yanında yorumlayabilmesini de sağlayan, kimilerince *öz-yaratım* (self-creation veya self-authoring)[34] olarak telaffuz edilen bir yoldur.

İkinci bölümün ikinci başlığında ise, *anlatısallık*, *anlam*, *hermeneutik* ve *öz-düşünümsellik* gibi anlatının pratik yönünü ifade eden kavramlar üzerinde durulacaktır. Böylelikle kavramın tam olarak ne ifade ettiği ortaya konmuş olacaktır.

Anlatısal din eğitimi başlıklı üçüncü bölümün birinci başlığında bu çalışma bağlamında, anlatısal din eğitiminin öncülleri olarak telaffuz ettiğimiz Anlatısal Pedagoji ve Anlatısal Teoloji ele alınacaktır. Böylelikle anlatının hem eğitim hem de ilahiyat sahasının kesişiminde yer alan din eğitimine ne tür bir alan açacağı gösterilmeye çalışılacaktır. Burada ayrıca post-modern dönemle oluşan yeni durumda din eğitimcisinin anlatı üzerinden hangi imkanlara sahip

---

[32] Jerome Seymour Bruner, "Life as Narrative", **Social Research**, Vol. 54, No. 1, (1987), ss.11–32.

[33] R. Ruard Ganzevoort, "Narrative Approaches", Miller-McLemore (Ed.), **Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology** içinde (214-223), Chichester: Wiley-Blackwell, 2011.

[34] Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, s.26 ve 247. Ayrıca bkz. William L. Randall**, The Stories We Are**, Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 1995, s.4 ve 208.

olabileceğine dair bir örnek olarak Dijital Hikaye Anlatıcılığı üzerinde durulacaktır.

Üçüncü bölümün ikinci başlığında ise, anlatı üzerinden inşa edilmiş olan din eğitimi yaklaşımları Almanya örneği üzerinden tartışılacaktır. Dolayısıyla bu çalışmada ele alınacak olan anlatısal din eğitimi yaklaşımları Almanya'da ortaya konulmuş olanlarla sınırlıdır. Bahse konu bu yaklaşımlar metin odaklı ve biyografi odaklı din eğitimi yaklaşımlarıdır. Metin odaklı yaklaşımlar başlığında özellikle kıssaların din eğitim süreçlerine nasıl dahil edildiği ve bu süreçte takip edilmesi gereken ilkeler verilecektir. Biyografi odaklı yaklaşımlar başlığında ise bireyin kendi yaşam hikayesi başta olmak üzere biyografik anlatıların din eğitiminde kimlik inşası açısından açtığı imkan alanı gösterilmeye çalışacaktır. Böylece din eğitimi biliminin anlatı ve anlatıbilim ile etkileşim halinde yapacağı disiplinler arası çalışmalar vasıtasıyla elde edeceğini düşündüğümüz kazanımlara yer verilecektir. Sonuç bölümünde ise ülkemizde konumuzla ilgili yapılmış din eğitimi çalışmaları bağlamında kısa bir değerlendirme yapılacaktır. Bu sayede bu çalışmanın din eğitimi biliminde nerede konumlanabileceğine dair bir görüntü elde edebileceğimizi düşünmekteyiz.

1.3. Araştırmanın Kaynakları ve İlgili Literatür

Din Eğitimi Açısından Anlatı başlıklı çalışmamızdaki temel kavramlardan hareketle bir literatür taraması yapmak ve çalışmayı ortaya koymamızı mümkün kılacak literatürü değerlendirmek konunun daha iyi anlaşılması için gerekli bir adımdır. Bu amaçla başta çalışmanın oluşmasını temin eden kaynakları daha sonra da literatürü ortaya koymaya çalışacağız.

İlk olarak anlatısal din eğitiminin zeminini inşa ettiğini düşündüğümüz anlatısal pedagoji ile ilgili Almanya'daki çalışmaları zikretmek doğru olacaktır. Heinrich Scharrelmann tarafından geliştirilmiş olan Şahsiyet Pedagojisi (*Persönlichkeitspädagogik*) bu bağlamda sayılabilecek ilk çalışmalardandır. Bu çalışma 20. yüzyılın başlarında Amerika ve Avrupa'da eğitim, öğretim ve

okul sisteminin yenilenmesine yönelik yapılan çalışmaların genel başlığı olan Reform Pedagojisi içinde değerlendirilse de sonrasında anlatısal pedagojiye kaynaklık edebilecek unsurlar taşıdığı anlaşılmıştır. Şahsiyet Pedagojisi öz olarak eğitimin başarılı olabilmesinin temel unsurunun öğretmenin kişiliği olduğunu ileri sürmekte ve öğrencilerin kişilik gelişimini hedeflemektedir. Dolayısıyla (sabit) eğitim ve öğretim metotlarını reddetmektedir. Scharrelmann, öğretim ortamının birincil iletişim alanı olması, gelişmiş olan öğretmenin kişiliğinin gelişmekte olan yeni kişiliklere görselleştirme sayesinde verimli bir iletişim imkanı sunması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre; en önemli kavram verimliliktir zira verimli düşünme kişinin kapasitesini, iç dünyasını ve dışavurumunu ifade etmektedir. Sonrasında yapılan pek çok çalışmada bu öğretim biçiminin anlatısal pedagojinin özünü oluşturduğu/oluşturabileceği belirtilmiştir.[35]

Zikretmemiz gereken bir diğer önemli çalışma yine eğitim bilimleri alanında yapılmıştır. 1978 senesinde Dieter Baacke başkanlığında bir heyet, *Otobiyografik ve Edebi Kaynakların Eğitim Bilimlerinde Kullanımını Geliştirme* (Wissenschaftlische Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis) başlıklı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma bir sene sonrasında *Hikayelerden Öğrenme* (Aus Geschichten Lernen) başlığı ile editoryal bir kitap olarak basılmıştır. Anlatıbilim ile eğitim bilimlerini birleştiren ilk şümullü çalışma olarak nitelendirebileceğimiz bu kaynak, anlatısal türlerin hem akademik bir araştırma yöntemi hem de bir öğretim yöntemi olarak kullanımına dair önemli bilgiler sunmaktadır.[36]

Din eğitiminde ise anlatısal din eğitimi yaklaşımı olarak nitelenebilecek çalışmalar iki ana eksende değerlendirilebilmektedir. İlki olan metin odaklı çalışmalar, başta Dietrich Steinwende ve Walter Neidhart olmak üzere Ingo Baldermann gibi isimler tarafından yapılmıştır. İkincisi olan biyografi odaklı çalışmalar ise Hans-Georg Ziebertz, Friedrich Schweitzer,

---

[35] Ralf Koerrenz, **Narrative Didaktik: Studien zur Pädagogik Heinrich Scharralmanns**, Waltrop: Spenner Verlag, 1997.

[36] Dieter Baacke ve Theodor Schulze, **Aus Geschichten Lernen**, München: Juventa, 1979.

Peter Biehl ve Gert Otto, Heinz Streib gibi isimler tarafından ortaya konmuştur.

Steinwende ve Neidhart metin odaklı yaklaşımın teşekkülü için özellikle kıssaların kullanımına önem vermiştir. Steinwende; *Anlatı Atölyesi: Kutsal Kitap Anlatılarına Dair Bir Kılavuz* (Werkstatt erzählen: Anleitung zum erzählen biblischer Geschichten), *Çocuklar için Din Eğitiminde Kıssa Anlatımı* (Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder) ve *Senin Kudretini Anlatmak: Okul, Ev ve Çocuk Ayinleri için Kutsal Kitap Anlatıları (*Zu erzählen deine Herrlichkeit: Biblische Geschichten für Schule, Haus und Kindergottesdienst) gibi eserlerinde kıssaların bir ders materyali olarak kullanılması konusunu işlemiştir.[37] Bu bağlamda kutsal metne tam bir sadakat ile yaklaşılması gerektiğini savunan Steinwende'nın aksine Neidhart, metnin aslından ziyade manasının ön planda olduğunu savunmuştur. Özellikle *Kitab-ı Mukaddes Üzerine Anlatı Kitabı, Teori ve Örnekler* (Erzählbuch zur Bibel, Theorie und Beispiele) başlıklı çalışmasında ortaya koyduğu yaklaşımı teorik ve pratik olarak serimlemiş ve din dersinde öğretmenin muhayyilesini işe koşarak anlatımını zenginleştirmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.[38] Baldermann ise her iki yaklaşımın da bir adım ileriye taşınması açısından özellikle *Ağladığımı Kim Duyuyor? Çocuklar Mezmurlar'da Kendilerini* Keşfediyor (Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in Psalmen)

---

[37] Bkz. Dietrich Steinwende, "Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder", W. Sander, K. Wegenast (Ed.), **Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott - Begegnung zwischen Sprachwissenschaf und Theologie** içinde, (52-67), Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1983; Dietrich Steinwende, **Werkstatt erzählen: Anleitung zum erzählen biblischer Geschichten**, Münster: Comenius Institut, 1974; Dietrich Steinwende, **Zu erzählen deine Herrlichkeit: Biblische Geschichten für Schule, Haus und Kindergottesdienst**, München, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1967.

[38] Bkz. Walter Neidhart, "Formen, Methoden, Medien religiöser Erziehung im Nahbereich: Erzählung biblischer Geschichten und die Erschließung religiöser Sprache", C. Bloth (Ed.), **Handbuch der praktischen Theologie** içinde, (241-249), C.2, Gütersloh: yy. 1981; Walter Neidhart ve Hans Eggenberger, **Erzählbuch zur Bibel, Theorie und Beispiele**, C.1, Lahr, Düsseldorf, Zürich: Ernst Kaufmann Verlag, 1990.

başlığıyla yayımlanan çalışması kapsamında çocuklarla yaptığı alan araştırmaları ile alana önemli katkılar sağlamıştır.[39]

Biyografi odaklı çalışmalar söz konusu olduğunda ise özellikle Hans-Georg Ziebertz, Heinz Streib ve Friedrich Schweitzer isimleri ön plana çıkmaktadır. Ziebertz, *biyografik öğrenme* (Biographisches Lernen) çalışmasında önerdiği yönteminin temeline anlatısal kimlik düşüncesini koymaktadır. O anlatısal kimliğin, özellikle post-modernitenin bir sonucu olarak ortaya çıkan kimlik sorunsalına diğer bütün kimlik tasavvurlarına nazaran daha fazla cevap sunabileceğini savunmaktadır. Dolayısıyla din eğitimi açısından "kendine gelen/gelmekte olan özne" olarak nitelediği kimlik gelişimi sürecini gerek öğrencilerin kendi yaşam hikayeleriyle gerekse başka kişilere ait biyografilerle destekleyebilecek bir öğrenme yöntemi kurgulamıştır.[40] Streib ise din eğitimi için bir anlatıya dönüşün meydana gelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmalarında özellikle gençlik ve yetişkinlik dönemi din eğitimine odaklanmaktadır. Dini anlatıların din eğitiminin vazgeçilmez bir unsuru olduğuna değinmekte ve bunların anlam aktarmada/kazanmada önemli bir yer tuttuğuna işaret etmekte olan Streib;

---

[39] Bkz. Ingo Baldermann, **Der biblische Unterricht: Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht**, Braunschweig: Westermann Verlag, 1969; Ingo Baldermann, **Einführung in die biblische Didaktik**, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996; Ingo Baldermann, **Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in Psalmen**, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht, 1991; Ingo Baldermann, "Erzählen als Notwendigkeit: Zum Verhältnis von Erziehung und Erfahrung", **Jahrbuch der Religionpädagogik**, Vol.6, 1989, ss.3-110.

[40] Bkz. Hans-Georg Ziebertz, "Biographisches Lernen", G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Ed.), **Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf** içinde, (349-360), München: Kösel Verlag, 2015;Hans-Georg Ziebertz, "Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik", G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Ed.), **Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf** içinde, (17-28), München: Kösel Verlag, 2015; Hans-Georg Ziebertz, "Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer", G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Ed.), **Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf** içinde, (180-200), München: Kösel Verlag, 2015; Hans-Georg Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitäts Bildung", G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Ed.), **Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf** içinde, (142-154), München: Kösel-Verlag, 2015; Hans-Georg Ziebertz, **Religious Education in a Plural Western Society: Problems and Challenges**, Münster/Hamburg/London: LIT Verlag, 2003.

anlatıyı çalışmalarında hermeneutik açıdan bir kimlik oluşumu (kişilik geliştirme) vasıtası olarak ele almaktadır.[41]

Schweitzer, *Yaşam Hikayesi ve Din: Çocukluk ve Ergenlikte Gelişim ve Öğrenme* (Lebensgeschichte und Religion: Entwickelung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter), *Kimlik ve Eğitim: Kimlik Kavramı Pedagojiye Ne Sağlayabilir?* (Identität und Erziehung: Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?) ve *Postmodern Yaşam Döngüsü ve Din* (Postmoderner Lebenszyklus und Religion) gibi eserlerinde yaşam hikayesinin din eğitimi açısından belirleyici bir role sahip olduğuna işaret eder ve yine anlatısal din eğitimi meselesini kimlik tartışması ekseninde konumlandırır. Özellikle gençlere rehberlik etmeyi ve onları dini yaşantı konusunda eğitmeyi din eğitiminin bir sorumluluk alanı olarak gördüğünden gençlerin gelişimine yönelik didaktik bir eğitimin ancak biyografik bir görünümde olabileceğini ileri sürmektedir.[42]

Biyografi odaklı yaklaşıma katkı sağlayan diğer isimler ise Peter Biehl ve Gert Otto'dur. Biehl, *Tecrübe ve İnanç* (Erfahrung und Glaube) isimli

---

[41] Bkz. Heinz Streib, "Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität: Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung.", Dieter G., Hans-Günter H. (Ed.), **Religion und Gestaltung der Zeit** içinde, (181-198), Kampen: Kok, 1994; Heinz Streib, "Heilsames Erzählen. Pastoraltheologische und pastoralpsychologische Perspektiven zur Begründung und Gestaltung der Seelsorge", **Wege zum Menschen,** Vol.48, (1996); Heinz Streib, "The Religious Educator as Storyteller: Suggestions from Paul Ricoeur's Work", **Religious Education**, Vol.93, No.3, (1998); Heinz Streib, **Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory**, Frankfurt/M.: Peter Lang, 1991; Heinz Streib, "Mass Media, Myths, and Meta-Stories: The Antiquity of Narrative Identity", **British Journal of Religious Education**, Vol.20, No.1, (1997).

[42] Bkz. Friedrich Schweitzer, **Identität und Erziehung: Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?**, Weinheim-Basel: Beltz, 1985; Friedrich Schweitzer, **Lebensgeschichte und Religion: Entwickelung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter**, 6. Basım, Gütersloh: Gütersloher Verlag, 2007; Friedrich Schweitzer, **Die Suche Nach Eigenem Glauben**, Gütersloh: Gütersloher Verlag ,1998; Friedrich Schweitzer, "Schlüsselerfahrungen: ein neues religionspädagogisches Konzept", **Jahrbuch der Religionspädagogik, "Schlüsselerfahrungen" Özel Sayısı**, No.16, (2000); Friedrich Schweitzer, **Postmoderner Lebenszyklus und Religion: Herausforderung für Kirche und Theologie**, Gütersloh: Gütersloher Verlag, 2003; Friedrich Schweitzer, **Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie)**, Gütersloh: Gütersloher Verlag, 2006.

çalışmasında yaşam hikayesini (biyografiyi) din eğitiminin bir sorunsalı olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ona göre; inancın şekillenmesinde etkili olan unsurlardan biri de insanın yaşamı boyunca edindiği tecrübelerdir ve bunun tersi de yani inancın insanın yaşamını (yaşam hikayesini) zenginleştirdiği de geçerli ve doğrudur. Dolayısıyla öğrenme süreçleri öğrencinin yaşamı ve yaşam hikayesinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Diğer yandan liberal ve kerigmatik din eğitimi pedagojileri öğreticinin kişiliğinin öğrenme süreci için en etkili unsur olduğunu ortaya koymuşlardır. Yaşam hikayesi; sosyal ve içsel gerçekliği etkileyen yaşanmışlıkların, korkuların, umutların, mutlulukların, başarıların, bakış açısı ve tasavvurların anlamlandırılmasında görünür olur. Geçmişin yeniden düzenlenmesine ve gelecek tasarımına olanak sağlayan şey şimdiki zamandaki yorumlama anıdır. Bundan dolayı din insanın kişi olma sürecini çoğu zaman öngörülemeyen, dışarıdan belirlenemeyen bir şekilde etkiler.[43]

Gert Otto ise, *Din vs. Ahlak – Din Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler* (Religion contra Ethik, Religionspädagogische Perspektiven) adlı çalışmasında *Din Dersi İçin Geliştirilecek Bir Anlatı Teorisine Dair Unsurlar* (Elemente einer Theorie des Erzählens im Religionsunterricht) başlığıyla anlatısal din eğitimine dair görüşlerini ve böyle bir yaklaşımda bulunması gereken temel özellikleri tartışmıştır. Otto, din dersinde anlatılan/aktarılan hikayenin mahiyetinden ziyade anlatma/aktarma eylemi üzerinde durmuştur. Ona göre; din dersi için iki temel unsur söz konusudur: 1. *Gerçeklik ve hakikat* (Wirklichkeit und Wahrheit) 2. *Anlatmak ve anlatmayı sürdürmek* veya *rivayeti devam ettirmek* (Erzählen und Weitererzählen). İlki için, anlatının temel probleminin bir gerçeklikten, vuku bulmuş bir olaydan bahsetmek olmadığını, hakikatini anlatma eyleminde bulduğunu ve dolayısı ile anlatılması ile gerçeklik kazandığını söylemiştir. İkincisi için ise, modern anlamda anlaşılan *bilgi vermek* (information)'ten ziyade anlatının aktarımına devam edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Otto, dinleyicinin seçici olduğunu çünkü öznel bir

[43] Peter Biehl, **Erfahrung und Glaube**, Gütersloh: Gütersloher Verlag, 1991, s.272 ve 278-279.

şekilde duyduğunu/algıladığını ifade eder. Çünkü anlatılan hikaye sayesinde dinleyici kendi tecrübelerinin farkına varır ve onları yeniden anlar. Bu süreçte dinleyicinin tecrübesine evirilmeye başlayan bu hikayenin kaynağı da tecrübedir esasen - anlatıcının tecrübesi. Öznelliğin belirlediği ve hem dilsel hem de zihinsel manada diyalojik olarak tarif edilebilecek bu değiş tokuş sayesinde ise hakikatin destansı yönü olan "bilgelik" dile gelme imkanı bulur. Otto, Biehl'in çalışmalarına da atıf yapmakla beraber edebi olanın saf dışı bırakılmasından duyduğu rahatsızlığı da dile getirmiştir. Kısaca kendisi edebi formlar altında değerlendirilen her bir anlatı türünün din eğitimi açısından kutsal metin ve biyografi kadar değerli olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan kıssaların edebi yorumlanmasını da kapsayan anlatısal teoloji alanındaki çalışmaların din eğitimi açısından önemini vurgulamıştır.[44]

Ülkemizde ise bu çalışmanın zemininin oluşması açısından önemli olan edebiyat ve ilahiyat alanlarında ortaya konulmuş bazı çalışmalar söz konusudur. Bunların başında gerek özgün çalışmalarıyla gerekse yaptığı çevirilerle ülkemizde anlatıbilim alanının tanınmasında etkili olan Bahar Dervişcemaloğlu'nun çalışmalarını saymak gerekir. Dervişcemaloğlu *Anlatıbilime Giriş, Anlatıbilim: Anlatı Teorisi El Kitabı* gibi çalışmalarıyla araştırmamızın özellikle anlatıbilimin verilerine dayanan kısımlarında sıklıkla başvurduğumuz bir isim olmuştur.[45] İlahiyat alanında ise Burhanettin Tatar - özellikle "*Kur'an'daki Kıssaların Temel Anlamları Üzerine Felsefi Notlar*" başlıklı makalesinde - ve Turan Koç - özellikle "*Kıssaların Açtığı Dünya*" başlıklı makalesinde - Kur'an kıssaların anlamlarının belirginleşmesi hakkında önemli fikirler ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda Tatar, Kur'an'daki kıssaları, anlattıkları "olaylar" ve bu olayları "anlatım tarzı ve eylemi" açısından da ele alır. Ona göre kıssalar, sadece anlattıkları olaylara referansla değil, bu olayları

---

[44] Gert Otto, **Religion contra Ethik, Religionspädagogische Perspektiven**, Neukirchen: Neukirchener Verlag, 1986, s.123-134; Gert Otto, **Lebensgeschichten fordern uns heraus**, Mainz: Matthias-Grünewald-Ver., 2003.

[45] Bahar Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014; Manfred Jahn, **Anlatıbilim: Anlatı Teorisi El Kitabı**, Bahar Dervişcemaloğlu (çev.), İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015; Bahar Dervişcemaloğlu, "Anlatı". **Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, S.21, 2011, s.47-60.

kendi anlatım tarzları ve eylemsellikleri içinde yeniden şekillendirme ve yeniden anlamlandırma güçlerine nispetle kıssa olurlar. [46] Koç ise, kıssaların dinin kendisini inanan kişiye takdim şekli olarak değerlendirir ve mitlerle olan ilişkilerine değinir.[47] Bu anlamda her iki isim de kıssaları pragmatik ve pratik anlamalar barındıran buyurgan ve didaktik unsurlar olarak değil, insanlara düşünümsel (refleksif) imkanlar sunan "ibret levhaları" olarak değerlendirir.

Din eğitimi bilimi alanında anlatı türleri olarak değerlendirilebilecek kıssa, hikaye, roman, öykü gibi konuların çalışıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalar genel itibarıyla anlatının çeşitli formlarının ya da yönlerinin din eğitiminde bir araç olarak düşünüldüğünü göstermektedir. Literatür taraması esnasında bu çalışmada ele alınacak olan anlatısal din eğitimi hakkında bir özgün ve iki çeviri makale dışında doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu üç çalışma dışında yapılmış diğer çalışmalara literatür değerlendirmesinde yer verilmemiştir.

Din eğitimi alanında ortaya konmuş özgün çalışma Muhittin Okumuşlar'a ait "*Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye*" başlıklı makaledir. Okumuşlar bu çalışmasında, din ve ahlak eğitimi amacıyla kullanılacak hikayelerde olması gereken özelliklere değinmiştir. Bu özellikler; yapı, perspektif, deneyim, rol atama, ilişki belirleme ve yardımcı karakterler olarak ele alınmıştır.[48] Bu özellikler incelendiğinde çalışmamızın ikinci bölümünde ele alacağımız anlatının unsurlarından bahsedildiğini tespit etmek mümkündür. Bunlar sırasıyla olay örgüsü, bakış açısı, söylem, karakterler ve karakterlerin anlatı oyuncusuna dönüştürülmesi ile ilgili özelliklerdir. Diğer yandan bu özellikler çalışmamızın üçüncü bölümünde ele alacağımız metin odaklı yaklaşımlar bahsinde de görülecektir. Okumuşlar'ın kaynakları

---

[46] Burhanettin Tatar, "Kur'an'daki Kıssaların Temel Anlamları Üzerine Felsefi Notlar", **Milel ve Nihal**, C.6, S.1, 2009. s.100-111.

[47] Turan Koç, "Kıssaların Açtığı Dünya", **Hece Dergisi**, 2000 (4), Ankara: Öncü Basımevi, 2000, s.26-30.

[48] Muhittin Okumuşlar, "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye", **Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S.21, (Bahar 2006), s.249-250.

arasında anlatısal teoloji ve anlatısal din eğitimi alanında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Dolayısıyla bizim araştırmamızın da kaynakları arasında bulunan bu çalışmalarda işlenmiş olan anlatıbilime ait verilerin Okumuşlar tarafından yorumlanarak ülkemiz din eğitimi alanına aktarıldığını söylemek mümkündür.

Konu ile ilgili çevirisi yapılmış çalışmalarının ilki Paul Vermeer ve Johannes van der Ven'e ait "*Religious Identity Formation: An Educational Approach*" başlıklı makalesidir. Bu çalışma dilimize Ayşe Zişan Furat tarafından "*Dini Kimlik Oluşumu: Eğitimsel Bir Yaklaşım*" başlığıyla kazandırılmıştır.[49] Yazarlar bu çalışmada dini kimlik oluşumu meselesine Ricoeur'un anlatısal kimlik konsepti bağlamında yaklaşmışlardır. Çeviri çalışmalarının ikincisi ise Clive Erricker'ın Değerler Eğitimi Dergisi için kaleme aldığı ve İbrahim Kapaklıkaya tarafından dilimize çevrilmiş olan "*Dini ve Manevi Eğitimin Öyküsel Pedagojisi*" başlıklı makalesidir. Erricker, bu makalede İngiltere'de bulunan bir İslam okulunda çocukların kendi yaşanmışlıkları yani hayat hikayeleri bağlamında bazı dini kavramların öğretimine dair bir örnek sunmuştur.[50]

Çalışmamız, ülkemiz din eğitimi bilimi alanında *anlatı*yı ve *anlatısal din eğitimi yaklaşımları*nı konu edinen ilk doktora çalışması olması ile özgün bir nitelik taşımaktadır.

---

[49] Paul Vermeer ve Johannes A. van der Ven, "Religious Identity Formation: An Educational Approach", **International Journal of Education and Religion**, Vol.2, No.1, (July 2001), ss.107-125 ve Paul Vermeer ve Johannes van der Ven "Dini Kimlik Oluşumu: Eğitimsel Bir Yaklaşım", Ayşe Zişan Furat (çev.), **İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** Sayı.13, (2006), s.173-193.

[50] Clive Erricker, "Dini ve Manevi Eğitimin Öyküsel Pedagojisi", İbrahim Kapalıkaya (çev.), **Değerler Eğitimi Dergisi** , Cilt.2, Sayı.5, (2004), s.39-56.

2. BİR KAVRAM OLARAK ANLATI

Ingo Reinhardt anlatıyı konuştuğu bir yerde, anlatmayı iki anlamda kullanmaktadır. Bunlardan ilki "kendini dinlemek" iken ikincisi ise "başkalarına konuşmak"tır.[1] Bu anlamda konuşan insan var olduğu günden beri ya kendini dinledi ya da başkalarına konuştu, yani anlattı. Anlatı üzerinden bir din eğitimi yaklaşımını konu edindiğimiz çalışmamızın "Bir Kavram Olarak Anlatı" başlıklı bu bölümünde anlatı kavramı bir analize tabi tutulup teorik ve pratik yönleriyle tartışılacaktır.

Anlatı kavramının teorik yönünü konuştuğumuz ilk kısımda öncelikle anlatı kavramı dilbilimsel ve düşünsel olarak açıklanacaktır. Sonrasında ise anlatının boyutları göz önünde bulundurularak bir tasnif yapılacaktır. Bu tasnif edebi bir tasnif değildir daha çok toplumsal yaşamda karşımıza çıkan, genelde eğitimi özelde din eğitimini ilgilendiren üst çerçeveler düşünülerek yapılmıştır. Bu bölümün ikinci kısmında anlatının pratik yönü ele alınacaktır. Anlatının pratik yönünden kastımız anlatının kişi üzerinde nasıl bir rol oynadığı ve kişinin anlatı ile nasıl bir evren inşa ettiğidir. Bu bağlamda ifade edilmelidir ki anlatı kendi başına pasif bir yapı gibi görünüyor olsa da bireyi dönüştürmesi, onu yeni anlamlarla karşı karşıya getirmesi, anlatı sayesinde yeni bir anlatı kurgulayabilmesi ve kendiliği üzerine düşünebilmesini sağlaması, anlatının aslında oldukça aktif bir tarafının var olduğunu göstermektedir. Bu sebeple böyle bir başlıklandırma tercih edilmiştir.

[1] Ingo Reinhardt, **Storytelling in der Pädagogik - Eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten**, Stuttgart: ibidem Verlag, 2003, s.7-9.

2.1. ANLATI KAVRAMININ TEORİK YÖNÜ

2.1.1. Anlatı ve Anlatının Unsurları

2.1.1.1. Anlatı

Anlatı, birden fazla anlamı karşılayan bir kavramdır. Anlatı, anlatma/hikaye etme eylemini ifade edebileceği gibi bu eylemin hasılasına da anlatı denilebilir. İkincisinin anlaşılması için yazılı bir metin örneğinden hareket etmemiz devamındaki anlam ayrımlarının belirginleşmesi açısından uygun olacaktır. Zira bunu iki türlü anlamak mümkündür. Anlatı bir metnin hem kendisi (örn. basılmış nüshaları) hem de içeriği (metinde anlatılanlar) için kullanılabilir.[2] Ayrıca bu kavramın bir de edebi anlamı bulunmaktadır. Bizim dilimizde anlatı daha kapsamlı ve teknik bir terim olmasından dolayı bütün edebi türleri kapsayan bir üst kavram olarak anlaşılmaktadır. Anlatının Türkçe sözlüklerdeki karşılığının öyküleme olduğu görülmektedir. Öykülemeye ise, "öykülemek eylemi, roman, öykü, masal, oyun gibi türlerdeki gerçek ya da düşsel olayların anlatımı, anlatı, tahkiye, filmdeki kişilerden birinin filmin öyküsünü anlatmasıyla ortaya çıkan anlatım türü"[3] gibi karşılıklar verilmektedir. Kelimenin sözlük anlamında da görüldüğü üzere anlatı, beşerin anlatmaya dair ortaya koymuş olduğu tüm performatif çabanın ortak adını ifade etmektedir.

Anlatının, Batı dillerinde kullanılan karşılığı ise sıklıkla birbirinin de yerine kullanılan *narrativ(e)* ve *narratio* sözcükleridir. Bu iki sözcük; anlatmak, hikaye etmek, nakletmek, bildirmek, ilan etmek, duyurmak vb. (ing.; to narrate, proclaim, alm.; erzählen, kundtun) anlamlarını taşıyan *narrare* (lat.) fiilinden türemiştir. Fakat hem akademik metinlerde hem de gündelik hayatta *öykü/hikaye* (eng. story, alm. Erzählung) kavramlarının

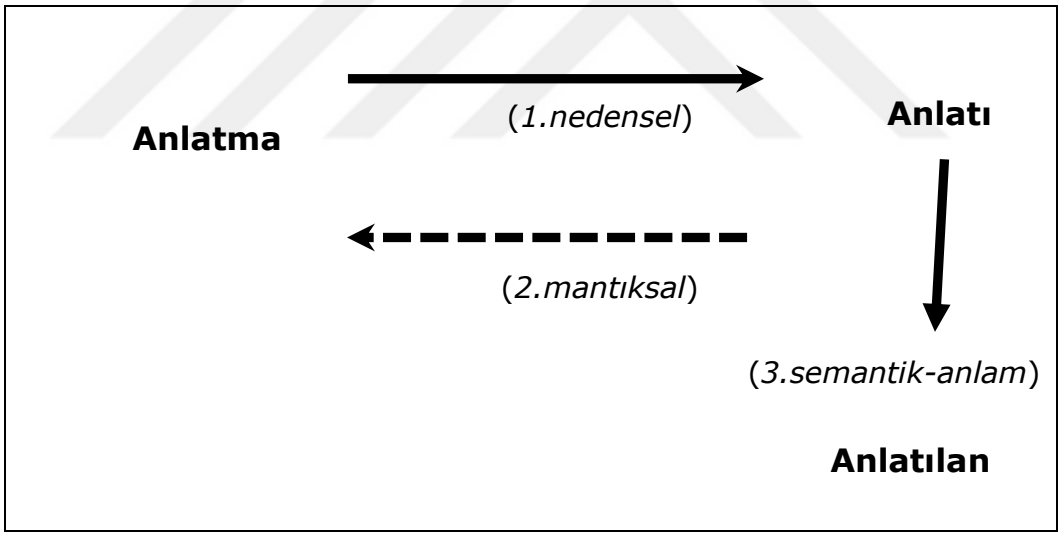
---

[2] Tilmann Köppe ve Tom Kindt, **Erzähltheorie: Eine Einführung**, Stuttgart: Reclam Verlag, 2014, s.41.

[3] TDK

sıklıkla anlatı yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ise, roman gibi uzun olan edebi türlere dahil edilemeyecek kısalıktaki anlatıların da kavramın anlam hinterlandında olduğunu zikretmek gerekir. Buradan da anlaşılacağı üzere anlatı kavramı gerek şekilsel gerek içeriksel olmak üzere pek çok farklı anlamı barındırmaktadır. Bu sebeple yapılan tanımlar da farklılaşmaktadır. Ryan anlatının tanımının; anlatının kendi hususiyetlerinin ortaya konması ve anlatının insanlar için ne anlama geldiğine dair bir açıklama çabası şeklinde iki türlü yapılabileceğine işaret eder.[4] Biz de bu yolu takip ederek, buradan itibaren anlatının ne olduğunu ve anlatının insan için ne anlama geldiğini ele alacağız.

İlk olarak anlatının ne olduğu ile ilgili tanımların özellikle "anlatma eylemi" ve "anlatılan" çerçevesinde şekillendiğini söyleyebiliriz.



Şekil 1: Anlatma, Anlatı ve Anlatılan İlişkisi

Kaynak: Tilmann Köppe ve Tom Kindt, **Erzähltheorie: Eine Einführung**, Stuttgart: Reclam Verlag, 2014, s.42'deki şekil çevrilerek alınmıştır.

[4] Marie-Laure Ryan, "Narrative", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde, (344-348), New York: 2005, s.345.

Yukarıdaki şekilde "anlatı" ile "anlatma"nın ve "anlatılan"nın birbiri ile nasıl bir ilişki içinde oldukları gösterilmiştir. Anlatma ile anlatı arasında nedensellik ilişkisi bulunmaktadır. Buradan hareketle anlatılan "her şey" bir anlatıdır demek yanlış olmayacaktır. Çünkü anlatı anlatma sayesinde varlık bulur. Diğer taraftan anlatı ile anlatma arasındaki mantıksal ilişki anlatmayı tanımlarken anlatı adı altında bir kavramsal imajın varlığını gerektirmektedir. Zira her anlatı, dışa vurulduğu anda mantıken bir anlatma vuku bulacaktır. Fakat yukarıda da görüleceği gibi buradaki mantıksal ilişkiyi ifade eden ok kesik çizgiler halinde verilmiştir. Çünkü örneğin kişisel anlatılar söz konusu olduğunda, bunu dışa vurma yani anlatma keyfiyeti şahsın kendisine aittir. Kişi anlatmamayı da tercih edebilir.[5] Son olarak anlatı ile anlatılan arasında semantik açıdan da bir ilişki söz konusudur. Anlatılan, anlatının ne hakkında olduğu ya da anlatının neyi temsil ettiği yani kısaca anlatının 'ne anlama geldiği'dir. Burada açığa çıkan anlam, herhangi bir muhataba ulaştığında onun zihninde de bahse konu anlatı ile ilgili bir anlam oluşacaktır. Diğer yandan anlatıcı da anlamın tekrar muhatabı olmaktadır. Çünkü anlatanın zihninde olan ile ağzından çıkan ve ağzından çıkan ile yeniden kendisine ulaşan her bir mesaj hem bu anlatının anlatıcıyı, hem de anlatıcının anlatıyı yeni bir anlam düzleminden değerlendirmesine zemin hazırlayacaktır.[6]

Anlatının yukarıda bahsi geçen sözlük anlamları da dikkate alındığında *anlatma(k)* ile ilgili bir dizi eyleme karşılık geldiği görülmektedir. Buradan hareketle edebiyat biliminde de anlatı, öncelikle en yalın biçimde "bir olayın (İng. *event*, Alm. *Geschehen*) ya da bir olaylar zincirinin (*the representation of an event or a series of events*) temsili" olarak tanımlanmaktadır.[7] Anlatı ile ilgili tanımlama çalışmaları, bu yalın tanımdan yola çıkılarak genişletilmektedir. Bu tanım iki temel unsuru ihtiva etmektedir. Bunlardan ilki *olay* diğeri ise *temsil ya da hikaye etme eylemi*dir. Buradaki anahtar kelime olaydır. Bir olay olmaksızın, betimleme, serimleme, argüman ya da şiirsel bir

[5] Köppe ve Kindt, s.42-43.
[6] Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, s.72-87.
[7] H. Porter Abbott, **The Cambridge Introduction to Narrative**, United Kingdom: Cambridge University Press, 2002, s.12.

cümle veya bunların bir kombinasyonuna sahip olunabilir, ancak Abbott'un işaret ettiği üzere bir olay olmaksızın bir anlatıdan bahsedilemez. Örneğin "Köpeğimde pire var" cümlesi köpeğin durumunu anlatan bir tasvirdir, ancak bir anlatı değildir. Çünkü herhangi bir olay söz konu değildir. Ancak "Köpeğim bir pire tarafından ısırıldı" cümlesi bir anlatıdır. Zira bu cümle vuku bulmuş bir olayı anlatır. Bu olay çok küçük bir olaydır ancak bu onu bir anlatı haline getirmek için yeterlidir.[8] Yani anlatıyı var eden, anlatma için gereken temel unsur olaydır.

Anlatının taşıyıcısı olan olayın da sahip olması gereken birtakım özellikler bulunmalıdır. Martinez bu özellikleri şöyle sıralar;

i. somutluk (İng. concreteness, Alm. Konkretheit),
ii. zamansallık (İng. temporality, Alm. Temporalität) ve
iii. bitişiklik (İng. contiguity, Alm. Kontiguität).[9]

Bu özelliklerden somutluk; anlatının tekil ve gerçek/somut nesnelerin ve olayların tasviri olması gerektiğine işaret eder. Zamansallık ise; bu temsilin aynı zamanda bir zaman sürecini kapsaması gerektiğini vurgular. Yani bu temsilin anlatı sayılabilmesi için, 'öncesi ve sonrası' arasında bir değişiklik meydana gelmiş olması ve olayın kronolojik bir düzende yapılandırılmış olması gerekmektedir. Bitişiklikten kasıt, hikaye edilen olayların yalnızca kronolojik olarak değil; mekânsal, zamansal ve nedensellik açısından birbiri ile bağlantısının bulunması gerektiğidir. Bunlarla birlikte, anlatının biraz daha genişlemiş tanımı ortaya çıkmaktadır. Anlatı; belli bir somut gerçekliği, belli bir zaman dizgesine göre ve bütünlük arz eden bir biçimde sunandır.[10] Anlatıbilimin kurucularından da sayılan Todorov ise anlatıyı; zamansal olarak biçimlenmiş mesajı olan (referentieller Text) bir metin*, şeklinde

[8] Abbott, s.12.
[9] Matias Martinez, "Was ist Erzählen?", M. Martinez (Ed.), **Erzählen: Ein interdiziplinäres Handbuch** içinde, (2-6), Stuttgart: Metzler Verlag, 2017, s.2.
[10] Martinez, "Was ist Erzählen?", s.2-3.
* Buradaki metin yalnızca yazınsal bir metin olarak düşünülmemelidir.

tanımlamıştır.[11] Burada bahsi geçen *mesajın* en hayati unsurlarından ikisi *somutluk* ve *bitişiklik*tir.

Hikaye edilenin bir anlatı olmasını sağlayacak ikinci özellik ise onun dilsel bir eylem içermesidir. Bu eylem üç türlü ele alınabilir. İlk olarak, belli bir bağlam çerçevesinde bir anlatıcı ile bir ya da birden fazla muhatap arasında gerçekleşen dilsel bir iletişim olmasıdır. Bu iletişim; aynı anda aynı mekanda bulunan kişiler arasında gerçekleşen sözlü bir iletişim olabileceği gibi farklı zaman ve mekanlarda bulunan anlatıcı ve muhatap/lar arasında gerçekleşen yazılı bir iletişim de olabilir. Anlatmanın pratik yönüyle; bilgi verme, sohbet etme ya da ders verme, ahlaki öğüt verme, manevi yönden güçlendirme, bireysel ya da kolektif kimliğin oluşumuna hizmet etme gibi birtakım işlevleri bulunmaktadır. Eylemle alakalı ikinci husus "ne"yin anlatıldığı ile ilgilidir. Yani kişileri, mekanları ve olayları birbiri ile ilişkilendiren içeriği temsil eden eylemlerdir. Bununla alakalı son husus ise "nasıl" anlatıldığı ile ilgilidir. Bu hususta retorik ve biçimsel öğeler önemlidir. Yani anlatılmak istenen olayın, zaman ve mekan ile olan karşılıklı ilişkisi ya da hangi bakış açısı ile anlatıldığı bu dilsel eylemin özelliklerinden biridir.[12] Kısaca birinci özellik daha ziyade pragmatik olanı kapsarken diğerleri içerikle ilgilidir.

Anlatının insanlar için ne anlama geldiği sorusundan hareketle yapılan tanımlara gelecek olursak, anlatı ve insan yaşamı arasındaki kopmaz bağın vurgulandığını görmekteyiz. Bu durumu Köppe ve Kindt bir örnek olay ile anlatır. Onlar, bu durumun imkansızlığını ifade etmek için hiç anlatısı bulunmayan ya da hiç kimsenin anlatmadığı bir toplumu düşünmemizi isterler. Böyle bir toplumun var olamayacağını çünkü insanların bir arada olduğu her yerde ve her anda bir anlatının bulunacağını ifade ederler. Her toplumda ve toplumun birbiri ile bağlantılı ya da bağlantısız her alanında anlatı vardır. Onlara göre, anlatmak genel geçer insani bir tutumdur ve

---

[11] Tzvetan Todorov ve Oswald Ducrot, "Erzählung", **Enzyklopedisches Wörterbuch der Sprachwissenschaften** içinde, (337-340), Frankfurt am Main: Athenaion, 1975, s.337.
[12] Martinez, "Was ist erzählen", s.2-4.

dolayısıyla anlatı son derece geniş alanlara yayılmış genel geçer bir fenomendir.[13]

Anlatıbilimin kurucularından sayılan Barthes'ın da, dünyada neredeyse sonsuz sayıda anlatı bulunduğunu ve yukarda da ifade edildiği gibi dünyanın hiçbir yerinde anlatısı olmayan bir halka rastlanamayacağını dile getirdiği görülür. Ona göre, bütün sınıfların, bütün insan topluluklarının sahip oldukları anlatıların sonsuz sayıdaki biçimleriyle farklı kültürlerce de tadılması, anlatının tıpkı yaşam gibi hep var olduğuna ve evrenselliğine işaret etmektedir.[14] Barthes'ın bu ifadeleri anlatının evrenselliği yanında *milletlerarası* (international), *tarihötesi* (transhistoric) ve *kültürlerötesi* (transcultural) bir fenomen olduğunu da göstermektedir.[15]

Felsefi düşüncesinin büyük bir bölümü anlatı ile insanın ilişkisi üzerine kurulu olan Ricoeur'a göre anlatı, insanlara kendi varlıklarında dile gelme imkanı tanır. O anlatının, deneyimlerin basitçe yan yana getirilerek sözlü ya da yazılı olarak aktarımının ötesinde bir mahiyette olduğunu savunur. Ona göre anlatı, deneyimlerin nedensellikleri ve soyut anlamları ile beraber çözümlenerek yeniden anlaşılması ve bu haliyle açıklanması ve aktarılmasıdır.[16] Brooks da Ricoeur'e benzer bir şekilde, insanın -özellikle kendi zamansallığı ekseninde- dünya ile kurduğu her türlü ilişkiyi anlamlı hale getiren en genel kategorinin ve metodun anlatı olduğunu savunur.[17] İnsanın eylem ve tecrübesinde, hatta hayallerinde bile bir anlatıcı olduğuna (anlatan

---

[13] Köppe ve Kindt, s.13-14.

[14] Roland Barthes, **Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş**, M. Rifat ve S.Rifat (çev.), İstanbul: Gerçek Yayınları, 1988, s.7-8.

[15] Roland Barthes, **Introduction to the Structural Analysis of Narratives**, S. Heath (çev.), New York: y.y., 1977, s.79.

[16] Bu konuda Ricoeur'ün, *Zaman ve Anlatı*'sı yanında ve *Başkası Olarak Kendisi* eserine bakılabilir. Bkz. Paul Ricoeur, **Başkası Olarak Kendisi**, Hakkı Hünler (çev.), İstanbul: Doğu Batı, 2010.

[17] Peter Brooks, **Reading For The Plot: Design And Intention In Narrative**, Oxford: Clarendon Press, 1984, s.xi.

bir hayvan) dikkati çeken MacIntrye ise, insan için tek geçerli yöntemin anlatı olduğunu çalışmalarında işlemiştir.[18]

Anlatının, içinde mekân ve kimliğe sahip olabileceğimiz bir dünya yaratmamızı mümkün kılan bir alan açtığını dile getiren Bruner; onun karşılaştığımız dünyanın ve kendi dünyamızın yapısını ve anlamını kavramamızı kolaylaştıran bir anlamlandırma aracı olduğunu vurgular.[19] Herman da bu minvalde anlatının insani tecrübeyi düzenlemenin temel bir yolu olduğunu vurgular ve onun gerçekliği inşa etme aracı olduğunu da ekler.[20] Benzer şekilde Neumann ve Nünning ise anlatıyı insan oğlunun tecrübe ve bilgisini düzenlemesinin ve dünyayı anlamdırmasının temel yolu, yeni dünyalar keşfetmeyi sağlayan ve temel antropolojik ihtiyaçlara karşılık gelecek bir araç olarak görürler.[21]

Anlatıyı, anlamlandırma süreci içerisinde olan ve belirli bir mesajı ya da ahlaki iletiyi sunan yazılı veya sözlü bir hikâyenin ya da olmuş bir olayın belirli bir kişi tarafından kendine özgü bir biçimde yeniden sunumu ya da yeniden üretimi olarak tanımlayan Polkinghorne, aynı zamanda anlatının "*anlamların düzeni* (the order of meaning)" olduğunu düşünür.[22] Ona göre anlatı, bireysel insani eylemleri ve olayları birbiri ile ilişkili olacak şekilde bağlayan ve anlamlı bir kompozisyon oluşturmaya yarayan temel şemadır.[23]

Bir başka görüş ise, yaşam hikayeleri hakkında ancak anlatı formunda konuşulduğu düşünüldüğünde, kimliğin şekillenmesi ve kişinin kendiliğine dair bir farkındalık kazanması açısından bireye yardımcı olduğunu dile getirir.

---

[18] Alasdair MacIntrye, **After Virtue**, 3. Basım, Indiana: University of Notre Dame Press, 2007, s.216. Ayrıca bkz. Alasdair MacIntrye, **Erdem Peşinde - Ahlak Teorisi Üzerine Bir Çalışma**, M. Özcan (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2001, s.319.

[19] Jerome Seymour Bruner, **The Culture of Education**, USA: Harvard University Pres, 1996, s.39-41.

[20] David Herman, **Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative**, Lincoln: University of Nebraska Press, 2002, s.5.

[21] Birgit Neumann ve Ansgar Nünning, **An Introduction to the Study of Narrative Fiction**, Stuttgart:Klett, 2008, s.8-9.

[22] Donald Polkinghorne, **Narrative Knowing and The Human Sciences**, Albany: State University of New York Press, 1988, s.2.

[23] Donald Polkinghorne, **Narrative Knowing and The Human Sciences**, s.14-15.

Buna göre anlatıdan öğrenilir ve anlatılar yaşamı yorumlamaya yardımcı olur. Ayrıca kişi anlatı vasıtasıyla başkalarının anlamlarıyla da buluşur[24] ve bu da anlam ufkunun genişlemesine sebep olabilir.

Türkiye'de anlatıbilim denilince akla gelen ilk isimlerden biri olan Bahar Dervişcemaloğlu'na göre anlatı, basit bir şekilde olayları aktarmak değildir. Aksine anlatı, gelecekte ne olabileceğine dair sorular da sorar ve bunlara cevaplar arar. Yalnızca bir durumdan daha başka bir duruma geçişin temsili değildir, aynı zamanda onu yapılandıran ve yorumlayandır. Dolayısıyla anlatı, bireylerin ya da toplulukların kaderlerine de ışık tutabilir. Tecrübeler düzene sokulurken, ortak değerler nakledilirken, geçmişle ilgili çeşitli yorumlar yapılırken, gerçekliği anlamlandırırken, anlatı hep iş başındadır. Bu bakımdan anlatı, insana olayların öznel bir biçimde yeniden yapılandırılmasının ve yorumlanmasının imkanını sunar.[25]

Anlatının insan için ne anlama geldiği sorusuna tekil ya da toplumsal olarak insanı temel alan ve insana has özelliklere referansla cevap verenlerin yanında, bu iki fenomenin – anlatı ve insanın - aynı manayı ihtiva edecek kadar yakın ve hatta birbirinden ayrılamaz olduklarını savunan[26] pek çok isim bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Hayden White, anlatı kavramına karşılık olarak "evrensel bir insan" nitelemesini önerir.[27]

Anlatının tam olarak anlaşılabilmesi için anlatının yapısını oluşturan temel ve yan unsurların neler olduğuna bakmak yerinde olacaktır.

---

[24] Elizabeth M. Bruce, "Narrative Inquiry: A Spiritual and Liberating Approach to Research", **Religious Education**, Vol.103, No.3, (2008), ss.323–338.

[25] Bahar Dervişcemaloğlu, "Anlatı", **Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, Sayı.21, (2011), s.50.

[26] Örneğin: Martin Kreiswirth, "Narrative Turn in the Humanities", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde, (377-382), New York: 2005.

[27] Hayden White, "The Value of Narrativity in the Representation of Reality", **Critical Inquiry**, Vol.7, No.1, (1980), s.6. (Çevrimiçi: JSTOR, www.jstor.org/stable/1343174 (11 Şubat 2023).

2.1.1.2. Anlatının Temel Unsurları

Anlatının temel unsurları *anlatma eylemi/anlatıcı* ve *bakış açısı/odaklanma*dır. Bu iki unsur anlatıda "kim anlatıyor" ve "kim görüyor" sorularına cevap verir. Bunların temel unsur olma sebebi hem anlatıcıyı hem dinleyiciyi doğrudan ilgilendirmesidir. Zira anlatan kendi perspektifiyle anlatıyı ortaya koyar, dinleyen ise kısmen anlatıcının perspektifiyle algılasa da daha çok kendi bakış açısıyla anlamlandırır. Bu anlamlandırma aynı zamanda imajinatif bir görmedir. Bu noktadan itibaren anlatının temel unsurları olarak telaffuz ettiğimiz unsurları ele alacağız.

2.1.1.2.1. Anlatma Eylemi ve Anlatıcı

Anlatıbilimde, anlatma eylemi ile eşanlamlı olarak *ses* terimi de (Alm. Erzählstimme/Stimme bazı yerlerde narrative Instanz olarak da geçer, İng. voice) kullanılmaktadır. Anlatıda ses bahsi geçen fiili gerçekleştiren öznenin, "fiilin ifade ettiği eylem ile olan ilişkisini" ortaya koymaktadır. Ses, anlatıbilimde "*kim anlatıyor/konuşuyor*" sorusunun cevabıdır ve aynı zamanda içerisinde bir metinden yansıyan karakteristik sesi ya da tonlamayı nitelik olarak barındırır.[28] Bu aslında, bir yazar tarafından kurgulanmış olan ve yazılı ya da sözlü metni aktaran yani anlatma eylemini gerçekleştiren anlatıcı* (Alm. Erzähler, İng. Narrator) unsurudur. Anlatıcı, *açık anlatıcı* (Alm. explizit, İng. overt narrator) ve *kapalı anlatıcı* (Alm. implizit, İng. convert narrator) olmak üzere iki biçimde temsil edilebilir.[29] Açık anlatıcı, anlatı içindeki varlığını kolayca fark ettiren, müdahaleci bir anlatıcıdır. Zira o, anlatıda kendisinden söz ederken birinci şahıs zamirini kullanır. Anlatımını retorik unsurlarla süsleyerek, sübjektif ya da duygusal ifadelerle söylemsel tutumunu ya da eğilimini ortaya serer. Anlatıya müdahale ederek, anlatı dışı

---

[28] Jahn, **Anlatıbilim**, s.61.

[*] Kurgu dışı metinlerde (örn. Bilimsel metin, otobiyografi vb.) anlatan ile yazan aynı kişidir. Burada kurgusal metinler kastedilmektedir. Bkz. Köppe ve Kindt, s.84.

[29] Martinez, **Handbuch Erzählliteratur**, s.131.

yorumlar yapmaktan çekinmez. Anlatının dinleyicisi veya okuru olabilecek muhatabına doğrudan ya da dolaylı göndermelerde bulunur. Hatta muhatabına, gerekli olması halinde samimi açıklamalar yapar. Kapalı anlatıcıda ise, açık anlatıcının hiçbir özelliği bulunmaz. Kapalı anlatıcı anlatıda kendisinden söz etmediği gibi dinleyiciye/okura da hitap etmez. Tamamen objektif bir sese ve üsluba sahiptir ve cinsiyeti belirsizdir. Açık ya da anlaşılır olma gibi bir kaygısının bulunmadığı gibi, bunları tesis etmek adına herhangi bir çabası da yoktur. Öyle ki elzem olduğunda bile çoğunlukla açıklama yapmadığını söylemek yanlış olmayacaktır.[30]

Anlatıcının metindeki konumuna ilişkin tasnifi ise Genette kavramsallaştırmıştır. Buna göre; *iç anlatıcı* (öykü içi anlatıcı) (Alm. diegetische/homodiegetische Erzähler, İng. homodiegetic narrator) ya da *dış anlatıcı* (öykü dışı anlatıcı) (Alm. nichtdiegetische/heterodiegetische Erzähler, İng. heterodiegetic narrator) olmak üzere iki farklı anlatıcı türü bulunmaktadır. İç anlatıcı, anlatının içinde bir karakter olarak varlık gösterir. Dış anlatıcının ise tam tersine, anlatının içinde bir karakter olarak varlığı yoktur. Başka bir ifade ile iç anlatıcı (kurgusal) metnin içinde hem bir karakter olarak var olmakta hem de kendisinin geçmişinden haber vermektedir. Dolayısıyla iç anlatıcı metinde iki düzeyde yer almaktadır. Dış anlatıcı ise metin ile yazar ve okur/dinleyici arasında soyut bir düzlemde (sadece ses olarak) bulunmaktadır. Konumlandırma hususundaki bu ayrım, özellikle birinci tekil şahıs ile üçüncü tekil şahıs ayrımından kaynaklanan çift kutuplu yapının aydınlanmasını sağlamıştır.[31]

Bunların dışında, anlatıcı ya da sese dair bazı sınıflandırmalar mevcuttur. Bunları aşağıdaki gibi listelemek mümkündür:

---

[30] Jahn, **Anlatıbilim**, s.63-64.

[31] Gerard Genette, **Die Erzählung**, A. Knop (çev.), Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag, 2010, s.148-150. Ayrıca Bkz. Martinez, **Handbuch Erzählliteratur**, s.132; Jahn, **Anlatıbilim**, s.65.

- *Metin içi ses* (intratextual voice): Anlatıda aynı zamanda bir karakter olarak varlık gösteren anlatıcının sesidir.
- *Metin dışı ses* (extratextual voice): Yazarın sesidir.
- *Diyalekt (dialect):* Yöresel veya bölgesel dil ve telaffuz özellikleridir.
- *Topluluk dili ya da katman dilcesi (sociolect):* Belli sosyal grup veya sosyal sınıflar tarafından kullanılan dil ve karakteristik kalıplardır.
- *Bireysel dil (idiolect)*: Bir bireyin kendisine has dil ve üslup özellikleridir.
- *Cinsiyete ait ağız ya da dil (genderlect):* Cinsiyetlere has konuşma ve söylem özellikleridir.
- *Tek seslilik* (monologism): Bir anlatıdaki bütün seslerin biçim olarak aynı olması etkisidir.
- *Çokseslilik* (dialogism): Yazara, anlatıcıya ve anlatıdaki karakterlere ait seslerinin birbirlerine nispetle önemli ölçüde farklılaşması nedeniyle gerilim yaratan etkidir.
- *Başka dil* (heteroglossia): Başkalarına ait dil unsurlarının anlatıcı tarafından öykünme veya kendisine mal etme suretiyle kullanımıdır.
- *Başkalaşma* (alterity)[32]: Ötekileştirme veya yabancılaştırmadır.[33]

Anlatıda anlatıcının farklı işlevleri olduğunu dile getiren anlatıbilimciler mesafe kavramını esas alarak bu işlevleri tanımlarlar. *Anlatı mesafesi* (Alm.

[32] Yukarıdaki sınıflandırmada *başkalaşma* adı ile zikrettiğimiz *alterity* ile alakalı iki hata bulunduğu sıklıkla zikredilmektedir. Bunların ilkine *paralepsis*, diğerine ise *paralipsis* denir. *Paralepsis*, çok konuşma anlamına gelir. Bu gerçekleştiğinde anlatıcı kendisine verilen yetkileri aşmış olur. Birinci tekil şahıs anlatısında aynı zamanda anlatının bir karakteri olan anlatıcının tanık olması mümkün olmayan yahut beklenmeyen olaylara gönderme yapması buna bir örnektir. P*aralipsis* ise az konuşma olarak ifade edilir. Paralipsis durumunda, anlatının anlaşılırlığı açısından kritik ya da hayati öneme sahip olan şeyleri hiç anlatmama veya bunlar hakkında gerekenden daha az anlatma gözlemlenir. Bkz. Genette, s.125; Jahn, **Anlatıbilim**, s.84-86.

[33] Genette, s.117; Jahn, **Anlatıbilim**, s.66-68.

Erzähldistanz, İng. narrative distance), anlatıda hikaye eden *ben* ile anlatıda anlatılanları deneyimleyen *ben* arasındaki zamansal ve psikolojik mesafeyi ifade eder. Anlatan ben genellikle yaşayan benden daha deneyimli ve daha bilgedir.[34] Anlatıcının metne bağlı olarak aldığı mesafe onun işlevlerini de belirler. Genette anlatıcının işlevlerini beş ana başlıkta incelerken, Ryan ise üç farklı temel işlevin olduğunu söyler. Genette göre anlatıcının; iletişim işlevi, üst anlatı işlevi, tanıklık işlevi, açıklayıcı işlevi ve bir de ideolojik işlevi bulunur. İletişim işlevi anlatıcının okuyucusu veya dinleyicisiyle iletişimini sürdürmek için ortaya koyduğu rolü tanımlarken, üst anlatı işlevi metnin yorumuna ve iç düzenine dikkat çeker. Tanıklık işlevi ise anlatıcının doğruluk derecesini gözler önüne serer ve anlatıcının güvenilir kaynaklara dayandığını ifade eder. Açıklayıcı işlevde ise anlatıcı, okuyucusunu bilgilendirmek gibi bir sorumluluğu üstlenir. İdeolojik işlev, anlatıcının dünya görüşünü ortaya koymasını ve kişisel yorumlar yapmasını anlatır.[35] Ryan ise anlatıcının yaratıcılık, iletme ya da aktarma ve tanıklık işlevlerinden bahseder. Yaratıcılık anlatıyı kurgularken ve sunarken üstlendiği roldür. İkinci işlev ise anlatının mesajının muhataba ulaştırılmasıdır.[36] Tanıklık işlevinde ise Genette'ninkine benzer bir şekilde yazılı ve sözlü tanıklıklara başvurarak anlatıcının kendi güvenilirliğini ortaya koymaya çalıştığını söyler. Anlatı özellikle de kurgusal anlatılar söz konusu olduğunda yaratıcılık işlevi bu işlevler arasında en baskın olanıdır. Hem klasik hem klasik sonrası anlatıbiliminde anlatıcı kavramı ve anlatıcının rolü tartışılmış olsa da Genette ve Ryan'nın ortaya koymuş olduğu bu işlevler kabul görmüş gibi gözükmektedir.

Mevzu din eğitimi olduğunda anlatıcının yükleneceği ve üstleneceği işlev mesajın muhatabına güvenilir bir şekilde ulaştırılmasını sağlamaktır. Ayrıca bu mesaj ile muhatabın hermeneutik ve öz-düşünümsellik gibi yöntemlerle kimlik inşasına katkıda bulunmaktır. "Kim konuşuyor/anlatıyor" sorusu anlatan ilahi bir varlık olduğunda ya da bir beşer olduğunda din eğitimi

---

[34] Martinez, **Handbuch Erzählliteratur**, s.134.
[35] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.129.
[36] Ryan, "Narrative", s.344-348.

açısından anlatıcının güvenilirliği, inanan bireyin anlatılanı algılamasını değiştirebilir. Anlatıcı güvenilir ve ikna edici olduğunda muhatabın öz-düşünümsellikle dönüşümü daha hızlı olabilir.

Bu noktadan sonra anlatının bir diğer temel unsuru olan bakış açısı veya odaklanma ya da bir diğer deyişle kip kavramını ele alacağız.

2.1.1.2.2. Bakış Açısı veya Odaklanma

Bakış açısı veya odaklanma anlatıbilimde "*kim görüyor?"* sorusunun cevabıdır. Anlatıbilimciler *odaklanma* (Alm. Perspektive, İng. focalization) kavramını kullandıkları yerde *kip* kavramını da eş anlamlı olarak kullanırlar. *Kip*, dilbilgisinden devşirilmiş bir kavramdır. Kavram dilbilgisinde, bir fiilin haber, istek, dilek, şart gibi biçimlerine atıfta bulunurken anlatıbilimde, metnin veya anlatının ifade düzeyini ve eylemin sunulduğu çeşitli bakış açılarını (*point of view*) ifade etmektedir.[37]

Bir metinde anlatılan olayların ve verilen bilgilerin tek bir karakterin bakış açısı ve algısal olarak o karakterin dünyası ile sınırlı şekilde sunulmasına *içsel odaklanma* (Alm. *Innenperspektive*, İng. *internal*) denilmektedir. Bir anlatıdaki algısal yönelim, anlatının karakteri olarak varlık göstermeyen bir anlatıcıya yöneldiğinde ve sunulan bilgiler karakterlerin algısal dünyasıyla sınırlı olmadığında *dışsal odaklanma* (Alm. *Aussenperspektive*, İng. *external*)'dan söz edilmektedir. Bu iki odaklanma kategorisine ek olarak üç tür odaklanma daha vardır. Bunlar; *sabit, değişken, çoklu ve ortak odaklanma*lardır. *Sabit odaklanma* (*fixed focalization*), olayların tek bir odak karakterin bakış açısından sunulması olarak ifade edilir*. Değişen odaklanma* (*variable focalization*) ise anlatının farklı epizotlarını* farklı odak karakterlerin

---

[37] Martinez, **Handbuch Erzählliteratur**, s.139; Jahn, **Anlatıbilim**, s.68; Manfred Jahn, "Focalization", Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier (Ed.), **Handbook of Narratology** içinde, (173-177), Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2014, s.173.

* Edebi metinlerde ikinci derecede bulunan olaylara, alt bölümlere epizot denir. Anlatıbilimde epizot olarak kullanımı yaygın olduğundan burada değiştirilmemiştir.

gözünden sunan odaklanma türüdür. *Çoklu odaklanma* (*multiple focalization*), her seferinde farklı bir odak karakterin gözünden izlenen tek bir olayın birden fazla kez tekrarlanmasıdır. Son olarak *ortak odaklanma* ise çoğul anlatıcıların (biz anlatısı) veya bir grup karakterin (ortak yansıtıcıların) gözünden odaklanma olarak tarif edilmektedir.[38]

Bu kategorilere ek olarak iki sınıflandırma daha vardır. Bunlardan ilki, bir anlatıdaki olayların ve karakterlerin varsayımsal bir gözlemci veya hayali (virtual) bir izleyici tarafından algılanıyormuş gibi temsil edilmesini ifade eden *varsayımsal odaklanma*dır (hypothetical focalization). Varsayımsal odaklamada, kendisinin bakış açısına odaklanılan ya bir anlatı karakteri ya da anlatıcının kendisi olabilir. İkincisi ise *boş merkezli odaklanma* (Alm. Nullfokalisierung, İng. empty center focalization) veya *figürleştirme* (figuralization) olarak adlandırılır. Bir anlatıda gerçekleşen olayların ya da mevcut bulunan varlıkların boş (deictic) bir merkezden, yani bir iç odaklayıcıya veya yansıtıcı figüre başvurulmaksızın kendi başlarına bir yansıtıcı rolünde temsil edilmesini ifade eder.[39]

Bu iki temel unsur yani anlatıcı ve odaklanma *anlatı durumunu* belirleyen unsurlardır. *Anlatı durumu* ise "(proto-)tipik" durumları belirlemek için Stanzel tarafından geliştirilmiş bir kavramdır. Anlatıya has tipik yapılar, ilişki, mesafe, pragmatiklik, güvenilirlik, bilgi, ses ve odaklanma gibi unsurların bileşkesinden oluşan karmaşık çerçevelerdir. Bu çerçeveler yani anlatı durumları temelde üç tanedir. Bunlar; (birinci tekil şahıs) *ben anlatı durumu* (Alm. Ich Erzählsituation, İng. first person narrative), *Tanrısal anlatı durumu* (Alm. auktoriale Erzählsituation, İng. authorial narrative) ve *kişisel anlatı durumu* (Alm. Personale Erzählsituation, İng. figural narrative)dur.

*Ben anlatı durumu*nda anlatıcı aynı zamanda anlatı içinde bir karakter olarak yer alır ve bu durumda anlatan ben ile tecrübe eden ben aynı kişiye

---

[38] Jahn, "Focalization", s.174; Jahn, **Anlatıbilim**, s.68-70; Martinez, **Handbuch Erzählliteratur**, s.140.

[39] Jahn, **Anlatıbilim**, s.70-71; Köppe ve Kindt, s.95.

işaret eder. Dolayısıyla bu anlatı, 'bir kişinin bizzat yaşadıklarının anlatısıdır' demek yanlış olmaz. Yani bu anlatı yaşam hikayesi veya biyografidir. Ben anlatı durumunda anlatıcının genel olarak ana karakter olması beklense de bazı durumlarda yan karakter de olabilir. İlk durumda *kahraman* (Alm. ve İng. Protagonist ya da Alm. Held), ikinci durumda ise *tanık* (Alm. Zeuge, İng. witness) olur. Ben anlatı durumu kendi içinde çeşitli alt türlere ayrılır. Bunlar; *kurgusal otobiyografi* anlatısı (Alm. fiktive Autobiographie, İng. fictional autobiography), *başlangıç hikayesi* anlatısı (Alm. Ausgangserzählung, İng. story of initiation) ve *meddah anlatısı* (Alm. fingiertes mündliches Erzählen, İng. skaz)dır. Bunların ilki olan *kurgusal otobiyografi* anlatısında, aynı zamanda o anlatının kahramanı olan bir kişinin kendi yaşam hikayesini anlatması söz konusudur. İkincisi olan *başlangıç hikayesi* anlatısı, bir kişinin yeni bir sosyal ortama girişini, yeni bir işe veya yeni bir tecrübeyi yaşamaya başlamasını konu edinen anlatı türüdür. Sonuncusu olan *meddah anlatısı* ise, sözlü bir anlatıma işaret eder. Buna göre meddah anlatısı, orada hazır bulunan bir dinleyici grubuna hitaben edebi ve dramatik unsurlarla süslenmiş bir hikaye anlatımıdır.[40]

İkinci anlatı durumu olan *Tanrısal anlatı durumu ise* bir dış anlatıcının aktardığı durumları karşılar. Tanrısal anlatıcı kendisinin değil, başkalarının başına gelen olayları anlatır ve hem bütün karakterlerin hem de hikayenin bütünün bilgisine anlatının ilk anından itibaren sahiptir. Son olarak *kişisel anlatı durumu* ile, anlatıda bütün olayların belli bir karakterin bakış açısı ile görülüyormuş gibi sunulması durumu ifade edilir.[41]

Bu sınıflandırmanın dışında kalan tipik durumlar ise kısaca şunlardır: Anlatıcının, bir grubun sözcüsü olarak ortak bir perspektiften sunduğu anlatı tarzı olan *biz anlatısı* (İng. *we narrative*); anlatının baş kahramanın ikinci tekil şahıs zamiri ile gösterildiği *ikinci şahıs anlatısı* (İng. *second person narrative*); anlatıcının anlatımı esnasında kurguladığı veya yarattığı biçim olan *eş zamanlı*

[40] Jahn, **Anlatıbilim**, s.72-79; Köppe ve Kindt, s.105.
[41] Martinez, **Handbuch Erzählliteratur**, s.112, 138; Jahn, **Anlatıbilim**, s.71-73.

anlatım (İng. *simultaneous narration*) ve son olarak anlatıdaki olayların, bir kameradan izleniyormuş gibi tamamen tarafsız olarak anlatılması durumunu ifade eden *kamera-göz anlatısı* (İng. *camera-eye narration*).[42]

Görüldüğü üzere anlatının temel unsurları olan anlatıcı ve bakış açısı, anlatının yönünü belirlediği gibi mesajın nasıl anlaşılacağıyla alakalı belirleyici bir rol oynar. Bu rol anlatının varlık kazanması ve muhatabına ulaşması durumlarında ortaya çıkar. Bu noktadan sonra anlatıyı somutlaştıran ve zenginleştiren *zaman, mekan, karakter* ve *söylem* gibi yan unsurların anlatı açısından ne ifade ettiğine bakacağız.

2.1.1.3. Anlatının Yan Unsurları

2.1.1.3.1. Zaman ve Mekan

Öncelikli olarak anlatının yan unsurlarından biri olan anlatının "zaman"ını irdeleyeceğimiz bu başlık altında anlatıda zaman, anlatı zamanı, fiil zamanı gibi mefhumlar üzerine açıklamalar yapılacaktır. Zamanın anlatının ortaya çıkış tarzını belirleyen bir yönü olması nedeniyle burada ayrıca anlatı tarzları üzerinde de durulacaktır. Son olarak da anlatının mekan ile ilgili unsuruna değinilecektir.

İnsan; kültür, tarih ve dil boyutlarıyla hem toplumsal hem de bireysel olarak zaman ile kaimdir. Düşünsel açıdan, zaman en yalın haliyle ikiye ayrılabilir. Bunların ilki içsel, diğeri ise dışsal zamandır. Kierkegaard'ın, hayatın ileriye doğru yaşandığını fakat geriye doğru anlaşıldığını[43] dile getirmesi, kişinin kendisi ve kişinin yaşam hikayesi üzerinde içsel ve dışsal zamanın bir etkisinin var olduğu şeklinde de anlaşılabilir. Buradan dışsal zamanın kişinin fizyolojik varlığını sürdürdüğü ve çizgisel biçimde akan bir

---

[42] Jahn, **Anlatıbilim**, s.71-73.

[43] Søren Kierkegaard, **Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler**, İbrahim Kapaklıkaya (çev.), İstanbul: Anka Yayınları, 2005, s.200. (Mektubun/günlük pasajının arşiv kayıt numarası: 43 IV A 164).

alan olduğunu, içsel zamanın ise kişinin kendisini anlamlandırdığı, kazandığı tecrübelerini yerleştirdiği diğerine nazaran daha girift yapılı bir boyut olduğu söylenebilir. Bu hususta Ricoeur'nun, yaklaşımına da kısaca değinmek yerinde olacaktır. Ona göre *zaman*, insani tecrübe ile karşılıklı bir bağıntı içindedir. O bu düşüncesini şöyle ifade eder: "Zaman, bir öyküleme biçimine göre eklemlendiği ölçüde insana özgü zamana dönüşür; anlatı da zamansal varoluşun bir koşulu olduğunda tam anlamına kavuşur."[44] Buna göre insanın, zaman içinde var olurken ya da kendisini anlamlandırırken bir anlatı kalıbına muhtaç olduğu söylenebilir.

Zamanı anlatıbilim açısından konumlandırmak doğal olarak meseleye dil açısından bakmayı gerektirir. Zira her anlatıda, geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman boyutları arasındaki ayrım dil vasıtasıyla verilmekte ve algılanmaktadır. Dil yalnızca bu zaman boyutlarını görünür kılmakla kalmaz aynı zamanda muhatabını kendi zamanı içine çekerek, ona duygusal, kültürel ve sosyal oluş imkanı da sunar. Yani metni, okurun içsel zamanıyla bütünleştirir. Bu temel zamansal ayrımın yanından anlatılarda, anlatıbilimin ortaya koyduğu üç farklı zaman boyutundan bahsedilir. Bunların başında anlatının kendi zamanı yani *anlatılan zaman* (Alm. Erzählte Zeit) gelir. *Anlatılan zaman*, isminden de anlaşılacağı üzere, anlatılan olayların meydana geldiği zamanı ve süreyi tanımlar. İkinci sırada ise, meydana gelen olayların veya yaşananların algılandığı ve dile döküldüğü zamanı tanımlayan *anlatma zamanı* (Alm. Erzählzeit) bulunur. Son sırada ise *yazıya geçirme* ya da sözel/dilsel olarak hikaye etme zamanı vardır. Bu da yazarın eserini yazdığı, anlatıcının dile döktüğü tarihe ve süreye karşılık gelir.[45]

Olayların gerçekleştiği zaman kendine özgüdür. Anlatıcı, olaylar gerçekleşirken eş zamanlı olarak anlatmıyor ise, onun anlattığı zaman anlatma zamanı olur. Anlatma zamanı da okuma zamanına benzer şekilde

---

[44] Paul Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1: Zaman, Olay Örgüsü, Üçlü Mimesis**. M. Rifat, (çev.). 3. Basım, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016, s.108.

[45] Şerif Aktaş, **Anlatma Esasına Bağlı Edebi Metinlerin Tahlili: Teori ve Uygulama**, Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları, 2013, s.49-64.

muhayyeldir. Yazıya geçirme zamanı ise, bir başlangıcı ve sonu olan bir süredir yani ölçülebilir. Tam da bu ölçülebilir oluşu sayesinde, metnin basılmış nüshalarının bir okur tarafından okunmasını ifade eden okuma zamanından ayrılır. Bunların yanında zamanla ilgili farklı adlandırmalar da vardır. Anlatının zamanı; ardıl zamanlı, eşzamanlı ya da ön zamanlı olarak düzenlenebilir. Ardıl zamanlı anlatımda olay örgüsü lineer bir akışla ele alınsa da hali hazırda yani geçmişte gerçekleşmiş bir olaydan bahsedilir. Bu olayın gerçekte yaşandığı süre ile anlatıldığı süre eşit değildir. Anlatıcı kurgu esnasında atlamalar, birleştirmeler yapabilir; böylece örneğin üç günde gerçekleşen bir hadise bir saatte aktarılabilir. Anlatıcı, zamanı kurgularken atlama hatta sıçramalar yapabilir. Eşzamanlı anlatımda ise olayın süresi anlatıda da gerçek zamanda da eşittir. Örneğin bir roman karakterinin üç günlük yaşantısı birebir aktarılır. Ön zamanlı anlatımda ise olayın gerçekleştiği süre bilinse de henüz olay gerçekleşmemiştir[46] yani anlatılan zamanda gelecekten haber verilmektedir.

Anlatma eyleminin gerçekleştirdiği zaman ile anlatının konusu olan olay ya da eylemin yaşandığı zaman arasındaki fark bizi anlatı zamanı (*narrative tense*) ve fiil zamanı kavramlarıyla karşılaştırır. Fiil zamanı, anlatı zamanını belirliyor olmasına rağmen anlatıbilim açısından anlatı zamanı esas kabul edilir, olay ya da eylem sadece ona veri sağlayan durumundadır. Anlatı zamanı; *şimdiki zaman anlatımı* (*narrative present*) ve *geçmiş zaman anlatımı* (*narrative past*) olmak üzere ikiye ayrılır. Şimdiki zaman anlatımı ise, anlatma zamanı ve anlatılan zamanı gösteren söylem ve öykü düzleminde değerlendirilir. Buna göre, söylem veya anlatma zamanı içinde anlatıcıya göre şimdi olan ana, *söyleme ait şimdi* (discourse now) denirken, anlatılan zaman içinde bir karaktere göre şimdi olan ana da *hikayeye ait şimdi* (story now) denir.[47]

---

[46] Mehmet Narlı, "Romanda Zaman ve Mekan Kavramları", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.5, Sayı.7, (2002), s.93-97.

[47] Jahn, **Anlatıbilim**, s.95-96; Monika Fludernik, "Time in Narrative", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde, (377-382), New York: 2005, s.608.

Anlatıda pek çok işlev yüklendiğine işaret edilen anlatısal şimdiki zaman ile çeşitli konumlandırmalar söz konusudur. Bu konumlandırmalara da burada kısaca değinmek yerinde olacaktır. Bunlardan ilki, hikayeye ait şimdinin ön plana, söyleme ait şimdinin ise geri plana alınması durumudur. Bu durumda şimdiki zamana *anlatının şimdisi* (narrative present) denir. Bir başka durum ise, anlatıda geçmiş zaman anlatımının, şimdiki zaman anlatımına yahut şimdiki zaman anlatımının geçmiş zaman anlatımına kaymasıdır. Bu kayma anlatılan hikaye ile anlatıcı arasındaki *zamansal uzaklıkta* (temporal distance) artma veya azalma ile kendisini gösterir. Bu duruma a*nlatı zamanının değişmesi* (*tense switch/tense shift*) denir. Burada zikredeceğimiz bir diğer durum ise, *şimdiki zamanın hikayesi* (historical present)dir. Bu durumdan, geçmiş zamanda yine geçmiş zamanın kendi bağlamına ait şimdiki zaman kullanıldığında bahsedilir. Şimdiki zamanın hikayesi çoğunlukla *tepe noktasını* (climax) göstermek veya aksiyona yaklaşmak istendiğinde kullanılır. Burada işaret edeceğimiz son durum ise, *sinoptik şimdi* (synoptic present)dir. Sinoptik şimdi, bir bölüm özetlenirken veya bir bölümün başlığında şimdiki zamanın kullanımının söz konusu olduğu durumlara karşılık gelir.[48]

Anlatıdaki zamanla ilgili bir diğer tasnif de öncelik sonralık ilişkisi göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bunlar; *geriye dönük anlatım* (retrospective narration), *eş zamanlı anlatım* (concurrent narration) ve *ileriye yönelik anlatım* (prospective narration)dır. *Geriye dönük anlatım*da, anlatıdaki olaylar ve eylem birimleri tamamen geçmişe aittir. *Eş zamanlı anlatımda, s*öylem zamanı ile öykü zamanı yani anlatılan zaman ve anlatı zamanı aynı zaman dilimine tekabül eder. *İleriye yönelik anlatım*da ise henüz meydana gelmemiş olaylar anlatılır.[49]

Anlatıbilimin zamanla ilgili ortaya koyduğu ve burada değinilmesi gerektiğini düşündüğümüz son husus ise, anlatının kronolojik yönüyle ilgilidir.

---

[48] Fludernik, s.608.
[49] Fludernik, s.609.

Bir anlatıda kronolojik bir düzensizliğin ortaya çıkması durumuna temelde *anakroni* denir. Bir anlatıda geriye dönme (flashback) veya ileriye atlama (flashforward) şeklinde anakroni gerçekleşebilir. Diğer yandan anakroni, ortaya çıkış dinamikleri göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmiştir. Bu bağlamda, *nesnel anakroni, öznel anakroni, yinelemeli anakroni ve tamamlayıcı anakroni* gibi anakroni çeşitlerinden bahsedilir. Zamansal sapmaya, somut bir gerçekliğe sahip olan olgu veya olgular neden olmuş ise nesnel anakronidir. Bu düzensizlik kişiler sebebiyle var olmuşsa öznel anakronidir. Halihazırda anlatılmış olaylar tekrarlanıyor ise yinelemeli anakronidir. Olayörgüsünün akışı içerisinde yer verilmemiş, temas edilmeden geçilmiş yani eksik kalan şeyler daha sonraki bir anda anlatılırsa *tamamlayıcı anakroni* olur.[50]

Anlatıcının anlatma zamanında takındığı tavır ya da anlatma tarzı, anlatıbilimin üzerine temellendiği iki kavram olan *diegesis* ve *mimesis*in bir araya geldiği noktadır. Bir anlatının bir anlatıcı tarafından gösterme tarzında anlatılması, okurun buna şahit olmasını sağlaması demektir. Anlatma tarzı ise anlatıcının yönettiği bir sunumu ifade eder. Bu iki tarzın dışında; *sahne sunumu* (*scene/scenicpresentation*), *özet* (*summary*), *betimleme* (*description*) ve *yorumlama/yorum* (comment/commentary) tarzları mevcuttur. Bunlardan sahne sunumu, olayların bütün incelikleriyle ve süreğen bir akış içinde sunulmasını tanımlar. Özet, anlatıdaki olayların anlatıcı tarafından belirlenmiş bir tema veya motif ekseninde yoğunlaştırılarak nakledilmesini ifade eder. Betimleme, anlatıcı tarafından bir karakterin veya mekanın detaylarıyla anlatılması durumuna denilir. Yorumlama ise, anlatıcı tarafından karakterler ve anlatıda gerçekleşen olaylarla ilgili açıklama ve şahsi yorumları kapsar.[51] Anlatı tarzlarının önemi eğitim öğretime konu olan anlatılarda görülebilir. Zira bir öğretmenin bir anlatıyı hangi tarzda sunduğu, öğrencilerin o anlatıyı ve konu edindiği olayları ve eylemleri anlama, kavrama ve yorumlama durumlarını etkileyecektir. Bu ise eğitim-öğretim süreçlerini

[50] Jahn, **Anlatıbilim**, s.96-99; Fludernik, s.609.
[51] Jahn, **Anlatıbilim**, s.104-105.

doğrudan etkileyeceği gibi öğrencinin kimlik inşasına veri sağlaması açısından belleğine kaydedeceği veriyi de belirleyecektir. Bu noktadan sonra anlatının bir diğer yan unsuru olan mekan üzerinde durulacaktır.

Anlatının yan unsurlarından biri olan mekan, insanın algı dünyası açısından en az zaman kadar gerekli bir kategoridir. Anlam, zaman ve mekan kategorilerinin içerisinde ortaya çıkar. Söz konusu zaman ve mekan birlikteliğini ifade eden kavram kronotoptur. Kronotop kavramı Bakhtin tarafından geliştirilmiştir. Bu kavram aynı anda hem mekana hem de zamana atıfta bulunur. Başka bir deyişle, kronotop terimi zamanı gösteren boşlukları ifade eder. Kronotop aracılığıyla zaman somutlaşırken mekan da zaman ve tarih içinde anlam kazanır.[52]

Anlatının mekanı söz konu olduğunda bu mekan için verilebilecek isim e*debi mekan* (literary space)dır. Edebi mekan, anlatıdaki olay örgüsünün geçtiği, karakterlerin içerisinde yaşadığı ve hareket ettiği ortam şeklinde tanımlanabilir. Edebi mekan, anlatıda iki şekilde var olan genel bir terimdir. Anlatının bir bölümünün gerçekleştiği ortam veya mekana *öykü mekanı* (story space) denilir. Anlatıcının anlattığı ve anlatı durumunun gerçekleştiği mekan ise *söylem mekanı* (discourse space)dır. Edebi anlatılar öncelikle okurun hayal gücünü çalıştırmayı amaçladığından, edebi anlatılardaki bu tür alanların okurun zihninde yaratılmak üzere hazırlandığını söyleyebiliriz. Mekanlar hem karakterlere hem de hikayede var olan her şeye aittir. Anlam yüklü mekan kavramı, anlatıdaki mekana özel bir önem atfedildiği durumu ifade eder. Buna göre, bazı anlatılarda karakterler belirli mekanlara özel anlamlar yükleyebilmektedir.[53]

---

[52] Jahn, **Anlatıbilim**, s.106-107; Mikhail Bakhtin, **Karnavaldan Romana**, C. Soydemir (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2001, s.315.
[53] Jahn, **Anlatıbilim**, s.106-108.

2.1.1.3.2. Karakter

Anlatının bir diğer yan unsuru ise olayı yaşayan veya anlatıdaki eylemi gerçekleştiren ana ve yan karakterlerdir. Anlatılarda yer veya rol alan anlatı kişileri tip ve oyuncu kavramları ile de karşılanır. Bu bölümde, bu kavramların mahiyetlerinin ardından anlatılarda genel olarak işlenen karakter türleri ve bu karakterin nasıl birer anlatı oyuncusuna dönüştükleri ile karakterin anlatı açısından işlevleri üzerinde duracağız.

Anlatı için karakterler hayati unsurlardır. Karakterlerden yoksun bir anlatı düşünülemez. Karakter (Alm. Figur, İng. character), bir anlatıda eylemleri gerçekleştiren kişileri tanımlayan kavramdır. Karakter ile tip arasında bazı farklar mevcuttur. Her karakter bir kişi olarak nevi şahsına münhasırdır. Buna rağmen bazı insanları, belirli özelliklerin baskın olduğu bazı şablonlara göre tasnif edebiliriz. Bu tasnif bizi *tip* (örn.: bakkal, minibüs şoförü vb.) kavramıyla karşılaştırır.[54] Karakterler işlevsel açıdan ele alındığında ise onlara *oyuncu* nitelemesi de eklenmektedir. Bir karakter, kendisini anlatının evreninde konumlandıracak şekilde davrandığında oyuncu statüsünde değerlendirilir. Yani anlatıda eylemsellik söz konusu olduğunda *oyuncu* kavramı ortaya çıkar.[55]

Anlatıbilimciler karakter türleri açısından çeşitli sınıflandırmalar yapmıştır. Bu sınıflandırmalarda, öncelikle karakterin önem derecesi gözetilmiştir. Buna göre karakterleri; başkahraman(lar), ikinci derecede kahraman(lar), önemsiz rol üstlenen kişi(ler) gibi türlere ayırmak mümkündür. Karakterlerle ilgili başka bir tasnif ise birbirlerine olan konumlarına göre yapılır. Buna göre bir anlatının her karakterinin birbiri ile olan ilişkisi farklı şekillerde kurgulanmalıdır. Söz gelimi Ayşe ile Fatma'nın, Fatma ile Mustafa'nın veya Ayşe ile Mustafa'nın ilişkileri tıpkı yaşamdaki gibi

---

[54] Syd Field, **Senaryo Yazımının Temelleri**, Ş. Erol (çev.), İstanbul: Alfa Yayınları, 2013, s.62-63.

[55] Jahn, **Anlatıbilim**, s.112-119, Uri Margolin, "Character", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde, (52-57), New York: Routledge, 2010, s.53.

birbirinden farklı olmalıdır. Karakterler açısından başka bir tasnif yöntemi de karı/koca, anne/çocuk dost/düşman gibi ikili veya karı/koca/nikah memuru, anne/baba/çocuk gibi üçlü gruplar oluşturmaktır. Bunun haricinde genç/yaşlı, kadın/erkek, zengin/fakir gibi birbirine tezat oluşturan gruplar şeklinde de tasnifler yapılabilir. Bu genel gruplandırmaların dışında yazara/anlatıcıya özgü gruplandırmalar da söz konusu olabilir[56] zira kurgusal bir anlatı söz konusu olduğunda sınırsız imkan mevcuttur.

Anlatıbilimde karakterle ilgili bir başka tasnif de geçirdikleri değişim esas alınarak yapılmıştır. Buna göre bir anlatıda *düz* (flat) ve *yuvarlak* (round) karakterler bulunur. Düz karakterler, anlatı içerisinde herhangi bir değişim geçirmeyen sabit karakterlerdir. Yuvarlak olarak tanımlanan karakterler ise anlatının başı ile sonu arasında belirgin şekilde değişir.[57] Bu bağlamda Propp, 7 karakter tipi geliştirmiş ve anlatıbilime önemli bir katkı sağlamıştır. Onun bahsettiği ve arketip de denen karakter tipleri; *kahraman*, *düzmece kahraman*, *saldırgan*, *bağışçı*, *yardımcı*, *prenses* ve *gönderen* şeklindedir. Kahraman, kayıp bir kişiyi veya nesneyi aramak ile görevlidir, bütün zorlukları aşar ve anlatının sonunda genelde evlenir. Düzmece kahramanın kahramana benzer bir işlevi olsa da olumsuz tepki alır. Saldırgan ise anlatıdaki kötü kişidir. Bağışçı, kahramanın peşinde olduğu nesnenin ona ulaştırılmasını sağlar. Yardımcı, kahramana sürekli yardım eden karakterdir. Prenses, kahramana zor görevi veren, sonrasında düzmece kahramanı ifşa edip sonunda kahraman ile evlenen karakterdir. Gönderen ise, kahramanın bir yerden başka bir yere gönderilmesini sağlayan karakterdir. Bu karakter tiplerine; *sırdaş karakter, folyo karakter, koro karakter* adında karakterler eklenmiştir. Sırdaş karakter kahramanın destekçisi konumundadır, folyo karakter ise kahramana zıt özellikleri sergileyen karakteri betimler. Özellikle eğitsel amaç güdülen metinlerde bu karakterlere başvurulması neredeyse kaçınılmazdır. Örneğin; iyi kalpliliğin vurgulanmak istendiği bir metinde iyi kalpli bir karaktere karşın kötü kalpli bir folyo karakter yerleştirilmesi iyi kalpli

[56] Margolin, s.53.
[57] Jahn, **Anlatıbilim**, s.116-119; Köppe ve Kindt, s.132.

olan karakterle beraber bu fiili de yükseltecektir. Koro karakter ise olay örgüsü açısından çok işlevi bulunmayan örneğin sokakta saat sorulan bir insan ya da alışveriş edilen bir satıcı gibi anlık olarak beliren karakterlere denir.[58]

Karakterin anlatı içinde hareket edebilmesini sağlamak adına onlara birer işlev yüklenmelidir. Buna karakterlerin anlatı oyuncusuna dönüştürülmesi denilir. Anlatıbilimciler, anlatı oyuncusuna dönüştürme işleminin temelde iki türlü tanımlama ile yapılabileceğine işaret eder. Bunlar, dolaysız tanımlama ve dolaylı tanımlamadır. Dolaysız tanımlama ile anlatıcının bir karakterle ilgili veya karakterin kendisi ile ilgili bilgi vermesi kastedilmektedir. Dolaylı tanımlama ise, bir karakterin fiziki özellikleri veya ruhsal durumu ile ilgili doğrudan betimleme yapılmadan bazı göstergeler sunulması demektir. Böylece okurdan/izleyiciden/dinleyiciden çıkarımlarda bulunması yani bir yorumlama yapması beklenmektedir. Bir karakter tanımlandığında ona işlev yüklenmiş olur ki bu da onu bir anlatı oyuncusuna dönüştürür ve bu noktadan sonra oyuncu kurgu içerisinde gereken yerlerde kendisinden beklenen tepkileri gösterir.[59]

Tip, karakter ve oyuncu kavramlarından sonra karakterlerin anlatı oyunculara dönüşmesi hadisesini işlediğimiz bu bölümün ardından anlatının olmazsa olmazı konumunda bulunan söylem konusu üzerinde duracağız.

2.1.1.3.3. Söylem

Anlatının yan unsurlarından biri olan söylem hem anlatıcının hem de karakterin anlatı içerisinde takındığı tavrı ve söz biçimini ifade eder. Anlatı, *anlatıcının söylemi* (narrator's discourse) ile *karakterin söylemi* (characters' discourses)nin birbirine eklemlenmesi ile ortaya çıkar. Bazen de anlatıcıyla karakterin söylemi anlatıda yer değiştirebilir. Anlatıcının söylemi, bir anlatıda

[58] Jahn, **Anlatıbilim**, s.116-119; Köppe ve Kindt, s.132.
[59] Köppe ve Kindt, s.133.

meydana gelen olaylar hakkında anlatıcının yaptığı yorumları ve açıklamaları ifade eder. Karakterin söylemi ise anlatıda meydana gelen olayların belli bir karakter tarafından ifade edilmesini ve anlatı karakterleri arasında gerçekleşen diyalogları belirtir.[60]

Bu iki temel söylem türü dışında, alt söylem gruplarının varlığı da bilinmektedir. Bunlardan ilki *yama söylem modeli*dir. Yama söylem modeli *alıntı teorisi* (quotation theory) içinde ortaya çıkmıştır. Buna göre bir karakterin söylemi, anlatıcının söylemi içinde yer alır yani anlatıcı karakterden alıntı yapar. Bu söylem türünde anlatıcının söylemi bir *çerçeve* (frame) işlevi görür ve karakterin söylemi ona eklenmiştir. Bir diğer söylem türü *niteleyici söylem* (attributive discourse)dir. Niteleyici söylem, bir kişinin sözel, düşünsel veya algısal eylemini bir cümleyi ya da eklentiyi niteler. Bunlardan başka bir de *doğrudan* (direct) ve *dolaylı söylem* (indirect discourse) türleri vardır. Doğrudan söylem, bir karakterin düşüncelerinin ve söylemek istediklerinin doğrudan karakterin ağzından verildiği durumdur. Dolaylı söylem ise, bir karakterin düşüncelerinin veya söylemek istediklerinin, anlatıcının söylemine eklemlenmiş şekilde aktarılmasıdır.[61]

Yukarıdakilere ek olarak karakterlerin iç dünyaları ile ilişkili söylem türleri de bulunur. Bunlar; *bilinç akışı* (stream of consciousness), *iç monolog* (interior monologue), *monolog* (soliloquy), *psikolojik anlatım* (psycho-narration) ve *öykülenen algı* (narrated perception) olarak adlandırılmıştır. Bilinç akışı, bir anlatı karakterinin karmaşık bir zihni sürecinin olduğu gibi sunulmasıdır. İç monolog ise okuru, anlatı karakterinin iç dünyasıyla baş başa bırakmak için, o karaktere ait düşünce akışının geniş bir şekilde ifade edilmesidir. Monolog ise, bir karaktere ait düşüncelerin o karakterin kendisine yer yer 'sen' diye hitap edebildiği bir diyalog halinde sunumuna denir. Bir diğer söylem türü olan psikolojik anlatım, bir karakterde bulunan bilinçli veya bilinçsiz ruhsal durumların anlatımını içerir. Bu bahisteki son tür olan

[60] Jahn, **Anlatıbilim**, s.120
[61] Jahn, **Anlatıbilim**, s.120-126.

öykülenen algıdan ise, bir karakterin algısal yöneliminin aktarımı söz konusu olduğunda bahsedilir.[62]

Buraya kadar üzerinde durduğumuz konuları kısaca özetleyecek olursak, anlatı kavramının tanımına ulaşmak için anlatıya içkin belli yapıları inceledik. Bunu ilk etapta anlatma, anlatı ve anlatılan arasındaki nedensel, mantıksal ve semantik ilişkileri göz önünde bulundurarak yaptık. Sonrasında ise anlatı kavramına içkin olan anlatmak eyleminin bir anlatı olmasını sağlayacak özelliklerin olay ve eylem olduğuna işaret ettik. Anlatmayı anlatıya dönüştüren olayın ise somutluk, zamansallık ve bitişiklik gibi hususiyetler olduğunu gösterdik. Ardından anlatının dilsel bir eylem olduğunu ve onun insan ile olan bağının kaçınılmazlığını dile getiren görüşleri inceledik. Sonrasında ise, anlatısal din eğitiminin metin odaklı yaklaşımları kapsamındaki metin çalışmalarının yapısal unsurlarının neler olduğuyla alakalı bir arka plan inşa etmek amacıyla ortaya koyduğumuz anlatının unsurlarını temel ve yan unsurlar olmak üzere iki kısımda ele aldık. Temel unsurlar olarak "anlatıcı ve anlatma eylemi" unsurunun yanı sıra "bakış açısı ve odaklanma" unsurunu inceledik. Yan unsurlar olarak da "zaman, mekan, karakter ve söylem" unsurlarına yer verdik. Bundan sonraki bölümde ise, anlatının boyutlarını da içeren bir tasnif önerilecektir. Bu tasnif toplumsal yaşamı ilgilendiren üst çerçeveler düşünülerek yapılacaktır.

2.1.2. Anlatının Tasnifi ve Boyutları

Din eğitimi açısından anlatının en temel işlevinin kimlik inşası olduğu düşünüldüğünde, kimliği doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bağlamın belirginleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de bu çalışma açısından anlatının; kişisel, toplumsal, dini, eğitimbilimsel ve edebi yönlerden tasnifinin bir gereklilik olduğunu düşünüyoruz. Yapacağımız tasnifi; bu bağlamdaki hem bireysel hem de kurumsal eğitim öğretim süreçlerini ve yaklaşımlarını,

[62] Jahn, **Anlatıbilim**, s.126-130.

bunların teorik arka planlarını yani onlara oluşma ve gelişme imkanı sağlayan düşünsel yaklaşımları dikkate alarak kurguladık. Ancak burada anlatıya dair önerilen kategorizasyonun nihai olmayıp, zaman içerisinde -teorilerle beraber- gelişmeye ve detaylanmaya müsait olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu kısımda kişisel anlatılar yani öz-anlatı/yaşam hikayesi ve biyografi, toplumsal anlatılar, dini anlatılar, eğitsel ve eğitimbilimsel anlatılar ve edebi ve muhayyel anlatılar şeklinde bir tasnif ortaya koyacağız. Fakat eklemek gerekir ki anlatının evrensel ve karmaşık doğası, onun çeşitli boyutlarının olduğuna işaret etmektedir. Bu boyutlar, din eğitimi açısından yok sayamayacağımız farklı bakış açılarını görüntülemeyi ve karakterize etmeyi de mümkün kılmaktadır. Anlatının boyutu olarak da beş farklı alan söz konusudur ve bunlar yaptığımız tasnif ile örtüşmektedir. Dolayısıyla buradan itibaren "Öz-Anlatı/Yaşam Hikayesi/Biyografi ve Anlatının Kişisel Boyutu, Toplumsal ve Kültürel Anlatılar ve Toplumsal Boyut, Dini Anlatılar ve Dini Boyut, Eğitimbilimsel Anlatılar ve Eğitimbilimsel Boyut, Edebi Anlatılar ve Edebi Boyut" başlıklarıyla bahsettiğimiz tasnifi ve boyutlandırmayı kullanacağız. Anlatıyı bu şekilde değerlendirmenin, anlatının kişisel varoluş, dini ve kültürel yaşam, edebi, eğitim ve iletişim açısından anlatının din eğitime sağlayacağı imkanları doğru tespit etmeye ve anlatısal din eğitiminin anlaşılmasına katkı sağlayacağı kanısındayız.

2.1.2.1. Öz-Anlatı, Yaşam Hikayesi, Biyografi ve Anlatının Kişisel Boyutu – "Anlatısal Kimlik"

Temelde kişisel anlatı (*personal narrative)* ve öz-anlatı (*self-narrative*) olarak ikiye ayrılabilen bu kategori bireysel bir görünümdedir. Her ikisi de insanın yaratılışındaki dilsellikten hareket eder. Bir bireyin herhangi bir suretle kendi hakkında konuşması, kendisini hikaye etmesi onun varoluşsal olarak buna uygun olması anlamını da ihtiva etmektedir. Bu sebeple anlatıyı antropolojik açıdan ele alırken Martinez, bunun insani konuşma ediminden ayrılmasının güçlüğünden hatta bu ikisinin neredeyse

örtüştüğünden de bahseder.[63] Dolayısıyla kişisel ve öz-anlatı için bireysel açıdan insanın kendisi hakkında dili kullanarak sunduğu her şeydir demek yanlış olmayacaktır. Fakat burada yine de kişisel anlatı ve öz-anlatı olarak iki gruptan bahsetmek gereklidir. Her öz-anlatı bir kişisel anlatı olsa da tersi her zaman mümkün değildir. Kişisel anlatı ve öz-anlatının en temel farkı, kişisel anlatının bir kişinin kendisi hakkında anlattığı iken, öz-anlatı bir kişinin kendi şahsiyeti ile ilintilidir. Bu durumla ilgili olarak İngiliz dilindeki "I" ve "me" olarak farklılaşan "ben" kavramları ile açıklamaya sıklıkla rastlanmaktadır. Kısaca "I" bir kişinin somut olarak varoluşundan bahsederken, "me" bu kişinin soyut varoluş tarzlarına da atıfta bulunmaktadır. Başka bir ifade ile "I" konuşan ve temsil eden iken, "me" bir şahsiyet ve eyleyendir.[64] Bizim dilimizde de bu ayrımı "ben"in anlatması veya "bana dair bir anlatı" şeklinde anlamak mümkündür. Zira anlatısal yaklaşımlarda "I" ve "me" ayrımına sıklıkla referansta bulunulur. Bu minvalde anlatısallık kişiyi "I" olmaktan "me" olmaya, yani kendini bulmaya ve kimliğini oluşturup geliştirmeye sevk ediyor diyebiliriz. Örneğin Randall bu tür anlatıların ilkine sıklıkla öz-yaratım süreci dediği "başkasına anlatmak", ikincisine ise (her zaman böyle olmak zorunda olmasa da) "kendimize anlatmak" der.[65]

Kişisel anlatı denildiğinde akla ilk olarak yukarıda da değindiğimiz gibi bir kişinin kendisi hakkında bir şeyler anlatması gelir. Yani kişinin dilsel bir şema veya gramer ile yaşadığı olayları mantıksal ve zamansal bir düzende sunmasıdır.[66] Sadece bunu düşünmek bile neredeyse sınırsız bir çeşitlilik sunmaktadır. Bir kişinin gündelik yaşantısından, geçmişte başına gelen olaylara, gelecek hayallerine ve planlarına, dualarına, kendisine konulan tıbbi bir teşhise kadar anlattığı her şey bir kişisel anlatıdır. Daha genel bir ifade ile

---

[63] Matias Martinez, **Erzählen: Ein interdiziplinäres Handbuch**, Stuttgart: Metzler Verlag J.B. Metzler, 2017, s.309.

[64] Michael Bamberg, "Identity and Narration", P. Hühn, J.C. Meister, J. Pier, W. Schmid (Ed.). **Handbook of Narratology** içinde, (241-252), Berlin/Boston: De Gruyter, 2014, s. 244.

[65] Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, s.25.

[66] Andreea Decui Ritivoi, "Identity and Narrative", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde, (231-235), New York: Routledge, 2010, s.234.

bunun kişinin yaşam hikayesi olduğu söylenebilir. Burada bireysel kararlar söz konusu olduğundan içerik ve biçim muhataba göre değişebilir yani tamamen kişiseldir.

Öz-anlatıda ise esas olarak kişinin kendi kimliğini konu ettiği durumlar söz konusudur. Bu bir taraftan kişinin şahsiyetinin dışavurumunu nitelese de diğer taraftan- yukarıda Randall'dan naklettiğimiz gibi – kişinin kendisi ile konuşmasıdır. Öz-anlatı kişinin kendi kendine "ben kimim", "neden böyleyim", "nasıl biriyim", "doğru mu yaptım" gibi soruların cevabını aradığı bir monolog biçiminde olabileceği gibi, kişinin kendisine "sen" diye hitap ettiği içsel bir diyalog biçiminde de olabilir. Bu gibi içsel monolog ve diyalogların en önemli konularından biri de özbilinç/kendilik ile ilintili sorular ve problemlerdir.[67] Bunun yanı sıra duygular, motivasyon konuşmaları, hayatla ilgili başkaca sorunlar yine öz-anlatı altında değerlendirilebilir.

Bu alandaki mülahazaların büyük bir çoğunluğu kişinin kendisini kendisine anlatması sürecini yani öz-anlatıyı bir kimlik gelişimi şablonu olarak ele alır. Bu alanda çalışanlardan biri olan Thomä[68], konuyu pek çok düşünüre dayandırarak ele aldığı eserini, hem dini hem de felsefi açıdan kadim bir ifade olan "kendini bil/tanı" ifadesinden ilham alarak "kendini anlat" şeklinde başlıklandırmıştır. Nitekim anlatısal kimlik yaklaşımlarının tümü kişinin anlatısal bir biçimde kendi "yaratım" sürecinin müdahili olduğunu ifade etmektedir. Bu süreç Ricoeur'da "kendinin hermeneutiği" kavramıyla ifade edilir. Öz-anlatı bir anlatma faaliyetinin yanında bir yorumlamayı da içerir. Burada öz-anlatının, kişiye doğrudan ve dolaylı olarak etki eden bütün anlatılarla (dini, kültürel, toplumsal, ailevi, vb.) beraber bir anlam ifade ettiğini belirtmekte fayda vardır. Kısaca öz-anlatı için kişinin kendisini kendisine anlattığı bir süreçtir ve aynı zamanda bu sürecin mahsulüdür,

---

[67] Karl Heinz Dehn, **Die Bedeutung von Narrationen für die Pädagogik unter Berücksichtigung literaturwissenschaftlicher Erzähltheorien**, Hamburg: Diplomica GmbH, 2002, s.10.

[68] Bkz. Dieter Thomä, **Erzähle dich selbst: Lebensgeschichte als philosophisches Problem**, Frankfurt: am Main, 2007.

diyebiliriz. Bu hususun daha iyi anlaşılabilmesi için Randall'ın "hayatımın hikayesi metaforu"na başvurulabilir.

Tablo 1

Randall'ın "Hayat(ımın) Hikayesi" Metaforu"nu Gösterir Tablo

Hayat(ımın) Hikayesi				
Katman	Var Olma	Deneyim	Söylem	İntiba
Algılanış	*Dış hikaye*	*İç hikaye*	*İç-dış hikaye*	*Dış-iç hikaye*
Mahiyet	Arka planda etkili olan aşağıdaki gibi unsurları ifade eder: • Genetik • Sosyo-psikolojik durum • Kozmoloji • Kültür ***Tüm hikaye***	Olaylarla direkt olarak değil de onlara dair anılar, izlenimler ve hissedilenlerle alakalıdır. **Yaşanmışlık** **Tecrübe** **"*Bilgelik*"** **(*Hermeneutik*)**	Hikayenin/ hikayemin başkalarına ilettiğim bireysel çeşitlemesi. ***Otobiyografi*** **Dünyaya sunduğum kadarı ile** ***"Benim Hayatım"***	Beni tanıyan herkesin hayatımla ilgili okumaları. ***Biyografi***
=	**=**	**=**	**=**	**=**
Tanım	Kişinin farkında olarak ya da olmayarak başına gelenler	Kişinin başına gelenlerden kendi çıkarımları	Kişinin başına gelenlerden çıkardıkları hakkında başkalarına anlattıkları	Başkalarının kişi hakkındaki "hükmü"

Kaynak: William L. Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, Şen Süer Kaya (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2014, s.72-87 ve William L. Randall**, The Stories We Are**, Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 1995, s.47-66 ışığında oluşturulmuştur.

Randall bir anlatının, yaşam hikayesi olarak sunulabilmesi için, anlatıda dört olası katmanın var olması gerektiğini ve bunların birinin diğeri ile ya da birbirleriyle ilişkili olması gerektiğini düşünmektedir. Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere bu katmanlar, var olma, deneyim, söylem ve intibadır. Bu katmanlar bir anlamda hayatın kendisini sembolize ederken hayata dair ortaya konan hikayenin algılanış biçimini ise iç ve dış kavramlarını kullanarak anlatır. Randall'a göre var olma katmanı; bir kişi henüz anne karnında iken başlamaktadır. Kişinin farkında olmadan hayatının parçası olan genetik, kültürel yapı, coğrafya, dil gibi unsurlar onun hikayesinde etkilidir. Bunun yanında sözlü, duygusal, davranışsal, bilinçli, bilinçsiz bütün yapıp etmeler de yaşam hikayesinin bu katmanın elemanlarıdır. Kısaca kişinin hayatının farklı boyutlarının ve bireyi olduğu kişi yapan her şeyin bir toplamıdır. Bu düşünceyi Glover "tüm hikaye (whole story)" olarak niteler.[69]

Kişinin tüm hikayesinin işlendiği katman ise deneyim katmanıdır. Bu katmanda kişinin tüm hikayesine vakıf olan yalnızca kişinin kendisidir. Bundan dolayı da bu katmandaki anlatının algılanış biçimi yaşam hikayesini bir iç hikaye dönüştürür. Ki bu da yukarıdan beri bahsettiğimiz öz-anlatıyı akla getirir. Bu katmanda birey kendi tüm hikayesine ulaşabilir bir hale gelir ve hikayesini işlemeye başlar. Bu işleme süreci sübjektiftir. İç hikaye aslında içinde kişinin hayatındaki herkesin konuştuğu, geçmişi irdeleyen ve hatta gelecek ile bağlantılı hikayelerdir. Burada somut olarak olaylar değil onlar hakkındaki düşünceler, hisler ön plandadır. Daha sonrasında bunlar bir yorumlama sürecinden geçer. Öznel bir hal alan bu hikaye her an yeniden ele alınabilir, değişebilir ve dönüşebilir. Çünkü var olma hayat sonlanana kadar devam etmektedir. Dolayısıyla tüm hikaye iç hikayeye kaynaklık etmeye, ona yeni veriler sunmaya aynı şekilde devam edecektir. Randall'a göre iç hikayenin ömürdeki anlar kadar çok çeşitlemesi bulunur ki bu da aslında "kimlik inşası" sürecinin sürekli bir sorgulama hali olduğunu gösterir.[70]

---

[69] Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, s.73-74.
[70] Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, s.75-80.

Kişinin kendi yorumu ile şekillenmiş olan kendi öznel hikayesini başkasına aktardığı katman ise burada söylem ismini alır. Burada hikaye bir iç süzgeçten geçerek, yani bir yoruma maruz kalarak dışa vurulur. Bu yüzden de bir iç-dış hikaye olarak algılanır. Burada dikkati çeken husus ise yazarın, bu içten dışa hareketin çoğunlukla insanın içinde olup bitenleri açıklayan bir işleve sahip olduğuna işaret etmesidir. Yani insan hissettiklerini/içindekileri başka birine anlatana kadar çoğunlukla hissettiğinin o olduğunu tam anlamıyla kavrayamaz. Dolaysıyla kişi yaşadığı hikayeyi, düşüncelerini ve haliyle kendini keşfetmek için de anlatır. Kişinin "benim hayatım" olarak anlattığı aslında iç hikayesinin bir veçhesidir. Randall bu anlamda anlatılan bağlamın önemine vurgu yapar.[71] Çünkü insan herkese ya da her yerde her şeyi anlatmayacaktır. Hatta bazı şeyleri hiçbir zaman anlatmayacaktır.

Yaşam hikayesinin son katmanı ise, başkalarının kişi hakkındaki düşüncelerini ifade eden intiba katmanıdır. Bu katmanda yaşam hikayesinin algılanışı dışarıdan içeriye doğrudur. Dolayısıyla kişinin kendi yaşamı hakkında başkalarının sahip olduğu fikirler toplamı aynı zamanda bu kişinin biyografisini de verecektir. Öz anlatının bu yapısal durumunu otaya koyduktan onun kişinin hayatına yansımasını ifade eden öznel boyutuna da burada yer vermek gereklidir.

Anlatının öznel boyutunu ele alan pek çok metinde karşılaşabileceğimiz ilk cümlelerden biri; insanların kim olduklarını, kendileri hakkında hikayelerini başkalarına ve kendilerine anlatarak keşfettikleridir. Bir kişinin otobiyografik bir hikaye anlatması yani kendini hikaye etmesi aynı zamanda o kişinin kendi deneyimini anlamasının ve yorumlamasının bir aracı olarak kabul edilmiştir.[72] Kişi anlattığı her şeyde ya da anlatmayıp içinden geçirdiklerinde bile kendi 'kişisel tarihi'ni ve dolayısıyla kimliğini bir taraftan yeniden kurar/kurgular. Diğer yandan da onu meydana getiren o hikaye üzerinde çalışır. Yani kişinin kendini hikaye etmesi belli ölçüde kendisi

[71] Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, s.80-82.
[72] Gabriele Lucius-Hoene ve Arnulf Deppermann, **Rekonstruktion narrativer Identität**, Wiesbaden: Springer, 2002, s.47.

hakkındaki hermeneutik bir yorumunu da içerir. Netice itibarıyla insanın hayatı, hikayelerinin toplamından müteşekkildir.

Kraus, kendi hikayesini anlatan kişinin kendi ile ilgili bir mesafe kaydettiğini dile getirir.[73] Çünkü kişi bu hikayelerde aynı zamanda hem nesne hem de öznedir ve anlatıcı olarak anlattığı kişiye bakabilir. Bunu yaparken de her anlatıcının sahip olduğu özelliklerden biri olan yaratıcı özgürlükten faydalanır. Yani geçmiş deneyimleri arasından seçim yapabilir; bunları yorumlayabilir ve anlatı durumuna göre değiştirebilir. Böylece kişisel anlatılarında ve öz-anlatılarında; geçmişi ve mevcut öz imajını birbiri ile bağdaşacak şekilde ve hatta belki de geleceğe dair beklentilerine yönelecek şekilde işleyebilir ve sunabilir.[74] Ne kişisel anlatılar ne de öz anlatılar, somut olarak neyin gerçekleştiğinin raporunu sunan tarafsız kayıtlardır. Bu anlatılarda kişiler deneyimlerini, daha ziyade yaşamları kabul edebilecekleri bir biçimde tasvir eder. Fakat bu tasviri yaparken, hikayeleri şekillendirirken mutlak bir özgürlük söz konusu değildir. Çünkü kişinin kendisi hakkında anlattıkları hem kendisi hem de başkaları için "inanılır" olmalıdır. Kişi kendi imajını ve başkalarıyla olan ilişkilerindeki rolünü anlatıları vasıtasıyla tanımladığından, çoğu durumda, kendisi ve anlatıları/anlattıkları arasında diyalektik bir ilişki gelişmesi muhtemeldir. Kraus, bu anlatılar kişinin, üstlendiği rolün bir nevi senaryosuna içkindir demektedir. Bu nedenle de bu anlatılar hem kendi imajı hem de yaşam tarzı üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu şekilde, kişinin anlatılarının kendi tarafından şekillendirilmesinin ve öz imajının birbiriyle etkileştiği bir çember oluşur.[75] Anlatısal kimlik, "ben"in ne olduğuyla ilgili veya başka bir ifade ile kişinin kimliğiyle ilgili soruya verilmiş cevaplardan bir tanesidir. Buna göre; bir kişinin kim olduğu, hayat hikayesi bağlamında anlatısal olarak somut olarak anlaşılabilir.[76]

---

[73] Wolfgang Kraus, **Das Erzählte Selbst: Die Narrative Konsrtuktion der Identität in der Spätmoderne**, Berlin: Centaurus Verlaggesellschaft, 1996, s.167.
[74] Kraus, s.168-170.
[75] Kraus, s.170-175.
[76] Martinez, **Erzählen**, s.263.

Anlatısal kimlik'in ya da kimliğin anlatısal yönünün düşünsel zemine taşınmasını sağlamış olan isimlerin başında, aşağıda düşüncesine biraz daha detaylı yer vereceğimiz, Paul Ricoeur gelmektedir. Onun yanı sıra, özellikle kimliğin oluşturulması ve sürdürülmesi bakımından anlatıya merkezi bir konum atfetmek gibi benzer düşünceler ortaya koymuş Alasdair MacIntrye ve Charles Taylor'ı da anmak gerekir. Konuyla ilgili çalışmalarda, benzer düşüncelerin Hannah Ardent ve Wilhelm Schapp tarafında da ifade edildiği ve onların bu nedenle birer öncü kabul edilebileceği de dile getirilmektedir. Bu noktada zikrettiğimiz bu isimlerin anlatısal kimlik ile ilgili olan görüşleri hakkında kısaca bilgi vermek isteriz.

Arendt, Türkçe'ye "İnsanlık Durumu" ismiyle çevrilmiş eseri "Vita Activa"da bir kişinin kim olduğunun onun konuşmasında ve eyleminde görünür olduğunu savunur. Ona göre, kişinin konuşması/anlatması kadar kendi gerçeğini ortaya seren başka bir eylem yoktur. Konuşma ve eylem, belli bir yere kadar örülmüş bir örgüye (tarih/içine doğulan dünya vs.) halihazırda tanımlanmış bağlamlar (toplumsallık/kültür vs.) ile eklenen ve hem onu değiştiren hem de onun tarafından değiştirilen iplikler (bireyler) gibidir. Bahse konu tarzda bir ipliğin sarılı olduğu makara bir kez sonuna kadar döndürüldüğünde, birisinin kim olduğunu anlatan bir hayat hikayesi ortaya çıkar.[77] Arendt'ın, insanın kendisini hikaye etmesi ve onun kimliğini bu denli ayrılmaz bir bağlantı ile ele alması, anlatısal kimlik düşüncesine önemli bir alan açmıştır.

Özellikle Alman yazınında öncü olarak kabul edilen Schapp ise avukatlık yaptığı dönemlerdeki tecrübesi ile bir avukata başvuran kişilerin şikayetlerinden ve bunları anlatış biçimlerinden hatta hakim karşısındaki konuşmalarından yola çıkarak bir tez ortaya atmıştır. Ona göre; bir kişinin anlattığı hikaye aracılığıyla kim olduğuna dair bir görüntü elde edilmektedir. Bu düşüncesini de "hikaye kişiyi temsil eder" (die Geschichte steht für den

[77] Hannah Arendt, **Vita Activa oder Vom Tätigen Leben**, 3. Basım, München, Zürich: Piper, 2005, s.226. Ayrıca bkz. Hannah Arendt, **İnsanlık Durumu**, Bahadır Sina Şener (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 1994, s.251-252.

Mann) şeklinde ifade etmiştir.[78] Aynı zamanda "In Geschichten Verstrickt" isimli kitabında bir bölüm başlığı olan bu cümle konu ile ilgili neredeyse her metinde alıntılanacak kadar ün kazanmış bir cümledir.

MacIntyre anlatısal kimlik düşüncesini, "Erdem Peşinde" ismiyle dilimize çevrilen eserinde ortaya koymuştur ve insanı hikaye anlatan bir hayvan olarak tanımlar. O; yaşamın anlatısal bir şekilde kavranabileceğini söyler. Anlatılar iç içe geçmiş yapılardır ve kişi kendi yaşamının aynı zamanda oyuncusu veya karakteri olmakla beraber onun tek yazarı değildir. Bu sebeple kişiye ahlaki bir sorumluluğun yüklenebilmesinin, onun yaşamını ancak bütünsel olarak anlayabilmesi koşuluna bağlı olduğunu ifade eder.[79] Onun bu düşünceleri Ricoeur ile birçok noktada birleşse de edebiyatı kapsam dışında bırakmasından dolayı yine Ricoeur tarafından eleştirilmiştir. Çünkü edebiyatın yeniden biçimlendirme gibi işlevi vardır ve bu sayede kimlik oluşumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Fakat Ricoeur, MacIntrye ile *yaşamın anlatısal birliği* (the narrative unity of life) düşüncesini paylaştıklarını ifade eder.[80]

Taylor da kendiliğin ve kimliğin anlatı aracılığıyla yorumlandığı düşüncesindedir. Ona göre, insanın iyiye doğru kaçınılmaz bir yönelimi söz konusudur ve bu yönelim hayatı, anlatı biçiminde kavramayı zorunlu kılar. "Benliğin Kaynakları: Modern Kimliğin İnşası" ismiyle Türkçe'ye kazandırılmış eserinde; "Kendimizi iyiye göre yönlendirmekten kaçamayacağımızdan dolayı, onunla ilgili konumumuzu ve buna göre de yaşamımızın yönünü belirleriz; kendi hayatımızı zorunlu şekilde anlatı biçiminde - bir 'arayış' olarak - düşünmeliyiz" ifadelerini kullanır.[81] Buradan da anlaşıldığı gibi Taylor'a göre

---

[78] Wilhelm Schapp, **In Geschichten verstrickt: Zum Sein von Mensch und Ding**, 2. Basım, Wiesbaden: B. Heymann Verlag, 1976, s.103-105.

[79] MacIntrye, **After Virtue**, s.216. Ayrıca bkz. MacIntrye, **Erdem Peşinde**, s.319.

[80] Paul Ricoeur, **Oneself As Another**, Kathleen Blamey (çev.), The University of Chicago Press, 1992, s.158.

[81] Charles Taylor, **Die Quellen des Selbst: Die Entstehung der neuzeitlichen Identität**, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996, s.103. Ayrıca bkz. Charles Taylor, **Benliğin Kaynakları: Modern Kimliğin İnşası**, S.A. Baş ve B. Baş (çev.), İstanbul: Küre Yayınları, 2014.

kimlik; kişinin yaptığı yorumlamalar ya da değerlendirmeler ile anlatının işaret ettiği etik düzlem üzerine inşa edilebilir.

Anlatısal kimlik bağlamında en kapsamlı ve en çok dolaşımı yakalamış olan düşünceye sahip olan düşünür Ricoeur'dür. O, *Zaman ve Anlatı* adıyla çevrilen kitabında önce anlatının insanın zamansallığı ile ilişkisini ele alır. Öncelikle kişinin tarihselliği ve edebilik arasında bağ kuran Ricoeur, sonra kendiliğe dair sorgusunu da anlatı çerçevesinde devam ettirir. İnsanın ontolojik olarak anlatı ile ilişkisini serimlediği düşüncesinin vardığı nokta anlatısal kimliktir.

Ricoeur'un gerek zamansallık ile anlatının gerekse bunlardan kazandığı tecrübesinin vasıtasıyla anlatı ile kendiliğin bağını kurarken yeniden anlamlandırdığı bazı kavramlar bulunmaktadır. Kendisinden sonra geliştirilen yaklaşımlara da ilham olan bu özel kavramlar, aynı zamanda onun düşüncesinin de özünü teşkil eder. Bu kavramlardan ilk ikisi olan "olayörgüleştirme" ve "mimesis" zamansallık bağlamında anlatının önemine ve durumuna vurgu yapar. Diğer ikisi olan "Aynılık/idem" ve "kendilik/ipse" kavramları ise zamanda kalıcılık sorununun çözümü olarak önerdiği iki yönlü kendilik tasavvurunun unsurlarıdır.

Aristoteles anlatı çalışmalarının temeli olarak kabul edilen eseri Poetika'da *muthos* kavramını, olayörgüsü veya olayların düzenlenmesi şeklinde; *mimesis* kavramını ise onların taklidi veya temsili şeklinde tanımlar.[82] Ricoeur'e göre olayörgüleştirmenin işaret ettiği düzenleme ya da organizasyon kendi halinde bir sistem değildir. Ona göre, mimesis kavramı bağlamında temsil etme, olayları bir sistem içinde organize etmenin imkanına atıfta bulunur. Yani bir eylemi temsil etmenin etkin sürecine işaret eder. Birbirinden oldukça farklı görünen bu iki kavram, aynı zamanda birbiri ile ilişkilidir ve birbirini gerektirir. Çünkü karakterlerin ve onların ortaya koydukları eylemlerin temsili yalnızca bir senaryo aracılığıyla mümkün

[82] Aristoteles, **Poetika**, İsmail Tunalı (çev.), İstanbul: Remzi Kitapevi, 1993, s.23.

olmaktadır. Ricoeur, bu senaryonun işleyişinin ancak okurda veya izleyicide sonuçlanıp tamam olacağını söyler. Çünkü, izleyici veya okur anlatılan bu hikayenin aynı zamanda tanığıdır.[83] Bu bağlamda senaryo bir karakteri anlatının oyuncusu haline getiren bir unsurdur.

Bir anlamda insanın ontolojik imkanlarının temsili sayılabilecek olayörgüleştirme, dağınık ve karmaşık görünen olayları birleştirir ve uyumlu hale getirir. Bu kavram Poetika'da tragedyanın eylemin taklidi olduğuna işaret edip tragedyanın özünün senaryo olduğunu vurgularken Ricoeur için yaşam ve anlatının ilişkiselliğini ifade eden bir kavramdır. Ricoeur kendi "anlatı" kavramının Aristoteles'e ait muthos kavramına tekabül ettiğini düşünür ve kavramı zamansallık niteliğiyle birlikte tasavvur eder.[84]

Ricoeur'ün teorisinde birbiriyle irtibatlı üç birleştirici işleyiş olayörgüleştirme kavramının temsilcisidir. Bunların birincisi çok sayıda farklı unsuru bütünlüklü bir şekilde bir araya getiren işleyiştir. İkincisi dağınık ve ahenksiz yapıdaki tecrübeye düzen ve uyum kazandıran işleyiştir. Üçüncüsü belirli sırayla gerçekleşen olayların zamansal bir örgü içerisinde aktarılmasıdır. Zamansal örgü ile iki şeye işaret edilir. Bunlardan biri kronoloji iken diğeri giriş, gelişme, sonuç bölümleriyle ilişkisi bakımından zamandır. Olayörgüleştirilen deneyimlerin zamansal olarak ardışık gelişi arasında olayın deneyimlendiği esnada bir ilişki yokmuş gibi görünebilir. Olayörgüleştirme birleştiriciliği sayesinde bu olaylar ya da deneyimler arasındaki bağlantıları kurar.[85]

Ricoeur'ün zamansallık ve anlatı arasındaki kurduğu ilişkinin doğasını anlamak için yeniden yorumladığı diğer kavram ise *mimesis*tir. Ona göre, mimetik etkinlik sürecinin üç aşaması bulunmaktadır. Bunların ilki olan önbiçimlendirme (prefiguration/mimesis1) henüz olayörgüleştirilmemiş

---

[83] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.73, 108-109.
[84] Paul Ricoeur, "Narrative Identität", **Heidelberger Jahrbücher XXXI** içinde, (57-67), Berlin-Heidelberg: Springer Verlag, 1987, s.59.
[85] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.73-93.

deneyimleri ifade eder. İkinci aşama olan biçimlendirme (configuration/mimesis2) olayörgüleştirme aşamasını teşkil eder. Üçüncü aşama ise okuyucu ya da dinleyicinin anlatı etkinliğine dahil olduğu yeniden biçimlendirme (refiguraiton/mimesis3) kısmıdır. Düşünüre göre, anlatının zamansallığı bağlamında, üç mimetik etkinlik arasında bağlantı kurularak sürekliliğe aracılık edilebilir.[86]

Ricoeur için olayörgüleştirmedeki kompozisyon insanın önceden deneyim ve eylemleri anlamlandırabilmesine bağlıdır. Mimesis1-önbiçimlendirme aşamasında eylemi anlamak için dünyayı anlamak kilit rol oynar. Bu aşama insanın içinde yaşadığı fakat henüz bir olayörgüleştirmeye tabi tutulmamış ham gerçekler dünyasıdır. Olayörgüleştirmeyi gerçekleştirecek özne birinci aşamada semantik sembolik ve zamansal özellikleri bakımından eylemi anlamalıdır.[87]

Ricoeur eylemin bir gayeye doğru olduğunu vurgular. Eylemin görünür gayesi dışında bir de failin niyeti vardır. Bir eylemi sıradan bir fiziksel olay olmaktan çıkaran failin niyetidir. Eylemde bulunan kişinin kim olduğu sorusuyla birlikte eylemin neden yapıldığını sormak anlatının anlamsallığı için gereklidir. Yani anlatı içerisindeki anlam birçok şey yanında bu niyetin açığa çıkarılmasına da bağlıdır.[88]

Eylemin semantik tarafını anlamak her eylemin birçok kişiyle birlikte gerçekleştirildiğini unutmamayı gerektirir. Böylece Ricoeur semantik etkinliğin ne, neden, kim, nasıl ve kiminle sorularına verilecek cevapları içermesi gerektiğini söyler ve tüm bu öğelere *kavramsal ağ* adını verir. Olayörgüleştirmenin anlaşılması öncelikle bu kavramsal ağın anlaşılmasına bağlıdır.[89]

---

[86] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.109-110.
[87] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.112.
[88] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.112-113.
[89] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.113.

Ricoeur, eylemin sembolik bir şekilde dillendirilmesini anlamlandırabilmek için zamanla ilgili ögelerin de bilgisinin de şart olduğunu ifade eder. Ona göre, insan eylemleri tarihsel bir boyuta sahiptir ve bu bağlamda kişinin geçmişi de geleceği de onun şimdisi ile irtibatlıdır. Bu sebeple eylemin zamansal boyutu önemlidir. Bir insan yaşamı söz konusu olduğunda ondan anlatı formunda ya da bir hikaye olarak söz edebilişimize haklılık kazandıran da aslında bu özelliktir. Ricoeur; *şimdi ve burada varlık* olarak ifade edilen Heidegger'in *Dasein*'ına karşılık olarak *zaman-içindelik*'i ya da *zaman-"içinde"-varlık* durumunu vurgular. Ricoeur, olayörgüleştirme için – Aristoteles'te eksik bulduğu- fakat deneyimle ilgili sentezi sağlamasından dolayı gerekli gördüğü zamansallığı da böylece düşüncesine ekler.[90] Aynı zamanda oluşturduğu kuram için Augustine'in görüşlerini seçme nedenini de buna bağlar ve şöyle açıklar: "Önemli olan, gündelik praksisin geleceğin şimdiki zamanı, geçmişin şimdiki zamanı ve şimdinin şimdiki zamanı birbirine göre düzenleyiş biçimidir. Çünkü en basit anlatı, tümevarımcısını oluşturan işte bu pratik eklemlemedir."[91]

Ricoeur'un tasnifindeki mimesis2-biçimlendirme aşaması birbirinden bağımsız görünen olaylar arasındaki bağlantıyı görebilme ya da onları yaratıcı bir şekilde birleştirebilmeyi ifade eder. Olaylar, nesneler ya da kişiler gibi tekil öğeleri bir bütün içinde anlamlı olarak biçimlendiren senaryonun üç yolla gerçekleştirdiği dolayımsal bir işlevi vardır.[92]

Ricoeur'de biçimlendirme işlemi adını almış olan aşamada, birbirinden farklı anların veya çoğul olayların anlamlı bir anlatıya dönüştürülmesi söz konusudur. Yani olay örgüsü sayesinde, olaylar anlatı içine yerleşir, başlangıç ve sonu olan anlamlı bir hikaye ortaya çıkar. Bu esnada kişiler, karakterler, amaçlar ve zamansallık yine önemlidir. Ricoeur olayörgüleştirme için kronolojik olan ve kronolojik olmayan şeklinde iki zamansal boyuttan bahseder. Kronolojik boyut olayların ardarda gelmesinden oluşan düzeni ifade

[90] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.123-127.
[91] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.122.
[92] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.128.

ederken kronolojik olmayan boyut böyle bir ardardalığa sahip olmadığı halde birbirleri arasındaki ilişkilerin kurulması vasıtasıyla ulaşılan birlik ve bütünlüğü ifade eder. İşte bu biçimlendirme sayesinde öykü takip edilebilir/izlenebilir hale gelir. Bir öykünün izlenebilme özelliği aynı zamanda distentio-intentio paradoksunun şiirsel olarak çözümlenmesinin bir imkanına işaret edebilir. Zira Ricoeur, Augustine'in zaman anlayışında ruhun zamana pasif boyun eğmesi ile bireyin zaman içinde özgürce hareketi arasındaki açmazın bu şekilde üstesinden gelineceğine inanır.[93] Biçimlendirici boyuttaki zamansal özellikler vasıtasıyla ortaya çıkan izlenebilirlik, olayörgüsünde bir anlam bütünlüğünü var ederek olayı ve olayörgüsünü gerçek kılar.[94]

Hikayeyi dinleyen kişinin karakterin hangi koşulda nasıl davranacağına dair geliştirdiği öngörü mimesis1-önbiçimlendirme aşamasının dinleyene doğru iletildiğini gösterirken, karakterin beklendiği gibi davranıp davranmadığının anlaşılabiliyor olması ise mimesis2-biçimlendirme aşamasının başarısını gösterir. Bu başarı aslında mimesis 3'ün yani yeniden biçimlendirme aşamasının da kapısını aralamış demektir. Böylece Ricoeur'un bahsettiği mimesis döngüsü tamamlanmış olur.[95]

Ricoeur'un anlatı ve zaman arasındaki ilişkiyi ortaya koymasını temin eden "olayörgüleştirme" ve "mimesis" kavramlarından sonra, anlatının zamanla olan ilişkisinin karakter ve kimlik üzerinden ifadesi olan "aynılık/idem" ve "kendilik/ipse" kavramlarını irdelemek yerinde olacaktır.

Ricoeur'ün kimlik tartışmasına kaynaklık eden ve bu iki ayrımı yapmasını sağlayan; Fransızca'da "identité" ve İngilizce'de "identity" kelimeleridir. Her iki dilde de bu kelime hem "özdeşlik/aynılık" hem de "kimlik" manalarını verir. Ona göre, kimlik sorusuna dair en etkili çözüm bu kavramın analiziyle mümkün olur. Dolaysıyla bu iki yönlü anlamı, Latince kelimelerin yardımına başvurarak belirginleştirmeye çalışır. Buna göre

---

[93] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.47-55.
[94] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.131- 132.
[95] Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 1**, s.140.

identity kelimesi, bir yanıyla "aynılık olarak kimliği" karşılayan "idem"e diğer yanıyla da "kendilik olarak kimliği" karşılayan "ipse"ye yaslanmaktadır. Bu anlamda kendilik, aynılık değildir.[96]

Ricoeur, *idem* üzerinden kimlik anlayışını inşa ederken, öncelikle aynılığı anlamanın farklı yollarını belirtir. Aynılık, sayısal özdeşlik, niteliksel özdeşlik, kesintisiz süreklilik ve zamanda kalıcılık gibi anlamları ihtiva eder. Bu anlamlar farklı olsalar bile sabit bir öze yöneldikleri için birbiriyle de alakaları vardır. Sayısal özdeşlik aynı ada sahip iki şeyin bir ve aynı şey olduğu durumu ifade eder. Buradaki bir olma durumu çokluğun karşıtı anlamındadır. Niteliksel özdeşlik ise iki farklı şey arasındaki tıpatıp benzerliği ifade eder. Mesela iki kişinin aynı elbiseyi giydiğini söylerken ikisinin birbirleriyle değiştirmeleri durumunda değiştirdiklerinin ayırt edilemeyeceği iki benzer ürün kastedilir. Bu örnekte niteliksel özdeşliğe dair bir örnek söz konusudur. Burada aynılık farklılığın zıddı olarak anlaşılır. Aynılık anlamına gelen üçüncü durum ise kesintisiz sürekliliktir. Bu da bir şeyin büyüyüp yaşlanırken değişmesine rağmen aynı şey olarak kalmasına atıfta bulunan bir özelliktir. Ricouer'in söz ettiği diğer bir aynılık biçimi de zamanda kalıcılık olarak özdeşliktir. Bu bir önceki aynılık biçimine çok benzemekle birlikte ondan bir noktada ayrılır. Biri kesintisiz olarak bir şeyin varlığının devamlılığına atıfta bulunurken diğeri zaman içerisinde geçici olmamasına atıfta bulunur. Yani sabit bir yapının kalıcı olması kastedilir.[97]

Ricoeur'e göre, kişinin zamanda kalıcılığına işaret eden iki örnekten biri karakterdir. Ona göre karakter; bir kişinin hep aynı kişi olarak yeniden tanımlanmasına yarayan ayırt edici özellikler, işaretler ve bir kişinin tanımlandığı kalıcı yatkınlıklar dizisidir. Bu karakter tarifinde geçen "yatkınlık" ifadesi karakterin oluşumuna etki eden iki unsura yani alışkanlıklara ve kazanılmış özdeşleşmelere işaret eder. Alışkanlıklar zamanla karakter özelliği haline gelir. Yani kişinin kendisini "ben" olarak görmesini sağlar. Zira kişinin

[96] Ricoeur, "Narrative Identität", s.57.
[97] Ricoeur, **Oneself As Another,** s.119-121.

kendisinin "kim" olduğunu ortaya koyan ve netleştiren, yine kendi karakterine ait bu özelliklerdir. Ricour'e göre karakteri tanımlayan tek nitelik aynılık değildir. Karakterin kim olduğu kadar ne olduğunu da gösteren bir içerik gereklidir. Burada aynılık/idem ve kendilik/ipse örtüşür konuma geçer. Öte yandan karakter kişinin benimsediği ideallere, ilkelere ve değerlere işaret eden kazanılmış özdeşleşmeler sayesinde de gelişir. Bu özdeşleşmeler zaman içerisinde geliştiğinden alışkanlıklarda olduğu gibi karakteri tekrar tekrar tanımlayabilmemizi sağlar.[98]

Ricoeur kimliği kendilik olarak ele almasının sebebi olarak kendilik olarak kimliğin yani *ipse*nin gözden kaçırılmasını gösterir. Çünkü ona göre, kimliğe ilişkin birçok problemin ve yanlış anlamanın ortaya çıkmasına sebep olan şey budur. Bu yüzden de düşüncesini formüle ederken, kendilik olarak kimliği yani sürekliliği/zamanda kalıcılığı, kendiliğin bir dışavurumu olarak gördüğü "sözünü tutma" özelliğini temele alarak işler.[99] Ona göre aynılık olarak kimlik ile kendilik olarak kimlik zamanda kalıcılık açısından birbirinden farklı şekilde değerlendirilir. Kendilik olarak kimlik, yani ipse bağlamında kalıcılıktan kasıt, yaşamdaki her türlü değişime rağmen kişinin varlığını kendi olarak sürdürmesidir. Mesela kişinin verdiği sözü tutması kendini sürdürmenin ve zamanda kendi olarak kalıcı olmanın bir örneğidir.[100]

Ricoeur'e göre söz verebilmek, kişinin yapabilmesini olanaklı hale getiren her şeyin kendisinde bulunmasını gerektirmektedir. Söz vermek ileride belirli bir duyguyu hissedeceğine dair bağlılık yemini etmek değil bir eylemi gerçekleştireceğine dair teminat vermektir. Bu sebeple sözünü tutma zamana ve değişime rağmen bir meydan okuma anlamını da taşır. Kişinin, düşünceleri ya da eğilimleri değişse de kendisinin olduğu gibi kalacağını garanti ettiği anlamına gelir.[101]

---

[98] Ricoeur, **Oneself As Another,** s.121-122.
[99] Ricoeur, "Narrative Identität", s.60.
[100] Ricoeur, **Oneself As Another,** s.123.
[101] Ricoeur, **Oneself As Another,** s.124-129.

Kendini sürdürme ile alakalı büyük bir öneme sahip noktalardan biri ise "kendi-başkası" ilişkisidir. Kişinin kendini sürdürmesi; "söz verme" ve "sözünü tutma" örneğinde de görüldüğü gibi, her zaman başka bir kişi ile kurduğu ilişki içerisinde mümkün olur. Çünkü Ricoeur'a göre, insan hep bir "başkası"na söz verir ve doğal olarak söz verdiği bu başka kişiye karşı bu sözü tutma sorumluluğu olur. Düşünür, bunu şöyle ifade etmiştir:

> "*Kendini sürdürme, kişinin sahip olduğu ve başkalarının bu kişiye güvenmelerini sağlayan davranış tarzıdır. Birisi bana güvendiği için, ben eylemlerimden bir başkası önünde sorumluyumdur. 'Sorumluluk' terimi iki anlamı birleştirir: 'güvenme' ve 'sorumlu olma'.*"[102]

Ricoeur açısından kimlik hem aynılık hem de kendiliktir. Kişi kendi yaşam hikayesinde kimliğini inşa ederken çevrenin ve kültürün kendisine kattıklarıyla bir gelişim gösterse dahi özünde hep aynı ve kendidir. Buna kişinin sürekliliği diyen Ricoeur, yukarıda da ifade edildiği gibi bir kişinin bir başkası önünde verdiği sözü tutabilmesine olanak sağlayanın onun *kendiliği* (ipse) ve *aynılığı* (idem) olduğunun altını çizer. Dolayısıyla bu durum anlatının anlatısal kimlik açısından işlevlerini konuşmayı gerektirir. Bu işlevler kişinin sürekliliği, tutarlılığı ve eylemlerindeki rastlantısallığın zayıflamasıdır.

Teorik bir perspektifinden bakıldığında, bir anlatının en büyük avantajı, deneyim ve bilginin heterojen unsurları arasında son tahlilde tutarlı ve sürekli bir bağlantı kurmaya imkan tanımasıdır. Neumann, anlatı veya hikayenin, bilişsel olarak kavramsallaştırılabilir olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, başlangıçta birbirinden son derece farklı görünen unsurları, anlamlı bir ilişki içinde onlardan müteşekkil bir bütüne sistematik olarak yerleştirmeyi

[102] Paul Ricoeur, **Başkası Olarak Kendisi**, s.224-225.

içeren yapılandırıcı düzenleme anlatının en büyük başarısıdır.[103] Bununla birlikte bir kişi çeşitli yaşam alanlarını ne kadar iç içe geçmiş ve dağınık şekilde algılasa da hikayesini anlatırken, bireysel deneyimlerini anlatılabilir bir düzene sokmak zorunda kalır; anlatısını yapılandırmaktan ve organize etmekten ve aynı zamanda kendisine has anlatı tarzını ve elbette kişisel kimliğini takip etmekten kaçınamaz.

Bu bağlamda Kaufmann, bir kişinin kendisi hakkında bir anlatıyla, kapsamlı ve nihai bir tutarlılığı başaramasa bile en azından kısmi bir bütünlük inşa edebileceğini ve bu sayede uyumsuzlukları da görebileceğini savunur. Ona göre; çelişkilerin kavranması, bunların kabul edilmesinden önce geldiğinden ve çoğu durumda sadece bu temelde kişinin kendi kişiliğinin belirli parçalarıyla uzlaşması mümkün olur. Bu bakımdan, özellikle kısmi bir bütünlük inşası da tutarlılığın başarılması kadar önemlidir.[104]

Tutarlılık, özellikle yaşamın farklı alanlarının birbiri arasındaki üst düzey ilişki sebebiyle anlatısal olarak oluşturulur. Birbiri ile çelişen içsel deneyimler, bu suretle tanınır ve işlenebilir. Aynı zamanda anlatıda kurulacak nedensellik bağları onların belli bir dereceye kadar çözümlenmesine de katkı sağlayabilir. Kaufmann bu hususu şöyle açıklar: "Bir anlatının "kırmızı ipliği", kendiliği/ben'i yine bu aynı ben'in farklı ve belki de çelişkili deneyimleriyle buluşturur. Bu buluşma belli noktaların arasında tam bir tutarlılık yaratma anlamına da gelmek zorunda değildir. Burada amaçlanan şey daha ziyade anlam ve "birbiriyle ilişki kurma" noktasına taşımasıdır. Çünkü temel tutarlılık artık benlikte değil, onun içine akmakta ve ardışık halde sıralanan olayların/durumların birleşmesinde var olur. Bu sayede, gerekli bütünlüğünü ya da tutarlılığını mümkün olmayan ve kendisine dayatılan yollardan değil, insan doğasına (çelişkili ve değişken) uygun bir şekilde, anlatının içinden ve

---

[103] Birgit Neumann, **Errinnerung - Identität – Narration: Gattungstypologie und Funktionen**, Berlin: De Gruyter, 2005, s.34.

[104] Jean-Claude Kaufmann, **Die Erfindung des Ich: Eine Theorie der Identität**, Konstnaz: UVK, 2005, s.156.

aşamalı olarak "o iplikle" örerek inşa eder".[105] Ona göre, kimlik hiçbir zaman kapalı bir şey olarak görülmez. Aksine, kişinin kendini anlatma eylemi her zaman açıktır ve bitmemiş olduğundan ve her yeniden anlatılışında o tutarlılık yeniden kurulmak zorunda olduğundan "anlatısal kimlik"in postmodern koşullara çok uygun bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır.[106]

Postmodern koşullarda oluşan anlatısal kimlik için Polkinghorne, insan hayatının zamansal boyutunun, fizyolojik ve bilişsel değişikliklerin veya değişen toplumsal durumların kişilerin tutarlığını zayıflattığını ve bunun tekrar tekrar kurulması gerektiğini şöyle dile getirir: "Zaman akarken kişinin anlatısal kimliğini aşındırır ve onu tekrar inşa etmeyi gerekli kılar".[107]

Anlatısal yapı, kişisel kimliğin devamlılığı açısından da önemli bir rol oynar. Bir öyküye içkin olan ardışık düzen, zaman içinde oldukça karmaşık referansları bile sıralamayı ve bunları karşılıklı olarak nedensel bir bağlantıya yerleştirmeyi mümkün kılar. Böylece anlatılar geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bir bağlantı oluşturur. Birinci şahıs anlatısı her zaman aynı ana karaktere sahiptir; o an hangi zamanda ve yaşamın hangi alanında olursa olsun veya nasıl hissederse hissetsin, ne düşünürse düşünsün, nasıl davranırsa davransın, her zaman ana karakter odur yani her zaman kendisiyle ve aynı kişiyle ilgilidir- bu şekilde kimlik artzamanlı bir yapı kazanır.[108]

Neumann göre; otobiyografik anlatılar sadece gelişme düzeylerini tasvir etmekle kalmaz aynı zamanda onları açıklar. Böylece öz-anlatılar işlevsel olarak farklı anıları sentezlemeye ve yorumlamaya hizmet eder. Anlatısallık sayesinde zayıflayan yapılar sürekliliğin yaratılması noktasında "bütünleştirici bir kimlik" şekline yoğunlaşabilir hale gelir.[109]

---

[105] Kaufmann, s.157.
[106] Kaufmann, s.157.
[107] Donald Polkinghorne, "Narrative Psychologie und Geschichstbewusstsein", Jürgen von Straub, **Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein** içinde, (12-45), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998, s.33.
[108] Neumann, **Errinnerung - Identität - Narration**, s.38.
[109] Neumann, **Errinnerung - Identität - Narration**, s.39.

Bu kısımda anlatının kişisel görünümünü ön plana çıkararak kişisel anlatıların, öz-anlatının, yaşam hikayesi ve biyografinin bu çalışma açısından nerede konumlandığını göstermeye çalıştık. Bunu yaparken anlatısal bakış açısının kimlik inşasına sunabileceği katkıların da fark edilir olmasına gayret ettik. Aynı zamanda özellikle Ricoeur'ün üzerinden anlatısal kimlik, anlatı ve zaman ilişkisini gösterdik ve anlatının kişisel boyutunu analiz ettik. Bu noktadan sonra kimlik inşa sürecinde etkili olan Toplumsal Anlatıları ve bunların toplumsal alana yansıması olan toplumsal boyutu ele alacağız.

2.1.2.2. Toplumsal/Kültürel Anlatılar ve Toplumsal Boyut

İnsan olmak ile anlatmak arasındaki paralellik ve insanın var olmaya bir topluluk içerisinde devam ettiği düşünüldüğünde, kimlik inşasında toplumsal anlatıların önemi anlaşılmaktadır. Bu çalışma için bireyin kendi oluşunda anlatının nasıl bir rol oynadığı sorusu önemli olduğundan bireyin kimlik kazanımında toplumsal, kültürel, geleneksel ve tarihi unsurlar göz ardı edilemez. Birey kendi oluşunu bir anlamda bu alanlarda kendisine anlatılara da borçludur. Kültür genel olarak, "bir insan topluluğunun ya da bir ulusun düşünce ve değer birliği meydana getiren düşünsel, sanatsal, teknik, felsefi tüm üretimi ve varlıkları" şeklinde tanımlanır.[110]

Bu minvalde Ziya Gökalp'in kültür kelimesine karşılık önerdiği *hars;* bir ulusun ortaya koymuş olduğu tüm üretime dair sahip olduğu anlatıyı da ifade edebilir. Şayet kültür öğrenilebilen ve aktarılabilen bir yapı ise, bu onun anlatıma uygun olduğunu gösterir. Eğitimin kurallarına ya da ilkelerine yaslanan bir kültürel aktarım hedefleniyor ise, kültüre dair üretilenler ancak dil aracılığıyla eğitimin bir parçası haline getirilebilir. Bu sayede bireyin ya da toplumların kazanımları yaşamaya ve gelişmeye devam edebilir. Her toplumun veya bireyin ürettiği, yarattığı ve dil aracılığıyla paylaştığı

[110] Doğan Özlem, **Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi**, İstanbul: İnkılap, 2000, s. 143.

kazanımlar birbirinden farklılık gösterdiğinden bu anlamda bireye ya da topluma özgü bir kültürel birikimden söz edilebilir. Bu birikimin aktarımı olan anlatı da bireye ya da topluma özgü olacaktır. Bundan dolayı da farklı türden anlatıların ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Toplumlar biriktirdikleri sayesinde çeşitli sorunların üstesinden gelmeyi ve kendilerine benzeyen toplumların problem çözme yöntemlerini de yine kültürel aktarımı sağlayan anlatı sayesinde edinirler. Bu anlamda kültür, ulusu bir araya getiren soyut bir kavramken aynı zamanda ulusu diğer milletlerden de ayıran bir işleve sahiptir.[111]

Kültürel anlatılar genel itibarıyla tarihi kaynaklar ve törelerden beslenerek şekillenir. Bu anlatılar bir milleti oluşturan aile, akrabalık, din, devlet, yönetim, insan, dil, bilim, sanat ve eğitim gibi kurumsal sayılabilecek yapıların sürekliliğini temin eder bir işleve sahiptir. Bunun yanı sıra bireyin ve içinde yaşadığı toplumun başına gelen afet, hastalık, göç, sevinç, üretim ve tüketim alışkanlıkları, bireysel ve milli kimlikler gibi değişkenler ile kültürel anlatının karşılıklı bir etkileşiminin olduğu söylenebilir.[112]

Anlatı bağlamında geleneksel olan ile kültürel olan arasındaki farkı belirginleştirmek hayli güçtür. Çoğu yerde birbirinin yerine de kullanılabilen bu kavramlar belli bir oranda örtüşebilmektedir. Geleneksel anlatılar arasında destanlar, halk hikayeleri, halk masalları, fıkralar, atasözleri, bilmeceler gibi edebi türler sayılabilir. Bir anlatı türü olan destanların kökenine dair yapılan araştırmalar, onların mitolojik anlatılardan ilham aldığını tespit etmiştir. Mitoloji ve destan arasındaki bu yakınlık kültürel ve geleneksel anlatıların birbirini beslediğini göstermektedir. Destanlarda bazı olağanüstü unsurlar bulunsa da daha çok ortaya çıktıkları dönemin gerçekliğine odaklandıkları gözlenmiştir. Destanlar genel olarak toplumların belleğinde yer etmiş kahramanları ve kahramanlıkları gelecek nesillere aktarmak açısından önemli

---

[111] Bozkurt Güvenç, **İnsan ve Kültür**, 9. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2002, s. 101-104.
[112] Hasan Yazıcı, "İnsan ve Kültür", **Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.8, Sayı.2, (Aralık 2018), ss.277-288, s.284.

görülmüştür.[113] Cumbur, destanların ait oldukları toplumun yapısı, yaşam görüşü, gelenek ve görenekleri, felsefesi ve milli değerlerinin yer aldığı bir anlatı türü olduğunu ifade eder.[114] Kültürün ve milli hafızanın aktarılmasında bu tür anlatıların işlevi yadsınamaz. Ancak sözlü kültürün giderek zayıflaması destanların unutulmasına sebep olmuştur. Destanların bir eğitim aracı olarak kullanılması anlatısal kimliğin oluşmasına katkı sağlar.

Bir başka sözlü kültür ürünü olan halk hikayelerinin ise toplumsal olarak destanların işlevlerini yitirmesinden dolayı ortaya çıktığı söylenir. Özellikle sözlü kültürün ya da farklı isimlendirmeleriyle hikaye anlatıcılığının (meddahlık vb.) baskın olduğu toplumlarda sosyal konuların ve olayların halk arasındaki dolaşımı bu suretle sağlanmıştır. Aynı zamanda hem bir eğitim hem de eğlence aracı olan halk hikayeleri günümüze kadar çoğunlukla anonim olarak gelmişlerdir. Benzer şekilde masallar da sözlü olarak nesilden nesile aktarılan edebi türlerden olmanın yanında özellikle çocuklara da hitap ettikleri için erken dönem çocuk eğitimi açısından değerini şimdilerde de yeniden kazanmış görünmektedir.[115] Binyazar, kültürel ve toplumsal bir anlatı türü olarak masalın nesilden nesile kültür aktarımının yanı sıra toplum ve bireyin sahip olduğu değerlerin ve tutumların önemli bir taşıyıcısı olduğunu ifade eder. Ayrıca taklit yoluyla öğrenen çocuğun anlatıcıdan, anlatıcı-dinleyici iletişimi, anlatma, dinleme, sesi kullanma, odaklanma gibi konularda bir öğrenme sürecine girdiğini söyleyebiliriz. Masallar ile kurgulanan dünya yalnızca olayların ya da eylemlerin bir anlatımı olmayıp toplumsal değerlerin, ahlaki normların taşıyıcısı olmakla birlikte dil gelişimine önemli katkılar sunar. Masal dinleyerek büyüyen çocuklar yalnızca bir anlatıya maruz kalmazlar aynı zamanda masal kahramanı ile kurmuş oldukları özdeşlik sayesinde güven duyguları gelişir ve bağımsız düşünme alışkanlıkları pekişir.[116]

---

[113] Metin Karadağ, **Anlatı Türleri**, Ankara: Ürün Yayınları, 2004, s.21.
[114] Müjgân Cumbur, "Türk Destanları ve Bayburt Kahramanları", **Türk Halk Kültürü Araştırmaları Dergisi**, (1992), s.29.
[115] Karadağ, s.63-67.
[116] Adnan Binyazar, **Halk Anlatıları**, İstanbul: Can Yayınları, 2003, s.99.

Fıkralar, atasözleri, maniler ve yine bunlarla beraber anılabilecek bilmeceler de sözlü kültürün bir parçası olan anlatı türlerindendir. Bunları diğerlerinden ayıran en önemli özellikleri kısa ve mesaj odaklı olmalarıdır. Bir anlatı türü olarak fıkralar kapalı bir üslup kullanarak mecazi ve nükteli bir yoldan mesajı iletirler. Atasözlerinin ise nasihat özelliği ön plana çıkmaktadır. Bilmecelerin eğlenerek eğitme gibi bir amacının bulunduğu söylenebilir.[117] Diğerlerine nazaran özellikle çok daha folklorik görünümde olan bu türlerin, bir nevi çağları aşan bir bilgeliği günümüze taşıdığını söylemek mümkündür. Bu anlatı türlerinin de toplumsal hafızanın teşekkülüne, kültürel aktarıma ve kimlik inşasına katkı sağladığını ifade etmek gerekir. MacIntrye kendi toplumumuzda dahil olmak üzere bir toplumu anlayabilmenin yolunun toplumu var eden "tüm hikaye"yi bilmek olduğuna işaret eder.[118] Bu ifade toplumları inşa eden geleneksel anlatıların durduğu önemli yeri gösterir.

Toplumsal hafızanın taşıyıcısı ve kültürel aktarımı temin eden türler arasında bir toplumun ortak geçmişini ifade eden tarih de sayılabilir. Tarih; bazı akademisyenler ve düşünürler tarafından bir bilim olmanın yanında bir anlatı türü olarak da kabul görür. Bu isimlerden en bilineni Fransız düşünür Ricoeur'dür.[119] İnsani eylemlerin tümünün ancak bir metin olarak kabul edilip değerlendirilmesi halinde anlaşılır olacağını savunan Ricoeur'ün bu bağlamdaki temel hedefi, "tüm insan bilimlerine uygulanabilecek metin merkezli yeni bir yöntembilim geliştirmektir"[120] ve bunu da bir bilim olan tarihi ortak bir anlatıya dönüştürerek yapmaya çalışır. Hem insanın kendi içsel yaşantısıyla hem de toplumsal olarak paylaşılan yaşamla alakalı olan belleğin anlatı yoluyla aktarılabileceğinin altını çizen düşünür, bu bağlamda tarih yazımının da anlatısal söyleme bağlı olduğunu söyler. Yani tarihin son tahlilde anlatısal bir yapı olduğunu ifade eder. Ricoeur, modern tarih biliminin

---

[117] Karadağ, s.147, 220, 239,256.
[118] MacIntrye, **Erdem Peşinde**, s. 319.
[119] Bkz. Paul Ricoeur, **Zaman ve Anlatı 2: Tarih ve Anlatı**, çev. M. Rifat, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016.
[120] Eren Rızvanoğlu, "Ricoeur'de Söylem, Yorum, Metin ve Anlam", **Cogito**, Sayı.56, (2008), s.218.

yönteminin anlatı biçiminden uzaklaşmasının aynı zamanda tarihi olayın özünden uzaklaşmayı beraberinde getirdiğini söyler.[121] Bizim çalışma konumuz ile ilgili olarak, tarihin de gerek yazılı, sözlü veya performatif bilimsel kaynakları gerekse kurgusal kaynakları ile birer anlatı olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Zira tarih bilinci toplumun ve dolayısıyla kişilerin hafızasının bir parçasıdır. Tarihte meydana gelmiş bütün olayların işaret ettiği gerçek duygular, düşünceler bir milletin üst anlatısını (metanarrative) oluşturur.[122] Ayrıca genel olarak uluslar kendilerini bu üst anlatı üzerinden anlamaya ve tanımlamaya meyillidirler. Yani kısaca bir milletin tarihi o milletin her bireyinin benlik tasavvurunda ya da başka bir ifadeyle kimliğinde fark edilir izler bırakır.

Bu bağlamda, toplumsal anlatıların arasına şu anda oluşmakta olanların da yani çok yakın tarih ve güncel sosyal konuların da girdiği ifade edilmelidir. Bir toplumun toplumsal hafızası dikey olarak geçmişi ile bağlantılıdır. Ancak bu hafıza yatay olarak ele alınınca güncel durum da aynı derecede önemli olmaktadır. Bir açıdan bakıldığında tarihin bugününü oluşturduğu için güncel olay ve durumları da tarih içinde konumlandırmak doğru bir yol olabilir. Dolayısıyla bu bağlamda düşünüldüğünde hala hayatta olan kişiler ile ilgili ya da hala güncelliğini koruyan konular ile ilgili ortaya konan anlatısal metin ve eserleri de buraya dahil etmek yanlış olmayacaktır.

Bruner, kültür ve otobiyografinin inşasını ele aldığı eserinde kültür ve anlatının iç içeliğine atıfta bulunarak, yaşanmış zamanları tarif etmek için anlatıdan daha güvenli bir yolun bulunmadığına işaret etmektedir. Ona göre kültür yapısına göre şekillenmiş zihin yapısı ve dilbilimsel süreçler bütün deneyimleri yapılandıracak, hafızayı düzenleyecek ve hayatın önemli "anlarını" tasnif edip yeniden inşa edecektir. Dolayısıyla insan kültür tarafından şekillenmiş olmakla kalmaz aynı zamanda kültürün kanonik (genel

[121] Serpil Durğun, "Paul Ricoeur: Anlatı Olarak Tarih", **Beytülhikme**, Cilt.7, Sayı.1, 2017, s.166.
[122] Dehn, s.11.

kabul görmüş) biçimlerinin bir türü haline de gelir.[123] Başka bir ifade ile kültürün insan üzerinde etkisi olduğu kadar insanın da kültür üzerinde etkisi bulunmaktadır ve insanın yaşadığı an da kültürün bir parçasıdır. Kültürün de bir tarih gibi inşa edildiğini göz önünde bulundurduğumuzda, Bruner'in bu tespiti anlatının kültürel boyutunun hangi düzlemde işlediğini gösterir. Yani bizi bellek ve gelenek aktarımı konularına yönlendirir.

Anlatının kültürel ya da tarihsel boyutu kapsamında değerlendirilebilecek konuların başında bellek konusu ve gelenek aktarımı gelir. Esasında bu çalışmamızda edebi ve dini boyut altında ele alacağımız bazı hususlar kültürel/tarihi boyut ile de ilgilidir. Fakat onların kendi başlarına da açılması gereken özel anlamları/durumları ve işlevleri mevcut bulunduğundan onları kendi başlıklarında değerlendirmeyi ve burada yukarıda zikrettiğimiz gibi bellek ve gelenek aktarımı hususlarına eğilmeyi istiyoruz.

Toplumsal ya da kolektif hafıza, tarihsel bilincimizi oluşturan tüm unsurların toplamına işaret eder. Kavramın ortaya çıkmasına katkısı olan isimlerin başında Maurice Halbwachs ve Aby Warbug gelir. Onlar kolektif bilginin biyolojik çevrenin dışında, kültürel yapı içerisinde oluştuğunu ortaya koyarak toplumsal gruplar ve kolektif hafıza arasındaki bağıntıyı kurmuşlardır.[124]

1980'li yılların sonundan itibaren özellikle ulusal, toplumsal, dini ve ailevi bellek çalışmalarının hızla arttığı kaydedilmiştir.[125] Bu çalışmalar arasında Aleida Assmann'ın iletişimsel ve kültürel hafızayı birbirinden ayırdığı yaklaşımları dikkate değerdir. İletişimsel bellek, ilgili yaşamın bellek alanını oluşturan gelenekleri korur. Büyükanne ve büyükbaba kuşağının deneyimleriyle geçici olarak sınırlı olan yaklaşık seksen yıllık bir zamanı

[123] Jerome Bruner, "Life as Narrative", **Social Research**, Vol.54, No.1, (Spring 1987), s.15.
[124] Ülkü Ayşe Oğuzhan Börekçi, "Tarih Bilinci ve Kültürel Bellek İnşası Bağlamında Bir Analiz", Ü.A. Oğuzhan Börekçi, F. Erdemir Göze ve G. Işık, (Ed.), **Geçmişten Günümüze Toplumsal Hafıza** içinde, (1-29), Ankara: Gazi Kitapevi, 2020, s.3.
[125] Oğuzhan Börekçi, s.1.

kapsar. Buna karşılık, kültürel hafıza çok daha geniş bir ufka sahiptir. Yaşlıların deneyimsel ufkunun ötesine uzanan kolektif hafızanın tüm içeriğini içerir. Buna dini ritüeller ve kutlamalar, arkeolojik izlenimler, müzelerin hazineleri, tarihsel bilgiler ve aynı zamanda anlatı gelenekleri, metinler ve görüntüler dahildir.[126] Esasen anlatılar kolektif belleğin yalnızca bir parçasını oluştursalar da son derece önemli bir bileşenini temsil eder. Anlatılar iletişimsel bellekte doğal olarak daha büyük bir rol oynarlar çünkü içlerinde yaşanmış tarihi olayların izleri saklıdır. Kültürel bellekte ise anlatılar daha resmileştirilir ve bellek bağlamlarına gömülü bir yapıdadır (örn. dini ve bayramlar, anma günleri vb.).

Gelenek aktarımı meselesine gelince, bilindiği üzere gelenek bir toplumun genel olarak kabul ettiği, sürekli ya da baskın bir şekilde tatbik edilen sosyal davranış biçimlerini ve o toplumun dilindeki yerleşik kullanımların tamamını karşılayan bir terimdir.[127] Gelenek aktarımını sağlayan geleneksel anlatının ise toplumun temel unsurlarının ve değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarımı sırasında oluşan, zaman ve mekanın belirsizleştiği bir kültürel bilgi birikimi olduğu söylenebilir. Gelenek aktarımı hem muhafaza edici hem de şekillendirici etkiye sahip kültürel bilginin arasından bazılarının seçilmesi ve mevcut bir amaç doğrultusunda, belirli koşullar altında düzenlenip kullanılabilir hale getirilmesi ve aktarılması ya da iletilmesi süreçlerini ifade eder.[128]

Anlatı, geleneksel bilgi aktarımının en temel ve yaygın biçimlerinden biridir ve hemen hemen tüm sosyal gruplarda, kurumlarda ve söylemlerde yer alır. Çeşitli bilgi oluşumlarına (olgusal bilgi, pratik bilgi, biçimsel bilgi) ek olarak, belirli bazı hukuki, tarihi, siyasi veya sosyal meseleler, felsefi veya dini sorular, problemler ve sosyal etkileşim biçimleri de anlatı yoluyla

---

[126] Aleida Assmann, **Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses**, München:Beck, 1999, s.133-140.

[127] Gordon Marshall, **Sosyoloji Sözlüğü**, Osman Akınhay ve Derya Kömürcü (çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999, s.258.

[128] Silvia Reuvekamp, "Tradieren", Matias Martinez (Ed.), **Erzählen Ein interdisziplinäres Handbuch** içinde (280-285), Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, s.280.

aktarılabilir ve iletilebilir. Bu bağlamda anlatısal aktarım, genellikle herhangi bir özel yeterlilik gerektirmedikleri, belirli maddi koşullara veya mekânsal koşullara bağlı olmadıkları ve zorunlu olarak kurumsal koruma veya meşruiyet gerektirmedikleri için son derece kolay ulaşılabilirdir.[129]

Anlatıların, kültürel bilgiyi ve dolayısıyla geleneklerin işlevsel unsurlarını iletmek için son derece karmaşık araçlar olduklarını da ifade etmek gerekir. Öyle ki anlatıda olaylar ve bilgiler tek başına aktarılmaz, başka olay ve bilgilerle bağlantılı olarak anlam bağlamlarında düzenlenir ve yorumlama seçenekleri sunulur. Ayrıca bu tür süreçlere anlatının pragmatik işlevleri ve etki alanı da eşlik eder ve kısmen üst üste bindirilir.

Üstelik anlatılar yalnızca kasıtlı veya açık bir şekilde hatırlanmaya değer bilgiyi iletmekle kalmaz. Aynı zamanda onlar kültürel bir topluluk içinde genel geçer olarak kabul gören bilgiye atıfta da bulunur. Tam da bu nedenle, anlatının toplumsal boyutu kendi önemini kazanabilir. Anlatının işlevleri açısından anlatının bireysel önemi, durumdan duruma önemli ölçüde değişir ve her bir bireysel durumda yeniden belirlenmelidir. Bununla birlikte ne yalnızca kültürel bilgiyi aktarmaya hizmet eden bir anlatı mümkün görünmektedir ne de geleneği aktarmaksızın bir anlatının nihai olarak var olabileceği düşünülebilir.[130]

Kültürel bağlamdan bağımsız olarak, geleneksel anlatı, kuşaktan kuşağa aktarılmış, duruma göre koşullanmış ve kültürel olarak şekillendirilmiş düşünce ve konuşma biçimlerine göre bu bilgilere anlam, tutarlılık, dayanak ve işlevsellik kazandıran düzenlerde güvence altına alınmış bilgileri aktarır. Yeniden anlatma süreçlerinde özellikle iyi gösterilebilen şey, genel olarak geleneksel anlatım için geçerlidir. Geleneksel anlatım süreçleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak geçmişi belgelemez, onun şimdiki zaman için önemine dair sorular sorar ve ona göre yorumlar. Ayrıca gelenek aktarımının bilgi değeri yanında geçmişin bireysel ve toplumsal seçimleri ve işleme mekanizmaları

[129] Reuvekamp, "Tradieren", s.281.
[130] Reuvekamp, "Tradieren", s.281-282.

hakkında da bilgi verir. Bu aktarım, bireylerin, toplumsal grupların, toplumların ve kültürlerin kimlik oluşum sürecini gösteren bir belgesel gibi de görülebilir.[131] Bu bağlamda Koschorke da anlatıyı yalnızca kültürel kimlik ve bellek oluşumunun ayrıcalıklı bir aracı olarak anlamakla kalmaz, ayrıca anlatıların temel örgütsel biçimleri ile kültürel bellek arasında doğrudan paralellikler olduğunu savunur.[132]

Sonuç olarak toplumsal ve kültürel anlatıların tıpkı Roma mitolojisinde bitişleri ve başlangıçları temsil eden çift yüzlü (double-faced head) Janus gibi iki yönü bulunmaktadır. Yani hem geçmişe hem de geleceğe bakan veçhesi bulunmaktır. Bir yönüyle bu dünyadan göçenlerin anlatısını sunarken diğer yönüyle henüz yaşanmamış hayatların hikayesinin çekirdeğini oluşturmaktadır.

2.1.2.3. Dini Anlatılar ve Dini Boyut

Bu başlık altında insanlığın kendi hikayesini yazmak konusunda başvurduğu en önemli anlatı türlerinden olan mit ve kıssaya yer vermeyi planlıyoruz. Bu iki anlatı türünü bu başlık altında toplamamızın sebebi, mitin ritüel ve inançla geliştirdiği yakın bağ ve kıssanın doğrudan din ve din eğitimi materyali olarak çokça kullanılmasıdır.

Dini anlatıları konu alan eserler, en kadim anlatı türü mitlerle başlar. Başka bir deyişle kutsala ilişkin anlatılar bilimsel olarak mit ya da mitos kavramıyla ifade edilebilir. Tarih boyunca pek çok milletin mitolojisi bulunmuş, sistematik düşüncenin henüz teşekkül etmediği dönemlerde insanlar alem tasavvurlarını mitolojiler yoluyla şekillendirmiş, varoluşsal problemlerini mitolojik açıklamalarla çözmeye çalışmışlardır.[133] Yunancada

---

[131] Reuvekamp, "Tradieren", s.282.

[132] Albrecht Koschorke, **Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie**, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2012, s.22 ve 177.

[133] Fatih Topaloğlu, **Din Felsefesi Açısından Kutsal Anlatı**, Ankara: Elis Yayınları, 2018, s.13.

anlatı ve söylence anlamlarına gelen *mythe* kelimesinden geldiği bilinen mit kavramının üzerinde bilimsel olarak ittifak edilmiş bir tanımlamasının bulunmadığını söylemek gerekir.[134] Bu sebeple burada yapılmış bazı tanımlamaların ışığında mitlerin mahiyeti hakkında kısaca bilgi vermek isteriz.

Bu tanımlamalardan birisinin sahibi olan Koç mitleri; "gerçekliğin algılanmasını, dini ve metafizik fikirlerin aktarılmasını, muhayyel ve tasviri hikaye kalıpları içerisinde sunan anlatım şekilleri" olarak açıklar.[135] Mardin ise sosyolojik bir bakış açısıyla; "mitos, bir topluluğa ortaklaşa paylaştıkları değerleri hatırlatıcı bir rol oynayan bir öyküdür" der.[136] Mite dair kaynaklarda kökeni esas alan şöyle bir tasnifin olduğu da görünmektedir: Mitler; kozmosun, tanrıların ve insanlığın kökeni ile ilgilenen kozmogonik mitler, teogonik türde mitler ve antropogonik türde mitler olarak üçe ayrılır. Bunun yanı sıra mitin pratik ve seramonik yönlerinden ziyade anlatısal ve spekülatif yönlerine vurgu yapan tasnifler de söz konusudur. Bu tasniflerden birini yapan Kirk'e göre mit üçlü bir tarzda tasnif edilebilir. Buna göre mit ile ilgili yapılacak tasniflerden birincisi eğlence yönü gözetilerek yapılabilirken; ikincisi işleyiş, tekrar ve geçerlik işlevleri ile yapılabilir ve son olarak ise daha spekülatif ve izah edici işlevlerle bir tasnif yapılabilir.[137] Bunlar arasında en önemli yerde duran mitler spekülatif mitlerdir. Zira izah edici bir işlevleri vardır, insanlığın sorunlarına çözümler önerdikleri görülmektedir. Örnek olarak yarı dini bir özellik gösteren Gılgamış Destanını gösterebiliriz. Özellikle dini mitler, bugün halen modern insanın da sorun olarak gördüğü meselelerin üstesinden gelmenin ipuçlarını barındırır.

Mit, insanın hayat hakkında konuşmasının bir biçimi olarak çoğunlukla bir anlatı formunda ortaya konur. Mitlerin kendine özgü zaman mekan anlayışına sahip dramatik bir hikaye olduğu dile getirilir. Bu hikayeler genel

---

[134] Şinasi Gündüz, "Kutsal Hakkında Konuşmak: Dinsel Söylemde Mitos", **Milel Nihal Dergisi**, Cilt.6, Sayı.1, (2009), s.15.
[135] Turan Koç, **Din Dili**, İstanbul: İz Yayınları, 2012, s.125.
[136] Şerif Mardin, **İdeoloji**, İstanbul: İletişim Yayınları, 2000, s.118.
[137] Edward L. Murray, **Muhayyileye Dayalı Düşünmek**, Yusuf Kaplan (çev.). İstanbul: Açılım Kitap, 2008, s.245.

itibarıyla gerçek hayat tecrübesinin dramını ortaya koyar. Ricoeur'ün ifadesiyle "böylelikle, anlatı biçimi (narrative form), ne ikincil ne de tesadüfidir; aksine primitif ve temeldir. Mit, ifade etmek istediği şey, halihazırda bir drama olduğu için sembolik fonksiyonunu özel anlatış (narration) biçimiyle gerçekleştirir. İnsan tecrübesini açan ve açığa çıkaran işte bu ezeli dramıdır. Bunun içindir ki, bunu hesaba katan mit, yeri değiştirilemez bir anlatış fonksiyonuna sahiptir.[138] Şunu da ifade etmek gerekir ki mit bir hikayedir ve her hikayede bir muhayyile örülür. Mit her ne kadar felsefe ile bilimin birtakım özelliklerini paylaşsa da kesinlikle bir tarih değildir. Muhayyile mitin özünü oluşturur ve mit muhayyileyi kendisine muhatap alır. Muhayyileyi esas almasından dolayı dini metinlerde mit için genel olarak muhayyel, uydurma[139] ya da asılsız söz gibi açıklamalara çokça rastlamak mümkündür. Bu vurgunun, dini düşünce söz konusu olduğunda yerinde olduğu aşikardır. Ayrıca yukarıda tanımlamasına yer verdiğimiz toplumbilimci Mardin meselenin insan doğası açısından fonksiyonunu da dile getirmiştir. Öyle ki mitler hem milletlerin hem de genel olarak insanlığın arkaik bilincinde yer tutmaktadır. Bazıları bunun da ötesine geçerek insanlığa önemli değerleri ve erdemleri metaforik de olsa hatırlatmaktadırlar. Örneğin; bizim kültür coğrafyamızda Zümrüdü Anka ya da Şahmeran gibi mitolojik anlatıların; kişinin halleri, şahsiyet gelişimi, ahlaki davranış vb. konular hakkında hala birer veri olmaları bu bağlamda zikredilebilir.

Bilimsel metinlerde tarihsel olarak ilk zikredilen türün mitler olmasının ötesinde dini anlatı deyince hemen hemen herkesin aklına ilk gelen kutsal metinlerdeki kıssalardır. Kelime olarak "bir kimsenin izini sürmek, ardınca gitmek; bir kimseye bir haber veya sözü bildirmek" anlamına gelen *kaf-sad* (Ar.) kökünden türemiştir. Kıssa muhayyel olaylardan ziyade tarihi gerçekliklere dayandığı ve "nakil" esaslı olduğu için hikayeden ayrılır.[140] Kıssa dolaylı bir anlatım tarzıdır yani bazı peygamberler, kişiler ve milletler

[138] Murray, s.250.
[139] Örneğin: Theon, MS. 2 yy da mit kavramını " hakikatten söz eden uydurma bir açıklama" olarak tarif etmiş. Bkz. Topaloğlu, s.15.
[140] İdris Şengül, "Kıssa", **DİA**, Cilt.25, Ankara: TDV Yayınları, 2002, s.498.

hakkındaki gerçekleri edebi bir tarzla sunan anlatılardır.[141] Her ne kadar sembolik ve dolaylı bir anlatım tarzı açısından mitler ile kesişseler de kıssalar mitlerin aksine tarihi gerçekliklerdir. Kıssa hem dilimizde hem de Arapça'da[*] *geleneksel* olarak Kur'an kıssaları bağlamında kullanıldığından bu anlamı ön plandadır. Biz de çalışmamızda kıssa kavramının bu yönüyle ilgileneceğiz. Bu itibarla kurguyu ve tutarlılığı korumak ve bir kavram kargaşasına neden olmamak için *kıssa* kavramı en yaygın anlamı ile yani "Kur'an kıssası" olarak kullanılacaktır.

Kıssaların Kur'an'da anlatılmasının temel hedefi söz konusu olduğunda kaynaklarda şu hususların dile getirildiği görülmektedir: Hz. Peygamber ve müminleri teselli etmek, nübüvvetin ispatı, muhatabını düşündürüp ibret aldırmak, insanlığın ortak bir tecrübenin ışığında hayatını sürdüğünü göstermek vb.[142] Buradan da anlaşılacağı üzere kıssaların temel gayesi, anlatının da temel hedefi olan bir olayı aktarmak suretiyle kişiliğin inşasına da yardım etmektir.

Kur'an kıssaları birer ibret vesikası olarak inananlara sunulan, yukarıda da ifade ettiğimiz gibi tarihi doğruluk ve gerçekliği bulunan olaylardır. Mahiyetleri itibarıyla Kur'an kıssaları üç başlıkta incelenir. Bunlardan ilki peygamberin hayatları ve bazı önemli şahsiyetlerin başına gelen olayları anlatan tarihi kıssalardır (örn.: Hz. Yusuf, Lokman). İkincisi ise Kur'an'ın nüzulü esnasında meydana gelen hadiseleri aktaran kıssalardır (örn.: Hudeybiye Antlaşması). Sonuncusu olan gaybi kıssalar ise, Hz. Adem'in yaratılışı, kıyamet sahneleri, ahiret, cennet, cehennem, vb. konuları anlatan kıssalardır. Edebi açıdan ise kıssalar; çeşitli üsluplara başvurulması, çarpıcı girizgahlar yapılması, kıssaların çoğunun olay örgüsündeki en çarpıcı sahne

---

[141] Ömer Faruk Yavuz, Kur'an'ın Temel Amaçlarının İfade Edilmesinde Bir Anlatım Tekniği Olarak "Kıssa"nın Rolü, **Milel Nihal Dergisi,** Cilt.6, Sayı.1, (2009), s. 122.

[*] Arapça'da günümüzde öykü ve romanlara da kıssa denildiği bilinmektedir. Bkz. Şengül, s.498.

[142] Şengül, s.499.

ile başlayıp ayrıntılarının sonrasında verilmesi (örn.: Hz. Musa'nın kıssası) gibi özelliklere sahiptir.[143]

Fakat son 60 yılda, dini anlatının kıssalarla sınırlamayacak bir yapısının bulunduğuna dair çalışmalar yürütülmektedir. İleride detaylarına değineceğimiz anlatısal teoloji (Narrative theology) kapsamında yapılan çalışmalar, kutsal metinlerin düşünsel ve teolojik refleksiyon yöntemiyle incelenerek anlatısal bir tarzda yorumlanabileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Onlara göre dinler temelde anlatısal yapıdadır ve kutsal metinleri yalnızca sistematik olarak değerlendirmemek gerekir.[144] Bizim geleneğimizde de anlatısal bağlamda sayılabilecek, daha çok Kur'an'ın ifade üstünlüğünü ortaya koymaya yönelik edebi tefsirler yapılmıştır.[145] Dolayısıyla bu uğraşlar yalnızca kıssaları değil kutsal metinleri yani *vahyin* kendisini de birer anlatı olarak mülahaza etmek gerektiğini düşündürmektedir.

Buradan hareketle, kutsal metinler, içerdikleri kıssalar ve onların anlaşılmasını kolaylaştıran; önce tevatür yolu ile daha sonraları matbu şekillerde günümüze ulaşan her tür dini rivayet ve dini metin de dini anlatı kapsamında değerlendirilebilmektedir. Bunların yanında performatif (vaazlar, radyo ve televizyon programları gibi) dini yaygınlaştırma ve anlatma araçları da sayılabilir. Zira hala sözlü kültürü canlı bir şekilde yaşayan bir coğrafyada bulunmaktayız ve toplumun büyük çoğunluğu dini olan ile neredeyse sadece performatif anlatılar sayesinde karşılaşabilmektedir. Ayrıca belli dini konular çerçevesinde kaleme alınmış eserler ya da dini hikayeler vb. tür olarak bu kapsamda sayılabilmektedir.

Kısaca özetlemek gerekirse, dinin ve insanlığın hem ortak mirası kabul edebileceğimiz hem de ortaya çıkmasına şahitlik ettiğimiz sözlü, yazılı ya da performatif bütün dini anlatıların bir şekilde insanın kimlik kurgusu ile ilgili bir

---

[143] Şengül, s.499-500.
[144] David Hampton, **Narrative Theology As A Hermenutic Approach**, y.y.: Lulu Publishers, 2009, s.5.
[145] Suat Mertoğlu, "Tefsir", **DİA**, Cilt.40, İstanbul: TDV Yayınları, 2011, s.292.

etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu anlatıların her anlamda eğitimin de konusu ya da aracı olarak kullanılabileceği aşikardır. Dini anlatıların da dahil olmuş olduğu tüm anlatıların eğitsel kaygılarla ortaya konduğu düşünüldüğünde eğitsel ve eğitimbilimsel anlatıların sınırı genişleyebilmektedir. Buradaki sınırı belirginleştirmek için sonraki başlığı eğitsel ve eğitimbilimsel anlatılara hasrettik.

2.1.2.4. Eğitimbilimsel Anlatılar ve Eğitimbilimsel Boyut

Tarih boyunca eğitsel anlatıların aktarımı veya düşünürlerin eğitime dair görüşlerini şifahi olarak yaygınlaştırma çabaları ile başlayan eğitimbilim çalışmaları Aydınlanma çağına gelindiğinde daha sistemli bir hal almış ve günümüzde artık bir disiplin olan eğitimbilimlerini doğurmuştur. Eğitimbilimlerini kendisine has yöntem ve teorilerle bir anlatı türü olarak değerlendirmek de mümkündür. Bu kapsama girebilecek eğitim düşüncelerinin- üstelik çoğunlukla diyaloglu ya da tahkiyeli bir şekilde - Antik çağdan itibaren günümüze ulaştığı bilinmektedir. Bu bağlamda örneğin Plato'nun idealist bir eğitim anlayışı, Aristoteles'in daha pratik bir eğitim anlayışı ortaya koyduğunu söylemek mümkündür ki bunların anlatılarında mitolojik ögelerin oldukça ehemmiyetli bir yer kapladığı da bilinmektedir.[146] Aydınlanma Çağında ise örneğin Rousseau'nun genel olarak insan eğitimine dair ortaya koyduğu düşüncenin yanında Kant'ın sübjektif olarak aklın eğitimini öncelemesi gibi düşünceler eğitim bilimlerinin de klasik metinleri arasında sayılmaktadırlar. Burada belki her birine tek tek yer veremeyeceğimiz eserlerden bir kısmının ise bu ilim insanlarının öğrencileri tarafından derlendiği hatta bazılarının bizzat öğrencilerine hitaben yazıldığını bilmekteyiz. Bunlara örnek olarak Ahmed Cevdet Paşa'nın *Mi'yar-ı Sedad*'ını, Gazali'nin *Eyyühel Veled*'ini, Aritoteles'in *Nikomakhos'a Etik*'ini verebiliriz. Dolayısıyla gerek genel eğitim ile alakalı gerekse din ve ahlak eğitimi ile alakalı olarak bu gibi eserlerin eğitim tarihinin anlatısal parçaları olduğunu ve

[146] Bkz. Platon, **Devlet**, C. Saraçoğlu ve V. Atayman (çev.), İstanbul: Bordo Siyah, 2005.

güncel eğitim felsefelerine, teorilerine ve yaklaşımlarına ilham verdiklerini belirtmeliyiz. Bunun yanında bu eserlerin çoğunun tarafsız ve bilimsel bir dilden ziyade akıcı ve tahkiyeli bir dili tercih etmeleri eğitimbilimlerinin kaynakları itibarıyla anlatısal olarak birikerek aktarıldığını görmemizi sağlar.[147]

Eğitsel anlatı türleri olarak ele alabileceklerimiz ise çocukluktan itibaren insan yetiştirilmesinde ve eğitiminde kullanılan, bazen özel olarak eğitimde kullanılmak amacı ile yazılan bazen de ebeveynlerce ya da uzmanlarınca eğitim materyali olmak üzere seçilen anlatılardır. Eğitimde hikaye ya da tahkiyeli metotların kullanımı artık genel geçer diyebileceğimiz uygulamalar arasında sayılır. Özellikle günümüzde hikaye/masal anlatıcılığı (story telling) akımı ile hem formel hem de informal ve nonformal olarak hikayelere ya da anlatıya bir dönüş söz konusudur. Bu durumun sebepleri elbette anlatının zihni ve eğitimi olumlu yönde etkilemesi ile ilintilidir.

Anlatının antropolojik öneminden dolayı hangi yaşta olursa olsun anlatılar insanlara kendi gerçekliklerini tanıma ve anlamlandırma imkânı sunar. Bunun yanı sıra başkaca örneğin kültürler veya düşünceler ile de karşılaşma alanı sağlar. Anlatının insan hayatındaki işlevi dolayısıyla eğitimin her alanında özellikle çocuk ve gençlerin sosyalleşmesinde kullanıldığı bilinmektedir.[148]

Çocuklar henüz okul öncesi dönemde okuyamasalar da hikâyeleri anlamaya, ebeveynlerinden dinlemeye ya da onlara kendi hikayelerini anlatmaya başlarlar. Bu yaş için özellikle resimli hikaye kitapları, yine resimli masallar, çizgi filmler gibi hikaye anlatan medya araçları mevcuttur. Okul çağı çocukları ise ilk anda olmasa da zamanla kendi başına okuma becerisi geliştirmektedir. Gerek derslerde gerek ders dışında öğretmenler tarafından seçilen metinler okunabilmektedir. Dünyada çocuk edebiyatı alanında hatırı

---

[147] Dehn, s.14-15.

[148] Anja Saupe ve Martin Leubner, **"**Pädagogik", Matias Martinez (Ed.), **Erzählen Ein interdisziplinäres Handbuch** içinde (149-157), Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, s.149.

sayılır bir gayret görülmektedir.[149] Bu esnada eğitimde drama uygulamalarını da zikretmek gerekir. Zira dramalar da uygulamalı olarak bir anlatıyı ifade eder ve çocukların kendilerinin bir anlatının parçası olarak ortaya koydukları dramalar eğitim ve öğretimde önemi giderek artan yöntemlerdendir.[150]

Ergenlik döneminde gençler, bilişsel yeteneklerinin gelişmesi ile paralel olarak daha kompleks edebi eserleri anlayabilirler. Ancak günümüzde gençlerin, okuma motivasyonunun önemli ölçüde azaldığı ifade edilmektedir. Modern dönemde filmlerin kitabın yerini aldığı belirtilmektedir. Filmlerin permormatif bir anlatı olduğu düşünüldüğünde, gençler özel olarak okumasalar bile anlatının onların eğitimine katkı sağlamaya devam ettiğinden söz edilebilir.[151] Bu çağdaki çocukların genelde bir okula devam ettikleri düşünülürse, bir anlatı ile karşılaşmaları kesindir. Zira okullarda anlatı metin, yöntem, sunuş vs. olarak kullanılmaktadır. Ayrıca eğitim profesyonelleri tarafından özellikle anlatısal çocuk kitaplarının yardımcı ders materyali olarak kullanılması anlatının küçük yaşlardan itibaren eğitici önemini gösterir. Esasen tür fark etmeksizin her anlatı eğitime konu ya da materyal olabilir. Bu anlamda kullanılan ve bir anlatısı olan her materyal tür bakımından eğitimsel anlatıların kapsamına girecektir. Yine de bir ahlaki mesaj barındırmasının, öğreticiliğinin ön plana çıkmasının, ilgi çekici olmasının dikkate alınması gerekir.

Özetle, eğitim ile anlatının yakın alakası tıpkı insan ile anlatınınki ve insan ile eğitiminki gibi temel ve gelişmeye açık bir ilişkidir. Zira insan *homo narrans*[152] ve *homo educandus*[153] olarak tanımlanmaktadır. Hem anlatan hem

---

[149] Saupe ve Leubner, "Pädagogik", s.150.

[150] Örneğin Bkz. Halit Ev, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon – I", **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı.21, (2005), s.29-55.

[151] Saupe ve Leubner, "Pädagogik", s.151.

[152] *Homo narrans* ifadesinin bilimsel olarak ilk kez Alman etnolog Kurt Ranke tarafından kullanıldığı kabul edilmektedir. Bkz.: Kurt Ranke, "Kategorienprobleme der Volksprosa", **Fabula - Zeitschrift für Erzählforschung**, V.9, No.1-3, (1967), ss.4-12, s.6.

[153] Bkz. Christoph Wulf ve Jörg Zirfas, "Homo Educandus - Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie", Christoph Wulf ve Jörg Zirfas (Ed.), **Handbuch Pädagogische Anthropologie** içinde (9-26), Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2014, s.14-15.

de eğitime dönük bir hayat sürdüren insan ile eğitim ilişki üzerinden bir kategorik tasnif yapmak anlatıyı daha doğru anlamayı mümkün kılar. Son olarak gerek dünya pedagoji tarihi gerek bizim geçmiş terbiye mirasımız dikkate alındığında eğitimbiliminin temellerinin yine anlatısal unsurlar vasıtasıyla atıldığı ve bize kadar geldiği görülür. Dolayısıyla teoriden pratiğe kadar eğitim alanındaki birikim de anlatısal türler arasında sayılabilir. Anlatının bir eğitim ve ileti aracı olarak kullanıldığı en yüksek sanat edebiyattır. Buradan hareketle aşağıda anlatı tasnifinin son başlığı olarak Edebi Anlatılar ve Edebi Boyut ele alınacaktır.

2.1.2.5. Edebi Anlatılar ve Edebi Boyut

Anlatının temel bileşenleri olan olayları ve eylemleri, imajinatif unsurları özellikle kullanarak ve estetik bir şekilde sunma sanatı olan edebiyat; bir yandan kültürel belleği şekillendirirken diğer yandan da öteki toplumsal ve beşeri sistemlerle karşılıklı bir ilişki içindedir. Edebi eser bu şekilde ortaya çıkar. Aynı zamanda var olan söylemleri metne döktüğü gibi o söylemleri üretenlerin de arasında sayılır. Yani edebiyat kendisi bir kültür olarak bilginin hikaye edilmesini iş edinmiştir. Tarihte yaşanmış olaylardan beslenirken, bunları hem yeniden inceleyip tekrar yorumlar hem de okurda milli ve estetik bir duygu bırakır ve belli değerlerin zihinlerde yer etmesine yardımcı olur. Kısaca tarih ve roman/edebiyat insanın geçmişe ait macerasını ve geçmişteki yaşananların anlatısını da ele alması ve anlatması bakımından birbiri ile yakından ilişkilidir.[154]

Edebi eserleri nazım (şiir) ve nesir (düz yazı) olmak üzere temelde iki gruba ayırabiliriz. Şiirler; lirik, epik, didaktik, pastoral ve satirik gibi kategorilere ayrılmaktadır. Bunlar sırası ile duyguları, kahramanlıkları, ideolojik öğütleri, doğayı konu alırlar. Satirik şiir ise toplumdaki aksaklıkları

[154] Oğuzhan Börekçi, s.8.

hicvetme sanatı olarak kabul görür.[155] Nesir ise kabaca olay yazıları, düşünce yazıları ve bildirme yazıları olarak üçe ayrılabilir. Olay yazıları, yeri ve zamanı anlatıcı tarafından verilmiş, belli kahramanlar çerçevesinde gerçekleşen olayları anlatan genellikle kurgusal türlerdir. Bunların arasında roman, öykü, masal, fabl, günce, anı, tiyatro sayılabilir. Bu türlerin hepsinde okuyucu ya da dinleyici veya izleyici muhayyel bir dünya ile karşı karşıya kalır. Düşünce veya fikir yazıları ise; makale, deneme, söyleşi, eleştiri, köşe yazısı ve nutuk gibi türlerden oluşur. Bu türler bir toplumun fertlerini; bilimsel, sosyal, siyasal vb. konularda düşündürmek amacıyla kaleme alınmış yazılardır. Bu yazıların en belirgin özelliği düşünsel temellere yaslanmalarıdır. Onların bir kısmı bireysel fikirlere, bazıları ise kanıtlanmış gerçeklere dayanarak yazılmışlardır. Düşünce ya da fikir yazılarında, tartışmacı ve açıklayıcı anlatım tekniklerine sıklıkla baş vurulur. Bildirme yazıları ise, biyografi, otobiyografi, haber, röportaj, gezi yazıları, mektuplar, dilekçeler, reklamlar gibi türlerden meydana gelir. Bunlar; bir kişiyi, bir yeri veya bir şeyi tanıtmak yahut dilek ve şikayette bulunmak gibi temelinde bir bilgiyi aktarmayı amaçlayan yazılardır.[156]

Edebiyatın saydığımız bütün bu türler ile beraber insanın gelişimi ve eğitimi üzerinde önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir. Gerek çocuk eğitiminde gerekse yetişkinlik çağında kişinin kendi hakikati ile yüzleşmesi ve bir anlama ve yorumlama faaliyetine girişmesinde bu eserlerin etkisi açıktır. İster muhayyileye dayalı ister gerçeğe dayalı olsun bütün eserlerin ortak noktası, her şeyin bir metin olarak ele alınabileceğinden hareketle, okurunu bir yerden başka bir yere taşımasıdır. Örneğin kurgusal bir romandan yazıldığı zamanların sosyal yaşantısı takip edilebilirken, bir muallimin terceme-i halinden kendi döneminin eğitim ve öğretimin gerçekleriyle yüzleşilebilir. Bunların birer veri kaynağı olarak bilgi birikimine tesirleri yanında kimlik ve anlam dünyasını da etkiledikleri aşikardır.

---

[155] Gero von Wilpert, "Literatur", **Sachwöterbuch der Literatur** içinde (470-471), Stuttgart: Kröner Verlag, 2001, s.470.
[156] Von Wilpert, "Literatur", s.470.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, edebi boyutta ele alınacak hususlardan bazılar kültürel belleğin de oluşumu açısından bir öneme sahiptir. Zira kültürel belleğin oluşumunda genelde edebiyat ve sanat eserleri özellikle de tarihi romanlar önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü onlar konu edindiği dönemin çekilmiş bir fotoğrafını geleceğe taşır ve bu anlamda geçmiş ve geleceği buluşturan bir köprü olur.[157] Kurgusal anlatılara işlevsel açıdan bakıldığında, onlar okurun ya da dinleyenin kendi hayat hikayesinde/biyografisinde yer almayan durumları ve olayları betimleyerek deneyim alanını genişletebilirler; başka ülkeleri, geçmiş zamanları, başka çevreleri veya yabancıların dünyalarını anlatıp genel kültür bilgisini takviye edebilirler; dil becerilerini geliştirmelerine vesile olabilirler. Kısaca bilinç ve ufuk gelişimi açısından işlevseldirler.

Kurgusal anlatılar karakterleriyle empati ve duygusal bağ kurulmasını sağlayarak ve hayal gücünü güçlendirerek kişinin kendisi ile özdeşim kurmasını sağlamak suretiyle dolaylı olarak, kişilerin kendi deneyimlerini netleştirmelerine ve işlemelerine yardımcı olurlar. Kurgusal anlatılar önceden deneyimlenmiş olayları hatırlatabilir; özlemleri, korkuları ve umutları dile getirebilirler veya kişinin bastırılmış duygulara bakmasına, deneyimlemesine ve işlemesine imkan verirler. Kısaca zihinsel büyüme/olgunlaşma süreçlerine etki eder ve kişinin kendisini anlamasını derinleştirirler. Kurgusal anlatılar hayal gücünü genişletmek suretiyle gerçekliğin bağlarını kırabilirler. Bazı durumlarda birliktelik ve özgürlük duygusunu beslerler. İnsanları kendilerine zor gelen şeyler için ikna edebilirler. Zihinde bir dünya kurabilirler.

Edebiyatın dilimizdeki diğer bir karşılığı ise yazındır. Bu bakımdan edebi eserleri var eden metnin anlatı açısından ne ifade ettiğine kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Metin, "yazıyla kaydedilen ifade" anlamına gelirken, Batı dillerinde karşılığı *text* sözcüğünün "doku(ma), örgü(örme)" anlamına gelen *textus*

[157] Oğuzhan Börekçi, s.7.

(Lat.) kelimesinden türediği görülmektedir. Bußmann bu sözcüğün kavramsallaşmasından önce; biçimsel sınırları olan, bir cümleden daha fazlasını ihtiva eden, yazılı bir ifade ya da doküman olarak tarif edildiğini söylemiştir.[158] Onun bahsettiği kavramsallaştırma ile metin kavramının kapsamı genişlemiştir. Buna göre metin artık yalnızca basılı olanı değil, sözlü olanı da ihtiva edecek şekilde tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre metin; bütünlük arz eden bir karaktere, belli bir biçimsel yapıya, anlam bütünlüğüne ve iletişimsel bir işleve sahip olan; birbiri ile ilişkili olarak sıralanmış cümlelerin ortaya çıkardığı; içerik, gramer ve yapı bakımından uyumlu dilsel bir üründür. Bahse konu bu ürün yazılı bir metin olabileceği gibi bir konuşma, vaaz, hatta şarkı sözü bile olabilmektedir. [159]

Metnin kapsamını genişleten bir diğer tanım ise, anlatıbilimin de öncülerinden sayılan Barthes tarafından dolaşıma sokulmuştur. Barthes, basılı olan metnin yanında görsel ve işitsel olanları da hesaba katar. Ona göre jest, mimik, görüntü, ses, ses tonu, yazı, renk gibi unsurların tamamı kendi başına bir anlama sahiptir ve bundan dolayı hepsi metin olarak kabul edilmelidir. Yani kendisinden bir anlam çıkarılabilen ya da kendisi ile bir anlam kurulan her şey aynı zamanda bir metin olarak görülebilmektedir ve okunabilmektedir.[160] Bu da anlatının sözlü unsurlarının yani pratik yönünün de hesaba katılması gerektiğini göstermektedir. Zira anlatmanın anlatıya dönüşmesi için anlatmanın sahip olması gereken en temel öğelerin olay ve eylemsellik olduğunu daha önce de ifade etmiştik.

---

[158] Hadumod Bußmann, "Text", **Lexikon der Sprachwissenschaft** içinde (683-684), Stuttgart: Kröner Verlag, 2002, s.683.

[159] Gero von Wipert, "Text", **Sachwöterbuch der Literatur** içinde (818-819), Stuttgart: Kröner Verlag, 2001, s.818-819.

[160] Bußmann, s.683. Ayrıca Bkz. Roland Barthes, **Göstergebilimsel Serüven**, M. Rifat (çev.), İstanbul: Yapıkredi Yayınları, 1993.

2.2. ANLATININ PRATİK YÖNÜ

Çalışmanın bu kısmında anlatının pratik yönünü ortaya koymak için anlatısallık, anlam, hermeneutik ve öz-düşünümsellik kavramları incelenecektir. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi anlatının pratik yönü, anlatının insan ile olan karşılıklı etkileşimine ışık tutmaktadır. Bu kavramlar gerek kimlik oluşumu gerekse eğitim düşüncesinde anlatısal yaklaşımların pratik edilmesi sürecinde başvurulan kavramlar olmakla beraber, bütün sürece içkin olan yeterliklere de işaret etmektedir.

2.2.1. Anlatısallık

Anlatısallık, anlatıbilimde anlatıyı karakterize eden özelliğe ya da özellikler bütününe gönderme yapan bir terimdir. Klasik anlatıbilimciler tarafından anlatısallık "aracılık" (mediacy) etme yani karşı tarafa bir şey iletme özelliğiyle tanımlanmıştır. Bazı post-klasik anlatıbilimciler, anlatısallığın temel ölçütünün "öykü anlatmak" olduğunu savunurlarken bazıları da anlatının konusu olan olayların "temsil edilmesi" olduğunu söylemişlerdir.[161]

Eğitim teorileri çalışmaları ile bilinen Neumann ve Nünning'e göre ise anlatısallık, insani oluşun açıklanmasına zemin hazırlayandır. Daha öz bir ifadeyle "insanın temel düşünme biçimi"dir.[162] Anlatısallık, anlatının doğası gereği insanı içine çeken ve insanın yaşantısını hikayeler ile sürdürdüğü gerçeği ile ilgilidir. Başka bir ifade ile metinlerin niteliğinden çok hikâye etmenin kendisinin insanın hayatı anlamlandırması açısından belirleyici olduğu ile alakalıdır. Anlatmak suretiyle; tecrübeler dile dökülür, tasnif edilir ve yorumlanır. Bu sayede kişi yabancı dünyalara dahil olur ve alternatif

[161] Dervişcemaloğlu, **Anlatıbilime Giriş**, s.87-88.
[162] Neumann ve Nünning, **Narrative Fiction**, s.11.

dünyalar yaratabilir. Bu yüzden anlatısallık yalnızca anlatıbilimin değil antropolojinin de alanına girer.[163]

Anlatısallığı tarif eden bir başka görüş de anlatılarda yaşanmış tecrübelerin açığa çıkarılıp yeniden anlaşılır hale geldiğini vurgular. Şimdiki yaşam durumunun etkisi ile, eski olan yeniden aydınlığa çıkar, farklılaşır ve yeni bir değer kazanır. Anlatısallık sayesinde birey, şimdiki zamanda ilişki içerisinde bulunulan bütün varlıklarla ve geçmiş ile bağlantılı olan anlam dünyasını inşa etme becerisine sahip olur. Başka bir deyişle anlatı ile kişi birey olarak kendini senkronik ve diyakronik anlama ve anlamlandırma yetkinliği kazandırır. [164]

Anlatısallığı analiz edenler onun üç basamaklı bir yapıda olduğunu söylerler. Bunlar; kültürel miras, yaşam hikayesi ve anlamlı eylem ve söylemdir.[165] Bu basamakları açıklamak gerekirse, her insan belli bir kültür bağlamında yaşar ve o kültürün ona kattığı şeylerle beraber var olur. Yaşam hikayesinin şekillenmesi bu atmosferde gerçekleşse de bireysel olanın da payı vardır. Dolaysıyla bu alanların ikisi de insanı etkiler. Ancak anlamlı eylem ve söylem kategorisi, bu etkilerin bir hülasası gibidir. Yani bu etkiler sonucunda kişinin kazandığı anlamlardır. Ve bu anlamlar ve anlamalar da içinde yaşanılan kültürü ve kişinin yaşamını etkiler. Bunlar birbirini takip eder durumda gerçekleşmezler aksine iç içe bir yapıda sürekli olurlar.

Anlatısallık bireyin anlatarak kendi yaşamına anlam atfetmesini, kimliğini, ideolojsini oluşturmasını bir anlamda kendini yeniden kurmasını mümkün kılabilir. Anlatısallık sayesinde deneyimlerin arkasında yatan anlamlar anlatıların çözümlenmesi ve anlatısallığın irdelenmesi ile ortaya çıkabilir. Bu bakımdan anlam ve anlatısallık arasındaki korelasyonun

---

[163] Dorothea Erbele-Küster, "Narrativität", **Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet,** 2009, http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/37118/, (2 Şubat 2018), s.1-2.

[164] Hansjörg Neubert, "Pädagogische Theoriebildung und Narrativität", **Jenseits didaktischer Funktionalität, Ausgewählte Aufsätze zur Unterrichtswissenschaft, Didaktik und Erwachsenenbildung**, (103-114), Berlin: Schäuble, 1995, s.107-112.

[165] Jerome Bruner, **Sinn, Kultur und Ich Identität**, Heidelberg: Auer, 1997, s.51.

belirlenmesi hem anlatının pratik yönünün belirginleşmesini hem de eğitimin en temel amacı olan kimlik inşasının tutarlı ve uygun bir biçimde yapılmasını temin edebilir. Anlatının pratik yönlerinden biri olan anlam, anlatısallık içerisinde ortaya çıkar. Anlamın anlatı açısından ne ifade ettiğini bir sonraki kısımda ele alacağız.

2.2.2. Anlam

Anlam, öz olarak anlatının taşıdığı içeriktir.[166] Felsefi açıdan "bir şeyin gösterdiği ya da dile getirdiği kavramlar bütünü. Dildeki göstergenin ifade ettiği şey. Bir kişiyi bir nesneye, bir duruma gönderen ve sözcüklerle ortaya konan şey, mana. Kavram ve olayların delalet, işaret ettiği şey; açıklama, bir şeyin niçin olduğu gibi olduğu neden"[167] olarak tanımlanmaktadır. Anlam kavramını birbirleri ile içi içe geçmiş halde bulunan diğer ilişkili kavramlara başvurarak açıklamak daha işlevsel olacaktır. Bunlardan ilki esasında tek başına bir fenomen sayılan "anlama" kavramıdır. Anlama; kendisinden daha temel bir sürece indirgenerek açıklanması mümkün olmayan, kendine has bir süreci, kavrayışı ya da yöntemi dile getirir. Başka bir ifade ile "insanın gerçekliğin özünü ya da doğasını kavrama yeteneği, zihnin anlık diye de adlandırılan yeteneği, yorumu da içeren zihinsel etkinliktir".[168] Diğer taraftan anlama, olayların mahiyetini ya da olaylar arası ilişkileri doğrudan veya yaşanmış tecrübeler vasıtasıyla bilme olarak anlaşılabilecek anlama yetisi veya idrak ile ilgili bir fenomendir.[169] Anlama yetisi, pek çok düşünür tarafından kabul edilen ve ele alınan bir bilme melekesidir. Bu yeti düşünmenin ve bilincin alanına giren şeyleri, bir düşünme faaliyeti göstermeksizin yahut buna yönelik bir çaba ortaya koymaksızın, doğrudan ve aracısız olarak kavramayı ifade eder.[170] Bu bakımdan anlama ya da anlama

---

[166] Sarp Erk Ulaş, **Felsefe Sözlüğü**, A. Baki Güçlü vd. (hzr.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2002, s.66.
[167] Ahmet Cevizci, **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999, s.55.
[168] Ulaş, s.67.
[169] Cevizci, s.56.
[170] Cevizci, s.56.

yetisi için zihnin temel varoluş tarzı ya da çalışma prensibi demek yanlış olmayacaktır. Bu minvalde anlama yetisinin anlamı ortaya çıkaran beceri olduğu söylenebilir.

Anlam ile ilişkili bir diğer husus ise anlamlandırma edimidir. Anlamlandırma ile ilgili de çeşitli kavrayışlar mevcuttur. Cevizci bu kavrayışlardan birinin, J. Austin'e ait Söz Edimleri Kuramı'nda bulunduğunu söyler. Bu kuramda, düz söz ediminin bir altı, anlamlandırma olarak tanımlanır. Konuşan bir kişinin sözleriyle yani doğal bir dilin gramerine uygun bir biçimde belirli bir şeye ya da belirli bir olguya gönderme yapması, onu kastetmesi, ona atıfta bulunması bir anlamlandırma edimidir. Dolayısıyla bir anlamlandırma ediminde bulunmak; bir sözü veya ifadeyi belirli bir anlama karşılık gelecek ve belirli bir olguya veya bir şeye gönderme yapacak şekilde kullanmak demektir. Örneğin, "şuradaki çekmecenin içinde" demek, bir nesnenin konumuna dair bilgi vermek için kurulabilecek bir cümledir. Bu cümle ile gerçekleştirilen şey de anlamlandırma edimidir.[171] Yani anlamlandırma edimi, kurulan bu cümle ancak bir anlam ifade ettiğinde yapılabilecek bir zihinsel pratiktir.

Bir anlatıda anlatan yüksek ihtimalle bir ders vermek amacıyla anlatıyordur. Ancak doğrudan öğretici veya didaktik anlatılar insanları mesajdan uzaklaştıran bir etkiye sahip olduğundan yazar, tekniği ve üslubu sayesinde bu mesajı tahkiyeli bir biçimde bir olay örgüsüne dönüştürür. Dolayısıyla tahkiyenin zaman zaman anlamın dahi önüne geçtiği vakidir.[172] Anlamın insanın zihinsel ve duygusal tatmini olduğunu düşündüğümüzde anlatılarda mesaj istediği kadar kapalı olsun anlatının en temel kaygısı mesajın muhatabına "doğru bir şekilde" ulaştığından emin olmaktır. Anlatıcı insanlara vaaz etmekten ziyade onları kendi anlam dünyalarıyla baş başa bırakmak ister.

---

[171] Cevizci, s.56.

[172] Mustafa Zeki Çıraklı, **Anlatıbilim - Kuramsal Okumalar**, Ankara: Hece Yayınları, 2015, s.21-22.

Bu minvalde anlamın da dahil olduğu anlatıyı oluşturan pratik unsurların farkında olmak anlatının neden inşa edildiğini, anlatıyı oluşturan cümlelerin dinleyen üzerindeki etkisini anlamanın yoludur. Bu pratik yön anlaşıldığında, anlamın hangi ölçütlerle ortaya çıktığına yani tecrübenin mi yoksa diyalektik bir düşüncenin mi sonucunda ortaya çıktığına dair bir farkındalık sahibi olunabilir. Bu sayede sözcüklerin ve tümcelerin ne anlama geldiği daha sağlıklı bir zeminde değerlendirilebilir. Anlamın ilişkisellik, iletişimsellik ve işlemsellik ile ortaya çıkacağını söyleyen teorilere baktığımızda anlamın bir düşünceyi aktarmak için üretilen sembollerle taşınabildiğini ya da dış dünyada var olan bir şeye karşılık gelen nesnelerin ilişkisinden ortaya çıktığını ya da bir sözcüğün anlamını ortaya çıkarmak için girişilen faaliyetlerin toplamı olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra toplumsal konsensüsün anlamı ortaya çıkardığını ya da zihinsel bir süreç olarak nedenselliğin işlemesiyle anlamın ortaya çıktığı da söylenmektedir.[173]

Anlamın hangi süreçlerin sonucunda ortaya çıktığının farkında olan okuyucunun ya da dinleyicinin kendi kimliğini inşa ederken bu tarz bir bilinçlenme ve bilgilenme süreci işini kolaylaştıracaktır. Anlam bir yandan da kendi gerçekliğini bir kişinin zihinsel ve duygusal dünyasında var eder. Bu da akla anlatının bir diğer pratik yönü olduğunu düşündüğümüz ve aşağıda ele alacağımız yorum veya hermeneutiki getirir.

2.2.3. Hermeneutik

Hermeneutik*, eski Yunanca'da "dile getirme", "açıklama", "çevirme", "yorumlama" gibi anlamlarda kullanılan "*hermeneuein*" kelimesinden gelmektedir. Tarihte, belli alegorik metinlerin ve Kitab-ı Mukaddes'in mantığa

[173] Cevizci, s.55-56.

* Ülkemizdeki özellikle felsefe alanında yapılan çalışmalar hermeneutik kavramını farklı şekillerde kullanılmıştır: bunlardan ilki "yorumbilgisi" şeklindeki çevirisi, ikincisi Fransızca'daki okunuşundan alınan "hermenötik" kullanımıdır diğer ise "hermenoytik" şeklindedir. Fakat literatürde en sık rastlanan şekli "hermeneutik"tir ve çalışmamızda bu şekilde kullanılacaktır.

uygun olarak açıklanması/yorumlanması sanatı için kullanılan bir kelime olmuştur.[174] Sosyal ve beşeri bilimler alanına bir metot olarak Schleiermacher ile giren hermeneutik, Dilthey, Heidegger ve Gadamer tarafından da ele alınmıştır. Türkçede ise hermeneutik yorum ile karşılanmıştır. Sözlükte *yorum*; bir yazının, bir sözün, bir metnin ya da bir yapıtın anlaşılması; güç yönlerinin açıklanarak aydınlığa kavuşturulması, belli bir görüşe göre yapılan açıklama ve bir olayı belli bir görüşe göre değerlendirme, açıklama şeklinde tarif edilmektedir.[175] Başka bir ifade ile yorum bir metni, bir haberi, motivasyonu, bir mesajı, bir olayı veya bilinmeyen/anlaşılmayan bir eylemi vb. inceleyip açıklayarak değerlendirmek, belli bir bakış açısından hareketle anlamlandırmaktır.[176]

Felsefe söz konusu olduğunda hermeneutik ya da yorum, geçmişten gelen felsefi bir metni ya da anlatıyı şerh etmeyi karşılayan bir kavramdır. Aynı zamanda metinde karanlıkta kalanın, anlaşılması zor olanın, yazarın gerçek niyetinin ve aktarmak istediği anlamın açığa çıkarılacak şekilde anlaşılır hale getirilmesi ve anlamlandırılmasıdır. Bu anlamda yorum yani *hermeneutik* 19. yüzyıldan itibaren sosyal ve beşeri bilimlerin temel bir boyutu olarak değerlendirilmektedir.[177] Çağımızda özellikle Batılı akademisyenlerin çalışmaları dikkate alındığında hermeneutiğin neredeyse her alanda gerek bir bilgi kaynağı gerekse bir yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir.

İlk kez Schleiermacher, Schlegel'in etkisiyle, hermeneutiği evrensel bir anlama ve açımlama öğretisi hâline getirmeyi denemiş ve onu tüm dogmatik ve vesileci yönlerinden arındırmaya çalışmıştır. Böylece hermeneutikte metnin esas alınan normatif anlamı, arka plana çekilmiştir. Ona göre anlama, dolaşıma giren ve bir muhatap bulan metnin işte bu

---

[174] Gero von Wilpert, "Hermeneutik", **Sachwörterbuch der Literatur**, içinde (337-338), Stuttgart: Kröner Verlag, 2001, s.337.
[175] TDK
[176] Cevizci, s.937.
[177] Cevizci, s.937.

muhatabının zihninde yeniden üretilen o şeydir. Böylece Schleiermacher bir metafizik kavrayıştan hareketle, yaşamanın tekilleştirici bir ilgi ile anlaşılması gerektiğini savunur. Bu öğretide 'dil'in rolü ön plana çıkmış ve yazılı esere bağımlı kalan filolojik yorumlamanın sınırları aşılmak istenmiştir. Schleiermacher'in hermeneutiği; konuşma ve insanların birbirini anlaması zemininde temellendirmesi, hermeneutiğe yeni bir derinlik kazandırmıştır. Öyle ki böylece manevi* bilimler sisteminin dayanması gereken temeller de ortaya konulmuştur. Böylece hermeneutik, sadece teolojinin değil tüm tarihsel bilimlerin temelinde yatan zemin haline gelmiştir. Bu gelişmenin öncesinde teologlar ve filologlar, hermeneutiği, sadece metnin dogmatik anlamını ortaya çıkarmada araç olarak kullanmışlardır. Ancak Schleiermacher'le tarihselciliğe giden yol açılmıştır.[178] Schleiermacher, metin yorumunun bütün-parça ilişkisine dayanarak yapılmasını önermiştir. Ona göre her metin parçalardan oluşmuş bir bütündür; parçadan yola çıkarak bütünü anlamak gerekir. Fakat aynı anda parçayı anlamak için de bütünden hareket etmek gerekir. Schleiermacher parça ile bütün arasındaki bu karşılıklı gidip gelmeye "yorumsal döngü" adını vermiştir.[179] Bu döngü esasında anlatıya muhatap kişinin anlamın ortaya çıkabilmesi için ortaya koyduğu eylemi ifade etmektedir.

Schleiermacher'den sonra Dilthey, manevi bilimleri temellendirme girişimi sırasında, bu bilimleri "yaşama" kavramından hareket eden anlamacı bilimler olarak konumlandırmıştır. Ona göre, anlama yöntemi, anlamacı bir psikolojinin yöntemi olabilirdi ve manevi bilimler yaşama ancak böyle bir yöntemle eğilebilirlerdi. Manevi bilimler için bu konuda başlıca yöntem ise, Dilthey'a göre hermeneutik anlama yöntemidir. Bu bilimler, dilsel ürünler olarak yazılı metinleri önce bir filolojik anlam eleştirisinden geçirecekler, daha

---

* Felsefi metinlerde genellikle "tin" bilimleri olarak geçmekte ise de çalışmamızda, din eğitimi biliminin terminolojisine daha uygun olduğu kanaati ile, "manevi" olarak kullanılacaktır.

178 Georg Gadamer, "Hermeneutik", **Hermeneutik (Yorumbilgisi) Üzerine Yazılar**, Doğan Özlem (çev.), Ankara: Ark Yayınları, 1995, s.14-15.

179 Doğan Özlem, **Metinlerle Hermeneutik (Yorumbilgisi) Dersleri**, Cilt.2, İzmir: Prospero Yayınları, 1994, s.197.

sonra da sözcüklerin belli bir dönem ya da çağ için yüklendikleri manevi anlamları ortaya çıkaracaklardır. Çünkü yazılı eserlerin sözel anlamını bir filolojik anlama ile ortaya çıkarmak yeterli olmamaktadır. Bu nedenle onların belli bir dönem ya da çağın sahip olduğu manevi yaşam altında yüklendikleri manevi anlam da aydınlatılmalıdır. Ancak bu anlamlar sayesinde o dönem ya da çağa egemen olan maneviyat kavranabilir. Fakat Dilthey'a göre, bu anlamlar, yalnızca bizim bugünkü manevi donanımımız altında çözümlenebildiklerinden, geçmişi ancak göreli olarak anlayabiliriz.[180]

Becermen, Dilthey'a göre anlamanın şu şekilde olduğunu ifade eder: "kendi varlığımızın öznel sınırlarını ve kendi olanaklarımızı aşarak başka insanlara ait ruh durumlarını içten yaşamak, yani insanın da dahil olduğu alemin bilgisini yaşayarak kavramaktır. Bu şekilde kendi benimizin bir başka bene aktarılması ya da kendi benimiz içinde bir başka ben meydana getirmemiz ve yaşamamız söz konusu olur. Dilthey, anlamanın kişisel bir armağana bağlı olduğunu söyler. Fakat anlama anlamlı ve sürekli bir modayla tarihsel bilginin temelinde yatar, bu kişisel armağan tarihsel bilincin gelişmesiyle gelişen bir tekniğe sahiptir. Bu gelişme, aslında, daima inceleyebildikleri bir yolla anlamanın önünde bulunan değişmez yaşam ifadelerine bağlıdır. Değişmez yaşam ifadelerinin sistematik anlamını Exegesis (tefsir) olarak adlandıran Dilthey, zihinsel yaşamın, sadece, yaratıcı bir şekilde sözel olarak ifade edildiğinde nesnel olarak anlaşılan varlığın gücü olduğunu, böylece tefsirin görevinin insanların yazılı belgelerini yorumlamak olduğunu belirtir. Bu sanat filolojinin temelidir; bu sanat bilimi de hermeneutiktir."[181] Bu durum kimlik inşasının kişilerarası ve tarihsel bir yönünün bulunduğunu bir kez daha göstermenin yanından, yukarıda bahsi geçen senkronik ve diyakronik anlamanın Dilthey'deki karşılığı olabilir.

---

[180] Doğan Özlem, **Tarih Felsefesi**, İstanbul: İnkılap Yayınları, 2001, s.247-248.

[181] Metin Becermen, "Dilthey, Heidegger ve Gadamer'de Anlama Sorunu", **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.6, Sayı.6, 2004, s.46.

"Varlık ve Zaman" adıyla dilimize çevrilmiş eserinde Heidegger, Dilthey'ın "yaşama" kavramının yerine "varoluş"u kullanır. Varoluş, tasarlanan, teorik akıl yoluyla kavranabilen bir şey değildir. O, insanın sahip olduğu tüm imkanların dışa vurulması yani gerçekleşmesidir. Öyle ki, insan aslında evreni değil, bizzat kendi imkanlarını ve ürünlerini yorumlamakta ve anlamaktadır. Yani anlama, insanın düşünsel bir yetisi değil, insan varoluşunun temel hareketidir. Heidegger, anlamayı, hermeneutik'i, artık Dilthey'da olduğu gibi bir yöntem olarak görmez ve onu bir yöntem olmaktan da çıkarıp, insanın varlık tarzı, dış dünyaya açılma biçimi olarak tanımlar. İnsan Heidegger'a göre, evreni değil, kendi tarihi içinde kendini anlamaktadır; kısacası, insan hermeneutik yapmaktadır. Böylece Heidegger'de hermeneutik, insani varoluşun bizzat kendisini anlama biçimi olur. Bize anlama yoluyla açık olan şey, bizden bağımsız olduğu sanılan bir evren değildir. Varlık, her şeyden önce, bize, dilde açılan bir tarihtir. Onu anlamak, "bizi saran her şeyi anlamaktır". Ancak bizi saran, yani içinde yer aldığımız bu "her şey"i nasıl bütünüyle anlayabiliriz sorusuna ise Heidegger, bizi saran her şeyi anlayabileceğimizi kabul etmemiz gerektiğini, bundan başka bir çare bulunmadığını belirterek ancak dogmatik bir tutumla cevap verilebileceğini savunur.[182]

Heidegger'in varoluş felsefesinin hermeneutiğe kazandırdığı en önemli yönün, ön-anlama kavramında yattığını belirten Georg Misch'e göre, "Heidegger Dilthey'ın düşüncelerini kendi varoluş felsefesinin fenomenolojik yönden temellendirilmesinde esas almış, bunu da hermeneutik problemini felsefi bir radikalizasyon içinde ele almak suretiyle yapmıştır. Heidegger bir "olagelme" hermeneutiği" kurmuş ve bununla, Husserl'in fenomenolojik öz ontolojisine karşı "varlığın öndüşünsel olmayışı"nı açıklama gibi paradoksal bir görev formüle etmiştir. Buna göre Varlık kendini "anlar" ve kendini imkânlar alanına atılmışlığı içinde yorumlar. Yani var olmak anlamak demektir. Burada hermeneutiğin fenomenlere yönelik araçsal yöntem

[182] Özlem, **Tarih Felsefesi**, s.251.

anlayışı, ontolojik yöntem anlayışına geri dönmek zorunda kalır. Anlama artık burada insanî düşünmenin sahip olduğu diğer düşünme tavırları arasında bir tavır değildir; tersine o insan varoluşunun temel hareketliliğidir.[183]

Heidegger, anlama ve yorumu, özne ve nesne ikileminden önce bulunabileceği bir yere koyarak tanımlamaktadır. O, eşyanın, anlama ve yorumlama yoluyla nasıl gün ışığına çıktığını araştırmaktadır. Kısaca anlamanın ontolojik yapısı olarak adlandırılabilecek şeyi tartışmaya açmaktadır. Aslında, insan varlığının ontolojik bir açılım teorisi olması nedeniyle Heidegger, hermeneutiğe ait olan sorunu insan varlığından ayrı görmemize izin vermeyecek bir boyutta ele almaktadır. Öyleyse, Heidegger'e göre hermeneutik, insan dünyasında anlamanın nasıl ortaya çıktığına yönelik köklü bir teoridir, demek yanlış olmayacaktır.[184] Heidegger perspektifinden anlatı ile insanın kendini inşa süreci arasındaki ilişkinin neticesinde ortaya çıkacak olsan anlamın aslında insanın varoluşu yorumlamasından yani hermeneutik yapmasından geçtiğini söyleyebiliriz.

Hermeneutiğin büyük savunucularından biri olan Gadamer'e geldiğimizde ise, felsefenin tüm çabası, yaşamı kendindeki bütünlüğüyle kavrayabilmektir. Ne var ki bütünselci kavrayış çabası her zaman diliminde yaşamın değişik formları içerisinde gerçekleşir. İşte hermeneutiğin görevi, yaşamın değişik formları içerisinde kendini gösteren kavrayışların temel anlam ve işlevini göstermektir. Bu değişik formlar, insanlar arası iletişimden toplum yönetimine, bireyin toplum içinde edindiği deneyimlerden aynı bireyin toplumla karşılaşma tarzına, dinden hukuka, sanattan felsefeye, gelenekten bu geleneği iyice esneten özgürleştirici bir refleksiyona, hatta devrimci bir

[183] Gadamer, "Hermeneutik", s.18.

[184] Becermen, s.51. Buradaki anlama etkinliği "Kendini bilen Rabbini bilir" rivayeti uyarınca değerlendirdiğinde din eğitiminin öznesi olan "ben"in din eğitimi açısından ilişkisellik boyutu başlamış olur. Bu başlangıç (Yaratıcıyı bilme) onun dönüşmesini ve genişlemesini olanaklı hale getirebileceği gibi kendini ifade de edebileceği pozitif bir imkanlar alanı olarak değerlendirilebilir.

bilince kadar; "yaşam" terimiyle kapsanan bütün alanlarda kendini gösterir.[185]

Gadamer, "insanî yaşam deneyimimizin esasında dilsellik içinde bulunuyor olması"ndan hareketle "insan ilişkilerinin evrensel dilselliği"nin altını çizmekte ve hermeneutiğin dil zemininde temellendirilmesinin, öncelikle "dilselliğin analizi"ni gerektirdiğini söylemektedir. Bununla birlikte burada deneyim alanlarının sınırlandırılması da kaçınılmaz görünmektedir. Çünkü bizzat dilsellik deneyimimiz sınırlıdır. Burada Dilthey'ın, hermeneutiğin kendisini yazıya geçmiş dilsellik alanları (yalnızca yazılı metinlerin filolojik vb. incelenmesi) ile sınırlandırması konusundaki temel tezi hatırlanmalıdır. Gadamer'e göre bu, zaten hermeneutik problemin tarihsel gelişimindeki sınırlandırmalarla da paralellik gösterir. Dilsellik analizi, bu nedenle "günümüzde bize yabancılaştırılmış gelenek ile", yazılı gelenek ile, yorumlama gerektiren bir karşılaşmaya maruz kalmak zorundadır. Yorumlama, burada artık geleneği günümüze tercüme etme anlamı da taşır. Yorumlamaya tercüme olarak bakmak, tercümeyi, tüm insan eylemlerini ve ürünlerini anlayıp değerlendirmede bir model kılar. Tercümenin bu yapısından hareketle, bize bugün yabancı kılınan bir şeyler bulunduğu ve bunun bir genel problem olduğu gösterilir. Hermeneutiğin evrenselliği, esasında buradadır. Bu demektir ki, her çağ, önceki çağlarla yazılı eserler temelindeki ilişkisini bir tercüme ilişkisi olarak kurar. Bugünün dünle ilişkisindeki bu evrensellik, buradaki yorumlama ve tercüme etkinliği olarak hermeneutiğin de evrenselliğini getirir.[186]

Gadamer, tarihin kucaklanması ve tarihsel mirasın tercüme/yorumlama yoluyla muhafaza edilmesinin, hermeneutikten beklenen bir görev olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle hermeneutik muhafazakâr bir görünüme sahiptir. Bununla birlikte her yorumlamanın bir tercüme olduğu hususu, hermeneutiği, muhafazakârlığı ölçüsünde gelenekten

---

[185] Doğan Özlem, **Bilim, Tarih ve Yorum**, İstanbul: İnkılap Yayınları, 1998, s.118.
[186] Özlem, **Bilim, Tarih ve Yorum**, s.119.

ve otoriteden özgürleşme aracı, hatta reform ve devrim aracı da kılmıştır.[187] Gadamer'e göre yorum, metnin anlam ufku ile yorumcunun anlam ufkunun kaynaşmasıdır yani metnin yorumcunun anlam dünyasına katılmasıdır. Bu durumu biraz daha açıklamak gerekirse, tarihsel bir metin kendi zamanında üretildiği şartların ve yazarının özelliğini taşır. Fakat onu bir başka zamanda yorumlayan kişi- Dilthey'ın savunduğu gibi objektif yani fikirlerini, bağlamlarını ve ufuklarını bir kenara koyup kendini dışında tutarak değil aksine- metni tamamen kendisi olarak yani bir nevi önyargı* (olumlu anlamda: kendi bağlamları, bilgisi, zamansallığı ve ön hazırlığı çerçevesi) ile yorumlamalıdır. Çünkü ancak o zaman metin, kendi tarihselliğinden ve ufkundan farklı bir şekilde, yorumcunun anlam dünyasında katılabilecektir. Eğer bu olmazsa, Gadamer, o metnin yorumcu tarafından anlaşılamayacağını savunmaktadır. Yani ufukların kaynaşması olarak ifade edilen bu yorumlama faaliyeti özünde bir metnin (genelde geleneksel metinlerden bahseder) başka bir zamanda başka bir kişi tarafından kendince anlaşılması sürecidir. Ya da daha öz bir ifade ile tarihsel ufku şimdiki ufuk ile buluşturmaktır.[188] Bu söylem riskli gibi görünüyorsa da Burhanettin Tatar'ın yapmış olduğu bir açıklama ile din eğitimi açısından önemli bir noktaya işaret ettiği anlaşılabilir. Tatar, "inanan insanın kutsal metin karşısında sorumluluk üstlenmesi, zaten o kişinin anladığı metnin anlamının bir parçası haline gelmesine sebep olacaktır" ifadesi ile Gadamer'in hermeneutik düşüncesine de yaklaşmaktadır. Ayrıca Tatar'ın, "yorumcunun anlam dünyasında bir değişme olmaksızın metnin anlaşılması mümkün değildir" şeklindeki ifadesi hem çalışmamız hem de din

---

[187] Özlem, **Bilim, Tarih ve Yorum**, s.121.

[*] Fazlurrahman bunu şöyle açıklamıştır: "Bütün anlama çabaları açısından, anlamaya çalışan kişinin/öznenin bir ön hazırlığının olması gereklidir. Bu nedenle bir ön şartlanmanın varlığı kabul edilmeden (ki Gadamer"in bütün hermeneutik teorisinin temeli de budur) girişilen bütün anlama çabaları, bilimsel olmayan bir bozulmaya mahkumdur." Bkz. Malik Fazlurrahman, **İslam ve Çağdaşlık**, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1996, s.60-61. Ayrıca Bkz. Malik Fazlurrahman, **Islam and Modernity**, Chikago: University of Chikago Press, 1982, s.9.

[188] Hans-Georg Gadamer, **Hakikat ve Yöntem II**, H. Arslan ve İ. Yavuzcan (çev.), İstanbul: Paradigma 2009, s.62-63.

eğitimi disiplini açısından, hermeneutiğin önemli bir yerde durduğunu göstermektedir.[189]

Özetle Schleiermacher, Dilthey, Haidegger ve Gadamer'in temelde metnin okuyucu veya muhatabı tarafından yorumlanırken nasıl anlaşıldığına yönelik ortaya koydukları fikirler doğrultusunda anlatının birey tarafından nasıl kendine mal edildiğini ve kendisinde nasıl bir dönüşüme sebep olduğunu da dile getirdiğimizi düşünüyoruz. Anlatı ile karşılaşan veya anlatan birey hem kendisi ile konuşur hem muhatabına konuşurken yorumlama çabasına girer. Bu da onun bir kere daha kendisi üzerine düşünmesine sebep olur. Burada ise karşımıza bir sonraki başlık altında ele alacağımız anlatının bir diğer pratik yönü olan öz-düşünümsellik kavramı çıkmaktadır.

2.2.4. Öz-Düşünümsellik

Düşünümsellik (refleksivite), insanların kendi düşünce ve eylemlerini yansıtma nesnesi haline getirme yeteneği olarak anlaşılmıştır. Sistematik bir ayrım olmaksızın, düşünümsellik yansıtma (refleksiyon) ve yansıtıcılık (reflektivite) kelimeleri insanın kendini bilen bir özne olduğu fikrini ifade etmek için kullanılır. Yansıtmak, "geri yansıtmak, düşünmek, fikretmek, irdelemek, çabalamak, aklında bir şey bulundurmak" gibi anlamlara gelir. Düşünümsellik 17. yüzyılda Latince *re-flectere* (mastarı: *reflexum*) "geriye eğilmek, geriye dönmek" (veya Latince animum reflectere, "kişinin düşüncelerini bir şeye doğru çevirmesi") sözcüğünden türemiştir. Yansıma ismi (Fransızca *réflexion*) aslen optik kökenlidir ve ışık, ses veya ısı vb. yansıması veya daha geniş bir anlamda "bir düşünce silsilesine dalma, teemmül, tefekkür" anlamına gelir. Refleksif, "geri dönen", daha eski anlamı ile "kendi üzerine geri dönen" anlamındadır.[190]

---

[189] Burhanettin Tatar, **Hermenötik**, İstanbul: İnsan Yayınları, 2004, s.72.

[190] Edgar Forster, "Reflexivität", **Handbuch Pädagogische Anthropologie**, C. Wulf, J. Zirfas (Ed.), Wiesbaden: Springer Fachmedien, (589-597), 2014, s. 589.

Cevizci, refleksif maddesinde, "kendi kendisini konu edinen, kendi üzerine dönen bilince refleksif ya da düşünümsel bilinç" denildiğini ifade eder ve bizim çalışmamızda kavram karışıklığına neden olmamak için *özdüşünümsellik* olarak kullanmayı tercih ettiğimiz kavramın ise esasen *refleksiyon* olduğuna işaret eder. Cevizci, "zihnin kendi kendisini ya da geçmişini daha iyi bilmek ve anlamak amacıyla, kendisine, kendi üzerine dönme edimi, kendine dönük düşünce *refleksiyon* diye tanımlanır" açıklamasına ek olarak *refleksiyon*un "belli bir çaba ile elde edilen bir dikkat yoğunluğunu ve rasyonel düşünce faaliyetini gerektiren düşünüş tarzını" ifade ettiğini de belirtir. Sonuç olarak *refleksiyon*, "insanın tüm düşüncelerini bir problem üzerinde yoğunlaştırması, kişinin bir şeyi ayrıntılarıyla, etraflıca düşünmesi, temaşa" [191], teemmül[*] ve tefekkür etmesi anlamlarına da gelir.

Refleksiyon kelimesinin terim anlamına gelince, bu konuda kalem oynatanların genel olarak refleksiyonu "düşünmenin düşünmesi" şeklinde anladıklarını görüyoruz. Ancak yine de terimin ne anlattığına dair olan görüşler arasında nüanslar bulunmaktadır. Forster refleksiyonun terim anlamının ilk olarak Aristoteles düşüncesinde bulunduğunu ifade eder. Aristoteles "düşünme üzerine bir düşünmeyi" (nóesis noèseos) en yüksek teorik etkinlik olarak vurgular. Bu anlamda refleksiyon esasında metafelsefik bir kavram haline dönüşmektedir. Zira Schällibaum, refleksiyon ve düşünümsellik kavramları üzerine yaptığı felsefi-tarihsel incelemesinde, düşünümselliğin her gelişmiş felsefede iş başında olduğunu söylemektedir.[192] Bu iki kavramın sözlüklerde birbiri yerine kullanıldığı, tarihsel olarak da sistematik olarak da bu iki terimin benzer olduğu söylenebilir. Schällibaum'a göre, düşünümsellik, hem genel bir özne olarak düşünülen öznel yansımayı hem de nesnel-mantıksal düşünümselliği kapsar.

---

[191] Cevizci, s. 881.

[*] Son dönem Osmanlı Türkçesinde *reflexion* ve *reflexif* kavramlarının "teemmül" ve "teemmülî" şeklinde tercüme edildiği bilinmektedir. Bkz. İsmail Fenni Ertuğrul, **Lûgatçe-i Felsefe [Felsefe Terimleri Sözlüğü]**, hzr. Recep Alpyağıl, Konya: Çizgi Kitapevi, 2015, s. 358.

[192] Urs Schällibaum, **Reflexivität und Verschiebung**, Wien: Passagen Verlag, 2001,s.21-24.

Herbert Schnädelbach'a göre, modern felsefenin en önemli metodolojik kavramı refleksiyondur.[193] Düşünme böylece felsefenin kendini haklı çıkarma aracı haline gelir. Yansıtma terimi, felsefede eylemleri özne teorisi açısından gerekçelendirmek için de kullanılır. Habermas eylemlerin gerekçelendirilmesini iletişimsel olarak kurar: Düşünme artık tek başına bir bilgi öznesinin kaygısı değil, iletişimsel eylemin içine yerleştirilmiş söylem ve eylemin katmanlaşmasıdır.[194] Son olarak, yansıtma aynı zamanda kavramların netleştirilmesi anlamına da gelir. Adorno'nun "Negatif Diyalektik" adlı eserinde yansıma kategorisi, kavram ve şeyin düşünsel yüzleşmesinde kendini gösterir.[195]

Düşünümsellik ve refleksiyon ikili bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda sosyal değişim giderek artan bir şekilde düşünümsel bir süreç olarak anlaşılmalıdır. Bu da sadece düşünümselliği değişimin bir bileşeni olarak anlamakla ve teori inşasına dahil etmekle kalmayıp aynı zamanda kendi bilgi üretimlerini de bu sürecin bir açıklaması ve nesnesi olarak teorilerine dahil eden teoriler gerektirmektedir. Dolayısıyla düşünümsellik, sosyal ve beşeri bilimlerdeki kuramların ve bilgi üretiminin kalitesi için de bir kıstastır. Bu anlamda din eğitimi sahası da sosyal ve beşeri bilimlerin bir parçası olarak düşünümselliği anlatısal kimlik inşası açısından bir fırsata dönüştürebilir.

Herder'in (1744-1803) dilimize "Dilin Kökeni Üzerine" adıyla çevrilebilecek eserinde söylediği gibi, refleksiyon sağduyunun zihinsel halidir. Bu antropolojik açıdan sabittir ve doğası gereği dilbilimseldir. Humboldt (1767-1835) için de dil ilk düşünme eylemidir. Bu sayede insan bir nesneyle yüzleşerek kendi özbilincinin farkına varır, hatta özbilinç haline gelir. Refleksiyon güçlü bir öznenin eylemidir ve aynı zamanda onda düşünme ve algılama birbirinden ayrılır ve bunun sonucunda düşünme ve düşünce, düşünme ve deneyim ortaya çıkar. Refleksiyon düşünümsellikle buluşur ve

[193] Bkz. Herbert Schnädelbach, **Reflexion und Diskurs**, Franfurt am Main: Suhrkamp, 1977.
[194] Forster, s.589-590.
[195] Forster, s.590.

öznenin gücünü sorgulayan bir yarık açar. Jean-Jacques Rousseau'ya (1712-1778) kadar uzanan bu düşünce, refleksiyonun esasen bir ayrılık olduğu ve modern dünyanın kopuşundan sorumlu olduğu fikrine dayanır. Artık bu yarık kapanamaz, onun yerine insan merkezli bir yaklaşım benimsemek gerekir. Kendi düşünmesi hakkında düşünmeye başlayan insan, aynı zamanda öz-düşünüm eylemini gerçekleştirir.[196] Bunun en belirgin olduğu anlatı türü ise biyografilerdir.

Biyografi bağlamında deneyimlerin bireysel olarak yorumlanması, refleksiyon ile el ele gider. Bu yorumlama kişinin kendi deneyimleri üzerine düşünmesinin yanı sıra, kendi biyografisi ışığında bütün bu deneyimleri içeren anlatıların (öz-anlatı, kişisel anlatı, yaşam hikayesi yahut bunların belli veya önemli kesitleri vb.) ne anlama geldiği hakkında da düşünmesini ve ayrıca burada kazanılan bakış açısıyla başkalarının anlatıları üzerinde de düşünmeyi içerir. Öz-düşünüm süreçleri, kişinin bir bütün olarak kendi yaşamına ve ilgili somut deneyimi ele alışındaki bilinçdışı kalıplara atıfta bulunabilir. Bunlar anlatı sürecinde açık öz-düşünüm olarak ortaya çıkabilir ve kendilerini geçmiş öz-düşünüm süreçlerine yapılan örtük atıflarda gösterebilirler.[197]

Öz-düşünüm, örneğin bilinçsizce aktarılan pedagojik ilişki kalıplarıyla yüzleşme, eylemi yönlendiren inançlar ve pedagojik hedefler, kişinin kendi mesleki faaliyetinin nesnel çerçeve koşullarına ilişkin kendi bakış açısını araması ve kolektif, kültürel köklere ilişkin kendi konumunu belirlemesi gibi çeşitli konulara atıfta bulunabilir. Kişinin kendi deneyimlerinin öznel bir yorumu olarak tekrarlanan öz-düşünüm, bilişsel yapıları ve ardından davranış repertuarını değiştirir. Eğitim ile ilgili, davranışı yönlendiren inançların üretken tutum ve değerlere ve olumlu-gerçekçi bir öz imaja doğru değişimi, öz-düşünüm süreçlerinin hem ön koşulu hem de sonucudur. Bilişsel

[196] Forster, s.592-593.
[197] Susanne Pietsch, **Begleiten und Begleitet Werden**, Kassel: Kassel Uni. Press, 2010, s.32-35.

yapılardaki bu değişim, eylem repertuarının genişlemesini ve esnekleşmesini sağlar.[198]

Öz-düşünüm, kişinin yaşamında önemli bir rol oynamadan, örneğin öğretim süreçleri bağlamında, ara sıra uyarılabilen bir durumu tanımlarken, öz-düşünümsel yeterlilik, bir kişinin biyografik deneyimlerinin kendi yaşamı ve eylemleri üzerindeki etkilerini, alışılmış ve kendi kendini organize eden bir şekilde analiz etme yeteneği olarak anlaşılmaktadır.

***

Buraya kadar yazdıklarımızı özetleyecek olursak bu bölümün ilk kısmında anlatının tanımı ve anlatıya dair bir tasnif yapıldı. Bu tasnif yapılırken din eğitimiyle ilişkili olduğunu düşündüğümüz kişisel, toplumsal ve kültürel, dini, eğitsel ve eğitimbilimsel ve edebi gibi çatı kavramlar göz önünde bulunduruldu. Bu bölümün ikinci kısmında ise anlatının pratik yönü ele alınıp tartışıldı. Anlatının pratik yönü ele alınırken de anlatının kişi üzerinde etkisi göz önünde bulunduruldu. Anlatının eyleme dönük yönleri anlatısallık, anlam, hermeneutik ve öz-düşünümsellik kavramları üzerinden açıklanmaya çalışıldı. Bundan sonraki bölümde asıl konumuz olan anlatısal din eğitimi üzerinde duracağız.

[198] Peter Alheit, "Biographieforschung und Erwachsenenbildung", M. Kraul, W. Marotzki (Ed.), **Biographische Arbeit**, içinde (211-240), Opladen: Leske und Budrich, 2002, s.223.

3. ANLATISAL DİN EĞİTİMİ

Çalışmamızın önceki bölümlerinde de ifade bulduğu gibi insanlar kendileri ve bildikleri hakkındaki hikayelerini başkalarına anlatırlar. Böylelikle okuyucu ya da dinleyici, kişinin kendi görme biçimleri ile görmeye ve bunlara göre davranmaya davet edilir. Bu açıdan anlatılar, kişinin ilgi ve arzularını dış dünyaya ya da ötekine ileten mesajlardır. Bu süreçte genellikle öteki de bir rol üstlenir. Bu, özellikle dinleyici ya da okuyucu anlatılanın bireysel ya da fikirsel bir şekilde bir parçası olduğunda vuku bulur. Bu şekilde hikayeler güven ve cesaret uyandırır; tanışlık ve yakınlık yaratır. Ama aynı zamanda nifak ekebilir ve çekişmeye neden olabilirler; başkalarını incitebilir, itibarlarını ve özgüvenlerini zedeleyebilirler. Bu nedenle anlatıların stratejik olarak kullanılabilmesi, duruma ve muhatabına göre değiştirilebilmesi mantıki olarak gereklidir. Bu anlamda anlatılar, dinleyicileri manipüle ve radikalize etmek için kullanılabileceği gibi aydınlatıcı, özgürleştirici ve vicdani vb. etkiler de bırakabilir. Diğer yandan bir iletişim faaliyeti içerisinde ortaya konan anlatı ve hatta anlatma tarzı, bir kişinin veya bir topluluğun psikolojik durumu veya duygusal iklimi hakkında bilgi verebilir. Pedagojik açıdan bakıldığında, buna dair bir analiz her türden ilişki biçimi için (örn. öğretmen-öğrenci, imam-cemaat, Youtube/Twitter kullanıcısı-izleyen okuyan takipçisi vb.) olumlu sonuç doğurabilecek anlatı kalıplarının güçlendirilebileceği bir imkanı da içerisinde barındırır.[1]

Günümüzde anlatının yalnızca konumu ve sınırları belli bir metot olarak kabul edilmediği, bireysel ve kültürel koşullara göre çeşitlilik göstermesi arzulanan ucu açık yaklaşımları ile din eğitimi alanında ortaya

[1] Bkz. Kraus, s.170-175.

konan gerek pratik gerek teorik çalışmaları zenginleştirdiği görülmektedir. Yukarıdaki bölümlerde de görüldüğü üzere anlatı yalnızca edebiyat sahasını ilgilendiren bir kavram olmayıp aynı zamanda kimlik inşası, toplumsal hafıza ve kültürel bellek aktarımı ve eğitim gibi farklı sahalarda yansımaları olan üst bir kavramdır.

Çalışmamızın başlangıcından itibaren din eğitimi ve öğretiminin asıl muhatabı olan insan için anlatının mahiyetini ve yine insanın kimlik oluşumunu etkileyen ve destekleyen anlatının boyutlarını incelemeye çalıştık. Çalışmamızın bu bölümünde ise din eğitimi alanında "anlatı" temele alınarak ortaya konulmuş yaklaşımlara yer vereceğiz. Bunu yaparken öncelikli olarak anlatının konu edinildiği bazı çabalara değineceğiz. Burada özellikle din eğitimi sahasını ilgilendiren eğitimbilimi ve teoloji alanındaki gelişmeleri ele alacağız. Din eğitimine doğrudan ya da dolaylı etki ettiğini ve hatta veri sağladığını düşündüğümüz bu çabaları bu çalışma bağlamında öncül çalışmalar olarak nitelemeyi tercih ettik. Dolayısıyla Anlatısal Din Eğitimin Öncülleri başlıklı ilk kısımda ele alacağımız bu çabalar; anlatısal pedagoji, anlatısal teoloji ve dijital hikaye anlatıcılığıdır. Bu çabaları anlatısal din eğitimi yaklaşımlarına bir hazırlık olarak düşünmek de mümkündür.

Bu bölümün ikinci kısmına "Anlatısal Din Eğitimi Yaklaşımları" başlığı verilmiştir. Bu kısım önceden de ifade edildiği gibi anlatısal din eğitimi konusunu kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele aldığına inandığımız Almanya örneğindeki çalışmalar etrafında şekillenmiştir. Bu çalışmaların arasında bizim için son derece tanıdık olan "tahkiyeli anlatım" gibi metotların ele alındığı çalışmalar da yer almaktadır. Bahse konu bu metotları hem elimizden geldiği ölçüde farklı bir bakış açısından değerlendirme imkanı bulabileceğiz hem de bizim için henüz son derece yeni olan "anlatısal din eğitimi"ne giden yolun hangi aşamalardan geçtiğini görebileceğiz. Son tahlilde kişinin kendi hayat hikayesinden yola çıkarak kendi kimliğinin oluşumu, gelişimi ve gerektiğinde düzenlenmesi için sorumluluk alması yani kişinin kendi şahsiyetini hayat hikayesini üretken bir yorumlama çabası ile desteklemesi gibi bir nihai hedefe hizmet eden anlatısal din eğitiminin açtığı bu yol sayesinde nasıl

zenginleştiğini görmeye çalışacağız. Bunu da anlatısal din eğitiminde metin odaklı yaklaşımları ve biyografi odaklı yaklaşımları inceleyerek yapacağız. Metin odaklı yaklaşımlar söz konusu olduğunda anlatı olarak bir metinden hareket eder ve metnin din eğitimi süreçlerinde öğrencilere nasıl ulaştırılacağı üzerinde durur. Biyografi odaklı yaklaşımlar ise kişisel yaşam hikayelerini din eğitiminin bir sorunsalı olarak görür ve eğitim-öğretim süreçlerini buna göre düzenler.

3.1. ANTISAL DİN EĞİTİMİNİN ÖNCÜLLERİ

Bu çalışmada, anlatısal din eğitimi yaklaşımlarından önce anlatı ile ilgili pedagojik ve teolojik çabalara da değinilmesi gerekmektedir. Zira din eğitimi; eğitim ve ilahiyat sahasının kesişiminde yer alan bir disiplindir. Bu sebeple gerek eğitim gerekse ilahiyat alanındaki gelişmeleri kendi bünyesinde ayrıca tartışması kaçınılmazdır. Çalışmamızın üzerine temellendiği anlatı ve anlatısal yaklaşımlar açısından ilahiyat ve eğitim alanının söyledikleri ve ortaya koydukları önem arz etmektedir. Bu itibarla bu başlıkta, anlatısal pedagoji ve anlatısal teoloji ele alınacaktır. Bu çalışma bağlamında, anlatısal pedagoji ve anlatısal teoloji, anlatısal din eğitimi yaklaşımlarının teşekkülü açısından önemli bir veri kaynağı olarak görüldüğü için onları öncül olarak nitelemekte bir sakınca görülmemiştir. Buna rağmen buradaki öncüllüğün yalnızca anlatısal din eğitimi için yol açma durumuna atıfla kullanılmadığını ifade etmek gerekir. Zira gerek anlatısal pedagoji gerekse anlatısal teoloji, din eğitimi ve dolayısıyla anlatısal din eğitimi yaklaşımları ile aynı yol üzerinde kol kola gitmektedirler. Ayrıca her biri güncel olarak çalışılmakta ve sürekli olarak ilerletilmektedir. Güncelliğini koruyan bu yaklaşımların en azından ortaya çıkışı ve bugünkü durumları hakkında bilgi vermenin yerinde olduğu kanaatiyle bu noktadan sonra anlatısal pedagoji ve anlatısal teoloji ele alınacaktır. Anlatısal pedagoji ele alınırken ayrıca teknolojik imkanların kullanımı ile şekillenmiş olan anlatısal bir yöntem olan dijital hikaye anlatıcılığı da bir örnek olarak işlenecektir.

3.1.1. Anlatısal Pedagoji

Anlatı pedagojisi eğitimbilimlerinde hala güncel bir çalışma sahasıdır. Bu sebeple konuyla ilgilenen her araştırmacı farklı bir bakış açısı ile karşımıza çıkabilir. Konu hakkında ciddi bir gayret sergileyen Goodson ve Gill, anlatıların bireyin anlam kazanımında temel bir yeri olduğunu dile getirirler. Onlara göre bireyin kendilik algısı, anlatısal bir yapıdadır yani her bireyin kendine özgü bir anlatısı vardır. Birey/kişi olmak; bu anlatıya bağlı olmanın yanında kişinin hayatını bu anlatı ile ilişkili olarak nasıl yaşadığına da bağlıdır. Bu bağlamda eğitim her şeyden önce bir kişilik gelişimi (identity development) olarak ele alındığında anlatısal yaklaşım anlamlı hale gelir. Eğer eğitim bireyin gelişmesi ve tam kapasitesini gerçekleştirmesi olarak değerlendiriyorsa bu gelişimin sonu olmayan bir süreç olduğu da kabul edilmelidir. Kişisel özelliklerin ve erdemlerin ortaya çıkması ve bir meleke halini alması öğretim programlarındaki kazanımlar gibi anlaşılmamalı, aksine bunun ötesinde değerlendirilmelidir. Çünkü her bireyin, kendisinde doğal olarak bulunan ya da kendi gayreti ile ortaya çıkabilen kendine has gelişme potansiyeli ve yolları vardır.[2] Bu anlamda her birey biriciktir ve öğretim programları ve müfredatlar bu biricikliği göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.

Goodson ve Gill, Aristoteles'e atıfla bireyde kişisel özelliklerden ve erdemlerden oluşan, yaşamın her alanına karşılık gelen bir beceriler, yeterlikler veya yetkinlikler öbeği (corresponding set) bulunduğunu söylerler. Bu öbek; başkalarına değer vermek, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, farklı bakış açılarına açık olmak, içsel mukavemet, duygusal istikrar ve açıklık, iyi bir yargı gücüne, problemleri çözme becerisine, fıtrata bir uygun bir yön/yönelim ve derinlik sahibi olmak gibi becerileri, yeterlikleri ve yetkinlikleri kapsar. Bu becerilere sahip olmak; öğrenmeyi zihnin, bedenin, kalbin ve ruhun gelişimi olarak ele almaya elverişli bir zemin hazırlamaktadır. Bu becerilerden her biri kişinin kendisiyle ve başkalarıyla olan etkileşimini ve

[2] Ivor F. Goodson ve Sherto R. Gill, **Narrative Pedagogy Life History and Learning**, USA: Peter Lang, 2011, s.113-115.

dünyadaki varoluş amacını anlamaya yöneliktir. Bu becerilerin hakkı verildiğinde, anlatısal öğrenmenin dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğu düşünülür.[3]

Goodson ve Gill'de ifade bulduğu gibi anlatısal pedagoji ya da anlatısal öğrenme çoğunlukla öz-düşünümsellik özelliği ile ve kaçınılmaz olarak birey/kişi merkezli bir şekilde ele alınmaktadır. Çünkü anlatı; bireyin yaşanmış tecrübesini daha iyi bir şekilde anlamasını, kendisini içinde tasavvur etmesini ve olmakta olduğu kişiyi anlamlandırabilmesini sağlayan, kimilerince *öz-yaratım* (*self-creation* veya *self-authoring*)[4] olarak telaffuz edilen bir yoldur. Bununla birlikte anlatının, başkalarının yaşamlarına ve farklı oluş biçimlerine metinsel bir alışveriş vasıtasıyla dahil olmayı mümkün kıldığı da göz ardı edilmemelidir.[5] Witherell; bu alışveriş sürecinin kişiye kendisini daha bilge, daha açık fikirli, daha anlayışlı ve daha olgun ve hatta daha iyileşmiş hissettirebileceğini belirtir.[6]

Goodson ve Gill, kişinin yaşamını bir metin ya da hikâye olarak görmenin onun öznelliğini ve eylemselliğini göz ardı etme tehlikesi doğurabileceğinin ihtimal dahilinde olduğunu dile getirmekten imtina etmemekle birlikte kişisel anlatısını yeniden inşa edebilme yeteneğinin insana; kendi yaşamına, eylemlerine ve varoluş biçimlerine dair eleştirel ve yorumlayıcı bir bakış açısı kazandıracağının altını çizerler. Bu sebeple konuyu hermeneutik yorumlama (*hermeneutic interpretation*) ve diyalojik etkileşim (*dialogic interaction*) zemininde değerlendirirler. Böylece anlatısal öğrenme, kişinin hayat hikayesinin süreç içerisinde yani yaşarken ve yaşananlar

---

[3] Goodson ve Gill, s.115.

[4] Randall, **Bizi Biz Yapan Hikayeler**, s.26 ve 247. Ayrıca bkz. William L. Randall**, The Stories We Are**, Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 1995, s.4 ve 208.

[5] Goodson ve Gill, s.118.

[6] C. Witherell, "Narrative landscapes and the moral education: Taking the story to heart." H. McEwan ve K. Egan (Ed.), **Narrative in Teaching, Learning, and Research** içinde, (39-49), New York: Teachers College Press, 1995, s.40-41.

vasıtasıyla detaylandığı ve değişime uğradığı bir 'yaşamı öğrenme' olarak da değerlendirilebilir.[7]

Anlatısal bir pedagoji geliştirmeye çalışılırken bugüne kadar yerleşmiş pedagoji algısını tartışmak gerekir. Pedagoji için öz olarak, belli bir yönerge doğrultusunda öğreten/öğretici merkezli olarak eğitim faaliyetinin gerçekleşmesi diyebiliriz. Goodson ve Gill yaptıkları çalışmalarında, pedagojinin anlatısal boyutuna işaret ederek anlatısal pedagojiyi; derinliği olan çeşitli karşılaşmalar aracılığıyla gerçekleşen ve anlam kazanımı ve dönüşüm ile ilgili olan bir eğitim süreci olarak tanımlarlar.[8]

Alman Pedagog Herrman Nohl'un düşüncesi de bu türden bir pedagojiyi destekler yapıdadır. Ona göre pedagoji ya da eğitim; çocuğun kendi hakikatini, ailesi ile olan ilişkilerini, içerisinde bulunduğu andaki yaşam durumunu, kaderini, deneyimlerini ve onların sonuç ya da etkilerini derinlikli ve çok yönlü bir şekilde algılayışıdır. Dolayısıyla yalnızca zihinsel bir işleyişten çok daha fazlasıdır.[9] Bu anlamda Nohl'un ortaya koyduğu bu düşüncenin bir nevi anlatısal pedagoji olduğunu söylemek zor değildir.

Goodson ve Gill'in ileri sürdükleri anlatısal pedagojiye geri dönecek olursak onların pedagojiyi dört temel unsur üzerine oturttuklarını görmekteyiz. Bu unsurlar;

i. Öğreticinin özgün yükümlülüğü (ya da katılımı) ki bu onun kişisel anlatılarını paylaşmasını ya da kendi kişisel anlatısı ile süreçte varlık göstermesini içeren bir unsurdur.
ii. Derin bir değer ilişkisi,
iii. Saygı,
iv. Sevgidir.[10]

---

[7] Goodson ve Gill, s.118.
[8] Goodson ve Gill, s.122-123.
[9] Hermann Nohl, **Charakter und Schicksal: Eine pädagogische Menschenkunde**, Frankfurt: Schulte-Bulmke, 1947, s.14.
[10] Goodson ve Gill, s.123.

Görüldüğü gibi burada eğiticinin eğitim sürecindeki rolü de ele alınmaktadır. Nihayetinde anlatısal bir pedagojinin eğiticinin rolüne dair söyledikleri modern söylemleri de temsil edeceğinden burada eğitim alanında özellikle eğitimcinin özellikleri hususunda ortaya konan fikirlere de değinmek yerinde olacaktır. Yukarıda bahsettiğimiz gibi, bu tarz bir öğrenme ya da eğitim yaklaşımı daha ziyade kişinin öz-yaratım süreci olarak tanımlansa da pedagoji söz konusu olduğunda eğitimcinin varlığını göz ardı etmek mümkün değildir. Bu nedenle burada eş zamanlı bir şekilde hem yukarıda verdiğimiz temel unsurları hem de anlatısal pedagoji bağlamında eğitimcinin rolünü açıklama gayretinde olacağız.

Anlatısal pedagoji alanında yapılan çalışmaların çoğunda, eğitimcinin durumu ile ilgili olarak karşımıza çıkan fikirlerin Parker Palmer'a ait olduğu görülmektedir. Palmer'a göre; iyi bir eğitimci yalnızca teknik anlamda yetkin olmaya indirgenemez çünkü eğitimcinin iyi olmasını sağlayan iki faktör varsa bunlar; *kimlik* (identity) ve *bütünlük* (integrity)tür. Burada bahsi geçen kimliği; kişinin yaşamını oluşturan bütün güçlerin *benliğin esrarı* (the mistery of self) ile buluşmasıyla gelişen bir örgü olarak tanımlayan Palmer, bu bileşenlere genetik yapı, ebeveynin doğası, içerisinde yetişilen kültür, kişiye yararı ve zararı dokunan başka kimseler, kişinin kendisine ya da bir başkasına yaptığı iyilik ve kötülük, aşk ve acı ile olan tecrübeler gibi örnekler sunmuştur. Yani kimlik, kişiyi olduğu o kimse yapan iç ve dış güçlerin bütünüdür. O bunu *insan olmanın esrarı* (the mistery of being human) olarak betimlemektedir. Bütünlüğü ise; kimliği tanımlayan örgünün, kişinin yaşamına verdiği şekil doğrultusunda bulabildiği şey olarak tanımlar. Bütünlük, kişinin benliğinin ayrılmaz unsurlarına ve ona neyin uyup neyin uymadığına dair bir farkındalık gerektirir. Ancak burada bahsedilen şey mükemmellik değil, kişinin kendi varlığını olduğu gibi kabul ederek daha gerçek bir hale gelmesini başka bir deyişle kendisini daha gerçekçi bir şekilde algılamasını ifade etmektedir.[11] Bu

[11] Parker J. Palmer, **The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life**, San Francisco: Jossey-Bass, 1998, s.10-13.

anlamda Palmer'ın bu yaklaşımı yukarıda bahsettiğimiz Ricoeur'ün kimliğe dair aynılık ve kendilik ayrımlarını akla getirmektedir.

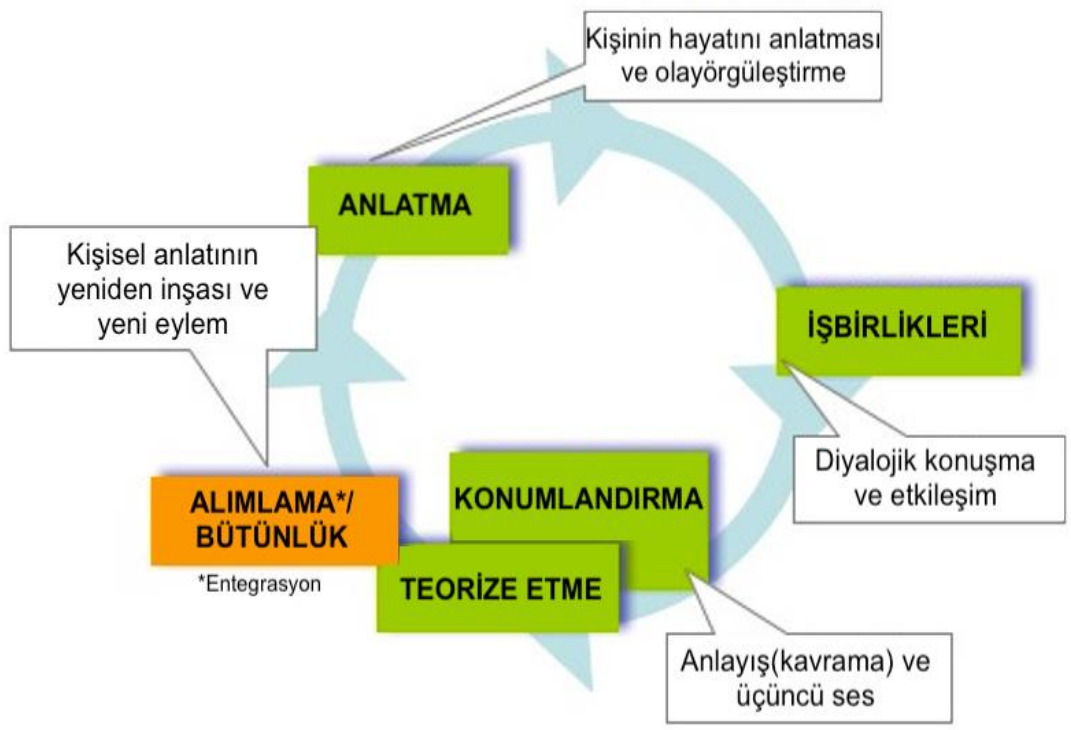
Palmer'ın bu ifadeleri aynı zamanda Goodson ve Gill'in ortaya koyduğu temel unsurların ilki olan öğreticiye düşen sorumluluğa da bir açıklama getirmektedir. Nitekim onlar, eğitimcinin kendi benliğini anlatılarına yansıtacağına ve bu paylaşımların öğrenmenin önkoşulu olduğuna dikkat çeker. Böylece daha önce *kimlik inşası* olarak tanımladıkları eğitimin merkezine aslında bir kere daha kimliği koymuşlardır.[12] Yani anlatısal pedagojinin, yalnızca öğrencinin ya da eğitim sürecinin muhatabı olarak kabul edilen kişinin kimliği ile değil aynı zamanda sürecin kendisi vasıtasıyla gerçekleştiği eğitimcinin de kimliği ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz.

Temel unsurların ikincisi olan derin bir değer ilişkisi olarak ifade bulan hususa değinecek olursak, insanın ilişkisel bir varlık olduğu izaha gerek olmayacak kadar açıktır. Burada açıklamamız gereken; anlatısal pedagojide bu ilişkiselliğin nasıl ele alındığı, anlatısal pedagojiye neler söylediği ve onu nereye taşıdığıdır. Goodson ve Gill anlatısal pedagojiyi; bir başkasının zihnine, duygularına, ruhuna ve hatta değerlerine, dünya görüşüne, geleneklerine bunun da ötesinde ahlaki ve şahsi ikilemlerine giriş sağlayan bir davetiye olarak tarif ederler. Anlatısal pedagoji; başkasının fıtratına, eğilimlerine, yeteneklerine ve iştiyakına saygı göstererek onu takdir edebilmek ile ilgilidir. Aynı zamanda eğitimcinin öğrencisi ile, onun hem bir şahıs hem de kendisine denk bir insan olduğu bilincine sahip olarak özdeşleşme becerisine bağlı olduğu gibi; öğrencinin kendilik bilgisini, ihtiyaçlarını, anlatısal yetkinliğini, şahsiyetini, tecrübesini, kendini sağlamlaştırma ve kendi anlatısını kendi gelişim durumuna göre değiştirme ve dönüştürme kapasitesini kabule hazır olmasına da bağlıdır. Nihai olarak anlatısal pedagoji her şeyden çok insanın haysiyeti ve birey olarak kendini nasıl tamamlayacağı ile ilgilidir.[13] Anlatısal

[12] Goodson ve Gill, s.124.
[13] Goodson ve Gill, s.125.

pedagojinin son iki unsuru olan sevgi ve saygı literatürde yeterince tartışıldığı için burada ele almaya gerek duyulmamıştır.[14]

Son olarak anlatısal pedagojinin temel hedefinin yukarıdan beri anlattıklarımızın bir hülasası olan "anlatısal öğrenme döngüsü"nü işletmek olduğunu söylemek mümkündür. Bu döngü aşağıda şematize edilmiştir.



Şekil 2: Anlatısal Öğrenme Döngüsü

Kaynak: Ivor F. Goodson ve Sherto R. Gill, **Narrative Pedagogy Life History and Learning**, USA: Peter Lang, 2011, s.126'dan çevrilerek alınmıştır.

[14] Örn. Bkz.: Fahri Kayadibi, "Sevgi Faktörünün Eğitim Verimliliği Üzerine Etkisi", **Journal of Istanbul University Faculty of Theology**, S.5, (2002), s. 33-50; John P. Miller, **Love and Compassion: Exploring Their Role in Education**, Toronto: University of Toronto Press, 2018; Jesper Juul, **Respekt, Vertrauen & Liebe – Was Kinder von uns brauchen,** Basel: Beltz Verlag, 2020.

Şekil 2'de görüldüğü gibi anlatısal öğrenme döngüsünün parçaları; anlatma, iş birlikleri, konumlandırma, teorize etme, alımlama ve bütünlüktür. Bu döngünün anlatma aşamasında kişi hayatını anlatır ve olayı örgüleştirir. İkinci aşama olan iş birliklerinde ise diyalojik bir etkileşim söz konusudur. Burada kişi ilişkide ve etkileşimde bulunduklarına kendisini açar ve onlardan geri dönütler alır. Bir sonraki aşama olan konumlandırma da ise alınan geri dönütler kişinin kendinde analize ve yoruma tabii tutulur. Burası bu döngünün hermeneutik yorumlama evresidir. Bir sonraki aşama ise öz-düşünümselliğin devrede olduğu teorize etme sürecidir. Bütünlüğün ve sürekliliğin tesis edildiği ve yeni bir anlatının inşasına başlandığı aşama ise entegresyon olarak da ifade edilebilecek olan alımlama veya bütünlük aşamasıdır. Bu döngü, insan var olduğu ve anlatmaya devam ettiği sürece işleyecektir. Üstelik gelişen teknoloji ile insanın elde ettiği birçok yeni imkan sayesinde farklı vasıtalarla da işlevselliğini sürmesi söz konusudur. Bunların başında artık insan yaşantısının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen dijital imkanlar sayılabilir. Günümüzde anlatıyı pedagojik bağlamda da dijital alanda işlevsel kılmak adına ortaya konmuş bir yöntemler Dijital Hikaye Anlatıcılığı olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında bu yeni çabaya da yer vermenin yerinde olduğunu düşüncesi ile bu noktadan itibaren Dijital Hikaye Anlatıcılığı Yöntemi ele alınacaktır.

3.1.1.1. Anlatısal Pedagojide Yeni Bir Yöntem: Dijital Hikaye Anlatıcılığı

Özellikle geç modern dönemde geleneksel hikaye anlatımı kalıpları kırılmış ve yeni yöntemler yaygınlaşmıştır. Romanların anlatı tekniği ve bir zaman gecikmesiyle filmlerin anlatı tekniği böylece giderek daha sofistike hale gelmiştir. Sonuç olarak, romanlar ve filmler nihayetinde modern toplumdaki altüst oluşları ve bunların yol açtığı zihinsel şokları tasvir edecek kadar etkileyici hale gelerek çeşitli yeni anlatı biçimleri ortaya çıkmıştır. Bunlar; farklı türlerde ortaya konan ve farklı amaçlara yönelen filmler, röportajlar, kısa öyküler, günlük diziler, fotoğraf romanları, resimli öyküler ve çizgi

romanlar, video klipler, kişisel gösteriler, bloglar, hikaye anlatımı gibi yeni anlatı biçimleridir. Bu kadar farklı biçimde sunumu yapılabilen anlatı aynı zamanda yaratıcı bir etkinliktir, çünkü anlatıcılar, sürekli olarak yeni anlatı içeriğinin ve yeni hikaye anlatımı biçimlerinin ortaya çıktığı kültürel gelişmelere katılırlar ve katkı sağlarlar.[15]

Özellikle çağımızın kitle ve sosyal iletişim araçları göz önüne bulundurulduğunda, dijital araçlar vasıtası ile gerçekleşen aktarımlara ve bunların bize sağladığı imkanlara değinmek gerekir. Geçtiğimiz yıllarda yaşanan pandemi sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin de dijital mecralara kayması, eğitimde dijitalleşmenin ne derece önemli olduğunu belirginleştirmiştir. Diğer yandan henüz bu konu ile ilgili yeterince çalışma yapılmadığından, eğitimde dijital imkanların gelişmesine ihtiyaç vardır. Bizim konumuz açısından ise yeni bir uygulama şekli olan dijital hikaye anlatıcılığı ve onun eğitim açısından ne tür imkanlar sunduğu tartışılmalıdır. Bu sebeple bu konuya ana hatlarıyla da olsa çalışmamızda değinmek isteriz.

Günümüzde eğitim için de önemli bir imkan olarak görülen dijital hikaye anlatıcılığı, önemli ölçüde film endüstrisinin kullandığı henüz yeni bir alandır. Öz olarak dijital hikaye anlatıcılığı, yazılı veya sözlü anlatıyı zenginleştirmek ve geliştirmek için çeşitli medyaları harmanlayan bir süreçtir. Klasik hikayenin ötesinde birçok konuyu kapsayabilir, birçok biçim alabilir ve sürekli genişleyen bir dizi yazılım uygulamasını kullanabilir. Dijital bir hikaye, geleneksel sözlü anlatımdan farklıdır ve farklı anlatım katmanlarına sahiptir. Çoğu durumda, yazılı veya sözlü içeriği ses, müzik veya çeşitli görüntüler çevreler.[16]

Dijital hikaye anlatıcılığının ortaya çıkışı San Francisco'da kurulan Center for Digital Storytelling (Dijital Hikaye Anlatıcılığı Merkezi) ile olmuştur.

---

[15] Franz Wendel Niehl, "Erzählen", ***Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*,** 2016, http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100026/ (2 Şubat 2023), s.8.

[16] Midge Frazel, **Digital Storytelling Guide for Educators**, United Kingdom: ISTE, 2010, s.9-10.

Bu merkezin kurucuları belgesel yapımcısı Ken Burns, Dana Atchley ve Joe Lambert ve fotoğrafçı Daniel Meadows'dur. Aynı zamanda ilk dijital hikaye anlatıcıları olarak bilinirler. Kavram ilk kez 1990 tarihli "The Civil War" adlı belgesel filminde kullanılmıştır. Burns'un yönetmenliğindeki belgeselin kullandığı hikayeleştirme yöntemleri, şimdilerde dijital hikaye anlatıcılığında sıkça kullanılmaktadır. Bu nedenle bu kullanım sıklığını ifade etmek için "Ken Burns etkisi" diye bir kavram önerilmiştir. Bu merkezin bir üyesi olan Dana Atchley, dijital hikayeler için "kısa hikayeli filmler" tanımını ilk kullananlardan biridir ve kendi ürettiği bazı kişisel hikayeleri bir sahnede seyircinin önünde anlatmıştır. Daniel Meadows ise dijital hikaye anlatıcılığını Amerika'dan Avrupa'ya taşımış ve İngiltere'de BBC'nin "Capture Wales" projesinin yaratıcı direktörlüğünü yapmıştır.[17]

Temel olarak dijital içerik ile hikaye anlatma sanatını birleştiren dijital hikaye anlatıcılığı belgeseller, denemeler, tarihi tanıklıklar, anılar, araştırma bulguları, sunular şeklinde ortaya çıkabilir. Bunlar sunulurken farklı bilgisayar tabanlı ortamlar kullanılabilir. Dijital hikayeler, filmlerin ve videoların yanında podcastler, multimedya anlatıları ve transmedya anlatıları şeklinde sunulabilir.[18]

Film ve videolar gibi, çevrimiçi olarak veya indirildikten sonra dinlemek için üretilen podcastler de esasen bilgi içeren paketlerdir. Podcastler çoğunlukla ses biçiminde karşımıza çıkmakla beraber bazen de müzik, video ve metin içerebilir. Podcastler genelde hikaye anlatıcılığına odaklanır. Podcastler, ücretsiz indirilebilen veya nispeten ucuza satın alınabilen programlar kullanılarak hızlı ve kolay bir şekilde oluşturulabilir. Bu sayede hedef kitleye çok kolay ulaşabilir.[19] Bu sebeple özellikle öğretmenlerin

---

[17] Guido Kowalski, "Im Blickpunkt: Digital Storytelling", ***Digitale Gesellschaft – NRW***, 2013, https://imblickpunkt.grimme-institut.de/wp/wp-content/uploads/2014/12/IB-Digital-Storytelling.pdf, (2 Şubat 2023) s.2-3.

[18] John F. Barber, "Digital Stroytelling: New Opportunities For Humanities Scholarship and Pedagogy", **Cogent Arts & Humanities**, Vol.3, No.1, 2016, ss.1-14, s.3-4.

[19] Barber, s.5.

derslerini zenginleştirmek için kullanabilecekleri bir materyal olarak görülebilir.

Bir hikaye anlatmak için birden fazla dijital medya kullanımına imkan sağlaması bakımından, multimedya dijital hikaye anlatıcılığı önem arz eder. Bu tarzda birden fazla medya kaynağı, hikaye anlatıcısının amacına ve becerilerine bağlı olarak ayrı ayrı veya birlikte kullanılabilir. Nitekim multimedya dijital hikaye anlatıcılığı, bilgi aktarma veya eğlence amaçlı olarak genel veya özel izleyicilerine etkileşimli, sürükleyici hatta kendilerinin de katılım sağlayabilecekleri kurgu veya kurgu olmayan hikayeler anlatmak için çeşitli fırsatlar sunar. Bir hikaye anlatımı işine çoklu bir medya yelpazesinin dahil edilebilmesi için metin oluşturma, seçme, düzenleme, görüntü işleme, web kodlama, ara yüz tasarımı, video üretimi/düzenleme ve ses üretimi gibi beceriler gerekir. Bu sebeple dijital hikaye anlatıcılığı bireysel bir uğraştan ziyade kolektif bir yapıdadır. Bu anlamda, multimedya dijital hikaye anlatıcılığı, küçük çapta ortak bir sınıf projesi, büyük çapta ise bir araştırmanın veya bilginin sunumuna odaklanan bir yapıda olabilir.[20]

Bir diğer yaklaşım olan transmedya dijital hikaye anlatıcılığı, aynı konuya odaklanan birbirinden farklı ancak bağlantılı anlatı deneyimleri sağlar. Bu anlatı türünde anlatıyı farklı medya platformları arasında dağıtım söz konusudur. Transmedya yaklaşımında belirli bir medya, bir hikayenin farklı ögelerini iletmek için platform olarak kullanılır. Her platform, hikaye anlatımı deneyimini geliştirmek için belirli olanaklara göre seçilir ve her hikayenin diğerlerinden bağımsız olduğu bir hikaye evreninin giriş noktasını teşkil eder. Sonuç olarak birden fazla platform, yaratıcı ve karmaşık hikaye anlatımı deneyimlerinin işleyiş sistemine katkıda bulunur. Sağlam şekilde kurgulanmış bir transmedya yöntemi ile her şey merkezi bir anlatı ve tema ile bağlantılı kalır. Bu bağlamda Barber, parçaların tek başlarına eksiksiz ve tatmin edici

[20] Barber, s.7.

olabileceğine, ancak birlikte ortaya çıkan anlatının, herhangi bir bileşenin tek başına sağlayacağından çok daha güçlü bir etki yaratacağına işaret eder.[21]

Eğitim açısından düşünüldüğünde, dijital hikaye anlatıcılığı, öğretmen ve öğrencilerin bir konu veya soru ile ilgilenmesi, konuyu dijital medya ile tahkiyeli bir tarzda hazırlaması ve son olarak multimedya kullanarak kısa ve etkili bir şekilde sunması anlamına gelmektedir. Özellikle öğrencilere kendi fikirlerini, algılarını, bilgilerini ve araştırmalarının sonuçlarını ele alma ve bir konu veya soru hakkında sözlü veya sözsüz olarak kendi bakış açılarını sunma imkanı tanır. Bu sebeple günümüzde dijital hikaye anlatıcılığı, anaokulundan üniversiteye kadar farklı amaç ve ihtiyaçları karşılayabilen dijital bir araç olarak eğitimde önemli bir rol oynamaktadır.[22] Robin, dijital hikaye anlatıcılığı ile öğrencilerin yazma, okuma, organizasyon, sunum, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme alanlarında daha fazla gelişebileceklerini savunur.[23] Vanotti ise dijital hikaye anlatıcılığı ile öğrencilere teorik ve eleştirel düşünme becerisi kazandırıldığını ve bu sayede dönüştürücü bir pedagojik (transformative pedagogic) etki yarattığını savunur.[24] Başka çalışmalar ise dijital hikaye anlatımının, öğrencilerin dijital hikayelerin üretimi için ortaklaşa materyaller oluşturması, ortaklaşa bilgi üretmesi ve deneyim alışverişinde bulunmasıyla birlikte işbirlikçi öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Diğer yandan öğrencilerin dijital hikaye anlatıcılığı yöntemiyle sunular ve ödevler hazırlayarak bilgi ve deneyimlerini

---

[21] Barber, s.8.

[22] Martha Robison Green, "Teaching the Writing Process Through Digital Storytelling in Preservice Education", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University, 2011, s.3-4.

[23] Bernard Robin, "Digitalstorytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom", **Theory into Practice** içinde, Vol.47, No.3, 2008, s.220.

[24] Stefano M. Vannotti, "Let us do what we do best! But How Can We Produce Knowledge by Designing Interfaces?", C. Sommerer, L. Mignonneau, D. King (Ed.), **Interface Cultures: Artistic Aspects of Interaction** içinde, (48-57), y.y.:New Brunswick, 2008, s.51.

geliştirebilecekleri ve bunları başkalarıyla paylaşarak özgüvenlerini destekleyecekleri düşünülmektedir.[25]

Din eğitimi alanında ise 2005 yılında, Norveç Kilisesinin, gençlerin 'Dijital İnanç Hikayeleri' adlı kısa biyografik mini filmlerde inanç ve yaşam sorularını gündeme getirdikleri bir proje başlatması önemli bir örnektir. Bu projeyle ilgili olarak bir cemaatte yapılan bir araştırma, 'Dijital Hikâye Anlatıcılığı' yönteminin gençleri din eğitimi alanına dahil etmek için daha sistematik bir eğitim yöntemine katkıda bulunabileceğini ortaya koymuştur.[26]

Diğer bir örnek ise Roggenkamp'ın pandemi günlerinde dijital öğretici (digital tutorial: digitorial) yöntemi ile gençlere dini eğitim vermek için yaptığı deneysel çalışmasıdır. Zoom uygulaması üzerinden, 13-14 yaşlarında olan 25 kişilik bir grup ile "Kutsal Ruh" konusu işlenmiştir.[27] Roggenkamp, dijital öğretici ile gerçekleşen bu eğitimin kazanımlarını ise şu şekilde sıralamıştır:

1. Dijital öğretici, öğrencilerin belirli bir içeriğe fikirsel olarak nasıl yaklaşacakları, onun çeşitli yönleri ile nasıl ilgilenecekleri hususunda güvenilir (teolojik) bilgiler sağlar.
2. Dijital öğretici, öğrencinin kendi profilini geliştirmek istediği alana göre yönlendirebileceği tematik ve içeriksel alternatifler sunar.
3. Dijital öğretici, öğrencinin evvelki anılarını tetikleyerek, onları farklı bir nazarla incelemesini sağlayabilir. Bu

---

[25] S. Behmer, D. Schmidt ve J. Schmidt, "Everyone Has a Story to Tell: Examining Digital Storytelling in the Classroom" C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber/D. Willis (Ed.), **Proceedings of SITE 2006-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference** içinde, (655-662) Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) s.655. https://www.learntechlib.org/primary/p/22118/ (13 Şubat 223).

[26] Birgit Hertzberg Kaare, "Youth as Producers: Digital stories of faith and life", **Nordicom Review**, Vol.29, No.2, 2008, s.193.

[27] Bkz. Antje Roggenkamp, "Theologisieren mit Digitorials – Beobachtungen am Beispiel digitalen Konfirmandenunterrichts", **Theo-Web Academic Journal of Religious Education**, Vol.19, No.2, 2020, ss.63–82.

sayede öğrencinin kendi durumuna yönelik farkındalığı gelişir.

4. Dijital öğretici, mevcut dini uygulamalara yönelik farkındalığı da teşvik eder.
5. Dijital öğretici, öğrencinin öğrendiği teolojik bilgi ve fikirlerle beraber kendi özgün dini düşüncesini eleştirel bir perspektifle geliştirmesini mümkün kılar.[28]

Bu kazanımlar dikkate alındığında dijital öğreticinin herhangi bir yüz yüze dersten geride kalmadığı anlaşılmaktadır. Bu örnek çalışmaların ışığında, dijital hikayece anlatıcılığı, anlatıyı bir dizi modern sistem ve araç ile buluşturan önemli ve başarılı bir eğitim yöntemi olarak kabul edilebilir.

3.1.2. Anlatısal Teoloji

Anlatısal teoloji veya anlatı teolojisi Batı'da 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görünür hale gelen bir çalışma alanıdır. Hıristiyan inancının temel yapı taşlarının Kitab-ı Mukaddes kaynaklı olduğu ve kutsal kitaptaki söylem ve öğretilerin çoğunun hikaye edilmiş bir biçimde iletildiği bilinen bir vakadır. H. Richard Niebuhr'un başını çektiği Yale İlahiyat Okulu ise bu tahkiyeli veriyi sistemli bir şekilde ele alınarak, anlatısal teolojinin geliştirildiği ilk yer olmuştur. 1970'li yıllardan sonra Niebuhr, anlatı ve dinin birlikte konu edinildiği düşünceleri "narrative theology" kavramı altında değerlendirmiştir. Bu durum özellikle Anglosakson Batı ülkelerinde ortaya çıkan teolojileri etkileyen bir gelişmedir. Bu yaklaşım özünde Kitab-ı Mukaddes'in, doktriner ve teolojik önermelerde bulunmasının yanında Tanrı hakkında hikayeler de anlattığı düşüncesini temele almaktadır.[29]

İkinci bölümde ele almış olduğumuz anlatının mahiyeti göz önünde bulundurulduğunda, anlatı pek çok farklı şekilde yorumlanabilir. Bu nedenle

[28] Roggenkamp, s.78.
[29] Hampton, s.5.

anlatıyla alakalı bir fikir birliğine varılmamış olması anlatısal teolojiye dair de bir fikir birliğinin oluşmasına engel olmuştur. Dolayısıyla anlatısal teoloji kısa yazılar, dolaşımı fazla olamamış eleştirel notlar, kesinliğe dair herhangi bir iddiası bulunmayan teklifler ve çeşitli teolojik yaklaşımları kapsayan tutarlı teoriler için bir üst başlık olarak görülmelidir. Yine de anlatı teolojisinin en ateşli eleştirmenleri bile, hareketin altında yatan motivasyonun meşru olduğunu ve disipline canlılık verdiğini kabul etmektedirler.[30]

Yale İlahiyat Okulu akademisyenleri, Kitab-ı Mukaddes kıssalarındaki anlatısal yapıyı vurgulamış ve onların genel ya da rasyonel önermelere indirgenme eğilimine karşı koymuşlardır. Onların geliştirdikleri postliberal yaklaşımlar, liberal teolojinin rasyonel, bireyci ve romantik bakış açısının çok ötesine geçerek bakış açısını anlatıya, geleneğe ve müşterek tasavvura yöneltmiştir.

Anlatısal teoloji, Amerika'da hikaye etmenin dini öneminin anlaşılmasının bir neticesi iken, Kıta Avrupa'sında özellikle de Almanya'da soyut ve tamamen kuramlaştırılmış din algısına karşı bir duruş, bir eleştiri görünümündedir.[31] Almanya'da bu yaklaşımın gelişmesine, dil bilimci Harald Weinrich ve ilahiyatçı Johan B. Metz öncülük etmişlerdir. 1973 senesinde konu ile ilgili yaptıkları yayınlarda[32] dini açıdan anlatının göz ardı edilmiş önemini yeniden gündeme getirmeyi amaçlamışlardır. Bu amacı yerine getirmek için teolojik hermeneutiğin kendisine has yöntemlerini insani tecrübe alanına taşımışlardır. Onlar; insanların kendi hayatlarındaki olayları özetlemek ve bunlardan anlamlar çıkarmak için anlatıyı kullandıkları gibi, yazınsal geleneğin de özünde anlatı temelli bir yapı olmasından hareketle Kitab-ı Mukaddes kıssalarını da buna uygun bir biçimde yorumlamışlardır.

---

[30] Anja Cornils, "Theology and Narrative", **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory**, D. Hermann, M. Jahn ve M.-L. Ryan (Ed.), (599-600), USA: Routledge, s.600.

[31] Cornils, s.599.

[32] Harald Weinrich, "Narrative Theologie", **Concilium 9**, 1973, s.329-334; Johann Baptist Metz, "Kleine Apologie des Erzählens", **Concilium 9**, 1973, s.334-341.

Anlatısal teolojiyi, Aydınlanma'dan sonra hakim olan rasyonalizm, monizm, objektivizm gibi pek çok düşünceye alternatif oluşturabilmesi açısından değerlendirenler olmuştur.[33] Anlatısal teolojinin önemli temsilcilerinden biri olan Frei; Aydınlama'nın teolojiyi rasyonel olana indirgediğini ve bunun da kutsal metnin anlatısal kalitesini ve edebi niteliğini göz ardı ettiğini dile getirmiştir. Anlatısal kimlik konusunda kendisine sıkça referansta bulunduğumuz Ricoeur ise dini dilin bütünlüğü içerisinde yorumlanması gereken semboller, ritüeller, çeşitli liturjik uygulamalar gibi önemli göndergelerin olduğuna dikkat çekmektedir.[34]

Analtıbilim üzerine çalışmaları ile bilinen Anja Cornils, anlatı kavramının dini alana taşınmasının pek çok farklı fenomenin görünür olmasını sağladığını ifade etmektedir. Örneğin; anlatı kavramı Kitab-ı Mukaddes'te bulunan temel anlatı yapısına işaret edebilir. Yani anlatı, Kitab-ı Mukaddes'teki metinlerin büyük çoğunluğunun edebi biçimidir. Dolayısıyla ilahiyatçıların Kitab-ı Mukaddes'e dair bir anlatı teorisi geliştirmeleri ve anlatıbilimin konularını kendi araştırmalarına entegre etmeleri önem arz etmektedir. Bizim bu çalışmayı yapmamızın arkasındaki temel motivasyonlardan biri daha önce de ifade ettiğimiz gibi, anlatıbilimin ilahiyat sahasına temin edeceği imkanlardır.

Cornils, anlatı teolojisinin çift yönlü bir amaca sahip olduğunu dile getirmektedir. İlki metinlerin anlatı yapısının tanınması ve kabulü, ikincisi ise edebi niteliğin ayrıntılı bir kuramsal analize tabi tutulmasıdır. Böylelikle anlatıbilimin bilgi dağarcığından hem pasif olarak yararlanan hem de bunu aktif olarak uygulamaya dökebilen bir teoloji ortaya çıkabilir.[35] Cornils, anlatının, yaşamın kendisini anlamak için pratik bir paradigma olarak değerlendirilmesi halinde, tecrübeye açık olması sebebiyle, teolojik ifadelerin

[33] Stanley Hauerwas ve L. Gregory Jones, "Introduction: Why Narrative", S. Hauerwas ve L. G. Jones (Ed.), **Why Narrative: Readings in Narrative Theology** içinde, (1-18), Michigan: William B. Eerdmans Publishing, 1989, ss.1-18, s.1.
[34] Hampton, s.5.
[35] Cornils, s.600.

yorumlanabileceği kapsamlı bir arka plan sağlayacağı üzerinde durmuştur. Anlatılar, yargıların ve teolojik konumlandırmaların soyutlandığı temel bir düzey oluşturmaktadır.[36]

İlahiyat ve anlatı sahasında önemli bir çalışması bulunan Goldberg, bir anlatı teolojisi inşası için anlatıdaki bütün yargıların kökenlerinin konumlandırılması gerektiğine işaret eder. Bunun yanı sıra birbirine zıt anlatıların benimsenmesinden kaynaklanan anlaşmazlıkların üstesinden gelmek için anlatı teolojisinin, anlatıdaki kişiler ve olaylar arasındaki birbirine bağlı ilişkilerin tasvir edilmesine yarayan dilsel yapılara gereken önemi vermesi gerekir. Zira ona göre; bu ilişkilerde dini inançların kaynağı ve temeli bulunur.[37] Ayrıca bir toplumun kimlik duygusuna katkıda bulunan köklü dini inançları doğru bir şekilde aydınlatmanın, açıklamanın ve dönüştürmenin tek yolu, daha önce ifade ettiğimiz gibi anlatının o topluluğun kültürel mirasını oluşturan boyutunu düşünmeyi gerektirir.

Anlatısal teoloji özü itibarıyla dini metin merkezli bir yaklaşımdır. Anlatısal teolojiye dair tanımlama çabaları göz önünde bulundurulduğunda, onun dini metinlerin temel edebi tarzı olduğu, Tanrı'nın insanla tarihte buluştuğu ve insana hitap ettiği düşüncesine dayandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra dini metnin anlatısal karakterini kabul etmek, insanın Tanrı ile kurduğu ilişkinin keyfiyetine dair bir söylem geliştirmek anlamına gelir. Ayrıca anlatısal teolojide metnin tarihsel bir gerçekliği ortaya koymanın yanında edebi bir biçime ve dini kimlik inşasına odaklandığını söyleyebiliriz.

Anlatısal teolojinin Batı'da yaygın din eğitimi sahasındaki uygulamalarına baktığımızda ise anlatısal yaklaşımların yeni yeni sistematize edildiğini görmekteyiz. Bu anlamda çalışmalar ortaya koyan Ganzevoort'a

---

[36] Cornils, s.600.

[37] Michael Goldberg, **Theology and Narrative: A Critical Introduction**, Nashville: Abingdon, 2001, s.35.

göre bu yaklaşımlar teoloji ve dini araştırmalar için merkezi bir perspektif sayılmalıdır.[38]

Bu minvalde zikredilebilecek örneklerden bir tanesi, P. Charles Gerkin tarafından dini danışma ve rehberlik alanında önerilen anlatısal yaklaşımdır (1984). Onun önerisi, dini danışma için biri güçlü biri anlamlı iki dilin birleşimi şeklinde hermeneutik bir üsluptur. Gerkin, olay örgüsü ve anlatıcı gibi anlatısal konseptlerle çalışarak danışmanlık için felsefi açıdan temellendirilmiş bir yöntem önerisinde bulunur. Bu çalışmadan mülhem ortaya konan diğer çalışmalar ise, 1995'te Chris Schlauch'un "faithful companioning"te anlatının rolüne dair ortaya koyduğu anlayış, Andrew Lester'in 1995'te "future stories" isimli dini danışma ve rehberlikte umut çalışması, Julian Müller'in (1999) rehberlikte anlatısal terapi uygulaması gibi örneklerdir.[39]

Yaygın din eğitiminin önemli araçlarından biri olan dini hitabet alanında da bazı yenilikler söz konusudur. Bunlar öngörülebilir vaazlardan uzak durarak, performatif/edimsel dili ve metaforları kullanarak vaaz vermeyi düşünümsel bir hadise olarak görmektedirler. Her vaazda, kıssalar kullanılmasa da anlatısal süreç bir kök yapı olarak hizmet eder.[40] Bazı hatiplerin ya da hitabet alanında çalışanların Yale okuluna yakın durdukları ve anlatı vasıtasıyla bir cemaat bilinci oluşturmaya çalıştıkları da görülmüştür. Bazıları ise vaazlarda Umberto Eco'nun "open work of art" yöntemini kullanırlar. Buna göre vaazlarda sabit bir anlam olmaz, bunun yerine dinleyicinin kendi hayatı ile bağlantı kurarak anlamını kavrayabileceği bir anlatısal metaforik açıklık olur ve dinleyiciye bu açıklık sayesinde kimlik inşası için fırsatlar sunulur.

---

[38] R. Ruard Ganzevoort, "Narrative Approaches", Bonni J. Miller-McLemore (Ed.), **Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology** içinde, (214-223), Chichester: Wiley-Blackwell, 2011, s.215.

[39] Ganzevoort, s.219.

[40] Ganzevoort, s.220.

Son olarak Eco'nun bahsettiği bu açıklık dini anlatı ile alakalı aşağıdaki üç pozisyonun ortaya çıkmasına sebep olur:

1. Kitab-ı Mukaddes'teki insan hikayeleri bildiğimiz ve hissettiğimiz gerçeklikler hakkında bir söylem ortaya koyarak bizim tecrübemizi doğrulamamızı sağlıyorlar. Mesela acı çeken insanlarla ilgili bir kıssa okuduğumuzda bunu kendi acı çekme tecrübemizle ilişkilendiriyoruz.

2. Bizim hikayelerimizle karşılaşan/yüzleşen ve hayatlarımızı eleştiren hikayeler. Bu Tanrısal metot kendi hikayelerimizi gözden geçirmemiz adına bize meydan okur, bize yol gösterir, uyarır ya da bizi rahatlatır.

3. Herhangi bir yöne çekilmeden kendi hikayelerimize yansımalar bulabileceğimiz açık bir alan sunan kıssalar. Bu çağdaş yaklaşım, "open work of art" şeklindeki bir anlatı fikri üzerine temellenmektedir. Buna göre örneğin bir vaaz spesifik bir mesaj iletmemeli onun yerine dinleyicilerin kendi mesajlarını kendi bulabilecekleri bir açık alan yaratmalıdır.[41]

Sonuç olarak, anlatısal teolojinin dini metin merkezli ve daha çok yaygın din eğitimi sahasında işlevsel olduğu söylenebilir. Anlatısal teolojinin amacı ise, dini kıssaların yalnızca Kutsal Kitap'ta yazan ve yaşama uzak kalmış bazı hikayeler olarak değil, kişinin kendisiyle özdeşletirebileceği şekilde ele alınmasını sağlamaktır.

Buraya kadar olan kısımda, ilkin, yerleşik eğitim anlayışlarından farklılaşan ve eğitimin merkezine yaşam hikayesini koyan aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde taraflara çeşitli görevler atayarak bir nevi yaşamın döngüsel seyrine katkı sağlamayı amaçlamış olan anlatısal pedagoji ve yeni

[41] Ganzevoort, s.221.

bir eğitim yöntemi olan dijital hikaye yazarlığı üzerinde durduk. Sonrasında dini metin merkezli bir yaklaşım olan anlatısal teoloji hakkında bilgi vermeye çalıştık. Bundan sonraki kısımda Almanya'da ortaya konmuş olan anlatısal din eğitimi yaklaşımlarını ele alacağız.

3.2. ANLATISAL DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Özelde din eğitimi genelde eğitim ile ilgilenenlerin malumu olduğu üzere din derslerinde anlatıların veya tahkiyeli anlatımın kullanılması çok eski zamanlardan beri bilinir. Gottfried Adam[42] da buna atıfta bulunarak, anlatının hep bilindiği halde bir öğretim metodu olarak geç keşfedildiğini ifade eder. Alman yazınında bu alanda ortaya konmuş çalışmaların ilkinin Christian Gotthilf Salzmann'a ait olduğu ifade edilir. Salzmann çocukların din eğitiminde en etkili metodun tahkiyeli anlatım olduğunu savunmuştur. Bunun yanında, çocukların pedagojik açıdan masal ya da hikayelere ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Ayrıca derslerde tahkiyeli anlatım metodunun başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bazı temel prensiplere uyulması gerektiğine işaret etmiştir.[43] Salzmann'a göre bu metodu kullanmak isteyen öğretmenlerin takip etmesi gereken kurallar şunlardır:

- Öğretmen soyut kavramları genel ifadeleri elinden geldiğince somutlaştırmaya çalışmalıdır.
- Çocuk diline yakın bir dil ve üslup kullanmalıdır.
- Hikayeyi öğrencilerin durumuna göre yaratıcı bir şekilde geliştirmeyi denemelidir.
- Anlatı karakterleri konuşturulmalıdır.

---

[42] Gottfried Adam, "Erzählen", G. Adam ve R. Lachmann (Ed.), **Methodisches Kompendium Für Den Religionsunterricht** içinde, (137-162), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011, s.141.
[43] Adam, s.141.

- Öğretmen ses tonu, jest, mimik ve bedensel olarak konuşturulan karakteri görselleştirmeye uğraşmalıdır.
- Çocukların dikkatlerinin dağılmaması ve gereğinden fazla veri ile karşılaşmamaları açısından anlatımın süresi kısa tutulmalıdır.[44]

Salzmann'ın ardından Scharrelmann ve Gansberg tarafından eğitim bilimleri kapsamında anlatıyı daha kapsamlı tartışan bir çalışma yapılmıştır. Onlar, öğretmen anlatılarını ya da öğretmenin dikte etmek yerine tahkiye metodunu kullanmasını bütün dersler için bir gereklilik olarak öne sürmüşlerdir. Ayrıca öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini özgürce anlatabilmelerinin önemini de vurgulamışlardır. Onların bu çalışmaları, hikaye etme ve dinlemenin eğitim bilimlerindeki anlamının yerleşmesine zemin hazırlamış ve halen daha geçerli olan "dilsel ve işitsel görevleri" eğitimbilimlerine kazandırmışlardır.[45] Ayrıca pratiğe dönük olarak belirledikleri aşağıdaki prensiplerin bugün de hala korunduğunu ve kullanıldığını belirtmeden geçmek mümkün değildir:

- Detaylandırma (belirleyici özellikleri görünür kılmak),
- Motivasyonu/niyeti gösterme (karakterlerin eyleme dönük motivasyonlarını görünür kılmak),
- Konumlandırma (anlatılan olayın geçtiği mekanı/mekanları somutlaştırma),
- Analoji oluşturma (öğrencilerin anlatılan olay ya da kişi ile yakınlık kurabilmelerini kolaylaştırmak adına, onların dünyası ile analojiler kurmak),
- Dinamikleştirme (farklı olguların bir arada var olmasını kronolojik olarak betimlemek),

[44] Rainer Lachmann, **Die Religions-Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns; ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung und Gegenwart**, Jena: IKS Garamond, 2005, s.246-250.
[45] Adam, s.142-143.

- Güncelleme (özellikle dini kıssaların bugün için anlamlarını belirginleştirme).[46]

Adam, yukarıdaki prensiplerden detaylandırma, niyetin belirginleştirilmesi ve güncellemenin özellikle din eğitiminde uygulama açısından son derece işlevsel olduğunun geçmiş tecrübeler sayesinde anlaşılabildiği yorumunda bulunur. Ayrıca o, Scharrelmann'ın yaklaşımını dikkatle incelendiğinde aşağıdaki işlevlerin gün yüzüne çıkacağının altını çizmektedir:

- İç görünün etkinleştirilmesi
- Konu ile ilgili halihazırda mevcut bulunan bilginin uyandırılması
- Güncel olaylarla bağlantı kurulması
- Toplumsal ve kültürel verinin genel hatlarıyla aktarılması
- Konuların açıklanması,
- Nesnelerin betimlenmesi
- Cansız olan şeylerin canlandırılması
- Günlük ders konularının girizgahının yapılması
- Öğrencilere paylaşım ve sohbet ortamının sunulması
- Öğrencilerin sözel ifade yetilerinin gelişmesi ve buna dair özgüvenin güçlendirilmesi
- Ahlaki davranış kazandırılması ve kuralların aktarılması
- Bir şey üzerine düşünme becerisinin etkinleşmesi
- Konu ile ilgili bilgi aktarımının gerçekleşmesi.[47]

---

[46] Wolfgang Klafki, "Erzählen", H. Groothoff, M. Stallmann (Ed.), **Neues Pädagogisches Lexikon** içinde, Stuttgart: Kreuz-Verlag, 1971, s.299.
[47] Adam, s.144.

Scharrelmann'ın zikrettiği prensip ve işlevler kendisinden sonraki din eğitimi çalışmaları için de önemlidir.[48] Bu bakımdan onun çalışmalarının anlatısal din eğitiminin yönünü belirlediğini söyleyebiliriz.

Buraya kadar Almanya'da anlatısal eğitim ve anlatısal din eğitimi ile ilgili kısa bir tarihi arka plan sunulmuştur. Buradan sonra anlatısal din eğitimi yaklaşımlarına yer verilecektir. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi Almanya'da yapılan çalışmalar konu ve konunun ele alınması hakkında önemli bir yerde durmaktadır. Dolayısıyla bu kısımda Almanya'daki din eğitimi bilimi alanında ortaya konmuş anlatısal din eğitimi yaklaşımları ele alınacaktır. Bu yaklaşımları temelde iki yönelim ekseninde incelemek mümkündür. Anlatısal din eğitimi yaklaşımlarında karşımıza çıkan yönelimlerden biri metin odaklı iken diğeri biyografi odaklıdır. Anlatısal din eğitimine dair bu temel ayrım aynı zamanda eğitim-öğretim süreçlerinin üzerine temellendiği anlatı biçimine de işaret etmektedir. Burada işaret edilen anlatı biçimleri; kıssa gibi dini anlatı örneklerinin her birini karşılayan *metin* ve yaşam hikayesini, kişisel ve öz-anlatıları karşılayan *biyografi*dir. Odaklandıkları anlatı biçimi farklılık arz etmesine rağmen bütün yaklaşımların nihai hedefi anlatısal bir tutuma yaslanarak kimlik oluşumunu desteklemektir. Her bir yaklaşım kendilerine has çeşitli yöntem ve ilkeler ile bu amaca hizmet etmektedir. Bu bölümde

[48] Ayrıca bu bölümün ikinci kısmı ile alakalı bir bilgiye de burada değinmek isteriz: Scharrelmann'ın anlatı pedagojisinin oluşumu açısından bir diğer önemi ise geliştirdiği Şahsiyet Pedagojisi (Persönlichkeitspädagogik)dir. Bu çalışma 20. Yüzyılın başlarında Amerika ve Avrupa'da eğitim, öğretim ve okul sisteminin yenilenmesine yönelik yapılan çalışmaların genel başlığı olan Reform Pedagojisi içinde değerlendirilse de sonrasında anlatısal pedagojiye kaynaklık edebilecek unsurlar taşıdığı anlaşılmıştır. Şahsiyet Pedagojisi öz olarak eğitimin başarılı olabilmesinin temel unsurunun öğretmenin kişiliği olduğunu ileri sürmekte ve öğrencilerin kişilik gelişimini hedeflemekte idi. Dolayısıyla (sabit) eğitim ve öğretim metotlarını reddetmekteydi. Scharrelmann, öğretim ortamının birincil iletişim alanı olması, gelişmiş olan öğretmenin kişiliğinin gelişmekte olan yeni kişiliklere görselleştirme sayesinde verimli bir iletişim imkanı sunması gerektiğini savunmaktaydı. Ona göre; en önemli kavram verimlilikti ki verimli düşünme kişinin içeriğini ve dışavurumunu ifade eder durumdadır. Sonrasında yapılan pek çok çalışmada şahsiyet pedagojisinin anlatısal pedagojinin özünü oluşturduğu/oluşturabileceği ifade bulmuştur.

önce Metin Odaklı Yaklaşımlar ardından da Biyografi Odaklı Yaklaşımlar üzerinde durulacaktır.

3.2.1. Metin Odaklı Yaklaşımlar

Metin odaklı yaklaşımlar temelde üç farklı yönelim ile karakterize edilebilir. Bunların ilki orijinal metne – ki burada genel olarak bahis konusu metin ya kutsal kitapta geçen bir kıssa veya dini bir anlatıdır- mümkün mertebe sadık kalınmasıdır. İkincisi bu anlatıların öz olarak korunup aktarımı için muhayyileye dayalı bir ön çalışma ile hem metnin yaratıcı bir dönüşümden geçmesini hem de aktarımın canlanmasını ve renklenmesini öngörmektedir. Üçüncüsü ise sürecin diyalojik özelliğine dair bir farkındalık ve odağa sahiptir. Bu kısımda bahse konu yaklaşımların temel düşüncelerini, kapsam ve amaçlarını ve eğitim öğretim sürecine uyarlamanın ilkelerini ortaya koyacağız.

3.2.1.1. Metne Sadık Kalmayı Öne Çıkaran Yaklaşım

Dietrich Steinwende, din derslerinde kıssaların orijinal metnine sadık kalınarak kullanılmasını savunan temsilcilerin başında gelir. Bu bağlamdaki temel fikri, vahyin bağlayıcılığını öncelemesi sebebiyle metne sadık kalınmasının yol gösterici bir unsur olduğu şeklindedir.[49] Steinwende'ya göre metne sadakat; "Kutsal metinlerin dokümanter karakterini göz ardı etmemek ve metnin yapısına (yapı, sözdizimi, dilsel biçim) sadık kalmak"[50] olarak tanımlanmıştır. Bununla beraber buradaki önceliğin mananın ve temel edebi biçimin korunması olduğu da ifade edilmelidir. Çünkü kıssalarda kullanılan bütün sözcüklerin ve cümlelerin aynıyla korunmasının özellikle yaşça küçük olan çocukların anlamasını zorlaştıracağı aşikardır. Bu sebeple Steinwende, çocukların anlamasını sağlamak adına yapılması zorunlu olan dilsel

[49] Dietrich Steinwende, "Biblisches Nacherzählen: bei 9-10-jährigen Kindern", G. Urbach (Ed.), **Biblische Geschichten Kindern erzählen**, (35-53), Gütersloh, 1981, s.44.
[50] Steinwende, "Werkstatt erzählen", s.52.

değişikliklerin, kıssanın özü itibarıyla başkalaşmaması yani manasını kaybetmemesi yahut manasında bir kayma olmaması için, önemle ele alınması ve özenle etüt edilmesi gerektiğine dikkat çeker. Steinwende'nın bu hassasiyetinin sebebi, vahyin (kutsal metnin) otantikliğinin korunmasıdır. Ona göre bu durum, kıssaların muhatabı etkileme gücünü azaltmaz zira vahiy asırlardır insanları etkilemeyi başardıysa, bu saygınlığını ve gücünü hala sürdürüyorsa şu anda da bunu başarabilir. Bu düşüncesi ile Steinwende vahyi, kudret ve saygınlık perspektifinden değerlendirmektedir.[51]

Steinwende'nin halefi konumunda sayabileceğimiz Ingo Baldermann da kıssaların dokümanter karakterini göz ardı etmemek için metne mümkün olduğunca sadık kalınmasını öngörmektedir. Bu nedenle anlatıcının hayal gücüyle eklenebilecek "dekoratif dallara" karşı çıkar, çünkü bu gibi eklemeler anlatının özüne zarar verebilir. Öyle ki kıssanın gerçekliği kaybolabilir veya anlatıcının hayal gücünde yaratılan ayrıntıların çocuklar tarafından kıssanın özünden daha güçlü bir şekilde hatırlanması tehlikesi ortaya çıkabilir. Zira din eğitimi, tanınmayacak kadar çarpıtılmış bir anlatı ile değil, açıkça ve doğrudan Kutsal Kitap'ta yer alan bir kıssalar ile ilgilenir. Dolayısıyla kıssanın İlahi kaynaktaki bağlayıcılığı anlatıcı için temel teşkil etmelidir ve her koşulda metne sadık kalınmalıdır.[52]

Steinwende'nin pedagojik olarak üzerinde durduğu husus ise, vahyin çocuklara ilgi çekici bir şekilde aktarılmasıdır. Kıssalar yeniden anlatılırken, çocukların dil bilgisi ve kavrayışı göz önünde bulundurularak orijinal metnin temel mesajını ortaya çıkarmak hedeflenir. Bu temel mesajın çocuklar tarafından anlaşılması için gerekirse, yukarıda da ifade edildiği gibi, çeşitli tasarruflarda bulunulabilir. Fakat burada hala metne sadakat asıl kabul edildiği için, bu düzenlemeler yukarıda anlatılan çerçeve içerisinde kalmalıdır. Çünkü Steinwende için her şartta metin birincil, muhatap ise ikincil konumdadır.[53] Benzer şekilde Baldermann da iyi tasarlanmış bir anlatının

[51] Steinwende, "Werkstatt erzählen", s.52.
[52] Baldermann, **Der biblische Unterricht**, s.158-159.
[53] Steinwende, "Werkstatt erzählen", s.17

tabiatı itibarıyla dinleyicinin olayları canlı bir şekilde görmesini tek başına sağlayabileceğini savunur. Bu olursa, dinleyici anlatıya kendiliğinden katılacak; ek süslemelere gerek kalmayacaktır. Esasen bir anlatının gücü, imajinasyonun yoğunluğu ile doğru orantılıdır. Bu sebeple hem Baldermann hem de Steinwende, çocuklarda böylesi yoğun bir imajınasyon uyandırmak amacıyla anlatıları geliştirmenin gerekliliğini savunurlar. Fakat yine de süslemelerden kaçınılmasının, orijinal kıssada zaten bulunanların ortaya çıkarılmasının öneminin yani metne sadık kalınmasının altını çizerler.[54]

Steinwende, Kutsal Kitap'ta imanın, temel gerçeklerin anlatılar aracılığıyla aktarıldığını söyler. Bundan hareketle bugün çocuklara aynı kıssaların anlatılmasıyla tıpkı Kitab-ı Mukaddes'teki, İsa'nın kendisinin veya ilk Hıristiyanlar'ın insanlara anlatarak tebliğ ettiği gelenek sürdürülmüş ve çocuklar İsa ve ilk Hıristiyanların tecrübesine benzer bir dini tecrübe aktarımı yaşamış olacaktır. İkinci aşamada ise dini tecrübe, aktarımına devam edilen inanç hikayeleri* aracılığıyla yeniden başlatılabilir. Bu sebeple bu hikayeler, dinleyicilerin dikkatine, kendileri ile özdeşim kurabilecekleri ve ibret alabilecekleri şekilde sunulmalıdır. Steinwende, bu süreç esnasında muhayyilenin de işe koşulmasına dair son derece cılız bir fikir ortaya sürmüşse de[55] anlatılarla uğraşı temelde muhayyel bir çalışmayı ön plana çıkarmamaktadır.

Steinwende'nın çalışmasını yaptığı dönemde görsel medya artık gündelik hayatın bir parçası haline gelmişti. Bu sebeple görsel veriye aşina olan çocukların anlatılan kıssalar ile özdeşim kurmalarını kolaylaştırmak için anlatımı canlı hale getirmeyi önerir. Burada bahsi geçen canlılık, çocukların zihinlerinde anlatılanlara dair belli görüntülerin yaratılmasına zemin hazırlamaktır.[56] Bu da anlatıcının kendisinin gördüklerini çocukların da

---

[54] Baldermann, **Der biblische Unterricht**, s.161-162.

[*] Bu farkındalık sayesinde kişinin kendisini "anlatının kapsayıcı tarihsel bağlamında" bulabileceğini söylemek mümkündür.

[55] Steinwende, "Biblisches Nacherzählen", s.44.

[56] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.1-2.

"görmelerine" imkan tanıdığı bir üslubu gerektirmektedir. Bu şekilde dinleyicinin zihninde, anlatılanları algılarken, işitilenlerin kendisi için görünür hale geldiği bir tür "iç sahne" oluşur. Tahkiyeli anlatım sayesinde dinleyicilerde yeni bir boyut açılır. Çünkü yazar Kutsal Kitap'taki kıssaların, Yaratıcı ile irtibatın yani dini tecrübenin dünyasını açacağına atıfta bulunur. Çocuklar da bu anlatılara katılabilir, onları kendileri ve yaşamsal gerçeklikleri için daha bilinçli ve güçlü bir şekilde algılayabilir. O zamanki insanların dini tecrübelerini bugünkü öğrencilere sunma amacının şimdiki anlatıcı için de bazı şartları vardır. Çünkü hem anlatıcılar hem de dinleyiciler olarak, asırlar önceki insanlardan farklı bir çağda, farklı bir dil kullanarak ve farklı bir düşünce tarzıyla yaşadığımız göz önünde bulundurulmalıdır.[57] Dolayısıyla, bir anlatının sürdürülmesi durumunda aşağıdaki iki şey göz önünde bulundurulmalı ve anlatım her durumda yeniden ve yeniden yapılandırılmalıdır:

i. Her anlatıcının kendi bireysel dünya görüşünden ve düşüncesinin bireysel derinliğinden etkilendiği;
ii. Anlatırken kişinin karşısında farklı dinleyici gruplarının olduğu ve bunların da hem kendi deneyimlerinin hem de farklı dış koşulların etkisini taşıdığı.[58]

Din derslerinde kıssaların kullanımı hususunda metne sadık kalınmasını yaklaşımının temelini oturtarak önemini vurgulayan Steinwende, Kutsal Kitap'ta yer alanların haricindeki anlatılara da değinmektedir. Önceleri, çocukların dini geleneğe ait anlatıları dolaysız ve en sade halleri ile yani orijinalinde nasıllar ise o şekilde öğrenmeye hakları olduğunu düşündüğünden, hariçte kalan anlatılara çekimser yaklaşmıştır.[59] Ortaya koyduğu yaklaşımı geliştirdiği zaman içerisinde ise kendisinin işaret ettiği gibi "sarih bir kateşetik aktarımın gündelik hayatta aynıyla korunamadığının

[57] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.3.
[58] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.4.
[59] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.8.

keşfi[60]" ile diğer anlatıların da din dersinde kullanımı hususuna daha ılımlı bakmaya başlamıştır.[61]

Steinwende'nın güncellenen perspektifine göre; dini bir meselenin arka planına ışık tutan anlatılar, çeşitli dini rivayetler, dini kültürün taşıyıcısı olan anlatılar gibi kutsal metin harici anlatılar, çocukların hem kendi yaşam durumlarına hem de dünyanın o anki durumuna yönelik derinlik ve hermeneutik bir bakış kazandırabilir. Bu sayede çocukların kıssalarda anlatılan kişi, olay ve olguları daha yakından tanıyıp, onlarla daha kolay özdeşim kurması ve dolayısıyla konuları daha iyi içselleştirmelerine katkı sağlanabilir. Fakat burada da çocukların öncelikle metnin orijinali ile tanıştırılması ön şartının bulunduğuna işaret eden Steinwende, diğer anlatıların ancak bu sayede din dersi bağlamında meşrulaşabileceğini de ifade eder. Zira ona göre ancak bu usul, dini geleneğin zamanları aşarak nesillerce taşınabilmesini garanti eder. Kısaca Steinwende, din dersine konu veya materyal olarak alınacak anlatıların direkt olarak Kutsal Kitaptan alınmasını öngörmektedir. Kıssa harici anlatılar ise ancak ve ancak kıssaların anlamının belirginleşmesi, güncel yaşantı ile bağ kurulması ve konu hakkında çocukların hermeneutik bir algı geliştirmesi gibi önemli amaç söz konusu olduğunda ders sürecine dahil edilebilir. Elbette bu anlatının orijinal kıssayı destekleyici bir nitelik taşıması da göz ardı edilmemelidir.[62]

3.2.1.1.1. Metne Sadık Kalmayı Öne Çıkaran Yaklaşımın Uygulama İlkeleri

Steinwende, pratik uygulamanın yani kıssaların anlatımının gelişi güzel bir şekilde gerçekleşemeyeceğine, bazı koşulların sağlanması gerektiğine işaret etmiştir. Burada öğretmene çok önemli bir rol ve görev atanmış durumdadır. Zira Steinwende özellikle küçük yaştaki çocukların dini

[60] Steinwende, "Biblisches Erzählen", s.60.
[61] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.16.
[62] Steinwende, "Biblisches Nacherzählen", s.44.

eğitimi ile ilgilendiğinden, onların algı eşiklerinin aşılmaması hususuna sıklıkla değinmektedir. Bunun için öğretmenin çocuklara sunacağı kıssanın onlar tarafından anlaşılmasının sorumlusu olduğunun ve dikkatli bir hazırlık çalışması yapmasının, anlatacağı metni yazarak etüt etmesinin, eleştirel bir bakış açısıyla birkaç defa incelemesinin, mümkünse meslektaşları ile istişare etmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Metinle ilgili bu koşulların yanında öğretmenin artikülasyonuna dikkat etmesi, öğrenciler için uygun bir dinleme ortamı oluşturulması gibi metin dışı koşullardan da söz etmektedir.[63]

Din dersinde kullanılacak kıssa ve/veya diğer anlatılar ile ilişkili olarak dilbilimsel bir kaygısı bulunduğunu ifade ede geldiğimiz Steinwende, bu konuya da açıklık getirmiştir. Kıssanın mesajının çocuklar tarafından anlaşılması için "*en temel düzeyde sadeleştirilmiş bir anlatım*" (Elementares Erzählen) diyebileceğimiz bir usulü savunmakta ve bu usulü şöyle tarif etmektedir:

i. En basit kelimeleri seçmek ve en basit cümle yapısına ulaşmak.
ii. Halk arasında kullanılan en basit dili kullanmak.[64]

Önerilen bu sadeleştirme, bir anlatıda neyin birincil öneme sahip olduğunu vurgulamak için gereklidir ve anlatının gereksiz sözcüklere boğulmadan canlı bir şekilde aktarılmasına hizmet eder. Bu şekilde, metne sadık bir anlatımla dinleyiciler üzerinde özellikle güçlü bir görsel etki elde edilir.[65]

En temel düzeyde sadeleştirilmiş anlatım, uygun kelime seçimi ve cümle yapısı yoluyla anlatıyı basitleştirmeyi amaçlayan çeşitli dilbilimsel unsurların aşağıdaki gibi düzenlenmesiyle karakterize edilir:

---

[63] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.35.
[64] Steinwende, "Biblisches Nacherzählen", s.45-46
[65] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.46.

1. Ana ve yan cümleler:

Steinwende'nın benimsediği sadeleştirilmiş anlatım yaklaşımında ana ilke, yan cümlelerden kaçınmaktır. Yan cümleler genellikle önemli bir ifadenin vurgusunu zayıflattığından, daha uzun cümleleri alt ana cümlelere ayırmayı tercih etmek gereklidir. Zira ana cümle bir olguyu daha doğrudan ve sürdürülebilir bir şekilde ifade edebilir.[66]

2. Dolaylı anlatımın doğrudan anlatıma dönüştürülmesi:

Dolaylı anlatımın yerine doğrudan anlatımın tercih edilmesi anlatıya canlandırıcı bir etki kazandırabilir. Böylece dramatik bir unsur daha etkili bir şekilde ortaya çıkarılabilir. Böylelikle sadece soyut bir düzeyde kalmaz, çocukların düşünce dünyasında gerçek anlamda deneyimlenebilir bir hale gelir.[67]

3. Bağlaçlar:

Sadeleştirilmiş anlatımının bir başka yönü de cümlelerin gündelik hayatta kullanılan basit bağlaçlar yoluyla birbirine bağlanmasıdır. Cümleler arası geçişler bu şekilde düzenlendiğinde, her bir cümle bir yapbozun parçasıymışçasına birbirini tamamlar hale gelir. Bu sayede çocukların zihinlerinde bir film şeridi gibi akışkan bir görüntü dizisi oluşur. Sadece çocukların değil her türlü dinleyicinin zihninde bu görüntünün oluşması ve somutlaşması sadeleştirmenin önemli bir sonucudur.[68]

4. Sıfatlar:

Sıfat, anlatılarda mümkün olduğunca az ve belli amaçlara matuf kullanılmalıdır. Steinwende, sıfatların büyük bir kısmın dolgu sıfatları olarak düşünmekte ve önemsiz şeyleri veya duygusal tutumları tanımlamak için kullanıldığını ifade etmekte ve metin için fazla bulmaktadır. Sunuş metnindeki

---

[66] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.22.
[67] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.22-23.
[68] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.27.

duygulara hitap eden ya da duygu yoğunluğu içeren ifadelerden, şayet orijinal metnin bir parçası değilse, vahyin otantikliğinin korunması adına, anlatının arındırılması gerekmektedir.[69]

5. Fiillerin kullanımı:

Fiiller, bir anlatının canlanması ve aksiyona geçmesi açısından birincil bir fonksiyona sahiptir. Özellikle bir anlatının olay örgüsünü ilerletmede önemlidirler. Semavi dinlerin anlatılarında aksiyoner bir boyut da söz konusu olduğundan fiil cümleleri tercih edilmelidir.[70]

6. Zaman seçimi:

Sadeleştirilmiş anlatımda uygun zaman kiplerinin kullanımı göz önünde bulundurulmalıdır. Kutsal metinleri çocuklar için yeniden uyarlarken ve anlatırken, şimdiki zaman kipinin daha uygun bir anlatım kipi olduğu kabul edilir. Steinwende'ya göre bunun nedeni, anlatılan şeyin varlığının böylece dinleyiciye daha canlı bir şekilde iletilmesi ve dinleyici ile metnin arasına daha az mesafe girmesidir. Temel mesajın daha kolay akılda kalabilmesi için şimdiki zaman kipinin diğerlerine nazaran daha işlevsel olmasıdır. Sık sık zaman kipi değiştirilmesini öneren hitabet yöntemleri ise hem her hatibin sunuş metni üzerinde aynı ustalıkla çalışamayacağı hem de muhatabın takibini zorlaştıracağı düşüncesi ile eleştirilir. [71]

Steinwende, yukarıda sıralanan hususlar dikkate alınarak tasarlanmış olan bir anlatının, her cümlesi ile çocuklar için uygun bir mesaj taşıyacağını düşünür. Sadeleştirme sayesinde ortaya çıkan üslup aracılığıyla kıssaların çocukların bilişsel seviyesine uygun hale getirilerek onlar tarafından kavranması sağlanır. Diğer yandan ifade gücü yüksek ve bir zincirin parçaları gibi birbirine bağlı cümleler kullanılması çocuk diline yakınlığından dolayı iletişimi de güçlendirecektir. Yani bir yandan kıssaların kimliği korunurken

[69] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.28.
[70] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.30.
[71] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.31-32.

diğer yandan çocukların dil becerisi ve anlama ufku da gözetilir. Eğer öğretmen kıssalardaki merak uyandıran biçim ve üslup unsurlarına da dikkat eder, bunları uygun bir şekilde kullanmayı başarırsa, kıssalar çocuklar için heyecan verici öykülere dönüşür.[72]

Yukarıda da ifade edildiği gibi din dersinde anlatının kullanılmasının bir amacı da ortaya çıkardığı iletişim durumu yoluyla anlatıcı/öğretmen ve dinleyici/öğrenci için ortak bir dünya kurmaktır. Yine Steinwende'ya göre, bir anlatının öğretim materyali olarak uygun hale gelebilmesi için detaylı bir bilimsel düşünme faaliyetini de içeren hazırlık çalışması yapılması gerektiğini ifade etmiştik. Zira ancak bu şekilde hem Kutsal Kitap metninin hem de çağdaş dinleyicinin hakkı verilebilir. Steinwende, bahse konu bu çalışmanın hakkıyla yapılabilmesi için bir metin "Açımlama (Entfaltung)* Programı" önerir. Buradaki açmak işini "metnin temel çerçevesini çizmek, temel fikirlerini detaylandırmak, görsel imgelerini belirlemek"[73] şeklinde özetler. Ona göre bu, vahyi veya rivayeti "içeriden bir açılım" yoluyla genişletip detaylandıracaktır. Böylece çocukların anlatının evrenine, içini bir nevi görerek ve incelikleriyle anlayarak dahil olmasını mümkün kılacaktır.[74]

Steinwende, bahsettiği bu açımlamanın, bir metin üzerinde üç nedenden ötürü elzem olduğunu savunur. Bunlar; dilbilimsel, olgusal ve teolojik nedenlerdir. Sırası ile bu nedenlere dayanan açımlama usulleri hakkında şunlara işaret eder:

1. Dilbilimsel Açımlama:

Metne sadakat ilkesi önemlidir. Kıssanın orijinal metni göz ardı edilmez ve vahyin otantik kimliği tek tek kelimelere ve/veya cümlelere bağlı

---

[72] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.38-51.

* "Entfaltung/Entfalten" kavramı "açmak, açılmak, açılım, katlanmış bir şeyi açmak, ortaya çıkmak/çıkarmak, görünür olmak/kılmak, serpilmek, (bir bitkinin) büyüyüp (çiçek) açması" gibi anlamların yanında daha az ve bağlamsal olarak kullanılması halinde "gelişim, tekamül" gibi anlamları da ihtiva eder.

[73] Steinwende, "Zu erzählen deine Herrlichkeit", s.149.

[74] Steinwende, "Biblisches Erzählen", s.59.

kalmaya gerek olmaksızın korunur. Çocukların anlamasını kolaylaştırmak için çocuksu veya çocuk dilindeki ifadeler ile kutsal metindeki ifadeler arasında – ilkinden ikincisine giden bir yönde- ilişkilendirme yapılmalıdır. Ayrıca çocuklara mümkün olan en iyi şekilde ulaşabilmek ve metinsel imgelere nüfuz edebilmelerini sağlamak için anlatı epik bir şekilde uzatılmalıdır. Bu sebeple çeşitli meallere başvurup, bunları karşılaştırmak önemlidir. Çünkü bu sayede öğretmen/anlatıcı, hem vahyin ve rivayetin orijinal metinlerinde hem de meallerdeki farklı kelime referansları aracılığıyla sunacağı metni zenginleştirip, konuya dair kelime dağarcığını genişletebilir. Diğer yandan bu unsurların tutarlı bir anlatı olarak birleştirilmesine özen gösterilmeli ve metnin imgeleri net bir şekilde ortaya konmalıdır.[75]

Steinwende, bir anlatının dilsel olarak şekillendirilmesi için özellikle uygun yöntemin, tekrar olduğuna işaret eder. Buradaki kasıt aynı içeriğin monoton bir şekilde yan yana getirilmesi değildir. Daha ziyade kendini tüketmeyen, dilsel olarak ustaca şekillendirilmiş ve coşkusunu giderek yükselten bir sunumu ve bunu sağlayacak içeriklerin farklı biçimlerde ve canlı bir şekilde tekrarlanmasını ifade eder. Tekrar yoluyla ana ifadeler çocuğun hafızasına kazınır ve metindeki önemli pasajlar vurgulanır. Çocuğa, metni hatırlarken rehber olarak kullanabileceği, hafızasına kaydedebileceği bir şey verilir. Steinwende'ya göre dilbilimsel açımlama, metnin belirli bir vurgusunu bütün detay ve nüanslarıyla ele almak ve tekrar söylemek anlamına gelir.[76]

Elbette açımlama muhatabın anlama ve kavrama düzeyine bağlıdır. Bu nedenle, çocuklar için uygun bir dile dönüştürülmesi gereken dini ifadelerin açılması/açıklanması veya manadaki vurgunun tekrarlar yoluyla pekiştirilmesi için gereken didaktik özen hem her bir öğrenci grubu hem de her anlatı için yeniden düşünülmelidir.[77]

---

[75] Steinwende, "Biblisches Erzählen", s.52-61.
[76] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.64-65.
[77] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.65.

2. Olgusal (Factual) Açımlama:

Steinwende, metinlerdeki olgusal açımlamanın temel noktası olarak gerekli açıklamaların gerekli olan yerlerde dahil edilmesini görmektedir. Bu açıklamalar, metinde geçen ve çocuklar tarafından bilinip bilinmediği kesin olmayan tarihi, coğrafi, sosyal, kültürel vb. gerçeklikler hakkında bilgi vererek çocukların anlatılan ile bağ kurmasına zemin hazırlar. [78]

Steinwende bu tür açıklamaları anlatıya entegre etmenin farklı yolları olduğundan bahseder. Açıklayıcı bilgiler metnin gerekli yerlerine bilinçli bir şekilde serpiştirilebileceği gibi metnin önüne de yerleştirilebilir. Öğretmen/anlatıcı, anlatının akışını kesintiye uğratmadan veya fazla didaktik olmasına izin vermeden bilginin en mantıklı şekilde nasıl ve nerelere yerleştirilebileceği hususunda titiz davranmalıdır. Yani bu açıklamalar bir tanımlama tarzında verilmemeli, öğrencilerin zihinlerinde görselleştirmelerine imkan tanıyacak şekilde ele alınmalıdır. [79]

Steinwende bu bağlamda konular ile ilgili diğer anlatılara da atıfta bulunur. Özellikle metnin şekillendirilmesinin bu kısmında, kutsal metin harici bir tarihsel anlatının da önemli olduğunu dile getirir. Çünkü bu tarihsel anlatılarda, kıssanın kendisi görünür olmasa dahi kıssada anlatılanı ortaya çıkarabilecek bir potansiyelin varlığı söz konusudur. Yine de tarihsel doğruluğun da korunması önemli bir unsur olduğundan öğretmen tarafından kullanılacak tarihi metinlerin de dikkatli bir şekilde incelenmesi gereklidir.[80]

3. Teolojik Açımlama:

Steinwende bir metni ders materyali olarak hazırlarken, dilbilimsel ve olgusal açımlama pratiğinin yanında teolojik olana değinir. Teolojik kısımda anlatıyı "inancın vesikası olarak" betimler ve inanç/iman gibi yönleri özellikle vurgulayan dini anlatılardan bahseder. Bunların retorik açıdan güçlü

[78] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.67.
[79] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.68.
[80] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.70-72.

olmalarından yani aslında birer vaaz oldukları gerçeğinden hareketle, ilk dönem dini topluluklardaki şifahi geleneğin de sürdürülmesi hususunda bir adım atmak istediğini ifade eder. Ona göre, nasıl ki eski zamanlarda bu anlatılar dinin ve imanın bir vesikası olarak sunuldu ve başkalarına ilham ve ibret olarak iman etmeleri veya imanlarını güçlendirmeleri için anlatıldıysa, bugün de çocuklara anlatılmalıdır. Zira bu şekilde çocuklar kendi dini geleneklerine dahil olabilecek ve Tanrı'nın tarihte ve günümüzde yaptıklarından ve anlatılan kıssalardaki eylem ve buyruklarından haberdar olacaklardır. Steinwende, özellikle böyle bir konu söz konusu olduğunda, öğretmenin çocukların tepkilerini iyi ölçerek anlatımın akabinde karşılıklı bir diyalog halinde sorularını ifade etmelerine izin verdiği ve bunları yanıtladığı bir alan da açmasının gereğine vurgu yapar.[81]

Vahiy ve rivayet dışında, iç monolog veya çerçeve anlatı gibi anlatı biçimleri de Steinwende tarafından teolojik açıdan bir metnin geliştirilmesine katkı sağlayacak potansiyeldedir. Bir iç monolog[*], örneğin bir kişinin dini tecrübesi ile ilgili duygusal yoğunluk ve derinlik katkısı sunabilir. Çerçeve anlatılar[*] ise, özellikle bazı kıssalar söz konusu olduğunda Steinwende tarafından çok uygun bulunmaktadır. Zira bunların iç içe geçmiş şekilde geniş bir dini konu ile o bağlamda sayılabilecek başka bir konuyu beraberce anlatarak, çocuklar için bağlamsal zeminin sağlanması ve dolayısıyla daha anlaşılır olması gibi katkıları olabilir.[82]

Steinwende, bu kuralların uygulanması hususunda her öğretmenin/anlatıcının çeşitli sorumlukları olduğuna da işaret eder. Öğretmen bir yandan muhatabı olan öğrencileri dikkate almalı ve onları tanımalı diğer yandan da kendi bakış açısı ve anlatı tarzı üzerinde çalışmalıdır. Anlatmak işi

---

[81] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.78-82.

[*] Örneğin: Hz. Eyüp ile ilgili çarpıcı ve yer yer iç monoloğun da kullanıldığı edebi eserler mevcut. Bu eserlerden bir pasajın kullanımı ile teslimiyet gibi, imtihan gibi duygusal bir yönü de bulunan konuların işlenmesi mümkün olabilir. (Bir örnek: Joseph Roth, **Hiob**)

[*] Çerçeve anlatı açısından bir örn.: Peygamber'in hicreti esnasında sığındığı kovuğa örümceğin ağ örerek onu gizlemesi (MEB'e ait 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında hicret ile ilgili ünitede konunun örümceğin ağzından anlatıldığı bir okuma parçası.)

[82] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.97-100.

her zaman "kişinin kendi anlatım tarzını bulması ve geliştirmesi" anlamına da gelir. Ayrıca öğretmenin kendi teolojik bakış açısıyla zaman zaman yüzleşmesi, İlahi vahyin üzerinde düşünmesi/tefekkür etmesi hem kendisi hem de anlattıklarının öğrenci için doyurucu bir ders materyali olabilmesi açısından önemlidir.[83]

Orijinal metne veya kıssaya sadık kalınmasına dikkat edilerek bir anlatı ortaya çıkarılmasının hem ilahi kaynakların hem de çocukların anlama ufkuna uygun olan bir anlatım biçimi bulmak için iyi bir çözüm sunacağına vurgu yapan Baldermann, bunun çocuklara anlatılanın içine girmeleri için yeterli zaman tanıyan daha geniş bir anlatıyla sonuçlanacağına işaret eder.[84] Baldermann da Steinwende gibi bir anlatının şekillendirilmesi açısından uygun dilsel araçlara ilişkin değerlendirmeler yapmış, özellikle aşağıdaki dört dilsel unsurun üzerinde durmuştur:

1. Merak/Heyecan ve Gerilim Uyandırma:

Steinwende gibi Baldermann da heyecan yaratma biçimlerine ve dolayısıyla anlatı dilinin bilinçli kullanımına odaklanır. Dinleyicinin dikkatini çekmek için heyecan/gerilim yaratmak gereklidir ve Baldermann'a göre bunun yalnızca tesadüfi değil, temel bir önemi vardır. Zihinsel temellükü başlatmak için dinleyicide sorgulayıcı bir tutum uyandırmak önemlidir. Çünkü teorisyene göre ancak bu sayede öğrenci veya dinleyici meselenin ağırlığına da vakıf olabilir.[85]

2. Fiil ve Anlatının Zaman Kipi:

Steinwende gibi Baldermann da eylemin taşıyıcısı olarak sıfatlar ve isimler yerine fiilin tercih edilmesini ister; anlatı dili fiillerle yaşar. Dahası, bir zaman sözcüğü olarak fiil bir eylemi zamansal çerçevesine yerleştirir; fiil dinleyici için zamanın da bir göstergesi haline gelir. Ancak Baldermann,

---

[83] Steinwende, **Werkstatt erzählen**, s.110-111.
[84] Baldermann, **Der biblische Unterricht,** s.162.
[85] Baldermann, **Der biblische Unterricht,** s.164-166.

şimdiki zaman kipini öneren Steinwende'nin aksine, geçmiş zamanı kipinin daha iyi seçilmiş bir anlatı zamanı olduğunu düşünür. Ona göre, şimdiki zaman anlık olarak geçmiş zamandan etkili olsa da geçmiş zaman saygınlık, güvenilirlik ve yoğunluk açısından diğer tüm zamanlardan üstündür.[86]

3. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım:

Bir anlatıyı şekillendirirken olay örgüsüne dair net vurgular yapılmalıdır. Dinleyici için- biçimsel olarak da- bir anlatı için neyin elzem, neyin o kadar önemli olmadığı açık olmalıdır. Bu nedenle anlatıcı, anlatı yoğunluğunda net bir derecelendirme yapmalıdır. Bunun için Baldermann ana cümlelerin birincil olarak kullanılmasını önermektedir; yan tümcelerin sözdizimsel/sentaktik açıdan ana cümlelere tabii konumda olmaları anlatıdaki yoğunluk ve çarpıcılık noktasında da aynı tabiiyeti temsil etmektedir.[87]

4. Anlatıdaki Sıfatlar:

Baldermann da sıfatların düşüncesizce kullanılmasına karşı uyarıda bulunur. Özellikle duygu yüklü olduğu ve genellikle anlatıcının kişisel görüşünü yansıttığı için öğretmene/anlatıcıya bu tür kelimeleri idareli kullanmasını tavsiye eder. Dikkat edilmemesi halinde sıfatlar gösterişli veya etkili unsurlar olarak algılanıp, kıssaların anlatımında sıklıkla başvurularak eğitim-öğretim hedefinden uzaklaşmaya yol açabilir.[88]

Baldermann, olgusal ve dilsel açımlamadan Steinwende'ya benzer şekilde bahseder. Steinwende gibi o da vahiy metni üzerinde muhayyel bir çalışma yapılması ve metnin bu şekilde zenginleştirmesine karşı uyarır. Bunun yerine, olgusal açıklamalar anlatı akışını sekteye uğratmadan anlatıya dahil edilmelidir.[89] Yine anlatının derinliğini ve kuvvetini artırma aracı olarak tekrarlamalara da büyük önem vermektedir. Tekrarlama yoluyla, kelimeler

[86] Baldermann, **Der biblische Unterricht,** s.167-169.
[87] Baldermann, **Der biblische Unterricht**, s.171.
[88] Baldermann, **Der biblische Unterricht**, s.172-173.
[89] Baldermann, **Der biblische Unterricht**, s.179.

veya cümleler çocukların zihninde yer eder. Ayrıca aşikar hatta basit olan bir şeyin yeniden şaşırtıcı ve üzerinde düşünmeye değer olarak görünmesini de sağlayabilir. Sözlü anlatımda, dinleyiciye kritik noktalarda oyalanma fırsatı vermek her zaman önemlidir ve kasıtlı olarak yerleştirilmiş tekrarlar bu fırsatı sağlar.[90]

Baldermann, bir başka dilsel açımlama imkanını da Kitab-ı Mukaddes'teki yankıların peşine düşmekte görür. Bununla kastedilen, diğer Kitab-ı Mukaddes metinlerinden alınan imgeler ve ifade biçimleri yoluyla gelişimdir. Kitab-ı Mukaddes böylece Kitab-ı Mukaddes'le birlikte yorumlanabilir. Steinwende'nin sözleriyle ifade edecek olursak: "dilbilimsel açımlama; Kitab-ı Mukaddes'teki ibretlik ve aynı zamanda şükür vesilesi olan durumları, metindeki paralelliklerden veya daha derin bir dilbilimsel ilişkinin olduğu diğer ayet ve kıssalardan ifadeler ekleyerek yoğunlaştırmak ve somutlaştırmak anlamına gelir."[91] Bu açıdan bakıldığında açımlama, anlatı tasarımında kullanılabilecek metne uygun ve aynı zamanda didaktik açıdan çok verimli bir imkan sunar.[92]

Baldermann'ın anlatı anlayışı daha sonraki yıllarda kendisi tarafından daha da geliştirilmiş ve bazı açılardan güncellenmiştir. Kendisi Steinwende'nın anlatı teorisini kabul ve hatta takdir etmekle birlikte, son zamanlarda bu teoriye yönelik bazı eleştiriler dile getirmiştir. Metne sadakat konusuna mutlak öncelik verilmesinin, anlatıcının doğallığından, içtenliğinden ve istemeden yaratıcılığını kaybetmesine yol açabileceğinden ve bunun da anlatıya yansıyacağından endişe etmektedir. Bu nedenle Baldermann, güncel anlatı kavramında şu tezi öne sürer: "*rivayet etmek yeniden anlatmak demektir*".[93] Ona göre, anlatıda aranan iletişim ancak anlatı otantikse, yani anlatıcının kendisi de o anlatıda mevcutsa başarılı olabilir. Baldermann, anlatının orijinal kişilerin deneyimlerini, acılarını ve özlemlerini

[90] Baldermann, **Der biblische Unterricht**, s.182
[91] Steinwende, "Zu erzählen deine Herrlichkeit", s.154.
[92] Baldermann, **Der biblische Unterricht**, s.184-185.
[93] Baldermann, **Einführung in die biblische Didaktik**, s.99.

yakalayamaması veya anlatıcının asli olay ya da eylemleri yakalayamayıp, yanından geçip gitmesinin anlatının otantikliğini engelleyeceğini düşünür. Ona göre, yalnızca otantik bir anlatı dinleyicileri kendi algıları doğrultusunda motive edebilir ve özgürleştirebilir.[94]

Bu noktada Baldermann, kendisinin de uzun süre takip ettiği ve saygın bulduğu "açımlama" kavramına da başka bir bakış açısı kazandırır. Baldermann, açılım yolunun tutarlı bir şekilde izlenmesi halinde etkileyici bir anlatı sanatının ortaya çıkabileceğine inanmasına rağmen, anlatıcının kendi spontane olanaklarını bastırma tehlikesine de işaret eder. Steinwende'nin otantik başarının bir yönünü, yani vahiy metnine sadakati aşırı vurgularken, diğer yönlerini ihmal ettiğini, örneğin o Kitab-ı Mukaddes anlatılarının kendi deneyimlerini ele alan ve onları şeffaflaştıran ve hatta kendi hayatını değiştiren tecrübeleri kendisi için saklı tutan bir hikaye olarak yeniden keşfettiğini düşünür.[95]

Bununla birlikte Baldermann, Steinwende tarafından ortaya konan, kıssaların keyfi süslemeler ve anlatıcının kendi deneyimlerinin eklenmesiyle aşırı bir uca savrulması tehlikesinin de farkındadır. Ona göre tahkiyeli anlatım, aktüalite ve mevcut deneyimlerin algılanması ile anlatının her zaman (her anlatılışında) kendisiyle özdeş kalması ve yeniden tanınabilir olması talebi arasında bir ip cambazlığıdır. Anlatının amacı ise çocuklara, kendilerine anlatılan kıssa vb. yardımıyla kendi deneyimlerini açabilme ve bunları daha geniş bağlamlara yerleştirebilme yetkinliği kazandırmaktır. Anlatı geçmişten bugüne kadar yani diakronik/artzamanlı olarak yaşayagelmiş insanlar arasında olduğu kadar bugün aynı zaman diliminde beraber senkronik/eşzamanlı olarak yaşayan insanlar arasında da bir bağlantı kurmalı ve toplumsal ortaklık yaratmalıdır. [96]

---

[94] Baldermann, **Einführung in die biblische Didaktik**, s.100.
[95] Baldermann, **Einführung in die biblische Didaktik**, s.103.
[96] Baldermann, **Einführung in die biblische Didaktik**, s.93 ve 104.

Baldermann'ın özellikle ilkokul çocuklarıyla Kitab-ı Mukaddes üzerine çalışması kendisinde bir dizi temel görüş oluşturmuş ve onun Kitab-ı Mukaddes'teki tahkiyeli anlatım üzerine düşüncelerini de etkilemiştir. Baldermann, örnek olarak kullandığı Kitab-ı Mukaddes pasajlarındaki anlatısal yapının, konu edinilen şahıslara ait sözlerin ve diyalogların bu metinlerde yer alan dini sembol ve motiflerin çocuklar tarafından anlaşılmasının önemine değinmiştir. Ona göre Kitab-ı Mukaddes'in bu anlatım tekniği, çocukların metinlerdeki sembol ve motiflerle kendileri arasında özdeşim kurmaları için bir yol sunmaktadır. Bu bağlamda özellikle kıssaların, çocukların dini kavrayışları açısından daha derin bir erişim imkanı sağladığını tespit etmiştir. Öğrencilerin kıssalarda bahsedilelen sözleri ve tecrübeleri kendilerine ait kılmaları ve onları duygusal olarak kendilerine ulaşan deneyimler olarak algılamaları için aşina olmaları gerekir.[97] Yani dini ve vahyi gelenek ile öğrenciler arasında özellikle kıssalar vasıtası ile bir köprü oluşturulması onların bu kıssalarla ve arka planına ait diğer rivayetler ile sık sık karşılaştırılması ve tanıma noktasına taşınmaları ile mümkün olabilir.

Örneğin Baldermann, çocuklarla yaptığı çalışması için Kitab-ı Mukaddes'in Mezmurlar bölümünü seçmiştir. Ona göre pek çok dini anlatıya kaynaklık etmesi açısından bu bölümün çocuklar tarafından özümsenmesi önemlidir. Zira Mezmurlar'ı, başka bir anlayışın kapısını açan bir anahtar olarak görmektedir. Bu anlayış ile çocuklara Mezmurlar'da kendilerini bulmalarını, korkularını ifade etme biçimleri ile tanışmalarını ve sonrasında da teslimiyetin ifade biçimlerini keşfetmelerini sağlanacaktır. Baldermann'a göre Mezmurlar'ın işaret ettiği korku, ümitsizlik, acı ve sonrasındaki selamete ve umuda yönelik basit ifadeler ve kişinin yalnız olmadığına Tanrı'nın hep onunla beraber olduğuna dair vaat, kıssa ve diğer dini anlatılar aracılığıyla daha da detaylandırılabilir. Baldermann da konuyu ele almış diğer eğitimciler gibi, özellikle kişinin olumsuzluklar karşısında inancını kuvvetlendiren, umudunu tazeleyen kıssaları ve dini anlatıları din dersi için didaktik bir anahtar gibi

[97] Baldermann, **Wer hört mein Weinen?**, s.37.

görür.[98] Ayrıca, anlatının özel olanaklarıyla birlikte yeniden keşfedilmesinin, didaktik açıdan özellikle ve öncelikle dini dilin temel biçimlerinin yeniden keşfedilmesine bağlı olduğunu da ifade eder.[99]

Özetleyecek olursak metne sadık kalınmasını öngören yaklaşım, kıssaların dokümanter karakterini korumayı amaç edinmiştir. Ayrıca kıssaların çocuklara doğru bir şekilde ulaştırılmasına dair önemli bir çabası da bulunmaktadır. Ortaya konan dilbilimsel, teolojik ve olgusal açımlama ilkeleri ise bu yaklaşımın güçlü yönüdür. Bugün hala güncelliğini korumakta olup yapılan uygulamalı çalışmaların da pek çoğunun dayanağıdır.

3.2.1.2. Muhayyileye Dayalı Çalışmayı Öne Çıkaran Yaklaşım

Metni merkeze alan bir diğer yaklaşım Walter Neidhart'a aittir. Bu yaklaşım, çocukların anlama düzeylerine önem atfetmekte ve tahkiyeli anlatımının teolojik ve didaktik meseleleri çocukların bilişsel düzeylerine uygun bir biçimde sunması gerektiği argümanını temellendirerek ele alma gayreti sergilemektedir. Bu amaca hizmet etmesi açısından uygun bir hazırlık çalışmasının neleri kapsaması gerektiğinin üzerinde durmakta ve pratik çözümler önermektedir. Bu önerilerin öğretmenler için bir nevi rehber görevi görmesi ve hazırlık sürecinde onlara yardımcı olmasını amaçlamaktadır.

Neidhart'ın yaklaşımı vahyin ya da rivayetin orijinaline literal bir sadakati vurgulamaz. Bunun yerine duruma, konuya ve öğrencinin durumuna göre değişime, dönüşüme matuf bir anlatıyı savunmaktadır. Aynı zamanda muhayyilenin işe koşulması ile ortaya çıkan bir çalışmayı ve kutsal metindeki unsurların elden geldiğince bu şekilde aktarıldığı bir anlatıyı kabul etmektedir. Yani bir metin yalnızca vahyin yahut rivayetin olduğu gibi yeniden anlatılması olarak kalmayıp öğretmenin sahip olduğu şahsi düşünceler veya bağlı

[98] Baldermann, "Erzählen als Notwendigkeit", s.100-110.
[99] Baldermann, **Wer hört mein Weinen?**, s.51.

bulunduğu dini temayüller ekseninde yeniden şekillendirilir. Bu anlamda özellikle rivayet din dersi için önemli bir materyal olarak ele alınmaktadır. Neidhart bu özgür anlatım biçiminin, çocukların anlatıda kendi gerçek deneyimlerini fark etmelerini ve böylece kendi toplumunun geçmişteki insanlarının deneyimleriyle bugünküler arasında bağlantı kurmalarını sağlamasını bir hedef olarak görmektedir. Çünkü ona göre yeniden anlatmak, geçmiş ile bugün arasında bir diyaloğa cesaret etmek ve kitabi kısıtlamaların üstesinden gelmek demektir. Anlatının vurgusu her şeyden önce anlatıcıya yani din dersi bağlamında öğretmene bağlıdır.[100]

Neidhart'a göre, kıssalar çocukların dini eğitiminin vazgeçilmez bir unsurudur. Ona göre, tahkiyeli anlatım Kutsal Kitapta Tanrı tarafından insana hitap etmek için özellikle kullanılan biçimdir. Neidhart burada kıssalarda Tanrı'nın eylemselliğinin inancın görünümü olarak algılanması gerektiğine işaret eder. Devamında orijinal Hıristiyan inancının Tanrı'nın eyleminin kısaltılmış bir anlatımı gibi olduğunu söyler. Neidhart'a göre, Tanrı'nın ezeli ve ebediliğinden ancak mitik olarak, yani bir anlatı olarak söz etmekten başka seçenek yoktur.[101]

Neidhart çocuklar ile kıssalar arasındaki ilişkiyi özellikle iki hususa dikkati çekerek karakterize eder. Bunlardan ilki, çocuklara kıssa anlatıldığında, onlarda psikolojik süreçlerin tetiklendiği; anlatıdaki karakterlerle özdeşim kurdukları ve onlara oyun oynayarak deneyimleyebilecekleri roller sunulduğudur. Bu bağlamda kıssalar aracığıyla çocuklara ne kadar çok ve çeşitli özdeşleşme fırsatı sunulursa onların benliklerinde o derece büyük bir genişleme yaşanır. Kıssalardaki kişilikler ve onların hususiyetleri günümüz çocuklarından ve onların "kahraman figürlerinden" farklı olsalar da hala bir hayranlık uyandırma potansiyeli taşımaktadırlar. İkincisi ise, anlatıcının öğrenciler için kıssa anlatma sürecinde

---

[100] Neidhart ve Eggenberger, s.24 ve Klaus Wegenast, "Erzählt mal wieder!", **Der evangelische Erzieher**, V.32/4 (1980), s.256-259.

[101] Neidhart, "Formen, Methoden, Medien religiöser Erziehung im Nahbereich", s.243.

üstlendiği özel roldür.[102] Neidhart bu hususları öğrenci ve öğretmenin anlatıda üstleneceği sorumlulukları ve işlevleri açısından "özdeşim kurma ve role bürünme" ve "anlatıcının rolü" olarak açıklar. Bunların ilki anlatının soyut görünümünden sıyrılarak çocukların tecrübe dünyasını etkilemesi durumuna ışık tutarken, ikincisi de anlatıcı olarak öğretmenin üzerine düşen sorumluluklarla ilgilidir.

Özdeşim kurma ve role bürünme:

Kıssalar örneklik vasfı da olan roller sunar; bu rolleri benimsemek ya da reddetmek dinleyiciye kalmıştır. Çocuk, rolü temel özellikleriyle günlük yaşamına uyarlayıp uyarlamadığına ve yaşam pratiğiyle ilgili olup olmadığına karar verebilir. Fakat Neidhart bir çocuğun kendisine sadece kıssa anlatımıyla verilen bir eğitimin neticesinde dindar/inançlı olmasına kesin gözüyle bakılamayacağını da hatırlatır. Kıssa aracılığıyla çocuğa, dini bir yaşam için gereken duygusal ve pratik yolları öğrenebileceği yaratıcı ve eğlenceli bir rol model sunulmaktadır.[103] Huşu, iman veya manevi anlamda sorumluluk alma cesareti gibi dini açıdan temel teşkil eden duygular, çocukların erken yaşlarında tecrübe edebileceği özellikte değildirler, ancak kıssalar vasıtasıyla bunlar hakkında- üstelik eğlenceli bir etkileşim yoluyla– kulak aşinalığı kazanıp fikir sahibi olabilirler. Kıssa anlatımı yoluyla, çocuğun Tanrı ve insan arasındaki ilişkide dini roller üstlenmeyi öğrendiği bir sosyalleşme süreci başlatılır.[104]

Neidhart'a göre, çocuğun kıssalarda karşılaştığı karakterler ve onların rol modelliği ilerideki yetişkinlik hayatında içine düştüğü somut veya soyut zorlayıcı durumların karşısında imanını koruyup korumayacağını belirleyebilir. Bu belirleme potansiyeli, örneğin çocuk, kıssalarda anlatıldığı şekliyle mümin rolünün gereklerini yerine getiren yetişkinlerle karşılaştığında gerçekleşebilir.

---

[102] Neidhart ve Eggenberger, s.25-26.

[103] Bu da Aristoteles ve Platon'dan beri kullanılagelen *mimesis* kavramını çağrıştıran bir özelliktir.

[104] Neidhart ve Eggenberger, s.28.

Yani çocuklar için, yetişkinlerin dindarlıklarının neye karşılık geldiği ve/veya ihtilaflı ya da zorlayıcı durumları nasıl çözdükleri hususunda ancak kıssalar vasıtasıyla hermeneutik bir alan açılabilir. Çocukların inancı uygulamalı olarak tecrübe etmelerinin bir sonucu olarak, kıssalar soyut karakterlerini kaybedebilir ve çocuğun günlük yaşamı ve deneyim ufku üzerinde etkili olabilir. Neidhart çocukların dini ve manevi olanı deneyimlemelerinin bir sonucu olarak, kıssaların soyut karakterlerini kaybedebileceği ve çocuğun günlük yaşamını ve tecrübe ufkunu etkileyebileceğini ifade etmektedir.[105]

Anlatıcının rolü:

Neidhart'a göre bir anlatı dinleyici tarafından akıldan çok duygularla algılanır. Kıssa anlatımı her şeyden önce çocukların hayal gücüne ve figüratif düşünme, hissetme, hatırlama gibi zihinsel özelliklerinin beraberce etkileşime geçtiği alana hitap eder. Bütün bu etkileme potansiyeli nedeniyle, anlatıcının her zaman ilgili dinleyici grubuna uyarlanmış uygun bir anlatı biçimi bulmaya çalışması önemlidir.

Neidhart, Kitab-ı Mukaddes yazarlarının 2000 yıl önceki insanlar için o zamanki şartlarda yazmaları sebebiyle, bu kıssaların artık bugünün öğrencileri üzerinde en iyi etkiyi yaratabilecek bir biçime sahip olmadığını ifade eder. Bu yüzden anlatıcının öznelliği önemlidir ve günümüz öğrencileri için Kutsal Kitap anlatıcısının yerini almalıdır. Tıpkı o zamanlar kıssa anlatıcısının yaptığı gibi anlatılanın sorumluluğunu üstlenmek zorundadır, ama diğer taraftan da anlatıyı bugünkü şartlara uygun hale dönüştürmek için aynı özgürlüğe de sahip olmalıdır. Bu, anlatıcının Kitab-ı Mukaddes yazarları tarafından sağlanan anlatı malzemesini kendi dinleyici grubu için anlaşılabilir hale gelene kadar dönüştürmesine izin verildiği anlamına gelir. Dolayısıyla günümüzde kişi artık Kutsal Kitap anlatıcısının anlayışına değil, yalnızca Tanrı'nın otantik mesajına ya da halihazırda kabul edilen hakikate mecburdur. Anlatı, anlatıcının şahsi inanç anlayışına yöneliktir. Anlatının dinleyici

[105] Neidhart ve Eggenberger, s.29.

nezdindeki inandırıcılığı yalnızca böyle sağlanabilir. Bu esnada kıssalardaki tarihsel gerçekler ile ilgili meseleler önemini yitirmektedir. Zira Neidhart Kitab-ı Mukaddes'teki kıssaların yazıldığı gibi gerçekleşmiş olup olmadığından ziyade mümin insanlara dair vesikalar olmasının önem arz ettiğini ifade etmektedir.[106] Dolayısıyla Nedihart'a göre, bir kıssanın din dersi bağlamında bir öğretim materyali olması için göz önünde bulundurulması gereken iki husus vardır. Bu hususlardan ilki şimdiki zamandaki anlatıcının hakikat hakkındaki kişisel bilgisidir. İkincisi ise, günümüz öğrencilerine doğrudan hitap etme ve çok farklı karakter özelliklerine sahip rolleri denemelerine ve böylece olası bir yaşam tarzı ve/veya hayat algısı değişikliğine yardımcı olma çabasıdır. [107]

3.2.1.2.1. Muhayyileye Dayalı Çalışmayı Öne Çıkaran Yaklaşımın Hazırlık Süreci

Neidhart, din dersi sürecinde öğretmenin anlatıcı rolüne/görevine büyük bir önem atfetmekle beraber anlatıyı dikkatli bir şekilde hazırlamasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu hazırlık çalışmasını aşağıdaki üç adımda tanımlamaktadır:

i. Muhayyileye dayalı çalışma yapmak

ii. Anlatıya duygusal katılım

iii. Muhayyileye dayalı çalışma ile ortaya çıkan materyal içinden öğrenciye, duruma veya konuya göre uygun olan bir seçki yapmak.[108]

Sayılan bu adımları Neidhart, kendi yaklaşımı içerisinde mümkün mertebe detaylandırarak ele almıştır. Metin merkezli yaklaşımların özellikle

[106] Neidhart ve Eggenberger, s.30-31.
[107] Neidhart ve Eggenberger, s.31.
[108] Neidhart ve Eggenberger, s.37.

öğretmene atadığı hazırlık görevinin önemine binaen burada bu adımları açıklamamız gerektiğini düşünmekteyiz.

1. Muhayyileye dayalı çalışma yapmak:

Tahkiyeli anlatım, sadece dinleyicinin aklından çok duygularına hitap eden bir iletişim biçimi değil, aynı zamanda anlatıcının anlatıyı duygusal ve muhayyel olarak deneyimlemesini gerektiren bir iletişim biçimidir. Vahyin ve rivayetin tarihsel ve teolojik olarak doğru bir şekilde anlaşılması için çabalamanın yanı sıra, hayal gücüyle çalışmak da eşit derecede önemlidir. Anlatıcı, olayların dış seyrini içsel olarak görmeli, anlatı karakterleriyle birlikte deneyimlemeli ve zihinsel olarak onların rollerine bürünmeye çalışmalıdır. Anlatının canlanması ve dinleyiciler üzerinde etki bırakabilmesi için kıssalardaki karakterlerin muhayyilede yaşam süren varlıklar haline gelmesi yani canlanması gereklidir.[109]

Neidhart, bir öğretmenin bilimsellikle ilgili de bir sorumluluğu bulunduğundan, muhayyileye dayalı çalışmaları bilimsel tartışma için değil, öncelikle çocukların düşünce dünyası için yaptığının farkında olması gerektiğinin altını çizer. Dolayısıyla öğretmenin amacı, kıssada geçen olayların tarihsel bir yeniden inşası ya da bir olayın seyri hakkında bilimsel bir bilgi ya da hipotez ortaya koymak değil, öğrenci grubu için en uygun anlatı biçimini aramaktır. Buna göre orijinal ifadenin gerçekliği meselesi ikincil bir konumda kalır.[110]

Muhayyileye dayalı çalışmayı bir film senaryosu yazmaya benzeten Neidhart, öğretmenin kıssada anlatılan olayı hayalinde yeniden canlandırması; daha sonra bir sahne sekansı oluşturmak için olay örgüsünü, karakterleri ve çevrelerini görselleştirmesi gerektiğini ifade eder. Diğer yandan hayal gücü sadece olayların dış seyrini resmetmek için kullanılmamalı; "oyuncuların" (anlatı karakterleri/kişileri) duygusal

[109] Neidhart ve Eggenberger, s.37-38.
[110] Neidhart ve Eggenberger, s.39-40.

süreçlerine sempati duyulmasına da katkıda bulunmalıdır. Bu sayede oyuncuların/karakterlerin rollerini içsel olarak anlamak mümkün olacağından anlatım esnasında da başarılı bir aktarım gerçekleşecektir. Karakterlerin duygusal dünyasının yeniden yaşanması ile bir bakış açısı değişikliği sağlanır ve anlatının farklı bir veçhesi görünür hale gelir.[111]

Neidhart, kıssa karakterlerinin psikolojik analizini yani onların ruhsal durum motiflerini ortaya koyarak yalnızca öğrencilerini kıssa hakkındaki soyut iddialarla yüzleştirmemekte aynı zamanda onları kıssa karakterleriyle de karşı karşıya getirmektedir. Fakat bu psikolojik analiz, Tanrı'nın kişiliği söz konusu olduğunda sınırlarını bulur. Çünkü teolojik olarak herhangi bir semavi dinde bunun yeri yoktur.[112]

2. Anlatıya duygusal katılım:

Bir anlatıda tek tek kişiler ya da kişi grupları karşısında duygusal olarak taraf tutmak sadece negatif boyutuyla değerlendirilmemesi gereken bir şeydir. Neidhart, bu tavrın son derece insani olduğunu belirtmekte, anlatıcının, anlatma eyleminde dinleyiciye sıfatlar ve zarflar, yüz ifadeleri ve çeşitli vurgularla muhayyileye dayalı çalışmasında ortaya çıkan görüntüyü olduğu gibi aktarabileceğini söylemektedir. Ancak, yine de keskin yargılarda bulunmamaya dikkat edilmelidir. Çünkü öğretmenler genellikle kötülüğü mümkün olan en caydırıcı şekilde sunarken, aynı zamanda taklit edilmeye değer iyiliği yüceltme eğilimindedirler. Neidhart, aynı durumun Kutsal Kitaplarda bu şekilde sunulmasının ise çeşitli teolojik nedenleri olduğunu düşünür. Kıssalarda kötüler mutlak kötü olarak sunulursa dinleyici, kendisinin o kötülükle hiçbir ilgisi olmadığı izlenimini edinip kendisini mutlak iyi olarak algılayabilir. Bu da dost-düşman kutuplaşmasının pekiştirilmesine yol açmaktadır. Oysa bir eğitim faaliyeti söz konusu olduğunda, bu gibi bir kutuplaşmaya sıcak bakmak mümkün değildir. Çünkü eğitimin görevi, çocukların günlük yaşamlarında bu tür düşüncelerden uzak durmalarını

[111] Neidhart ve Eggenberger, s.41-42.
[112] Neidhart ve Eggenberger, s 43.

sağlamak ve onları ılımlı yargılarda bulunmaya ve insanlarla ilişkilerinde hoşgörülü davranmaya teşvik etmektir.[113]

Öğretmen bu eğitim hedefine, iyi ve kötü arasında kutuplaştırmadan kaçınmak suretiyle ve Kutsal Kitapta'ki "kötülük" ile onun ortaya çıkış dinamiklerini anlayarak ve yüzleşerek katkıda bulunabilir. Böylelikle çocuklar suçluluk duygusu üzerinden kötülüğe dair farkındalık geliştirebilirler. Neidhart'a göre kötülere bile insanca muamele edilmeli, günahları insani yanlış davranışlar olarak anlaşılabilir kılınmalıdır. Böylelikle çocuklar kıssaların ideal ve ütopik bir dünyadan bahsetmediğini, kendi gerçeklikleriyle bir ilişki kurulduğunu hissederler. Tanrı'nın rahmeti; anlatıda yorumlanır ve çocuklar için görünür hale gelir. Dünyadaki farklılıkları Tanrı'nın rahmetinin bir göstergesi olarak anlamalarına ve çoğulcu bir dünya görüşü geliştirmelerine yardımcı olur.[114]

3. Materyal seçkisi:

Neidhart, muhayyileye dayalı ön çalışma sırasında pek çok veri sağlandığına işaret eder. Fakat nihai anlatı metni için bu verinin yalnızca küçük bir kısmı gerekli olmaktadır. Ona göre, elde edilen veri arasından gerekli olan kısımların seçimi aşağıdaki iki kritere göre yapılmalıdır:

- Hangi temel teolojik ifadelerin kıssa ile ilgili olduğu dikkate alınmalı ve açıklığa kavuşturulmalıdır. Bunu yapmak için anlatıcı buradaki kilit noktaların belirginleşmesi sağlayacak uygun materyali seçmelidir.

- Anlatı baştan sona heyecan verici olmalıdır. Bu nedenle, heyecan uyandıracak ve onu sürdürecek anlatı unsurları dikkatle incelenip, seçilmelidir.

[113] Neidhart ve Eggenberger, s.47.
[114] Neidhart ve Eggenberger, s.48.

Temel olarak, anlatıcı hangi materyalin kendi anlatım tarzıyla örtüştüğünü ve dersin amaç ve hedefi açısından dikkate alınması gerektiğini önceden belirlemelidir.[115]

3.2.1.2.2. Muhayyileye Dayalı Çalışmayı Öne Çıkaran Yaklaşımın Uygulama İlkeleri

Neidhart'a göre tahkiyeli anlatım bir sanattır ve bu sanatın icrasında takip edilmesi gereken ilkeler vardır. Bu teorinin uygulanması sürecinde dikkate alınması gereken dokuz ilke bulunmaktadır: Bunlar; 1. Anlatının giriş bölümü, 2. Olay örgüsünün canlılığı, 3. Betimleyici ve açıklayıcı bölümler, 4. Flashbackler ve anlatı dışı diğer eklentiler, 5. Diyalog kullanımı, 6. Olay örgüsünün genişlemesi, 7. Bilinçli tekrarlar, 8. Tahkiyeli anlatımın kendisi ve 9. Tahkiyeli anlatım ile diyaloğun bir araya getirilmesidir.

1. Anlatının giriş bölümü:

Dinleyicinin, bir anlatının ilk anından itibaren hikayeyi kabul etmeye ve onunla ilişki kurmaya davet edildiğini hissetmesi büyük önem taşır. Bu nedenle giriş bölümünün, karakterleri ve anlatının temasını dinleyicilerle buluşturma görevi vardır. Böyle bir buluşmanın gerçekleşebilmesi için anlatıcının, anlatı kahramanını çocuklara hoş gösterecek, onlara hitap edecek ya da onlarda sempati uyandıracak ifadeler kullanılması gerekir. Neidhart dinleyicilerin ancak bu şekilde anlatılanlara ilgi duymaya başlayabileceğini vurgular.[116]

2. Olay örgüsünün canlılığı:

Sunulan metin heyecan verici bir anlatı biçimindeyse, çocukların kendilerini özdeşleştirebilecekleri kişilerden bahsediyorsa, ancak o zaman kıssada geçen karakterlerle empati kurmalarını, kendi deneyimleri üzerine de

[115] Neidhart ve Eggenberger, s.49.
[116] Neidhart ve Eggenberger, s.56.

düşünmelerini sağlayabilir. Bu nedenle bir anlatının amacı, olay örgüsünün heyecanlı, sürükleyici ve canlı bir şekilde yeniden anlatılması olmalıdır. Oluşturulan heyecan, girişten sonra kopmamalı, dinleyicinin hayal gücünü canlı özelliklerle meşgul etmek için anlatının tüm aşamaları boyunca devam etmelidir. Dinleyicinin zihinsel deneyimi için, bir kişinin, bir eylemin veya bir durumun karakterize edildiği bölümler veya bireysel özelliklerin ayrıntılarına değinilmesi ve buna yönelik tanımlar son derece elverişlidir.[117]

Neidhart, kıssadaki anlatılanın ayrıntılı bir şekilde resmedilmesi gerekse bile, bunun cafcaflı bir şekilde göze çarpma ya da şok etkisi yaratma gibi anlatının amacına matuf olmayan şekillerde yapılmasını eleştirir ve canlılık olarak dile getirdiğinin bu gibi şeylerle karıştırılmaması gerektiğinin altını çizer. Ona göre, etkileyici bir şekilde anlatılan ayrıntılarda üslup dikkatli bir şekilde kullanılmalıdır, aksi takdirde etkisini hızla kaybedecektir. Çoğu zaman, şok edici şeylerin sessizce ve ölçülü bir şekilde gösterilmesi, gereğinden fazla üzerine gidilmesinden daha etkileyicidir.[118]

Neidhart'ın bu bahisde özellikle vurgu yaptığı durum ise geri bildirimdir. Ona göre, anlatıcı ve dinleyiciler arasındaki geri bildirim, sözlü anlatımın film ve televizyon gibi medyaya kıyasla büyük bir avantajıdır. Çünkü dinleyicilerle canlı bir temas kuran anlatıcı, duyguları farklılaştırılmış bir şekilde gündeme getirebilir ve kendi katılımıyla somutlaştırabilir. Takip eden tartışmada anlatıcı/öğretmen, öğrencilerin bir anlatıyı deneyimlerken hissettiklerinin farkına varmalarına yardımcı olmak için onlara doğrudan yanıt verebilir. Fakat anonim doğasının bir sonucu olarak bu iştirake izin vermediği için bahsi geçen medya organları, bu işlevi üstlenemez.[119]

[117] Neidhart ve Eggenberger, s.58.
[118] Neidhart ve Eggenberger, s.64.
[119] Neidhart ve Eggenberger, s.66.

3. Betimleyici ve açıklayıcı bölümler:

Tahkiyeli anlatım sürecinde bilinmeyenleri çocuklara açıklamak için, anlatıdan önce bilgilendirici bir giriş yerleştirilebilir, böylece betimleyici veya açıklayıcı bölümlerle dersin– yukarıya göre heyecanı giderek artırması gereken– süreci bozulmamış olur. Fakat Neidhart, açıklamaları ve betimlemeleri anlatıya entegre edilebilecek şekilde dönüştürmenin de iyi bir olasılık olabileceğine işaret eder. Bunu yapmak için, tasviri ya da tanımı gerektiren kısımların, anlatının olay örgüsüne entegre edilebilecek olay örgüsü unsurlarına dönüştürülmesi gereklidir.[120] Böylece anlatıcının hayal gücü, orijinal metinde açıkça belirtilmeyen tarihi veya kutsal karakterler hakkında bir şeyler anlatarak veya örneğin aslında orada görünmeyen bir haberci figürü anlatıya ekleyerek kendi anlatı metnini oluşturması için çalışabilir. Anlatıcının hayal gücünün bu süslemeleri ve üretimleri didaktik açıdan önemlidir çünkü öğrenciler anlatıları dinlerken karmaşık koşullar ve ilişkiler hakkında bilgi edinirler. Böylece çocuklar anlatı ile canlı bir ilişki geliştirebilirler.[121]

4. Flashbackler ve anlatı dışı eklentiler:

Flashbackler o anda anlatılan zamandan önce gerçekleşmiş olayları hatırlatmak için anlatıya dahil edilebilen unsurlar olsa da Neidhart, bunların uzun tutulmasının heyecanı bozabileceğinden bahseder. Yetişkin edebiyatında genellikle farklı zaman düzeylerinde anlatılara rastlanırken, çocukların henüz böyle bir işlem kapasitesi bulunmadığı için mümkün mertebe çocuklar için üretilen veya uyarlanan anlatılarda bundan kaçınılmalıdır. Neidhart, çocuklar söz konusu olduğunda, anlatı bölümlerinin sırasının olayların akışına göre olması gerektiğinin yani lineer bir zaman akışının benimsenmesi gerektiğinin altını çizer. Çünkü ona göre, flashbackler genellikle çocuklar için belirsizlik ve kafa karışıklığına yol açar. Dolayısıyla kafa karıştırmamak ve heyecanın seyrini bozmamak için Kutsal metinleri yeniden düzenlemekten

[120] Neidhart ve Eggenberger, s.67.
[121] Neidhart ve Eggenberger, s.68.

kaçınılmamalıdır. Flashbacklerin yanı sıra, anlatıyla doğrudan ilişkisi olmayan vaaz benzeri konuşmalar, dini düşünceler, öğretiler, öğütler gibi diğer anlatı dışı unsurlar da heyecanı kaçırabilir. Başarılı bir anlatı için, bu tür anlatı dışı unsurlardan kaçınılmalı veya bu unsurlara ihtiyaç duyulacaksa bunlar uygun bir yere yerleştirilmelidir.[122]

5. Diyalog/Konuşma kullanımı:

Bir anlatı karakteri tarafından veya birden çok anlatı karakteri arasında gerçekleşen uzun konuşmaların ve/veya diyalogların, bir anlatının heyecanını bozabilme potansiyeli bulunmaktadır. Zira anlatılarda heyecan yaratımın en önemli unsurları olaylar ve eylemler olarak görülür. Fakat konuşmanın/diyaloğun olduğu yerde olay örgüsü yoktur veya durmuştur. Ancak konuşmaları ne kıssalardan ne de kıssalar harici başkaca anlatılardan damıtmak mümkün değildir, çünkü bunlar insanların iç dünyalarını ve benliklerini açığa vurdukları bir imkandır. Dolayısıyla tahkiyeli anlatım sürecinde de öğrencilerin kendi deneyimleri ile anlatı evrenine katılabilmeleri yani özdeşim kurmalarına yardımcı olmak için, anlatıdaki anlatıcı karakterlerin konuşmasına belli kurallar gözetilerek izin vermelidir. Neidhart, özellikle dini tecrübelerin ancak itiraflarda ve sohbetlerde anlatıldığında çocuklar için erişilebilir hale geldiğinin altını çizer. Bu yüzden, anlatıcı bir konuşma ya da sohbete içkin olan dramı, anlatı sanatı aracılığıyla dinleyiciye aktarma hususunda çaba göstermelidir. Zira Neidhart'ın ders süreci için vazgeçilmez olduğunu ifade ettiği heyecanın korunması ilkesi, öğretmen/anlatıcı bahse konu dramı, anlatı sanatı aracılığıyla dinleyiciye aktarmayı başardığı anda bir perspektife oturur. Uygun bir şekilde anlatılan konuşmalar ve diyaloglar öğrencinin heyecanını ve merakını daha da artırabilir.[123]

Bu konuya önem atfeden Neidhart, konuşmaları ve diyalogları şekillendirirken uyulması gereken bazı kurallar da belirlemiştir. Bu kurallar

[122] Neidhart ve Eggenberger, s.70.
[123] Neidhart ve Eggenberger, s.72.

sayesinde konuşma ve diyaloglar anlatının heyecanını bozmadan olay örgüsüne entegre edilebilir. Neidhart'ın işaret ettiği bu kurallar şöyledir:

- Yalnızca doğrudan konuşma kullanmaya özen gösterilmelidir.
- Konuşmanın selamlama, giriş ve heyecanın doruk noktasına ulaştığı anı içermesi gerekmektedir.
- Konuşma, öğretmenin o ana kadar kullandığı ses tonundan farklı doğal bir ses tonuyla yapılmalıdır.
- Bir konuşma veya diyalog açıklamalarla kesilmemelidir.
- Bir konuşmanın dramını artırmak için, uygun olması halinde ve uygun zamanda, dinleyicilerin tepkilerine ve yorumlarına yer verilmelidir.
- Merak uyandıran, heyecan verici bir anlatıda doğrudan konuşma mümkün olduğunca kısa olmalıdır.[124]

6. Olay örgüsünün genişlemesi:

Neidhart, heyecanı artırmanın bir başka dilsel yolunun da eylem fiilleri ekleyerek olay örgüsünü genişletmek olduğuna değinir. Burada kastedilen, anlatının nasıl ilerlediğini öğrenmek isteyen heyecanlı dinleyicinin bir süre daha merakta bırakıldığı, filmdeki ağır çekime benzer bir tekniktir. Bu sayede dinleyicinin heyecanı daha da yoğunlaştırılabilir.[125]

7. Bilinçli tekrarlar:

Bilinçli ve yerli yerinde yapılan tekrar, heyecanı artırmanın bir başka yolu olarak görülmektedir. Anlatıcı belirli hususları vurgulamak ve bunların dinleyici tarafından ezberlenmesini yahut akılda tutulmasını istediği durumlarda bu hususların geçtiği kelime öbeklerini veya cümleleri birebir tekrarlayabilir. Heyecanlı bir anlatı sürecinin içine yerleştirilmiş tekrarlar,

[124] Neidhart ve Eggenberger, s.73.
[125] Neidhart ve Eggenberger, s.74.

dinleyiciler üzerinde büyük bir etki yaratır. Bu, çocukların söylenenleri ezberlemelerine yardımcı olur. [126]

8. Tahkiyeli anlatımın kendisi:

Neidhart bu maddeyi açıklarken, buraya kadar bahsedilen kuralların sadece "tahkiyeli anlatım sürecindeki iletişime" hizmet etmekte olduğunu ifade ederek söze başlar. Bununla kastettiğinin ise vahiy ve rivayet ile yalnızca entelektüel ve teolojik bir ilişkiye dayanan bir iletişim olmadığını, anlatıcının anlatıya duygusal ve imgesel olarak nüfuz etmesi ile ortaya çıkan bir iletişimi de kapsadığını söyler.[127]

Bahsedilen bu iletişimin başarılı olup olmaması büyük ölçüde anlatıcının temel tutumuna bağlıdır. Yalnızca anlatma eylemini salt bir görev ya da bir angarya olarak görmeyen bir anlatıcı kendi heyecan, ilgi ve merakını dinleyicilerine de aktarabilir. Olumlu bir temel tutum, anlatıcının yüz ifadelerinde ve jestlerinde ve aynı zamanda sesinde de görülebilir. Anlatının çocuklar üzerindeki etkisi bu nedenle anlatıcının görünüşü ve eylemiyle şekillenir; öğrenciler tarafından gözlemlenen genel ruh halinin dışa vuran ayrıntıları, istemsizce anlatılanlara karşı kendi tutumlarına aktarılır ve beklentilerini belirler. Eğer öğretmen anlatısı için coşku yayıyorsa, dinleyicilerini alıp götürebilir ve onlar üzerinde kalıcı bir etki bırakabilir.[128]

Neidhart, öğretmenin çocuklarda duygu ve sempati uyandırmasını beklediğinden, sınıfın atmosferinin önemini de vurgulamaktadır. Din dersi dışında kalan unsurlar, dikkati dağıtabilir ve bazen strese sebep olabilir. Bu yüzden sınıf ortamı özellikle ders dışı ve olumsuz duygu yaratabilecek çevresel faktörlerden arındırılmalıdır. Zira Neidhart bu gibi unsurların

[126] Neidhart ve Eggenberger, s.75.
[127] Neidhart ve Eggenberger, s.77.
[128] Neidhart ve Eggenberger, s.78.

çocukların yalnızca dinleme davranışlarını bozmakla kalmayıp öğretmen ve öğrenciler arasındaki insani ilişkilere de etki edebileceği görüşündedir.[129]

Tahkiyeli anlatım için sandalye çemberinin en uygun sosyal form olduğuna işaret eden Neidhart, bunun sebebini öğretmenin dinleyicilerle sürekli göz teması kurmasına ve böylece onların tepkilerine yanıt verme fırsatına sahip olmasına olanak tanıması olarak açıklar. Ayrıca çocukların yorumlarına veya isteklerine esnek bir şekilde yanıt verebilmek önemlidir. Bu sebeple öğretmen hazırlık aşamasında kendini değişmez bir metne adamak yerine anlatı yaklaşımında olabildiğince esnek kalabilmelidir. Ancak bu şekilde dinleyicilerin tepkilerini anlatının şekillenmesine dahil etmesi mümkün olabilir. Dolayısıyla tahkiyeli anlatım sürecinde öğretmenin doğaçlama yeteneği önemli bir rol oynar.[130]

9. Tahkiyeli anlatım ve diyaloğun bir araya getirilmesi:

Neidhart, tahkiyeli anlatımı gerçekleştiren öğretmenin monolog pozisyonunu benimsememesi için, anlatım ve sohbetin bir arada kullanılmasının esas olduğunu savunur. Ona göre öğretmenler genellikle anlatılarını önce tutarlı bir şekilde sunmayı, daha sonra öğrencilerin sorularını netleştirmeyi tercih ederler. Anlatı ve diyaloğun, konuşmanın birbirinden ayrılması, anlatıcı ve dinleyici arasındaki ilişkinin daralması olarak algılanabilir ve bu da deneyimin yoğunluğunu zayıflatır. Bu sebeple çocukların anlık değişiklikleri derhal dikkate alınmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenciler anlatıya aktif olarak katılma şansına sahip olurlar ve ancak bu şekilde tüm çocukların tepkilerinin ve sorularının alınması ve böylece takdir edilmesi sağlanabilir. Yani öğrenci ancak bu yolla, anlatının ele alınışına aktif olarak dahil olma şansını elde eder. Ayrıca öğrencisinin tepkilerini hızlı bir şekilde yakalayabilen bir öğretmen anlatının çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve anlaşıldığı konusunda anında geri bildirim almış da olur. Bu şekilde dersin amacı ve hedefi bir kez daha güvence altına alınabilir. Diğer yandan anlatı bir kişiden

[129] Neidhart ve Eggenberger, s.79.
[130] Neidhart ve Eggenberger, s.80.

diğerine yalnızca aktarılan değil aynı zamanda paylaşılan bir deneyim haline gelir. Hatta böyle bir çalışma biçiminin alışkanlık haline gelmesi, öğrencileri anlatıyı kendi başlarına senaryolaştırmak için motive edebilir. Böyle bir motivasyon Neidhart'a göre öğrencilerin dinlediklerine/duyduklarına ilişkin algı ve anlayışlarını derinleştirebilir. Özellikle küçük yaştaki öğrencilerin potansiyellerini hızlıca ortaya çıkarabilmelerine imkan sağlamak adına, çocukları zihinsel ve/veya pratik olarak anlatıyla aktif bir şekilde ilgilenmeye teşvik etmek de öğretmenin bu bağlamdaki temel görevlerinden sayılır.[131]

Görüldüğü gibi bu yaklaşım, çocuklar için kıssalarla veya dini anlatılarla ilgilenmeyi renkli ve dinamik bir alana taşımaya çalışmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin derse hazırlanmaları için sunulan bir nevi kılavuz görevi de üstlendiği anlaşılmaktadır.*

3.2.1.3. Diyalojik Etkileşimi Öne Çıkaran Yaklaşım

Kıssaların çocuklar için gerekli olduğu varsayımından yola çıkan Tschirch, iddiasını aşağıdaki dört tezle desteklemektedir:

1. Kutsal Kitap çocuklar için gerekli bir kitaptır, çünkü onunla ilgilenmek dünyamızı ve içindeki hikayeleri anlamalarını sağlar. Yani: Kutsal Kitap kültürel bir değerdir.
2. Kutsal Kitap çocuklar için gerekli bir kitaptır, çünkü sorular ve cevaplar içerir. Yani: Kutsal Kitap anlam arayışına cevap veren bir kitaptır.

---

[131] Neidhart ve Eggenberger, s.82-83.

* Ekte konu ile ilgili bazı anlatı örnekleri verilmiştir. Örnek metinler; Anne de Vries'in Kitab-ı Mukaddes'teki kıssalara dair muhayyileye dayalı ürettiği metinlere yer verdiği ve bugüne kadar 30 dile çevrilmiş olan ünlü eseri *Kitab-ı Mukaddes Kıssalarına Dair Kapsamlı Anlatı Kitabı*'ndan seçilmiştir. Seçilen metinler, Tevrat'ın Yaratılış bahsindeki (21,1-22) ve Luka İncili'ndeki (2, 40-52) kıssalardan hareketle hazırlanmıştır. Bunlar sırasıyla aşağıdaki metinlerdir:
   - Hagar und Ismael / Hz. Hacer ve Hz. İsmail (Bkz. Ek 1, s.204.)
   - Die Kindheit / Hz. İsa'nın Çocukluğu (Bkz. Ek 2, s.214.)

   Kaynak: Anne de Vries, **Das große Erzählbuch zur biblischen Geschichte,** 3. Baskı, Bielefeld: CLV, 2013, s.54-58 ve 393-397.

3. Kutsal Kitap çocuklar için gerekli bir kitaptır; çünkü duyguları, korkuları ve umutlarına benzer örnekler bulunur. Yani: Kitab-ı Mukaddes, korkularımızı ve umutlarımızı içeren bir kitaptır.
4. Kitab-ı Mukaddes - Tanrı'nın kelamıyla dolu bir kitap - çocukların tanışması için gerekli bir kitaptır. Çünkü Tanrı dilimizin gerekli bir kelimesidir. Yani: Kutsal Kitap gerekli bir sözcük içerir: Tanrı.[132]

Kıssaların çocuklar için gerekli, dakik anlatılar olduğu gerçeğinden yola çıkarak, hangi kıssaların anlatılacağını düşünmek gerekir. Bu minvalde çocuk dostu olabilecek kıssalar seçilmelidir. Buradaki kriter, kıssalarda konu edinilen kişilerin inançlarını, umutlarını ve şükürlerini ifade ettikleri temel sembolleri ve imgeleri seçmektir. Bu nedenle, inancın kendini ifade ettiği temel unsurlar ve temel semboller, seçilen Kitab-ı Mukaddes metinlerinde yer almalıdır. Ayrıca çocukların ilgileri, anlama düzeyleri ve yeterlikleri özel olarak dikkate alınmalıdır.[133]

Tschirch anlatıyı temelde anlatıcı ve dinleyici arasında, her iki tarafın da kendi tarzında aktif olduğu diyalojik bir süreç olarak tanımlar. Ancak bu etkileşimde anlatıcının çifte sorumluluğu vardır:

1. Çocukların, anlatma sorumluluğunun bilincinde olan anlatıcılara ihtiyacı vardır. Bir anlatıcı, o anlatının yaratıcı olarak şekillendirmesinin sorumluluğunu taşır.[134] Böylece anlatı, orijinal metnin bir kopyası şeklinde sadece yeniden anlatım olarak kalmaz başka bir hüviyet kazanır. Onun bu düşüncesi Neidhart'ın yaklaşımını hatırlatmaktadır.

---

[132] Reinmar Tschirch, **Biblische Geschichten Erzählen**, Stuttgart: Kohlhammer, 1997, s.16-21.
[133] Tschirch, s.21-22.
[134] Tschirch, s.27.

2. Ancak Tschirch sadece anlatıcının yaratıcılığını ve özgünlüğünü ön plana çıkarmakla kalmaz, aynı zamanda Steinwende'nin anlatı kavramını izleyerek onun teolojik sorumluluğunun da dikkate alınması gerektiğini savunur.[135] Çünkü anlatıcı vahyi orijinal halini dikkate alarak kendi anlayışıyla çocuklara açmalıdır.[136]

Eğer anlatıcı bahse konu bu çifte sorumluluğunu ciddiye alırsa, bir anlatının nasıl şekillendirileceği sorusu ortaya çıkar. Bir anlatının ne kadar özgürce anlatılabileceğine, anlatıcının hayal gücünün ne kadar ileri gidebileceğine veya kıssanın temel akışını değiştirmenin meşru olup olmadığına karar verilmelidir.[137]

Tschirch, kıssanın şekillendirilmesinde metne sadakat ya da muhayyel çalışma meselesiyle ilgili olarak Steinwende ve Neidhart'ın yaklaşımları arasında bir sentez kurmaya çalışır. Steinwende'yi izleyerek, anlatıya yapılacak eklemeleri risksiz olarak değerlendirmez. İyi anlatılırlarsa, bir anlatıya daha fazla canlılık getirebilirler, ancak aynı zamanda anlatıcının dikkatini yanlış yöne- kıssanın asıl özünden uzağa - yönlendirme riski taşırlar. Bu nedenle, Kitab-ı Mukaddes'teki bir kıssanın orijinalliği Steinwende'nin bahsettiği şekilde dokunulmaz kaldığı müddetçe, Neidhart'ın ele aldığı şekilde hayal gücü için müsaade vardır.[138]

Tschirch'e göre anlatıcının sorumluluk alanı burada bitmez. Anlatıcı, kıssaların metinsel yorumunun yanı sıra dinleyicilerine ya da çocuklara karşı adaletli davranmak gibi çift yönlü bir göreve sahiptir. Çocuklar kıssaları her zaman kendi zihni gelişim düzeylerine ve sosyal tecrübelerine göre anlar. Bu nedenle anlatıcının, dinleyicilerinin bilişsel yeteneklerinin yanı sıra duygusal, yaşamsal ilgileri hakkında sağlam temellere dayanan bir fikir edinmek için

[135] Tschirch, s.27.
[136] Tschirch, s.28.
[137] Tschirch, s.28.
[138] Tschirch, s.32.

çaba göstermesi gerekmektedir.[139] Ancak bu bileşen dikkate alındığında çocuklar kıssalarla bağımsız olarak ilgilenmeyi başarabilir, ancak o zaman onlara kendi erişimlerini bulabilirler.

Tschirch'in anlatı üzerine düşüncelerinde belirleyici olan, Steinwende ve Neidhart'ın anlatı teorilerini dikkate alarak; hem Hıristiyan geleneğinin orijinal Kitab-ı Mukaddes metnine hem de aynı zamanda dinleyiciyi veya çocuğun inanç ve anlayış ufkuna gereken özeni göstermeye çalışmasıdır. Çünkü "ancak Kutsal Kitap'ın mesajı ile çocuğun, yani dinleyicinin durumu bir araya geldiğinde anlam ortaya çıkabilir".[140] Tschirch, öğretmenlerin çocuklarla pratik ilişkilerinde bu temel inancı kazanmalarının gerekli olduğunu savunuyor. Onun konuyla alakalı nihai görüşü, çocukların bir yandan Kutsal Kitap inancının temel unsurlarını ifade eden, diğer yandan da çocukların temel yaşam ilgileriyle ilgili olan Kutsal Kitap kıssa ve anlatılara ihtiyaç duyduğu yönündedir.

Konu hakkında bir makalesinde Elisabeth Reil, din dersi kapsamında öğrenciler ile anlatma eylemi arasındaki ilişkiye de değinmiştir. Ona göre; anlatırken öğrencilere mükemmel bir dünya sunulmamasına rağmen anlatının ya da anlatma eyleminin kendisinin samimi bir şekilde algılanması çocukların anlatıya ilgi göstermelerini sağlar. Örneğin televizyondaki bir çocuk programında kastedilen milyonlarca çocuğun değil de burada tam olarak kendisinin muhatap kabul edildiğini düşünmesine sebep olan şey işte bu samimi sunumdur. Ayrıca bu anlatım tarzı kendilerinin dahil olabildiği diyalojik bir süreç de olmaktadır. Yazar anlatıların ya da özelde hikayenin edebi bir tür olmakla beraber bir metin biçimi ve aynı zamanda hem verimli hem de iletişimsel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Anlatı, muhayyel/kurgusal bile olsa gerçek dünyaya/realiteye emsal ya da alternatif teşkil eden boşlukları bulunur ki bunu dinleyici kendi tecrübesi ile doldurmak istediğinde (bu işe giriştiğinde) ortaya çıkan kombinasyon aynı zamanda metnin anlamı

[139] Tschirch, s.36.
[140] Tschirch, s.14.

olur. Din eğitiminin alanına giren ve öğretim aşamalarında mutlaka irdelenmesi gereken "dünya/alem, insan ve Tanrı" gibi önemli konular hakkında bir anlayış geliştirmek belki de "acı ve umut" gibi soyut temalar vasıtasıyla yapılabilir ki bunlar ancak hikaye formatında gerçekleşebilir. Anlatıda öğrenciye anlamlar ve durumlar verilir. Dahası anlatı, dinleyicinin kendisine müsaade ettiği kadar müsaade ettiği ölçüde yakınına giren bir yapıdadır. Anlatı ahlak postulatları gibi emredici, kural koyan ve aradaki mesafeyi destursuzca aşıp tabir yerindeyse buyurgan bir yapı olmamalıdır. [141]

Gert Otto ise dinleyicinin seçici olduğunu çünkü öznel bir şekilde duyduğunu/algıladığını ifade eder. Ona göre; anlatılan hikaye sayesinde dinleyici kendi tecrübelerinin farkına varır ve onları yeniden anlar. Bu süreçte dinleyicinin tecrübesine evirilmeye başlayan bu hikayenin kaynağı da tecrübedir esasen – anlatıcının tecrübesi. Öznelliğin belirlediği ve hem dilsel hem de zihinsel manada diyalojik olarak tarif edilebilecek bu değiş tokuş sayesinde ise hakikatin destansı yönü olan "bilgelik" dile gelme imkanı bulur.[142]

Bu yaklaşımın görünen bir diğer diyalojik kısmı ise, çocukların kendi tecrübeleri ile dinin ana kavramları arasında köprüler kurabilmesine imkan tanımasıdır. Çocukluktaki dini eğitim belli bir olgunluğa gelince dini tecrübeyi elde edebilmesi için onun hazırbulunuşluk düzeyini geliştirme çabası olmalıdır. Anlatıda dini metinleri kullanırken de böyle bir hazırlık gereklidir. Bu hazırlık yapılmadığı takdirde çocuk bu sembolik ifadeleri anlamsız bulacak ve belki de düşüncesi bu seviyede kalacak, hiç ilerlemeyecektir. Bu olduğu takdirde de sorumlu bir dini yaşantının önü kapanmış olacaktır.

Çalışmamızın bu bölümünün ilk kısmında metin odaklı anlatısal din eğitimi yaklaşımlarını inceledik. Bu yaklaşımlardan ilki metne sadakat ilkesini ön plana çıkarırken, ikincisi muhayyel çalışmaları öncelemiş, sonuncusu da

---

[141] Elisabeth Reil, "Erzähler - Erzählung – Erzählprozeß: Bilanz und Perspektiven für eine narrative Religionspädagogik", **Theologie und Glaube**, y.y., 1998, s.477-486.
[142] Otto, **Religion contra Ethik,** s.130.

diyalojik etkileşime vurgu yapmıştır. Her bir yaklaşımın ortaya koyduğu temel düşünceler ve uygulama ilkeleri titizlikle ele alınmıştır. Bu yaklaşımların Almanya'da bu kadar başarılı olmasının sebebi bu detaycılıkları olmuştur. Metin odaklı yaklaşımlar kıssaların din eğitiminde nasıl daha verimli kullanılabileceğinin yanında anlatısal bir din eğitiminin temelleri hakkında veri sunmaktadır. Bu veri çalışmamız kapsamında ele alacağımız bir diğer yaklaşım tarzı olan biyografik yaklaşıma ulaşmak açısından da önemlidir. Dolayısıyla bu noktadan itibaren biyografik yaklaşım incelenecektir.

3.2.2. Biyografi Odaklı Yaklaşım

Din eğitimi bilimi ile anlatısal yaklaşımların buluşması kimlik tartışmaları kapsamında gerçekleşmiştir. Kimliğin genel olarak eğitimin özel olarak din eğitiminin bir meselesi olması ile yaşam hikayesi veya biyografi de din eğitiminin bir sorunsalı olarak kabul edilmiştir. Bu bağlantının kurulmasında, önceki bölümde düşüncesine yer verdiğimiz Ricoeur'ün etkisi olmuştur. Özünde anlatı-zaman-insan arasındaki bağlantıyı kurarak anlatıbilime dair bir teori ortaya koyan Ricoeur, bu çabasının sonunda anlatısal kimlik tasavvuruna ulaşmıştır. Anlatının ve anlatısal bakış açısının insanın yaşamı ve kimliği üzerindeki etkiyi inceleyen eğitimbilimcilerden bazıları bugüne kadar ortaya konmuş kimlik gelişimi yaklaşımlarına nazaran daha işlevsel, verimli ve hatta gerçeğe uygun olduğu fikrinde birleşmişlerdir. Bu fikir ekseninde din eğitimi bilimi açısından yaşam hikayelerinin konumu belirlenmeye ve pratik örnek ve yöntemlerle bu alana katkılar sunulmaya başlanmıştır. Ortaya konan bu yaklaşımlar, anlatısal kimlik düşüncesine yaslanmıştır.

Almanya özelinde ise, önceki bölümde yine fikirlerine yer verdiğimiz Kraus, anlatısal kimlik ile ilgili işlevsellik açısından bir yorum geliştirmiştir. Hem Ricoeur'e ait anlatısal kimlik düşüncesi hem de Kraus'un yorumu din eğitimi biliminde ortaya konan yaklaşımlar için temel alınmıştır. Biz de buradan itibaren Almanya'da ortaya konan ve güncellenmeye devam edilen

biyografi odaklı anlatısal din eğitimi yaklaşımını ele alacağız. Bu yaklaşıma insanın özne olma durumu bağlamında fikirsel bir zemin tesis eden Henning Luther olmuştur. Bu kısımda öncelikle Luther'in düşüncelerine değinilecek, ardından Hans-Georg Ziebertz ve Friedrich Schweitzer'in bu yaklaşıma sundukları katkı ele alınacaktır.

Din eğitimi bilimi bağlamında biyografi tartışmalarına insanın özne olma durumuna ve bireyselliğinin önemine atıfta bulunarak katılan ve ortaya koyduğu düşünceler ile bu yaklaşımın teorik temellerini belirginleştiren isim Henning Luther'dir. İnsanın kapalı, özerk bir özne olduğu düşüncesine mesafeli olan Luther, öznelerin somut bir muadile yani diğer bir özneye bağımlı olduğunu ifade eder. Bu durum öznenin ilişkiselliği olarak ifade edilebilir. Ancak burada bahsedilen diğer özne başlangıçta bir yabancıdır ve aynı zamanda duygusal olarak hassas ve kırılgandır. Luther'e göre, bu nedenle insanların diğer özneyi yabancı olarak algıladıklarında bile ona özenle davranmaları gerekir. Bu hususta ise özellikle teologlara ve din adamlarına görev düşmektedir. Zira özne kavramını tanımlarken ötekiyle ilişki boyutunu dikkate almazlarsa, kapalı bir özne anlayışının kibrine ve tahakkümüne yenik düşme tehlikesi vardır. Bu yüzden de özne ve biyografi kavramlarının teolojik açıdan farklılaştırılmış şekilde tartışılması gerekir. Luther'in buna sebep olarak gösterdiği argüman ise dini açıdan eylemlerin nihai amacının insan olduğudur. Yani dini otorite veya ruhban sınıfı gibi tarihin uzunca bir döneminde dini yaşantının özneleri olarak kabul edilen şahsiyetler yerine dinin ve vahyin asıl muhatabı olan insana odaklanmak gerekir.[143]

Luther dinin ve vahyin muhatabı olan bu öznenin din ve vahiy ile yani dolayısıyla Tanrı ile ilişkiye geçmesinin imkanını sınır/olağandışı[*]

[143] Henning Luther, **Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts**, Stuttgart: Radius Verlag, 1992, s.78-87.

[*] Luther "Grenzerfahrungen" terimini kullanır. Bu terim aslında dilimizde "sınır/da deneyimler" olarak da kullanılmaktadır. Sınır/da deneyimler, son tahlilde psikolojik bir anlam ihtiva ettiği gibi bir felsefi arka plana da (Bkz. Michel Foucault, **Madness and Civilization**, USA: Vintage, 2006; **Deliliğin Tarihi,** İstanbul: İmge, 2020.) sahiptir. Metnin akışkanlığını bozmamak adına burada yer yer *olağandışı* deneyimler olarak kullanılacaktır.

deneyimlerde görür. Öyle ki din eğitimi yaklaşımının merkezinde bu düşüncenin yattığını ifade eder. Luther'e göre, gündelik yaşamı sekteye uğratan olaylar olarak kabul edebileceğimiz sınır/olağandışı deneyimler insanların fanilik ve acziyet ile yüzleşmesine sebep olan hastalıklar, ailevi sorunlar veya kayıplar, doğal afetler, kendi hayatlarındaki başarısızlıklar gibi bir nevi kriz durumlarıdır. Bu bağlamda Luther, varoluşsal ve sosyal sınır deneyimleri arasında ayrım yapar. Ona göre, sınır deneyimleriyle yüzleşmek, kişinin yalnızca kendi faniliğinin farkında varıp bununla başa çıkması değil bir yandan da ötekinin varlığını ve sorunlarını idrak ederek bu kabul ile de başa çıkması anlamına gelir. Dolayısıyla bu yüzleşme ile gündelik yaşantının olağanlığı ve normalliği sorgulanmaya başlanır ve zamanla ortaya çıkan anlam arayışı akut bir sorun haline gelerek daha öncesinde kişinin farkında dahi olmadığı her şey yani gündelik hayatın olağan akışı sorgulanır. Luther bu tür deneyimleri yalnızca dünya üzerindeki değil ölüm sonrasını da kapsayan bir şekilde gelecek ile ilişkilendirir. Ona göre bu türden deneyimler, dünyayı aşan dini tecrübelerdir ve kişi bu yolla öte dünyayı algılar.[144]

Hıristiyan asketik yaşamı göz önünde bulundurulduğunda, insan için bu dünyanın bir imtihan olduğu, fani alemde insan için rahatın var olmadığı ve hatta dünyanın inanan kişi için cehennem ile eşdeğer olduğu ve asıl mutluluğun Tanrı'nın göklerdeki krallığında olduğu düşünüldüğünde Luther'in bu düşünceleri ve hem kişisel hem de sosyal olarak karşılaşılan kriz hallerini din eğitimi açısından ele alış biçimi dikkate değerdir. Luther din eğitimi biliminin odağında insanın özne olmasının bir ifadesi olan bireysellik (*individuality*) fikrinin yatması gerektiğini savunur.[145] Kişinin bir birey olmaya doğru ilerlemesi, bir yanıyla kendisi olma yönünde gelişmesi veya kimliğinin gelişmesi olarak da anlaşılabilir. Luther, kimlik gelişiminin, normatif bir modelin veya ulaşılması gereken önceden belirlenmiş bir idealin var olması şeklinde değil, başkalarıyla ilişki içinde benliği arama hareketi olarak

[144] Luther, s.48-56.
[145] Luther, s.80.

anlaşılması gerektiğini vurgular.[146] Yani onun düşüncesinde kimlik, özellikle kişinin biyografisinde tutarlılık ve sürekliliği koruma yeteneği olarak karakterize edilir. Bu nedenle Luther özellikle, kimliği kişiliğin olgunluğunun tamamlanması, benliğin (veya Erikson'un kavramı ile ben-kimliğin) pekiştirilmesi olarak tanımladığını iddia ettiği Erikson'un kimlik anlayışını eleştirir. Erikson'a göre kimlik gelişimi ergenlik döneminin sona ermesinden sonra tamamlanmış sayılır. Luther ise kimlik gelişiminin kesin bir hedefi olan nihai bir süreç olarak göründüğü, benliğin (ben-kimlik) ulaşılabilir olarak sunulduğu ve bütünlük, tamlık, süreklilik ve kalıcılık fikirleriyle ilişkilendirilen bu tür normatif yaklaşımların karşısında durmaktadır.[147] Luther bu düşüncelerin karşısına fragmenter bir kimlik anlayışı koyar. Luther'e göre, parçalanmışlık (kırılganlık/kırılmışlık) ve tamamlanmamışlık, insan olmanın ve kimliğin ayrılmaz bir parçasıdır ve bu kimliğin gelişimi, kişinin kendi kayıp geçmişiyle yüzleşmesini de içerir. Yaşamdaki kriz durumları esnasında veya sonrasında gerçekleşen yüzleşmelerde bu deneyimin dini bir boyutu ortaya çıkabilir.[148]

Luther'e göre özellikle yaygın din eğitimi çalışmalarını kapsayan pratik teolojinin görevi, genel geçeri korumak ve geleneksel kuralları onaylamak için çalışmak yerine, insanları günlük yaşamdaki kırılgan ve hassas sınırlara karşı duyarlı ve anlayışlı hale getirmek olmalıdır. Çünkü insanların bugüne kadar sorgusuzca tecrübe ettikleri "normal" varoluşu farklılaşmış bir biçimde algılamalarını sağlamak işi din eğitimini ilgilendirir.[149] Özellikle manevi danışmanlık alanındaki çalışmalar için bu, normallik kavramının yeniden değerlendirilmesi ve var olanı stabilize etmeye odaklanılmaması gerektiği anlamına gelmektedir. Din eğitimi açısından, yukarıda bahsedilen algı değişikliğinin teşvik edilmesi, insanların anlam arayışını tetikleyen deneyimlere karşı duyarlı hale getirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla Luther din eğitiminin hedefinin, sabit bir kimlik idealinin ve

[146] Luther, s.155.
[147] Luther, s.155-164.
[148] Luther, s.168.
[149] Luther, s.48-50.

öngörülmüş yaşam kalıplarının benimsetmek değil, bunları aşarak her bir kişinin kendi sevkitabiisi (fıtratı) doğrultusunda kendi varoluş amacını gerçekleştirmesi yönünde gelişmesini teşvik etmek olduğunun altını çizer.[150]

Görüldüğü gibi Luther'in yaklaşımı bireyin bireyselliğinin öneminin yanında bireyin ilişkisel boyutunun vurgulandığı özne odaklı bir biyografik yaklaşımdır. Ayrıca kimlik gelişimini kişinin kendi kimliğini kaçınılmaz olarak mükemmelleştirdiği bir süreç olarak anlamayan, daha ziyade teolojik bir bakış açısıyla insanın eksik ve aciz tarafına odaklanarak kimliğin fragmenter karakterini vurgulayan bir yaklaşımdır. Son olarak ise yaşamda kişinin başına gelen krizlerin bir meydan okuma olduğuna ve özellikle bu türden deneyimler ile dini ve manevi farkındalık geliştirdiklerinde, bunun kimlik gelişiminde önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir.

3.2.2.1. Biyografik-Geçişsel Öğrenme

Biyografi odaklı anlatısal din eğitimi yaklaşımı açısından önemli bir soru onun eğitim-öğretim süreçlerinde nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceğidir. Bu soruya "biyografik öğrenme" başlığı ile cevap aramak mümkün olabilmektedir. Dolasıyla bu kısımda, bu soruya cevap olarak ortaya konmuş bir çabaya yer vermek isteriz.

Biyografik öğrenmenin din eğitimi alanı için nasıl verimli hale getirilebileceği ile ilgili çalışmalar ortaya koyan ilk isimlerden biri Hans-Georg Ziebertz'tir. Onun yaklaşımına göre, özne yönelimli (öğrenci merkezli) din eğitiminin en önemli hedefi, insanların yaşamları boyunca ortaya çıkan meseleler vasıtasıyla ve dini inançları bağlamında yaşam öyküleri hakkında düşünmeyi (refleksiyon) ve yorumlamayı (hermeneutik) öğrenmeleridir.[151] Çünkü din eğitiminde mesele, er ya da geç dinin yaşamı olumlayan dinamikleri ve kişinin kendi hayatının anlamı ile ilgili dışavurumu olacaktır.

---

[150] Luther, s.59.
[151] Ziebertz, "Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik", s.25.

Buradaki bahis kişinin dünyayı ve kendi hayatını dini aktarım ve semboller sayesinde başka şekilde görmeyi öğrenmesidir. Bu yeni okuma/görme biçimi de ancak din eğitimi vasıtasıyla kazanılabilir. Sorular, cevaplar, arayışlar ve çıkmazlar nihayetinde kişinin kendisi ile ilgili uğraşısının unsurlarıdır (dışarıdan bir müdahaleye açık olmamakla birlikte böyle bir durumun ne doğurabileceği de kestirilemezdir.)[152]

Ziebertz'e göre kimlik gelişimi, kişinin kendi biyografisini yaşam boyu incelemesi çerçevesinde gerçekleşir.[153] Bu sebeple kimlik konseptini açıklamanın en güzel yolunun "kendine gelen/gelmekte olan özne"[154] olduğunu ifade eden yazar, Luther gibi kimlik gelişimine nihai bir bitiş tayin eden yaklaşımların sahiplerini de eleştirir. Bunlardan özellikle Erikson'un gelişim modelinin karşısında bazı soruların gündeme geldiğini ifade eder. Bu sorular şöyledir:

1. Yetişmekte olanlar bu şekilde standardize edilmiş bir kimlik inşası sürecinin içindeler mi?
2. Kimlik bir koşu parkuru gibi mi işler?
3. Gelişimsel krizlerin tam da tanımlanan zaman aralıklarında konumlandırılmaları herkes için geçerli mi?
4. Kimlik sonu gelen, tamam olan, olup biten bir şey olarak değerlendirilebilir mi?
5. Sürekli yukarıya doğru hareket eden prensip gerçekten de kati mi/savunulabilir mi?[155]

Kimliğin tanımını yaparken sosyal ve beşeri bilimler alanında halihazırda ortaya konmuş yaklaşımlardan da yararlanan Ziebertz, özellikle bir önceki bölümde konu edindiğimiz "anlatısal kimlik" teorisini takip eder ve her insanın kendi yaşam öyküsünün yazarı olduğunu vurgular. Kimliğin tek

[152] Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen?", s.142.
[153] Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen?", s.153.
[154] Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen?", s.143.
[155] Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen?", s.145

bir çekirdeği olmadığına, daha ziyade kimliğin süreçsel olarak yapılandırıldığına ve kişinin kendi hayatının anlatısı çerçevesinde ortaya çıktığına işaret eder.[156] Bu bağlamda biyografiyi, insanların yaşamlarından olayları seçip onlara anlam veya önem atfettikleri bir inşa sürecinin sonucu olarak benimser.[157] Ziebertz'e göre, bu şekilde ortaya çıkan yaşam öyküleri, bireyin yaşamı için önemli bir özgürlük sunmaktadır. Bu sebeple, insanların kimliklerinde ve/veya anlattıkları yaşam hikayelerinde tutarlılık ve süreklilik inşa etmeleri temel sorumluluklarından biridir.[158]

Ziebertz, kimlik gelişimine teolojik bakış açısı ile yaklaşanlar arasından yukarıda zikrettiğimiz Henning Luther'in yaklaşımına yaslanır, Luther'in fragmenter kimlik hakkındaki düşüncelerini benimser ve kimlik gelişimini, radikal aydınlanma anlamında kendi kendine uygulanan, olgunlaşmamışlığın üstesinden gelmeye hizmet eden, gençler için bir kendini keşfetme süreci olarak tanımlar. Kimlik arayışında, ister istemez olumsuzluklarla, varoluşun acziyeti vb. ile bir yüzleşme gerçekleşir. Bu yüzleşme varlığın ve tüm varoluşunun çelişkilerinin, sonluluğunun ve geçiciliğinin algılanması yoluyla insanı Tanrı'ya yönlendirilir. Ziebertz, insan varoluşunun bizatihi kendisinin ve Tanrı ile ilişkisinin olumsuzluğunun (yukarıda sınır deneyimler olarak bahsedilen olumsuz süreçler), din eğitimi için biyografik öğrenme yaklaşımının başlangıç noktasını teşkil ettiğini ifade eder.[159]

Ziebertz'e göre, Luther'in din eğitiminde bir arayış süreci olarak ele aldığı kimlik gelişimi yaklaşımının üç hedefi bulunur. Aynı zamanda birer yeterlik/kazanım olarak da kabul edilebilecek söz konusu hedefler şunlardır:

1. Öğrenciler dünyayı sorgulanabilir bir dünya olarak algılamayı,

[156] Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen?", s.145-151.
[157] Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.350-351
[158] Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.359; Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen?", s.149.
[159] Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen?", s.151-152.

2. Dünyanın sorgulanabilirliğini dini bir perspektiften kavramayı ve
3. Hıristiyan rivayet geleneğinden tevarüs etmiş olan geleneksel bilgiyi ve onların yardımıyla gündelik yaşantıda karşılaşılaşılan benzer meseleleri dini bir bakış açısı ile anlamayı öğrenmelidirler.[160]

Yukarıdan da anlaşılacağı üzere Ziebertz, biyografik öğrenmeyle ilgili olarak, öğrencilerin kimlik gelişimini merkeze yerleştirir. Diğer yandan Peter Alheit'in yetişkin eğitimindeki yaşam boyu öğrenme kavramını izleyerek, biyografik öğrenmenin insanların kendilerine ve dünyaya ilişkin yeni bir referans niteliği kazanmayı amaçladığını söyler. Ziebertz, ergenlerin kendi yaşam öykülerini yorumlama ve kendilerini biyografilerinin aktörleri olarak görme yetkinliğini kazanmaları gerektiğinin altını çizer. Yaşam öykülerinin bağlamsal koşullardan etkilendiğini öğrenmeli ve bu bağlamları değişebilir olarak deneyimlemelidirler. Ziebertz, bu hedeflere *biyografik-geçişsel*[*] öğrenme süreçleri adını verdiği yöntemle ulaşmaya çalışmaktadır. Alheit'ı takip eden Ziebertz, *geçişsel* terimiyle, öğrenenlerin öğrenme sürecinde kendi benliklerine ve dünyaya ilişkin değişen bir bakış açısı edindiklerini ve bu süreçte önceki bilgilerini de değiştirdiklerini vurgulamak istemektedir. Yani, öğrenenler yeni bilgiyi mevcut bilgilerinin yerleşik çerçevesine entegre etmezler, ancak yeni bir bilgi bütünü, kendilerinin ve dünyanın yeni bir resmini ortaya çıkaracak şekilde mevcut bilgileriyle bir ağ oluştururlar.[161]

Ziebertz'in tematize ettiği biyografik öğrenme süreçleri, öncelikle "yaşam kavşakları" olarak adlandırdığı kriz benzeri kırılma veya kesişme noktalarında meydana gelir. Buna örnek olarak; bir ilişkinin kaybedilmesi, sınıfta kalma, okulu bırakma, bir aile üyesinin önemli bir hastalığa

---

[160] Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen?", s.152; Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.356.

[*] *transitorisch* kelimesi *geçişsel* olarak kullanılmıştır.

[161] Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.353-354. Ayrıca Bkz. Peter Alheit, "Biographieforschung und Erwachsenenbildung", **Biographische Arbeit**, M. Kraul, W. Marotzki (Ed.), Opladen: Leske und Budrich, 2002, ss.211-240.

yakalanması veya ölmesi gibi insanların hayatlarının olağan akışına engel olan olaylar gösterilmektedir. Fakat Ziebertz bu olumsuz durumların yanına onaylanma, ehliyet sınavını kazanma veya bir ödüle layık görülme gibi daha olumlu çağrışımları olan olayları ve geçişleri de ekler. Çünkü buradaki amaç, olumlu veya olumsuz olması fark etmeksizin "yaşamında bir kavşakla" karşı karşıya kalan öğrencinin o durumla başa çıkmasını sağlayacak "dengeli hareket yeteneği"ni kazanmasını teşvik etmektir.[162] Bu bağlamda biyografik-geçişsel öğrenme, öğrencilere biyografik deneyimlere erişmenin üç farklı yolunu sunar. Ziebertz'in işlevsel bir perspektiften açıkladığı bu yollar şunlardır:

1. Bilişsel-aydınlatıcı perspektif,
2. Duyuşsal-bütünleştirici perspektif ve
3. Pragmatik-davranışçı-yönlendirici perspektif.[163]

Ziebertz'e göre, öğrenciler biyografik öğrenme süreçleri çerçevesinde kendi biyografilerine bilişsel-aydınlanmacı bir perspektiften baktıklarında, arkadaşlarıyla, akran gruplarıyla, ebeveynleriyle, aileleriyle, okulla, öğretmenleriyle veya dini cemaatle ne ölçüde bağımlılık ilişkisi içinde olduklarını fark edebilirler. Eğer öğrenciler biyografilerinde duygusal-bütüncül bir perspektif benimserlerse, bu onların ilk perspektif anlamında mevcut olan karşılıklı bağımlılıklar hakkındaki bilgilerini ve somut bağımlılıklara ilişkin içgörülerini, yaralanmaların ve şikayetlerin yanı sıra zaferlerin ve mutluluk anlarının duygusal düzeyde farkına varmaları için kullanmalarını sağlar.

Duyuşsal-bütüncül bir bakış açısıyla, öğrenciler deneyimlediklerini öyle bir şekilde yorumlamalıdır ki biyografilerini sürekli ve tutarlı olarak deneyimleyebilsinler. Tutarlılık, öğrencilerin muğlak deneyimler için kesin bağlantılar bulması anlamına gelir. Süreklilik, farklı deneyimlerin birbiriyle

[162] Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.358.
[163] Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.358-359.

ilişkilendirilebilmesi anlamına gelir yani öğrenciler bunun kendi hayatları olduğu hissini geliştirmelidir.

Son olarak, öğrenciler pragmatik-eylem-yönlendirici bir bakış açısını benimserlerse, kendi biyografilerine dayalı yeni eylem olasılıklarıyla başa çıkabilir ve yeni potansiyeller açabilirler. Özetle, Ziebertz'e göre, ortaya çıkan "dengeli eylem yeteneği", buna sahip olan öğrencilerin yaşamlarında aktör olarak kalabilmeleri, "yaşanmamış yaşamın potansiyellerini" fark edebilmeleri ve "kendi eylem alanlarına daha çok imkan" dahil edebilmeleri ile karakterize edilir. Ziebertz'e göre ergenlik çağındaki öğrenciler/kişiler için bu, örneğin ergenlik çalkantıları içinde kendilerini kabul etmenin ve özgüvenlerini sağlamlaştırmanın yeni yollarını bulmaları anlamına gelmektedir.[164]

Ziebertz'e göre biyografik-geçişsel öğrenme, öğrenciler yaşadıkları hayatı Tanrı'nın vaadi altında (vahiy doğrultusunda) yorumlamayı öğrendiklerinde dini öğrenme haline gelir. Tanrı insan özgürlüğünü temsil ettiğinden, biyografi odaklı din eğitimi "heteronomiye karşı insan özerkliğini savunan, özgürlüğü garanti eden öğrenmeyi mümkün kılmalıdır." Bu özgürlük, din eğitiminde öğrenciler tarafından en azından kısmen deneyimlenmelidir. Ziebertz, dini öğrenmenin hedefleriyle ilgili olarak, bunların konu odaklı bir şekilde formüle edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dini öğrenmenin arzu edilen bir sonucu olarak, öğrencilerin Tanrı tarafından kabul edildiklerine güvenebilmeleri ve başkalarını kabul edebilmeleri gerektiğini belirtmektedir.[165]

Çizdiği bu olumlu tablonun sonunda sorun olabilecek durumlara da değinen Ziebertz dini geleneğin, biyografik öğrenme süreçleri üzerinde uyarıcı, eleştirici ve düzeltici bir etkiye sahip olabileceğine işaret eder. Dini öğrenme, inançlı insanların bu sorunların üstesinden nasıl geldiğini gösterebilir. Özellikle önemli kişilerin biyografileri her zaman başarılı, "düzgün" yaşam modelleri sunmak için anlatılmaz aksine yaşamın "yeniden

[164] Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.358-359.
[165] Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.355-356 ve "Wozu religiöses Lernen", s.150.

inşasının" ve/veya başkaca insana özgü hallerin herkes için geçerli olduğunu da gösterir. Önemli şahsiyetlerin biyografileriyle yüzleşmeleri öğrencileri kendi yaşam öykülerinin farkına varmalarına başka bir ifade ile kendi anlatılarını başlatmaya teşvik edebilir. Bu da Ziebertz'e göre din eğitiminin, öğrencilerin inançlarını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlama yönündeki görevi/sorumluluğu açısından önemlidir.[166]

Ziebertz, öğretmenlerin işlevini, öğrencilerin kendi deneyimlerini yaşam öykülerine entegre etmeyi başaracakları şekilde onlara eşlik etmek olarak görmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dindarlıklarını geliştirebilmeleri için yapılandırmacı bir anlayışla dini öğrenme süreçlerini kolaylaştırmalıdır. Öğrencilerin dini sorularla nasıl başa çıktıklarına ve dünya görüşlerini nasıl inşa ettiklerine dair algılarını keskinleştirmeli ve anlam bulmaya yönelik biyografik süreçlerinde onlara uygun şekilde eşlik edebilmek için öğrencilerini tanımalı, onların söylemlerini ve eylemlerini yorumlamayı öğrenmelidirler. Ziebertz'e göre, öğretmenlerin bunun için genel iletişim becerileri, manevi yetkinlik gibi kişisel yeterliliklere ihtiyacı vardır. İletişim becerilerinden kendini ve başkalarını algılama, kendi rolü ve davranışları üzerinde düşünme ve öğrencilere karşı takdir edici bir tutum benimseme gibi beceriler kastedilmektedir.[167]

Öğretmenler, dini öğrenim gören öğrencileri kendi biyografilerinin yazarları olmaları konusunda teşvik etmelidir. Ziebertz'e göre bu, dini olgunluğa giden yolda önemli bir adımdır. Öğretmenler, öğrencilerin dini biyografik öğrenme süreçleri için bir kaynak olarak deneyimleyebilecekleri bu tür içerikleri seçerek ve bu tür konuları sunarak din eğitimi boyutunu biyografi odaklı öğretime dahil edebilirler. Ziebertz, öğretmenlerin öğrencilerin özne olmalarını savunmak gibi bir görevi üstlenmeleri gerektiğini vurgular. Bu, örneğin somut öğretim uygulamaları için öğretmenlerin öğrencilerle simetrik/eşit eşite iletişim kurmaya çalışması ve meta iletişime izin vermesi

[166] Ziebertz, "Biographisches Lernen", s.353 ve "Wozu religiöses Lernen", s.150-151.
[167] Ziebertz, "Wer Initiiert Religiöse Lernprozesse", s.181-200 ve "Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik", s.25.

gerektiği anlamına gelir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin anlam bulma ve kimlik geliştirme süreçlerini kolaylaştırma görevine sahiptir. Ziebertz bunu "anlatı yoluyla kimlik oluşturmaya yardımcı olmak" olarak adlandırır. Öğretmenler, öğrencilerin "çok sayıda 'benlik' içinde bir 'dini benlik' keşfetmelerine ve bunu diğer 'benliklerle' ilişkilendirmelerine" yardımcı olabilir. Buna ek olarak, öğretmenler öğrencilerin dünyayı tutarlı bir şekilde sorgulayarak yorumlamalarına yardımcı olabilir. Bu tutarlı yorumlama, örneğin öğrencilerin, öğretmenlerin teşvikiyle, Kutsal Kitap'ın öğrencilerin kendi yaşamları bağlamında şu anda karşı karşıya oldukları varoluşsal sorularla ilgilendiğini fark etmeleri durumunda ortaya çıkabilir. Kutsal Kitap, tarihteki insanların bu varoluşsal soruları Tanrı'yla nasıl ilişkilendirdiklerine ve yaşam krizleriyle nasıl başa çıktıklarına dair "çok sayıda anlatı" sunar. Bu nedenle, Ziebertz'e göre, öğretmenler çocukları ve gençleri kıssalarla ve onların ele aldığı varoluşsal sorularla tanıştırmalı ve onları bu varoluşsal sorularla ilgilenmeye teşvik etmelidir.[168]

3.2.2.2. Din Eğitiminde Bir Yeterlik Olarak Biyografik Öz-Düşünümsellik

Din eğitiminde anlatısal bir yaklaşım benimsendiğinde ve yaşam hikayesi konu edinildiğinde kaçınılmaz olarak anlatının pratik yönleri gündeme gelmektedir. Yukarıda da gördüğümüz gibi hermeneutik, anlama, öz-düşünümsellik gibi anlatının pratik yönleri eğitim-öğretim süreçlerinde de kendisini göstermektedir. Friedrich Schweitzer ise bu anlamda özellikle öz-düşünümselliği din eğitimi açısından bir yeterlik olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple onun konuyu ele alış biçimi biyografi odaklı anlatısal din eğitimi yaklaşımının anlaşılması açısından önemli bir yerde durmaktadır. Dolayısıyla bu kısımda, Friedrich Schweitzer'in "biyografik öz-düşünümsellik"in bir

[168] Ziebertz, "Wozu religiöses Lernen", s.132-135 ve "Biographisches Lernen", s.355-359.

yeterlik olması hakkındaki fikirlerine ve bu bağlamda yaptığı çalışmalara yer verilecektir.

Schweitzer, çocuklarda ve gençlerde inanç gelişimi, temel eğitim ve yetişkinlerin din eğitimi üzerine çok sayıda eser yayınlamıştır. Çocukların ve ergenlerin biyografisi ve dini gelişimi üzerine yoğun araştırmalar yapmış ve çocuklara ve gençlere rehberlik etmeyi din eğitiminin asli bir görevi olarak çalışmalarının merkezine yerleştirmiştir. Öncelikle din öğretimine odaklanan Ziebertz'in aksine, Schweitzer'in çalışmaları çocuklar ve gençlerle yapılan din eğitimi çalışmalarını tüm yönleriyle ele almaktadır. Aynı zamanda, teorik düşüncelerinin didaktik olarak uygulanması açısından somut örnekler vermektedir. O bu çalışmalarında biyografik düşünümselliğin (yani özdüşünümselliğin) anahtar bir dini ve pedagojik yeterlilik olarak önemini vurgulamaktadır.[169]

Schweitzer dini gelişimi; her bir durumda dini olarak anlaşıldığı müddetçe yani aşkın bir perspektiften değerlendirildiği müddetçe, fikirlerin ve duyguların yanı sıra kişisel ilişkilerin hayat hikayesindeki değişimi olarak tanımlar.* Bu gelişim "dini anlayışı" da içermektedir. Schweitzer bunu, insanların hayatlarının farklı dönemlerinde inançlarını ifade etme ve dini içerikle başa çıkma biçimleri" olarak kabul eder. Din eğitiminde, dini anlayış, insan gelişimini kavramaya ve insanlara yaşamda uygun bir şekilde eşlik edebilmeye yardımcı olur.

Hayat hikayesi ile ilgili bir çalışmasında Schweitzer, gelişime yönelik psikolojik yaklaşımları, özellikle Erikson'un psikososyal gelişim teorisi ve Fowler'ın dini gelişim teorisi çerçevesinde ele alır. Bu yaklaşımlara dayanarak, çocukların ve ergenlerin dini alandaki yaşa bağlı değişimlerinin, büyük ölçüde çocukların ve ergenlerin kendileri tarafından inşa edilen ve çevre tarafından

---

[169] Schweitzer, **Identität und Erziehung**, s.18-20; Schweitzer, "Schlüsselerfahrungen" s.191-214.

* Bu tanımda "Lebensgeschichte" kavramı kullanılır ki, bu kavramı Türkçe'ye *terceme-i hal* olarak çevirmek de mümkündür.

ortaklaşa belirlenen bir gelişim sürecine tabi olduğunu vurgular. Schweitzer aynı zamanda, inançsızlıktan inançlılığa doğru bir gelişme olmadığına, ancak çocuklarda ve ergenlerde genellikle zaten var olan inancın, onların yaşam hikayeleriyle geliştiğine ve değiştiğine işaret eder. Bu çerçevede, her ikisi de çocukların ve gençlerin dini gelişimini şekillendiren, kendi kendine yaratılan ve dolayısıyla inşa edilen bir duyu ile Tanrı tarafından verilen bir duyu arasında ayrım yapar. Bu noktada, inancın sonradan kazanılamayacağı, bir lütuf olduğu ve dini gelişimin yüksek ve düşük seviyelerinin bulunduğu fikrini eleştirel bir şekilde incelemektedir. Schweitzer, bu tür hiyerarşi anlayışının epistemoloji ve ahlak felsefesinde onay görmesine rağmen, teoloji veya din eğitimi açısından ihtiyatla karşılanması gerektiğine işaret etmektedir. Bunu, çocuk olmanın insan olmanın tam teşekküllü bir biçimi olduğu ve çocuk olmanın yetişkin olmanın bir ön biçimi olarak değersizleştirilmemesi gerektiği gerçeğiyle örneklendirir. Bu nedenle din eğitimi her zaman çocukların kendi gelişim aşamasındaki haklarının takdir edilip korunması ve kendilerinin dini olgunluğa ulaşmasında pedagojik olarak desteklenmesi gerekliliğini göz önünde bulundurmalıdır.[170]

Kimlik tartışmalarının arasına postmodernite ile ilgili görüşlerini de ekleyen Schweitzer, postmodernitede insanların farklı kimliklere sahip olduğu ve bu nedenle artık farklı rollerin bütünleştirilebileceği bir merkeze sahip olmadıklarını ifade eder. Bu teorilerin olumlu bir yönü ise yaşamın seçimlerle karakterize edildiği çoğul gerçekliği gerektiği kadar yansıtmalarıdır. Schweitzer'e göre, modern zamanlarda özerklik, rasyonellik, finansal bağımsızlık ve mesleki başarı gibi modernitenin tüm ideallerine ancak az sayıda kişi ulaşabilirdi. Dolayısıyla, postmodernizmin bu normatif fikirlere yönelik ideolojik eleştirisi doğru ve faydalıdır. Ona göre özellikle geleneksel yaşam döngüsü ideali, insanların yaşam olanaklarını ciddi şekilde kısıtlamış veya bastırmışsa da postmodernitenin sonucu olarak ortaya çıkan bireyselleşme yönündeki gelişme de bireyin dini ile kilise arasında zaten var

[170] Schweitzer, **Lebensgeschichte und Religion**, s.242-243.

olan uçurumu daha da derinleştirmiştir. Din alanı için postmodern değişim, gençlerin dini geleneklerle seçici bir şekilde ilgilendiği ve esas olarak kendi kişisel inançlarına yöneldiği anlamına gelmektedir. Postmodern kimlik teorilerinin aksine Schweitzer, Ricoeur'un anlatısal kimlik yaklaşımına yakınlaşarak, kimliğin asgari düzeyde tutarlılığını ve sürekliliğini korumanın önemli olduğunu vurgular.[171]

Schweitzer felsefi olarak öncelikle Paul Ricoeur'e atıfta bulunur. Ricoeur'e göre, yetişkinler yalnızca ergenlik ve yetişkinlik döneminin eleştirel düşüncesini sürdürmekle kalmayıp, aynı zamanda çocukluk inançlarını yeniden yapılandırır veya yeniden sahiplenirlerse ikinci bir naifliğe/saflığa ulaşabilirler.[172] Teolojik olarak Schweitzer'in yaklaşımı, imanı Tanrı'ya karşı bir başarı olarak değil, Tanrı'nın bir armağanı olarak anlayan Lutherci aklanma doktrini geleneğindedir. Ziebertz gibi Schweitzer de Henning Luther'in pratik-teolojik yaklaşımını benimser ve insanın fragmenter bir benliğe sahip olduğunu ve ilişkilere bağımlı olduğunu vurgular. Ona göre Yaratıcı, insandan sonradan belirlenmiş bir kalıba uymasını istemez aksine bu anlamda insan özgürdür.[173]

Schweitzer, çocukların ve gençlerin dini sorulara açık kalmalarını ve dine olan ilgilerini sürdürmelerini din eğitiminin temel bir kaygısı olarak vurgular. Çocukların ve gençlerin gelişimine eşlik etmek, yaklaşımın merkezinde yer almaktadır. Schweitzer'e göre din eğitiminin amacı, çocukları ve gençleri dini anlam yapılarını teolojik olarak uygun bir şekilde kabul etmeyi ve işlemeyi öğrenecekleri şekilde desteklemektir. Bu bağlamda o, gençlere rehberlik etmeyi ve onları çoğulculuk konusunda eğitmeyi din eğitiminin çifte görevi olarak formüle eder. Çünkü çoğulcu bir toplum içinde çocukların ve gençlerin desteklendikleri ve teşvik edildikleri bir din eğitimi almaları

[171] Schweitzer, **Postmoderner Lebenszyklus und Religion**, s.192-195.
[172] Schweitzer, **Postmoderner Lebenszyklus und Religion**, s.131.
[173] Schweitzer, **Postmoderner Lebenszyklus und Religion**, s.89-90.

gereklidir. Çocuklara ve gençlere bireysel olarak rehberlik etme görevinin ise üç özelliği bulunmalıdır:

1. Gençler, dini ve ideolojik teklifleri değerlendirebilecek bir muhakeme yeteneğine sahip olmalıdır.
2. Çocuklar, inançlarının ötesinde eleştirel bir öznellik ve dindarlık geliştirmelidir.
3. Hem çocuklar hem de gençler, özne olmaya "teşvik edilmeli"dir.[174]

Schweitzer, gençleri özne olarak kabul eden din eğitimcilerinin rehberliğinin önemini vurgular. Bu rehberlik, dini eğitimle sınırlı olmayan yaşam yolunda yardımcı olmalıdır. Derslerde öğretmen, çocukların ve gençlerin yaşam hikayeleri ve yaşadıkları çevrenin (Lebenswelt) bağlamlarını ele almalıdır. Böylece okul, çocuklar ve gençler için bir yaşam alanı haline gelebilir. Bu amaçla, öğretmen sınıftaki çocukların ve gençlerin gelişim düzeyine uyum sağlamalı ve aynı zamanda gençleri bu gelişim düzeyinin ötesine geçmeye teşvik etmelidir. Bu anlamda Schweitzer, en temel düzeyde sadeleştirmeye (Elementarisierung) ve gelişim odaklı olmaya önem verir. Özellikle ilki merkezi bir öneme sahiptir. Çünkü ona göre, bir konu ancak çocuklar ve gençler tarafından anlaşıldığında ve onlar için de temel bir önem kazandığında meşruiyetini kazanmış olur.[175]

Schweitzer özellikle liselerdeki din derslerinin birincil görevinin ahlak eğitimi olduğunu ifade eder. Burada yetişen gençlerin hem sosyal hem de mesleki olarak ahlaki bir kimlik kazanmaları önemlidir. Bu bağlamdaki en temel hedefler ahlaki özerkliğin ve eleştirel muhakemenin kazanımı olmalıdır. Schweitzer'e göre, genellikle bireysel deneyimlerle bağlantılı olarak ortaya çıkan anlam sorunları, gelişim psikolojisi perspektifinden bakıldığında gençler için önemlidir. Çünkü din, kilise ve anlam sorunlarına ilişkin karar verme süreçleri genellikle gençlerin lise çağında gerçekleşir. Bu bağlamda liselerdeki

[174] Schweitzer, **Lebensgeschichte und Religion**, s.259.
[175] Schweitzer, **Die Suche Nach Eigenem Glauben**, s.165-172.

din eğitiminin en önemli amacı -siyaset, ekonomi, toplum, kilise, cemaat, teoloji ve pedagoji arasındaki gerilimli atmosfer içerisinde- eleştirel ve ahlaki bir algı ile dini sorumluluk bilinci geliştirmeleri için gençlere yardımcı olmak olmalıdır.[176]

Schweitzer, gençlere gelişimlerinde din eğitimi yoluyla ve arkadaşlar, akıl hocaları ve din adamları gibi bireyler aracılığıyla rehberlik edilmesi gerektiğini vurgular. Din eğitimi alanındaki öğretmenlerin görevlerinden birinin de çocuklara ve gençlere her durumda gerekli desteği vermek olduğunu söyler. Schweitzer, din eğitimi çalışmalarının hedefi olarak "dini olgunluğu" gösterir. Onun yaklaşımında, destek ve rehberlik din eğitimcilerinin bir görevi olarak belirleyici bir öneme sahiptir. Schweitzer, öğretmenlerin kendi kişiliklerini mümkün olduğunca gerçekçi bir şekilde algılamaları gerektiğini, çünkü bunun refleksif/düşünümsel bir profesyonellik geliştirmeleri için bir ön koşul olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, kendi sınırları ve zayıflıkları üzerine düşünmek ve kendi fırsat ve yeteneklerini kullanmak için özellikle biyografileriyle ilgilenmelidir. Bu, öğretmenlerin dinle ilgili kendi deneyimlerini biyografik bir bağlamda algılayabilmelerini ve biyografik olarak deneyimlenen din ile öğretim arasında refleksif bir bağlantı arayabilmelerini içerir. Yani bir öğretmen için hem teolojik hem de pedagojik bir yeterlilik olarak düşünümsellik son derece önemlidir.[177]

***

Bu bölümde ilk olarak, anlatısal din eğitimiyle beraber eğitimbilimleri ve ilahiyat alanlarında etkin olan ve anlatısal din eğitimi yaklaşımlarına da veri sağlayan anlatısal pedagoji ve anlatısal teolojiye yer verdik. Anlatısal

[176] Schweitzer, **Lebensgeschichte und Religion**, s.176-178.
[177] Schweitzer, **Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie)**, s.187-194.

pedagoji altında, güncel bir yöntemi de tanımak adına dijital hikaye anlatıcılığı ve bu yöntemi uygulamış bazı çalışmalara yer verildi. Sonrasında Almanya'daki anlatısal din eğitimi yaklaşımları incelendi. Bu yaklaşımlardan öncelikle metin odaklı yaklaşımlar hakkında bilgi verilerek din eğitimi süreçlerinde kıssaların öğrencilere nasıl ulaştırılacağı ile ilgili yöntemlere yer verildi. Ardından yaşam hikayesini din eğitiminin bir meselesi olarak kabul eden biyografik yaklaşıma yer verildi. Sonuç olarak ele alınan bütün yaklaşımlar ile anlatı ve kimlik arasındaki bağlantıyı tanımlamaya ve kültürel olarak aktarılan dini anlatıların din eğitimi bağlamında etkinliğini açıklamaya gayret ettik.

4. SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, anlatının din eğitimine nasıl bir imkan sağladığı temel sorusundan hareket etmiştir. Bu soruya cevap verebilmek için öncelikle anlatı kavramını, sonrasında bu kavram çevresinde gelişen düşünceler ve ortaya konan bakış açılarını ele almamız gerekmiştir. Dolayısıyla çalışmamızda öncelikle anlatı kavramının mahiyeti tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunu yaparken kavram, teorik ve pratik yönleriyle ele alınmıştır. Teorik yönü itibarıyla kavram dilbilimsel ve düşünsel çerçevelerde irdelenmiş, pratik açıdan ise birey üzerindeki etkileri ve dönüştürücü gücü bağlamında değerlendirilmiştir.

Anlatının ne olduğuna cevap ararken, anlatının çeşitli özelliklerini ön plana çıkaran tanımlara başvurulmuştur. Bu bağlamda örneğin anlatının, belirli bir mesajı ya da ahlaki öğretiyi sunan yazılı veya sözlü bir hikayenin başka biri tarafından yeniden üretilmesi olduğu şeklinde bir açıklamaya yer verilmiştir. Başka bir tanıma göre ise anlatı, bireysel insani eylemleri birbiriyle ilişkili olacak şekilde bir araya getirerek anlamlı bir bütünlük içerisinde sunan kompozisyondur. Ya da yaşama dair kesitleri veya yaşamın kendisini anlamaya yönelik dersler içeren her şey anlatıdır. Diğer yandan anlatı ve insanın aynı manayı ihtiva edecek kadar yakın ve birbirine bitişik olduğunu söyleyenler de olmuştur. Bütün bir insanlık tecrübesini, insan yaşamının hasılasını ve insan varlığının hülasasını yansıtması bakımından anlatının, "evrensel insan" olarak nitelenmesi gerektiğini savunanlar da olmuştur.

Aynı bölümün devamında dilbilimsel açıdan anlatının özünü teşkil eden özelliğinin "olay" olduğuna değinilmiştir. Anlatı içerisinde vuku bulmuş bir olayın ifade edilmesi gerekir. Olayda aranan özellikler ise somutluk,

zamansallık ve olayların birbiriyle bağlantılı olması gerektiğini ifade eden bitişikliktir. Anlatının ne olduğunu tam olarak anlamak için ise onun anlatıbilim tarafından ortaya konmuş unsurlarına bakmamız gerekmiştir. Bu bağlamda anlatının temel ve yan unsurları belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Temel unsurlar; "kimin anlattığının" cevabı olan *anlatıcı* ve "kimin gördüğünün" cevabı olan *bakış açısı*dır. Din eğitimi açısından baktığımızda anlatıcının işlevinin anlatıdaki mesajın muhataba güvenilir ve tesir edici bir tarzla iletilmesi olduğunu söylemek mümkündür. Bu tesir ise hermeneutik ve özdüşünümsellik gibi yöntemlerle sağlanabilir.

Anlatı kavramının tam bir tanımına ulaşmak için onun tasnifine ve boyutlarına yer verilmiştir. Çalışmamızın başından beri ifade ettiğimiz gibi anlatı ve anlatısal din eğitimin temel fonksiyonu kimlik inşasıdır. Dolayısıyla kimliği doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bağlamın öne çıkarılması için çeşitli çerçevelerin belirlenmesi gerekmiştir. Bu bağlamda anlatı; öznel, kültürel ve toplumsal, dini, eğitimbilimsel ve edebi kategorilerde değerlendirilmiştir. Bu tasnif, bireysel ve kurumsal eğitim ve öğretim süreçlerini ve bunların gelişimini sağlayan düşünsel arka plan esas alınarak yapılmıştır. Bu tasnifin anlatının hangi açılardan din eğitimine katkı sağlayabileceğinin tespiti açısından önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Anlatının öznel kısmında ilk olarak yaşam hikayesi ve biyografiyi de kapsayan öz-anlatı ve kişisel anlatılar arasında ayrım belirginleştirilmiştir. Öz-anlatı insanın kendisi hakkında dili kullanarak ve anlatı unsurlarını taşıyacak bir formda anlattığı her şeydir. Kişisel anlatı ise bir kişinin kendisi hakkında anlattığı her şeydir. Öz-anlatı kişinin şahsiyetini açığa çıkarırken kişisel anlatı o kişi hakkında bilgi vermektedir. Anlatının öznel kısmının anlaşılmasında önemine binaen Randall, Kraus ve Ricoeur'un görüş ve düşüncelerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Bu çalışmada yapılan tasnifin bir diğer unsuru kültürel ve toplumsal alan olmuştur. Kültürel anlatılar kimliğin tanınmasında, inşa edilmesinde ve diğer kimliklerden ayrıştırılmasında kilit rol oynamaktadır. Farklı toplumların

birbirlerini tanımasını, kültürel aktarımın sağlanmasını ve böylece çeşitli problemlere farklı kültürel tecrübelerin yardımıyla yeni yöntemlerle yaklaşabilmeyi sağlayabilmektedir. Diğer yandan ulusu bir arada tutan aidiyet duygusu kültürel anlatılar vasıtasıyla pekiştirilebilmektedir. Destan, halk hikayeleri, halk masalları, fıkralar, atasözleri, bilmeceler gibi farklı türleri olan geleneksel ve kültürel anlatılar toplumsal hafızanın ve değerlerin aktarılması noktasında işlevsel olmaktadır. Kültürel anlatıların eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılması ise anlatısal kimliğin oluşmasına katkı sunabilmektedir.

İnsanlık anlatısını oluşturan en önemli türlerden biri de mit ve kıssa da denilebilen dini anlatılar olmaktadır. Mitler en kadim anlatı türüdür. Muhayyileden türetilmiş olması sebebiyle mitler, dini metinlerde uydurma ve hayal ürünü hikaye anlamında kullanılmaktadır. Dini düşünce açısından mitin bu olumsuz anlamı açıktır fakat meselenin insan doğasıyla ilgili fonksiyonu düşünüldüğünde mitlerin insanlığın arkaik bilincine ışık tuttuğu görülmektedir. Ayrıca mitler genellikle insanlığa büyük değerleri ve erdemleri metaforlarla anlatmaktadırlar. Kıssalar ise tarihi olaylara, gerçek olgulara ve kişilere dayanan kutsal anlatılardır. Diğer yandan Yaratıcının insanlara düşünmeleri, anlamaları, yorumlamaları ve kendilerini dönüştürmeleri için sunduğu imkanlardan biri de kıssalar olmaktadır. Bu bağlamda din eğitiminde ve kimlik oluşumunda kıssaların önemli bir rolü bulunmaktadır.

Anlatıya eğitimbilimsel açıdan bakıldığında, onun bu alanda evvelden beri kullanılagelen en etkili yöntemlerden biri olduğu görülmektedir. Günümüzde ise, çocuk edebiyatı oldukça büyük bir gelişim göstermiş okullarda drama dersleri yaygınlaşmıştır. Öte yandan sinema günümüzün performatif anlatılarından biri olarak pedagojik imkanlar taşımaktadır. Dünya pedagoji tarihi, eğitimbilimin temellerinin anlatısal unsurlarla atıldığını göstermektedir.

Anlatısal eğitim öğretim süreçlerinin özellikle hermeneutik ve öz-düşünümsel yeterliklere önem atfetmeleri sebebiyle çalışmamızda anlatının pratik yönü olarak *anlatısallık, anlam, hermeneutik ve öz-düşünümsellik* üzerinde durulmuştur.

Çalışmamızın üçüncü bölümünün ilk kısmında, anlatısal din eğitimi yaklaşımlarını önceleyen çabalar olarak değerlendirdiğimiz anlatısal pedagoji ve anlatısal teoloji ele alınmıştır. Anlatısal pedagoji hakkında yapılan çalışmalar anlatıların bireyin anlam kazanımında ciddi yeri olduğuna dikkat çekmektedirler. Eğitim bir bireysel gelişime işaret ettiğinde bunun bir parçası olarak anlatısal eğitimin önemi de açığa çıkmaktadır. Anlatı pedagojisi daha çok öz-düşünümsellik ekseninde birey merkezli olarak ele alınmaktadır. Çünkü anlatı bireyin kendi tecrübesini muhatap olduğu anlatıya bakarak daha iyi bir şekilde anlamasını, o anlatıyla özdeşleşmesini ve kendi üzerine daha çok düşünmesini sağlamaktadır. Kişinin kendine eleştirel bir bakış getirebilme yeteneği kişisel anlatısını yeniden inşa edebilmesinin ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Anlatısal pedagojiyi ele alınırken bu bağlamdaki yeni çabalardan biri olan dijital hikaye anlatıcılığına değinilmiştir. Zira kitle iletişim araçlarının ve sanal sosyal ağların yaygınlaşmasıyla hikaye anlatıcılığı dijital alana da taşınmıştır. Dijital hikaye anlatıcılığının belgesel, film, video gibi çeşitleri olduğu gibi eğitim alanında kullanılmaya çok müsait olan bir türü de podcastler olmaktadır.

Anlatısal teoloji daha çok yaygın din eğitimi sahasında etkili olabilecek bir görüntüdedir. Yaklaşım, Amerika'da anlatının dini anlatmada ne kadar etkili bir yöntem olduğunu takdir eden bir anlayışın eseri iken Kıta Avrupası'nda özellikle Almanya'da soyut ve kuramlaştırılmış din algısına karşı duruşun bir ifadesi olmuştur. Anlatısal teolojinin Batıdaki yaygın din eğitimine yönelik çalışmalarında özellikle anlatının pratik yönünün işlenerek alana has bir şekilde sistematize edildiği görülmektedir. Örneğin dini danışmanlıkta hermeneutik bir üslubun kazanılmasına dair çabalar bulunmaktadır. Dini hitabet alanında ise alışılagelmiş vaazlar yerine performatif dili ve metaforları

kullanarak öz-düşünümsel yeterlikleri pekiştirecek vaazlar vermek önerilmektedir.

Bu bölümün ikinci kısmında ise Almanya'da ortaya çıkmış ve halen güncelliğini koruyan anlatısal din eğitimi yaklaşımları incelenmiştir. Anlatısal din eğitimi yaklaşımları temelde metin ve biyografi odaklı ayrımı üzerinden ele alınmıştır.

Metin odaklı yaklaşımlardan ilki olan metne sadık kalınmasını öne çıkaran yaklaşım, din derslerinde dini kıssaların orijinal metnine sadık kalınarak kullanılmasının üzerinden gelişmiştir. Bu yaklaşımı savunanlarca bu sadakat metnin kutsal kimliğinin korunması gerekliliği ile açıklanmaktadır. Bu yaklaşım bağlamında iyi tasarlanmış bir anlatının tabiatı itibarıyla dinleyicinin olayları canlı bir şekilde görmesini sağlayabileceği savunulmaktadır. Bu olursa, dinleyici anlatıya kendiliğinden katılacak; ek süslemelere gerek kalmayacaktır. Fakat bu tasarım esnasında belirli şartların sağlanması gereklidir ve bu konuda öğretmene büyük görev düşmektedir. Özellikle küçük çocukların dini eğitimi konusunda onların algı eşiklerinin aşılmaması gerekmektedir. Bu bağlamda anlatının abartılı duygu gösterileri içeren birçok sıfatla veya ifadeyle çoğaltılarak sunumu doğru bulunmamıştır. Özellikle çocuklara yönelik anlatı aktarımlarında sadeleştirme önemlidir. Bu yaklaşımın en güçlü yanı önerdiği metin açımlama programıdır. Bu program teolojik, olgusal ve dilbilimsel açılardan vahyi veya başka tür dini anlatıları içeriden bir açılım yoluyla genişletecektir. Böylece çocuklar anlatının dünyasına onu incelikleriyle anlayarak dahil olabileceklerdir.

Metin odaklı yaklaşımlardan ikincisi, muhayyileye dayalı çalışmayı öne çıkaran yaklaşımdır. Bu yaklaşım vahyin ya da rivayetin orijinaline literal bir sadakati birincil kaygı olarak belirlemek yerine öğrencinin durumuna göre değiştirilerek anlatılabilecek bir anlatımı önermektedir. Böylece geçmişteki insanların deneyimleriyle zamanın deneyimleri arasında oluşabilecek bir kopukluğun giderilmesi amaçlanmaktadır. Anlatının amacı sadece tarihsel bir gerçeği bilimsel olarak aktarmak olmadığına göre öğretmenin çocukların

duygu dünyasına hitap edecek yöntemler izlemesi gerekmektedir. Böyle olunca metne sadık kalınmasını savunanların aksine tahkiyede orijinal ifadenin gerçekliği ikincil bir mesele olarak görülmektedir. Muhayyileye dayalı çalışmada; öğretmenin kıssası anlatılan olayı bir film senaryosu yazar gibi tekrar hayalinde canlandırması, bir sahne kurgulayarak öğrenciye aktarması önerilmektedir. Bu, anlatı karakterlerinin duygusal süreçleriyle empati kurabilmek için elverişli bir yöntemdir. Diğer yandan öğrencinin olayın karakterleriyle ilişki kurması da ancak bu şekilde sağlanabilmektedir.

Metin odaklı yaklaşımlar içerisinde bir diğer yol da sürecin diyalojik yapısını vurgulayan yaklaşımdır. Bu yaklaşım anlatıyı temelde anlatıcı ve dinleyici arasında, her iki tarafın da kendi tarzında aktif olduğu diyalojik bir süreç olarak tanımlar. Böylece özellikle çocuklar, kendi tecrübeleri ile dini kavramlar arasında aktif bir bağlantı kurmayı da öğrenebilirler.

Din eğitimi bilimi ile anlatısal yaklaşımların buluşması kimlik tartışmaları kapsamında gerçekleşmiştir. Kimliğin din eğitiminin bir konusu olması ile yaşam hikayesi veya biyografi din eğitiminin bir sorunsalı olarak kabul edilmiştir. Bu bağlantının kurulmasına anlatısal kimlik düşüncesi kaynaklık etmiştir. Bu çalışmanın da anlatısal din eğitimi bağlamında incelediği son konu biyografi odaklı yaklaşım olmuştur.

Biyografi odaklı yaklaşımda din eğitiminin muhatabı olan özne üzerinde durulmaktadır. Öznenin din ve vahiy ile yani dolayısıyla Tanrı ile ilişkiye geçmesinin imkanı sınır/olağandışı deneyimlerde görülmektedir. Dolayısıyla din eğitimi biliminin odağında insanın özne olmasının bir ifadesi olan *bireysellik* (individuality) fikrinin yatması gerektiği savunulmaktadır. Çünkü kişinin bir birey olmaya doğru ilerlemesi, bir yanıyla kendisi olma yönünde gelişmesi veya kimliğinin gelişmesi olarak anlaşılmalıdır. Fakat kimlik gelişimi, kişinin kendi kimliğini kaçınılmaz olarak mükemmelleştirdiği bir süreçten ziyade insanın eksik ve aciz taraflarını fragmenter olarak ele almasını ifade etmektedir. Son olarak ise yaşamda kişinin başına gelen krizlerin bir meydan okuma olduğuna ve özellikle bu türden deneyimler ile

dini ve manevi farkındalık geliştirdiklerinde, bunun kimlik gelişiminde önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir.

Biyografi odaklı yaklaşımda ele aldığımız konulardan biri de biyografik-geçişsel öğrenme modeli olmuştur. Bu model kapsamında kimlik "kendine gelen veya gelmekte olan özne" olarak kabul edilmekte ve bir tamamlanmanın söz konusu olmadığı ömür boyu gelişen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Biyografik yaklaşım, anlatısal kimlik teorisini takip ederek insanın kendi biyografisinin yazarı olduğuna işaret etmektedir. Din eğitiminde işletilecek biyografik öğrenme süreçlerinin öğrencilere kendi yaşam hikayelerinin kahramanları olma fikrini benimsemeleri için kapı açacağı savunulmaktadır. Biyografik öğrenme yaklaşımının konusu olan öğrenme anları öncelikle "yaşam kavşakları" denilen kriz benzeri kesişme noktalarında gerçekleşmektedir. Bu kavşaklar ile hem olumlu hem de olumsuz tecrübeye atıfta bulunarak esas olanın dengeli hareket yeteneğinin kazanılması olduğuna dikkat çekilir. Zira Tanrı insanın özgürlüğünü temsil ettiğinden biyografi odaklı din eğitimi de "heteronomiye karşı insan özerkliğini savunan, özgürlüğü garanti eden öğrenmeyi mümkün kılmalıdır." Dini gelenek ise biyografik öğrenme süreçleri üzerinde uyarıcı, eleştirici ve düzeltici bir etkiye sahip olabilmektedir. Burada işaret edilen bir diğer önemli nokta ise öğretmenin üzerine düşen görevle ilgilidir. Öğretmenin öğrenciye bir özne olması gerektiğini öğretmesi gerekmektedir. Bunun için de onlarla eşit eşite bir iletişim kurmaya çalışmalı ve kimlik geliştirme süreçlerini kolaylaştırmalıdır.

Biyografi odaklı yaklaşım bağlamında son olarak biyografik özdüşünümselliğin din eğitimi açısından bir yeterlik olarak ele alınmasına değinilmiştir. Bu yeterlik, din eğitiminin önceliğinin öğrenciye ahlaki özerklik ve eleştirel muhakemenin öneminin kavratılması açısından önemli görülmektedir. Öte yandan din eğitimcilerinin özdüşünümsel bir profesyonellik geliştirmelerinin öğrenciye işlevsel bir destek ve rehberlik sağlamalarının ön şartı olduğuna işaret edilmektedir. Bunu sağlayabilmeleri

için öncelikle kendi kimliklerini gerçekçi bir şekilde algılamaları ve öz-düşünümsel olarak işlemeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma ile anlatı; hem bir kavram ve din eğitimi yaklaşımı hem de din öğretimi yöntemi olarak irdelenmiş ve konumlandırılmıştır. Araştırmamızın ülkemizdeki din eğitimi alanı için ne ifade ettiğini değerlendirebilmek amacıyla konumuzla ilgili ülkemizde yapılmış bazı çalışmalara baktığımızda söz konusu çalışmaların eksenini Kur'an kıssalarının oluşturduğu dikkat çekmektedir.

Ülkemizde kıssalar din eğitimi ve öğretimi süreçlerinde materyal olarak kullanılsalar da akademik çalışmalara baktığımızda daha çok İlahiyatın Temel İslam Bilimleri alanında konu edinildiği görülmektedir. Çalışmamızda ortaya koyduğumuz birikimin önemine işaret eden fikirlerin ise Din Eğitimi Bilimi gibi Felsefe ve Din Bilimlerinin çatısı altında yer alan Din Felsefesi alanında çalışan bazı isimler tarafından serdedildiği görülmektedir.

Bu isimlerden biri olan Burhanettin Tatar, Kur'an'daki kıssaların, anlattıkları "olaylar" kadar, olayları "anlatım tarzı ve eylemi" açısından da önem arz ettiklerini söyler. Onların sadece anlattıkları olaylara referansla değil, belki onlardan daha ziyade bu olayları kendi anlatım tarzları ve eylemleri içinde yeniden şekillendirme ve yeniden anlamlandırma güçlerine nispetle kıssa olabileceklerini ifade eder.

Benzer bir şekilde Turan Koç da Kur'an kıssalarının dinin kendini takdim ettiği en önemli dolaylı anlatım şekillerinden biri olduğunu dile getirir. Kur'an'daki kıssaları insanın yaşadığı ve kendisini kuran tarihe katılması ve onunla bütünleşmesi olarak değerlendirir. Kıssalar ile mitleri beraber ele alan yazar, mitlerin uydurma ya da herhangi bir gerçekliğe atıf yapmadığı genel kanısına katılmamakta, onların hayata bir anlam ve derinlik katan gerçek öyküler dile getirdiğini savunmaktadır. Çünkü mitler, her zaman ve büyük ölçüde bizi nihai varoluş şartlarımızda kucaklayan hakikatlere atıfta bulunur. Bu anlamda kutsal olmak ve örneklik bakımından kıssalar ve mitler hakikati ve nihai anlamda ne olduğumuzu bize bir daha yaşatan anlatılardır. Ona göre,

kıssa ile insan hayatına değer ve derinlik katan olayları adeta doğrudan tanık olarak bir daha gerçeklik aşamasına getiririz. Kıssalar, felsefi soyutlama ve teolojik önermelerin ifade edemeyeceği karmaşık ve derin anlamlara sahip olan gerçeklikleri dile getirme aracı olarak iş görürler yani onlar sembolleri açık hale getirirler. Dini boyutta değerlendirilen mit ve kıssalarda söylenmek istenen her şey, insanın varoluş şartlarını kucaklayan bir zeminde ifade bulur. Bu anlamda Koç, tıpkı Tatar gibi, kıssaları pragmatik ve pratik anlamalar barındıran buyurgan unsurlar olmaktan ziyade, kişilerin kendilerine düşünümsel (refleksif) olarak bakmasını sağlayacak "ibret levhaları" olarak değerlendirir.

Tatar ve Koç'un görüşleri bu çalışma açısından önemli bir yerde durmaktadır. Çünkü kıssaların insanın anlam dünyasına ilişkin bu işlevi A'raf Suresi 176. Ayette de açıkça ifade bulmuştur (اقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ … öyleyse anlat kıssayı, belki tefekkür ederler). Bu ayet her şeyin ötesinde, Kur'an kıssalarının nasıl anlaşılması gerektiğine dair önemli bir yol göstericidir. Bu bağlamda kıssalar, bu çalışma kapsamında anlatının pratik yönü olarak ele aldığımız anlama, hermeneutik ve öz-düşünümsellik gibi tefekkür ile aynı düzlemde değerlendirilmesi mümkün olan insani özelliklere hitap etmektedir. Tatar ve Koç'un açıklamaları da hem bu ayetle örtüşmekte hem de din eğitimi çalışmaları açısından ciddi bir perspektif sunmaktadır.

Din eğitimi alanında ise kıssaların konu edinildiği bazı makaleler ve sınırlı sayıda lisansüstü tezler dışında çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde kıssaların yahut konu edinilen tek bir kıssanın din, ahlak ve değerler eğitimi açısından konumlandırmasının öncelendiği gözlemlenmiştir. Bu konumlandırma kapsamında kıssaların eğitsel değeri, insana dair sundukları rol model veya o kıssadan çıkarılabilecek derslerin neler olduğu ele alınmıştır. Bu bağlamda dikkati çeken önemli husus, bu çalışmalarda tespit edilen özelliklerin çalışmayı yapan akademisyenin kendi perspektifinden ortaya konmuş olmasıdır. Gerçek bir sınıf ortamında, gerçek öğrenciler ile kıssanın etkinliğini, mesajının ulaşma durumunu, öğrencinin anlam dünyasındaki karşılığı gibi konuları tespite yönelik bir çalışma

yapılmamıştır. Aynı şekilde sınıf ortamı dışında da saydığımız hususları göz önünde bulundurarak gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa kıssalar gerek İlahi bir dayanağının bulunmasından gerekse tarih boyunca taşınmış olmalarından dolayı dini aktarım açısından belki de en güvenilir kaynaklardır. Din eğitimi biliminin üzerine düşen görevlerden biri de kıssaların eğitim-öğretim süreçlerinde nasıl daha etkin hale getirilebileceği konusunda sistemli çalışmalar yaparak yöntemler geliştirmek olmalıdır. Bu bağlamda çalışmamızda incelediğimiz yaklaşım ve uygulama örneklerinin özellikle yöntem açısından yol gösterici bir rol üstelenebileceğini öngörmekteyiz.

Bu noktada kıssaların özellikle çocukların din eğitiminde önemli rol oynadığının altını çizmek isteriz. Buradaki önemli nokta, çocukların henüz soyut düşünme becerisinin gelişmemiş olmasından dolayı ezberci yaklaşımların gereken ilgiyi yaratamaması, hermeneutik yaklaşımların ise çocuklar tarafından henüz uygulanabilir olmamasıdır. Dolayısıyla kıssalar onlar için merak uyandırıcı ve ilgi çekici unsurlar olarak ele alındığında birçok işleviyle din eğitimini ve kimlik gelişimini destekleyebilecek mahiyettir. Bu anlamda öncelikle çocuklar yalnızca o kıssa ile karşılaşarak o kıssanın varlığını öğrenecek ve dini ve toplumsal olarak paylaşılan geleneğin aktarımı ile ilgili bir adım atılmış olacaktır. Diğer yandan çocuklar belli bir tarihi gerçeklikle de karşılaşmış olacaklardır. İnsani tecrübenin benzeşebilen yapısı göz önünde bulundurulduğunda kendileri ile özdeşim kurabilecekleri insani tecrübeleri gözlemleme imkanı elde edeceklerdir. Son olarak ise dilbilimsel açıdan ilerlemeleri de söz konusu olabilmektedir.

Bu anlamda Steinwende'nın önerdiği açımlama programı ufuk açıcıdır. Bir kıssanın teolojik özellikleri kadar olgusal ve dilbilimsel özelliklerinin de önemini ortaya koyan çaba ülkemiz din eğitiminde kullanılmaya ve geliştirilmeye müsait bir yapıdadır. Neidhart'ın pekiştirme fonksiyonu açısından belirttiği bilinçli tekrarlar ile ilgili anlatım kuralı ise, örneğin Hz. Peygamberin önemli sözlerinin veya konuya uygun ayetlerin aktarılması için bir hayli uygun görünmektedir. Diğer yandan Neidhart kıssaları Tanrının

kendisinden bahseden anlatılar olarak betimler. İslam inancına göre Kur'an kıssaları Allah'ın kendisinden söz ettiği ayetlerden ziyade ibret olması açısından daha çok tarihi kişiliklerden, olaylardan, olgulardan bahseden ayetleri içerir. Dolayısıyla Neidhart'ın kıssaların Tanrının eylemselliğinin inancın görünümü olmasına dair fikrinin bizim düşünce yapımızla, dini ve kültürel geleneğimizle bağdaştığını söyleyemeyiz.

Yaygın din eğitimi sahasında da kıssaların sunumu açısından yine bu çalışmada ele alınmış olan anlatısal teoloji yaklaşımı örnek olabilir. Anlatısal teoloji alanında yapılmış çalışmalar, özellikle vaazların şekillenmesi hususunda dikkate değerdir. Örneğin dinleyiciye aldığı veriyi kendi içinde işlemesi ve yorumlaması adına bazı boşlukların bırakılmasını öngören "open work of art" gibi, didaktik olandan ziyade performatif sunumların tercih edilmesi gibi düşünceler de özellikle dini hitabet ve dini danışma ve rehberlik alanındaki çalışmalarda ele alınıp geliştirilebilir.

Kıssalar ile ilgili durumun din eğitimi alanındaki anlatının diğer türlerine yönelik çalışmalar için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Kıssalar gibi hikayeler de din eğitimi açısından önemlidir. Din eğitiminde kullanmak amacıyla üretilen veya geliştirilen hikayeler için dini, manevi, ahlaki unsurlar kadar dilbilimsel unsurlar da önem arz eder. Bu çalışma bağlamında üzerinde durduğumuz anlatıbilimin, anlatının özellikleri hakkında geniş bir veri sunduğunu görülmüştür. Dolayısıyla din eğitimi bilimi, edebiyat bilimi ile yapacağı disiplinler arası çalışmalar ile kendi zeminini kuvvetlendirebilir.

Burada ifade edilmesi gereken bir diğer husus ise, öğretmenlere de büyük görev düştüğüdür. Gerek anlatısal materyallerin üretilmesi gerek onların sunumu açısından sürekli gelişen ve değişen koşulları ve sürekli farklılaşan öğrenci profillerini dikkate alıp öğretmenlerin de sürekli bir gelişim göstermesi şarttır. Bunun için öğretmenlere yetişme süreçlerinde gerekli formasyonun sağlanması gerekmektedir.

Ülkemizde din eğitimi alanında az bilinen bir çalışma alanı olan anlatı konusunda yapmış olduğumuz bu çalışmanın alana kavramsal ve yöntemsel katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Ayrıca değindiğimiz veya işaret ettiğimiz birçok ele alınmamış kavram ve işlenmemiş konu ile çalışmamızın alandaki yeni çalışmalar için ufuk açıcı olmasını ümit ediyoruz.

EKLER

EK 1: Hagar ve Ismael (Orijinal Metin)

sen in der brennenden Sonne. Dort lebt kein Vogel, wächst keine Blume, kein Grashalm. In dem Wasser müssen die Fische sterben.

Dort herrscht nur der Tod. Dort in der großen Stille ist sein Reich. Und gerade dort ist er so mächtig, weil dort auch die Sünde einmal so mächtig war.

HAGAR UND ISMAEL

Ein Jahr noch, nachdem der Herr Abraham und Sara erschienen war, warteten sie geduldig auf das Wunder, das der Herr ihnen versprochen hatte. Jetzt brauchte Abraham seine Frau nicht mehr zu trösten und zu ermutigen. Im Glauben wartete auch Sara und im Glauben empfing sie ihr Kind von Gott.

Denn nun geschah das Wunder wirklich. Sara wiegte wieder ein kleines, niedliches Kind in ihren alten Armen. Und es war ihr eigenes Kind, das Gott ihr geschenkt hatte, ein Kind von ihr und Abraham. 25 Jahre hatten sie darauf gewartet.

Jeder, der es hörte, sagte: »Dieses Kind – es ist ein Wunder. So etwas ist noch niemals da gewesen.«

Sara lachte. Ein dankbares und sehr, sehr glückliches Lachen. Und auf Gottes Anordnung nannten sie das Kind Isaak, das heißt: Lachen.

Jetzt kam Leben in das stille Zelt. Manchmal, wenn es Hunger hatte, schrie das Kind. Dann stillte Sara es an ihrer Brust. Und nachher, wenn es sauber und satt war, äußerte es leise schmatzend seine Zufriedenheit. Still und froh hörten Abraham und Sara zu. Das Kind gedieh prächtig. Es begann zu lächeln und kurze Worte zu stammeln. Es kroch im Zelt herum und machte die ersten kleinen Schritte. Und die beiden alten Menschen wurden vor Glück wieder jung.

Dies war nun das versprochene Kind, aus dem später einmal ein ganzes Volk werden sollte, so zahlreich wie die Sterne am Himmel, und im Land Kanaan sollte es wohnen. Dies war das Kind, aus dessen Nachkommen einmal der Erlöser hervorgehen sollte. Der würde das Wunderkind sein, und auf ihn würden die Menschen noch viel länger warten müssen als 25 Jahre. Wer aber im Glauben auf ihn wartete, der wusste genau, dass der Erlöser kommen würde. Und wenn Abraham seinen kleinen Isaak betrachtete, dann sah er in Gedanken schon jenes andere Kind, dann sah er den großen Tag, an dem jenes Kind geboren würde.

Eines Tages wurde bei Abrahams Zelten ein großes Fest gefeiert. Man hatte Kuchen gebacken und Fleisch gebraten und man erwartete viele fröhliche Gäste. Der kleine Isaak durfte auch dabei sein.

Isaak zu Ehren wurde das Fest nämlich gegeben. Er war jetzt ein paar Jahre alt und wurde entwöhnt. Das hieß, er war jetzt kein kleines Kind mehr, das noch Milch aus der Mutterbrust trinken musste. Von heute ab war er ein großer Junge, der Brot und Fleisch aß wie die Erwachsenen.

Und als das Fest in vollem Gang war, geschah etwas Unerfreuliches.

Ismael, der jetzt schon ein großer und starker Junge von siebzehn Jah-



ren war, saß mit seiner Mutter Hagar auch beim Festessen. Er freute sich überhaupt nicht, dass Isaak nun heranwuchs. Er hatte sich auch nicht gefreut, als Isaak geboren wurde. Denn bis dahin hatten die Knechte gesagt: »Wenn Abraham stirbt, wird Ismael unser Herr, der wird alles erben.« Jetzt aber sagten sie alle: »Nein, nicht Ismael, Isaak wird unser Herr!« Dieser kleine Isaak sollte größeren Segen empfangen als der große Ismael. Denn Isaak war das versprochene Kind.

Ismael konnte das nicht verstehen. Er dachte: *Ich bin doch schließlich auch ein Sohn Abrahams, und ich bin der Ältere.* – Nein, Ismael konnte seinen Bruder nicht lieb haben.

Derselbe Hochmut und dieselbe Eifersucht, die früher Hagar empfand, herrschten auch in ihm. Nur verächtliche Blicke hatte er für den Kleinen. Und an diesem Fest, als Isaak zwischen den Gästen herumlief, verspottete Ismael ihn. Der große, starke Junge neckte und ärgerte den kleinen Jungen.

Aber Sara hatte es gesehen, und das schöne Fest war für sie verdorben.

»Schick die Sklavin mit ihrem Sohn fort!«, sagte sie am Abend zu Abraham und war ganz aufgebracht.

Aber das wollte Abraham nicht. Er hatte den großen, wilden Ismael gern, der flink war und stark und so gut mit dem Bogen schießen konnte.

Wie kann Sara nur so etwas sagen?, dachte er. *Meinen Sohn soll ich fortschicken und niemals wiedersehen?*

»Niemals tue ich das!«, sagte Abraham zu Sara. Und dann gingen sie zur Ruhe, beide ärgerlich und bedrückt. Das war nach dem schönen Tag ein trübseliger Abend geworden.

In der Nacht aber, als Abraham nicht schlafen konnte, sprach der Herr mit ihm und sagte, Abraham solle alles tun, was Sara verlangte. Ismael und Isaak dürften nicht beisammenbleiben. »Ich will für Ismael sorgen«, sprach der Herr, »ich will ihn zu einem großen Volk machen, weil er dein Sohn ist. Tu es und mach dir keine Sorgen, Abraham!«

Da stand Abraham am nächsten Morgen ganz früh auf, nahm Brot und einen Krug Wasser und ging damit zu Hagars Zelt. Niemand hat gehört, was die beiden miteinander sprachen. Doch sie wussten beide, was Gott wollte. Und als die Sonne noch nicht aufgegangen war und noch alle schliefen, gingen Hagar und Ismael gehorsam davon, hinaus in die weite Welt.

Abraham blickte ihnen schmerzerfüllt nach, solange er konnte. Dort gingen nun die Frau und ihr Sohn, die er lieb hatte. Jetzt musste er sie ziehen lassen und Gott anvertrauen.

Aber er würde sie nie vergessen.

Hagar und Ismael gingen durch die Wüste, immer weiter nach Süden. Dort, ganz weit weg noch, musste Ägypten liegen, das Land, aus dem Hagar stammte.

Sie zogen so dahin und sprachen kein Wort. Hagar achtete nicht auf den Weg. Ohne es zu merken, kam sie von der Richtung ab. Zu groß war ihr Kummer. Sie konnte an nichts anderes mehr denken. Jetzt hatten sie kein Land mehr und kein Haus, keinen Freund und keinen Versorger und kein Bett zum Schlafen. Jetzt hatten sie nur noch sich selbst und ihren Kummer.

Und so verirrten sie sich immer weiter in der endlosen Wüste von Beerscheba, in dieser einsamen Welt, wo es nichts gab als Sand und Felsen, Sonne und Hitze. Die Luft zitterte über den kahlen Hügeln. Der Boden glühte unter ihren Füßen. Und über ihnen spannte sich straff und blau der Himmel, und die Sonne brannte wie Feuer. Heftiger aber noch als die Sonne brannte der Schmerz in Hagars Herzen.

Nirgends war ein lebendes Wesen zu sehen. Sie stolperten durch den Sand, dem fernen Horizont zu. Dort irgendwo lag Ägypten. Und hinter ihnen lagen Abrahams Zelte, zu denen sie nicht zurückkehren durften. In dieser weiten Einsamkeit waren sie allein, und niemand sorgte für sie.

»Mutter, ich habe solchen Durst!«

Das hatte Hagar nun schon so oft gehört während dieser Wanderung. Dann nahm sie jedes Mal den Krug von der Schulter und gab ihn Ismael. Manchmal nahm sie selber auch einen Schluck. Sie war nicht eben sparsam mit dem Wasser umgegangen. In ihrer Ratlosigkeit wusste sie gar nicht, was sie tat.

»Mutter, ich habe solchen Durst!«

Wieder gab Hagar ihm den Krug, ganz in Gedanken, als täte sie es im Schlaf.

»Mutter, es ist kein Wasser mehr darin …«

Da erwachte Hagar aus ihrem Grübeln. »Kein Wasser mehr?« Sie sah sich um.

»Dann müssen wir Wasser suchen, mein Sohn.«

Aber sie waren in der Wüste. Sie gingen hierhin und dorthin in der brennenden Hitze und suchten, aber sie fanden nichts. Sie rollten schwere, glühende Steine auf die Seite und verbrannten sich die Hände. Sie suchten an tieferen Stellen. Sie gingen auf die Hügel, und wenn sie von dort irgendwo in weiter Ferne einen kleinen Strauch sahen, gingen sie voll Hoffnung darauf zu. Dort musste doch Wasser sein!

Aber es war kein Wasser dort. Nirgends war Wasser. Felsen gab es und heißen, glühenden Sand.

»Mutter, ich kann nicht mehr«, jammerte Ismael.

Mit letzter Kraft schleppte er sich weiter. Die Knie versagten ihm den Dienst. Sein Gesicht war totenblass, und die Hände suchten Halt an der Mutter.

Hagar konnte selbst kaum noch weiter, aber sie vergaß ihre Müdigkeit und ihren Durst. Die Angst um ihr Kind war größer. Sie stützte es, und so schleppten sie sich langsam und keuchend noch ein Stückchen weiter. Hagars brennende Augen blickten forschend umher.

War denn nirgends eine Quelle, nirgends ein Bach, in dem noch ein bisschen Wasser zurückgeblieben war?

Doch nichts war zu finden, nicht ein Tropfen. Und Ismael lehnte sich noch schwerer an sie. Schließlich sank er zu Boden. Seine Augen schlossen sich. Seine trockenen Lippen stöhnten leise.

Das schnitt Hagar tief ins Herz. Ihr Leben hätte sie für Ismael gegeben, aber sie konnte nichts für ihn tun. Sie schleppte den kraftlosen Körper ihres Sohnes zu einem Strauch, der noch ein wenig Schatten gab. Hier würde er sterben, aber sie konnte es nicht mit ansehen und sein Stöhnen nicht länger anhören.

Und ein Stückchen weiter, so weit, wie man mit dem Bogen schießen kann, setzte sie sich auf die Erde, ganz ratlos vor Kummer. Sie weinte, und ihre Tränen fielen in den heißen Sand, und niemand hörte ihre Stimme in dieser großen, schweigenden Weite.

Niemand?

Eine Stimme rief aus dem Himmel: »Hab keine Angst, Hagar! Gott hat das Schreien deines Jungen gehört. Steh auf, heb deinen Sohn auf und halt ihn mit der Hand fest, denn ich will ihn zu einem großen Volk machen!«

Diese Stimme kannte Hagar. Die hatte sie schon einmal gehört.

Das war die Stimme Gottes. Sie bedeutete Rettung und Leben.

Hastig und voller Freude wischte sie die Tränen ab und eilte zu ihrem Kind.

Da öffnete Gott ihr die Augen, die vorher vor lauter Kummer nichts gesehen hatten. Nun sahen die Augen einen Brunnen, alt und verwahrlost, halb verborgen unter Steinen. Sie flog darauf zu, das Wasser gluckerte in den Krug, das klang in ihren Ohren wie eine schöne Musik.

Als sie Ismael aufrichtete und die ersten Tropfen in seinen Mund flossen, öffnete er die Augen, und das

Leben kehrte in ihn zurück. Er war noch jung und schnell erschöpft, aber auch schnell wieder bei Kräften.

Und noch am gleichen Tag, als sie sich ausgeruht und ihren Krug wieder gefüllt hatten, konnten sie froh und dankbar weiterziehen nach Süden.

An Abraham hatten sie einen Vater verloren. Aber der Vater im Himmel vergaß sie nicht.

Sie kamen in ein fernes und wüstes Land, in die Wüste Paran, zwischen Kanaan und Ägypten. Und dort blieben sie bei einer Oase, einer fruchtbaren Stelle unter hohen Palmen mit einer klaren Quelle.

Dort wuchs Ismael zu einem großen und starken Mann heran, zu einem Bogenschützen, der das Wild in der Wüste erlegte. Er wurde ein gewaltiger Jäger.

Seine Mutter nahm für ihn später eine Frau aus Ägypten. Und dann kam alles so, wie der Herr es versprechen hatte. Zwölf Söhne hatte Ismael. Ein großes und tapferes Volk ist daraus hervorgegangen, die Ismaeliten.

Noch heute, nach so vielen Jahrhunderten, ziehen sie auf ihren Kamelen in großen Gruppen durch die Wüste.

Araber nennt man sie jetzt. Es sind wilde Männer, stark und gewandt wie ihr Stammvater Ismael.

Der Herr vergisst seine Zusage nicht.

GOTT ÜBER ALLES LIEBEN

Jahre vergingen. Abraham zog wieder mit seinen Herden und Zelten, mit seiner Frau Sara und seinem Sohn Isaak im Land umher.

Wenn Abraham über sein Leben nachdachte, seit dem Augenblick, da Gott ihn gerufen hatte, dann wusste er, dass er ohne Gott nicht mehr leben konnte.

Und wenn er Isaak ansah, dann wusste er, dass er sein Kind mehr liebte als alles, was er besaß.

Aber – konnte diese Liebe Abrahams zu seinem Sohn nicht zu groß werden?

Würde sie nicht einmal größer sein als seine Liebe zu Gott?

Abraham brachte dem Herrn oft ein Opfer und gab das Beste von seinem Vieh und das Beste von seiner Ernte. Und er tat es gern und dankbar. Wenn aber der Herr nun einmal das Allerbeste verlangte?

Und so geschah es wirklich. Der Herr stellte Abraham auf die Probe, ob er Gott lieber hatte als alles und ob sein Glaube so stark war, dass er auch dann gehorchte, wenn Gott etwas von ihm verlangte, was er nicht begreifen konnte. Was niemand begreifen konnte, weil es so dunkel und so furchtbar war.

Gottes Stimme rief in der Nacht vom Himmel: »Abraham!« Und Abraham antwortete: »Hier bin ich.«

Da hörte er das Wort des Herrn: »Nimm Isaak, deinen einzigen Sohn, den du lieb hast, und geh hin in das Land Morija und opfere ihn dort als Brandopfer auf einem Berg, den ich dir nennen werde.«

Die Stimme des Herrn schwieg. Und Abraham schwieg auch. Totenstill war

Hz. Hacer ve Hz. İsmail (Metnin Çevirisi)

Rab İbrahim ve Sara'ya göründükten bir yıl sonra, Rab'bin onlara vaat ettiği mucizeyi sabırla beklediler. Artık İbrahim'in karısını teselli etmesine ve yüreklendirmesine gerek yoktu. Sara da inançla bekledi ve imanla Tanrı'dan çocuğunu aldı.

Artık mucize gerçekleşmişti. Sara yaşlı kollarında küçük, sevimli bir çocuğu kucakladı. Ve bu Tanrı'nın ona verdiği kendi çocuğuydu, onun ve İbrahim'in çocuğuydu. 25 yıldır bunu bekliyorlardı. Bunu duyan herkes, "Bu çocuk bir mucize. Daha önce hiç böyle bir şey olmamıştı" diyordu. Ve Sara gülüyordu. Minnettar ve çok ama çok mutlu bir kahkahayla gülüyordu. Tanrı'nın da emriyle çocuğa kahkaha anlamına gelen İshak adını verdiler.

Artık o sessiz çadıra hayat gelmişti. Bazen acıktığında çocuk ağlıyordu. O zaman Sara onu göğsünde emzirdi. Ve daha sonra, temiz ve tok olduğunda, dudaklarını usulca şapırdattı ve memnuniyetini ifade etti. İbrahim ve Sara onu sessizce ve mutlulukla dinlediler. Çocuk gelişti. Gülümsemeye ve kısa sözcükler kekelemeye başladı. Çadırın içinde emeklemeye ve ilk küçük adımlarını atmaya başladı. Ve iki yaşlı insan mutlulukla yeniden gençleştiler.

Bu çocuk, daha sonra gökteki yıldızlar kadar çok sayıda bir ulus olacak ve Kenan ülkesinde yaşayacak olan müjdelenmiş çocuktu. Bu çocuk, bir gün soyundan Kurtarıcı'nın çıkacağı çocuktu. O mucize çocuk olacaktı ve halkın onu 25 yıldan çok daha uzun bir süre beklemesi gerekecekti. Ama onu imanla bekleyenler Kurtarıcı'nın geleceğini kesinlikle biliyorlardı. İbrahim küçük İshak'a baktığında, zihninde diğer çocuğun doğacağı kutlu günü gördü.

Bir gün İbrahim'in çadırlarında büyük bir şölen vardı. Hamur işleri pişirilmiş, etler kızartılmıştı ve pek çok konuk bekleniyordu. Küçük İshak'ın da orada olmasına izin verildi. Çünkü ziyafet İshak'ın onuruna verilmişti. İshak artık birkaç yaşındaydı ve sütten kesilmişti. Bu, artık annesinin memesinden süt içmek zorunda olan küçük bir çocuk olmadığı anlamına

geliyordu. Artık büyükler gibi ekmek ve et yiyen büyük bir çocuktu. Ziyafet tüm hızıyla devam ederken, tatsız bir şey oldu.

Artık on yedi yaşında büyük ve güçlü bir çocuk olan İsmail de annesi Hacer'le birlikte ziyafette oturuyordu. İshak'ın artık büyümekte olmasından hiç hoşnut değildi. İshak doğduğunda da sevinmemişti. Çünkü o zamana kadar hizmetkarlar, "İbrahim öldüğünde İsmail efendimiz olacak, her şeyi o miras alacak" demişlerdi. Ama şimdi hepsi, "Hayır, İsmail değil, İshak efendimiz olacak!" diyorlardı. Bu küçük İshak, büyük İsmail'den daha büyük bereketlere sahip olacaktı. Çünkü İshak müjdelenmiş çocuktu. İsmail bunu anlayamadı. Şöyle düşündü: Ne de olsa ben de İbrahim'in oğluyum ve ben daha büyüğüm. - Hayır, İsmail kardeşini sevemezdi.

Hacer'in geçmişte hissettiği aynı kibir ve kıskançlık onda da hüküm sürüyordu. Küçük olana sadece küçümseyerek bakıyordu. Ve o ziyafette İshak konukların arasında yürürken İsmail onunla alay etti. Büyük, güçlü çocuk küçük çocukla alay etti.

Ama Sara bunu gördü ve bu güzel ziyafet onun için berbat oldu. Akşam çok üzgün bir halde İbrahim'e, "Köleyi oğluyla birlikte gönder!" dedi. Ama İbrahim bunu istemedi. Çevik, güçlü ve yayla çok iyi atış yapabilen büyük, vahşi İsmail'i seviyordu. Sara nasıl böyle bir şey söyleyebilir, diye düşündü. Oğlumu uzaklara göndermeli ve onu bir daha hiç görmemeli miyim? "Asla!" dedi İbrahim Sara'ya. Sonra ikisi de kızgın ve üzgün bir halde dinlenmeye çekildiler. Güzel bir günün ardından kasvetli bir akşam olmuştu.

Ama gece İbrahim uyuyamadığında, Rab onunla konuştu ve İbrahim'in Sara'nın istediği her şeyi yapması gerektiğini söyledi. İsmail ve İshak birlikte kalmamalıydılar. Rab, "İsmail'le ben ilgileneceğim" dedi, "Onu büyük bir ulus yapacağım, çünkü o senin oğlun. Bunu yap ve endişelenme İbrahim!" diye buyurdu.

İbrahim ertesi sabah erkenden kalkıp ekmek ve bir testi su aldı ve onlarla birlikte Hacer'in çadırına gitti. İkisinin birbirlerine ne dediklerini kimse

duymadı. Ama ikisi de Tanrı'nın ne istediğini biliyordu. Güneş henüz doğmamışken ve herkes hala uyurken, Hacer ve İsmail itaatkar bir şekilde uzaklaştılar.

İbrahim onların ardından acı içinde bakabildiği kadar baktı. Sevdiği kadın ve oğlu gitmişti. Şimdi onları bırakmak ve Tanrı'ya emanet etmek zorundaydı. Ama onları asla unutmayacaktı. Hacer ve İsmail çölden geçerek güneye doğru ilerlediler. Orada, çok uzaklarda, Hacer'in geldiği ülke olan Mısır olmalıydı.

Tek kelime konuşmadan yollarına devam ettiler. Hacer yola hiç dikkat etmedi. Farkında olmadan yolunu kaybetti. Kederi çok büyüktü. Başka bir şey düşünemiyordu. Artık ne toprakları ne evleri ne dostları ne geçim kaynakları ne de yatacak bir yatakları vardı. Artık sadece kendileri ve kederleri vardı.

Böylece Birüssebi'nin uçsuz bucaksız çölünde, kum ve kayalardan, güneş ve sıcaktan başka hiçbir şeyin olmadığı bu ıssız dünyada gittikçe kayboldular. Çıplak tepelerin üzerinde hava titriyordu. Toprak ayaklarının altında parlıyordu. Ve üstlerinde gökyüzü gergin ve mavi bir şekilde uzanıyordu. Güneş ateş gibi yakıyordu. Ama Hacer'in yüreğindeki acı güneşten bile daha şiddetliydi.

Hiçbir yerde canlı bir yaratık görünmüyordu. Kumların arasından uzaktaki ufka doğru tökezleyerek ilerlediler. Orada bir yerde Mısır olmalıydı. Ve arkalarında, geri dönmelerine izin verilmeyen İbrahim'in çadırları vardı. O uçsuz bucaksız ıssızlıkta yalnızdılar ve kimse onlarla ilgilenmiyordu.

"Anne, çok susadım!"

Hacer bunu bu yolculuk sırasında pek çok kez duymuştu. Her seferinde küpü omzundan aldı ve İsmail'e verdi. Bazen de kendisi bir yudum alıyordu. Suyu hiç idareli kullanmamıştı. Şaşkınlık içinde ne yaptığını bilmiyordu.

"Anne, çok susadım!"

Hacer yine testiyi ona verdi, sanki uykusunda yapıyormuş gibi düşünceliydi.

"Anne, içinde hiç su kalmadı..."

Hacer daldığı düşüncelerden birden uyandı. "Başka su yok mu?" dedi. Etrafına bakındı.

"O zaman su aramalıyız oğlum."

Ama çöldeydiler. Yakıcı sıcakta bir oraya bir buraya koşup su aradılar, ama hiçbir şey bulamadılar. Tepelere çıktılar ve uzakta bir yerde küçük bir çalı gördüklerinde umutla ona doğru koştular. Orada su olmalıydı!

Ama orada su yoktu. Hiçbir yerde su yoktu. Kayalar ve sıcak, parlayan kumlar vardı. "Anne, devam edemeyeceğim," diye feryat etti İsmail. Son gücüyle kendini sürükledi. Dizleri tutmuyordu. Yüzü ölüm solgunluğundaydı ve elleri annesine tutunmaya çalışıyordu.

Hacer de güçlükle devam edebiliyordu ama yorgunluğunu ve susuzluğunu unutmuştu. Çocuğu için duyduğu korku daha büyüktü. Ona destek oldu ve böylece yavaş yavaş, nefes nefese biraz daha ilerlediler. Hacer'in yanan gözleri merakla etrafına bakındı.

İçinde birazcık su kalmış bir pınar, bir dere yok muydu? Ama hiçbir şey bulamadılar, bir damla bile. Ve İsmail sonunda yere yığıldı. Gözleri kapandı. Kuru dudakları usulca inledi.

Bu Hacer'in yüreğini derinden yaraladı. İsmail için canını verebilirdi, ama onun için hiçbir şey yapamazdı. Oğlunun zayıf bedenini hala biraz gölge veren bir çalılığa sürükledi. Burada ölecekti, ama onun iniltilerini daha fazla izleyemez ya da dinleyemezdi. Ve biraz daha ileride, bir yayla atılan okun ulaşabileceği kadar uzakta, yere oturdu, kederliydi, şaşkındı. Ağladı ve gözyaşları sıcak kumlara düştü ve o büyük sessizlikte kimse onun sesini duymadı. Ya da duymadı mı?

Birden gökten bir ses duyuldu: "Korkma Hacer! Tanrı oğlunun çığlığını duydu. Kalk, oğlunu kucağına al ve onu ellerinle tut, çünkü onu büyük bir ulus yapacağım!" Hacer bu sesi tanıyordu. Daha önce de duymuştu. Bu Tanrı'nın sesiydi. Kurtuluş ve yaşam anlamına geliyordu. Aceleyle ve sevinçle gözyaşlarını sildi ve hemen çocuğunun yanına koştu.

Sonra Tanrı, daha önce üzüntüden hiçbir şey görmeyen gözlerini açtı. Şimdi gözleri yarısı taşların altında saklı kalmış, eski ve bakımsız bir kuyu gördü. Kuyuya doğru adeta uçtu, su testisinin içine gürül gürül akıyor, kulaklarına güzel bir müzik gibi geliyordu.

İsmail'i yukarı kaldırdığında ve ilk damlaları ağzına akıttığında, İsmail gözlerini açtı ve hayat ona geri döndü. Çabucak yorulmuştu ama hala gençti ve aynı hızla gücünü geri kazandı. Ve aynı gün, dinlenip testilerini tekrar doldurduklarında, mutlu ve minnettar bir şekilde güneye doğru ilerleyebildiler. İbrahim'de bir baba kaybetmişlerdi. Ama gökteki Babaları onları unutmadı.

Kenan ve Mısır arasındaki uzak ve ıssız bir ülkeye, Faran çölüne geldiler. Orada bir vahada, uzun palmiye ağaçlarının altında, berrak bir pınarı olan bereketli bir yerde kaldılar. İsmail orada büyüdü, büyük ve güçlü bir adam oldu. Çölde avlanan bir okçu oldu. Güçlü bir avcı oldu.

Annesi daha sonra onun için Mısır'dan bir eş aldı. Ve sonra her şey Rab'bin vaat ettiği gibi gerçekleşti. İsmail'in on iki oğlu oldu. Onlardan büyük ve cesur bir halk, İsmailoğulları çıktı.

Bu halk yüzyıllar sonra bugün bile büyük gruplar halinde develeriyle çölde seyahat ederler. Şimdi onlara Arap deniyor. Onlar vahşi insanlardır, ataları İsmail gibi güçlü ve çeviktirler.

Rab verdiği sözü unutmaz.

EK 2: Die Kindheit (Orijinal Metin)

schritte in ihren Armen. Diesen Esel hatten Josef und Maria wohl von dem Gold der drei Weisen gekauft, und von diesem Gold lebten sie auch in dem fernen Land.

Nach dem Tod von Herodes kehrten sie auf Gottes Anordnung wieder in ihr Land zurück. Aber in Bethlehem, der Stadt seiner Väter, durfte Josef jetzt nicht mehr wohnen. Dort war ein Sohn des Herodes, Archelaus, König. Der war kaum weniger gottlos als sein Vater. Darum zog Josef weiter nach Norden in das verachtete Galiläa, in die kleine Stadt Nazareth, wo er wieder wie früher Zimmermann war.

In Nazareth hatten in der Nacht von Christi Geburt keine Engel gesungen. Was die beiden Alten, Simeon und Hanna, von dem Kind gesagt hatten, war nicht nach hier gedrungen. Wenn die Bewohner Nazareths den kleinen Jesus sahen, kam ihnen nie der Gedanke, dies könne der Messias sein.

DIE KINDHEIT

In dem einfachen Zimmermannshaus in Nazareth wuchs Jesus auf. Josef arbeitete für ihn, und Maria sorgte für ihn. An ihrer Hand machte er die ersten Schritte in dieser Welt. Von ihr lernte er die ersten Worte sprechen, und auf ihrem Schoß hörte er aufmerksam zu, wenn sie vom Himmel und von Gott erzählte.

Er wurde größer, und er lernte Lesen und Schreiben. Wenn er Zeit hatte, tummelte er sich in den schmalen Gassen Nazareths und auf dem freien Feld. Er sah den Hirten mit seiner Herde hinausziehen und bemerkte wohl, wie liebevoll er für seine Schafe sorgte. Er stand dabei, wenn der Bauer die Weinreben beschnitt und die wilden Ranken entfernte und wegwarf, die keine Früchte mehr trugen, während er die anderen säuberte, damit sie später blühten und schwere Trauben trugen. Er sah, wie das Korn gesät wurde: Einige Körner fielen auf den Weg, und die Vögel kamen und pickten sie auf. Andere fielen unter die Dornen, und die junge Saat erstickte darunter. Wieder andere fielen auf unfruchtbares Land und verdorrten in der Sonne. Es fielen auch manche Körner in gute Erde, die wuchsen und trugen reiche Frucht. Manchmal brachte ein einziges dreißig, sechzig, ja hundert Körner.

So lernte er von allem, was er sah, und Gott schenkte ihm Weisheit.

Er war ein Kind wie alle Kinder, genauso sorglos und vergnügt. Und doch war er anders als sie. Nicht nur, dass er verständiger und ausgeglichener war. Der größte Unterschied bestand vielmehr darin: Er tat niemals etwas Unrechtes. Heilig war er geboren, und heilig war auch sein Leben, schon das Leben des Kindes. In allem war er den Menschen gleich, nur nicht in der Sünde.

Die Bewohner Nazareths sahen das freilich nicht. Alle glaubten, ihn zu kennen. »Das ist Josefs Kind«, so sagten sie, »der Sohn des Zimmermanns«. Und sie wussten nicht, dass Josef nur sein Pflegevater war.

Maria wusste es sehr wohl. – Ob sie auch immer daran dachte?

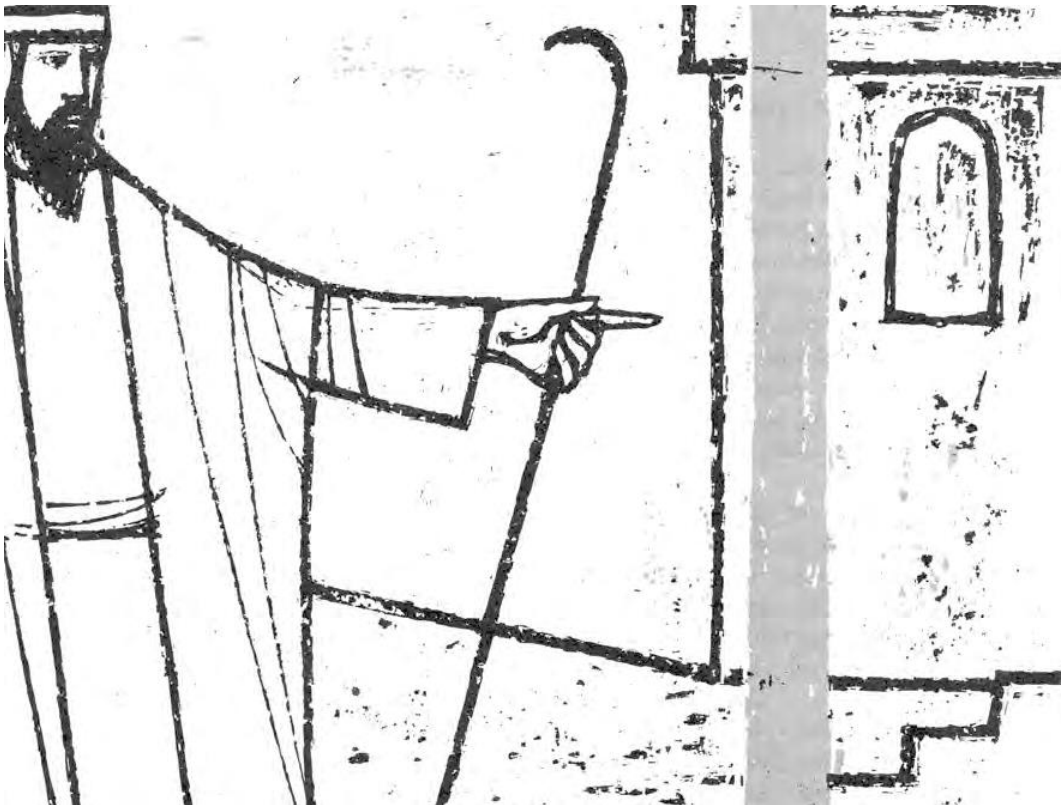


Als Jesus zwölf Jahre alt war, kam ein großer Tag in seinem Leben, nach dem er sich schon lange gesehnt hatte. Er durfte mit nach Jerusalem, um dort das Passahfest zu begehen, das heilige Fest der Versöhnung.

Es war eine lange und schöne Reise. Grün strahlten die Felder in der Frühlingssonne. Die Halme des Korns setzten schon Ähren an, und überall an den warmen Abhängen standen die Weinberge in Blüte. Sie gingen durch das Tal von Jesreel. Außer Jesus, Josef und Maria zogen noch viele andere Menschen aus Galiläa mit. Sie überschritten den Jordan und rasteten nachts in einem Gasthof. Dann wanderten sie am anderen Ufer weiter. Je mehr sie sich Jerusalem näherten, desto belebter wurden die Wege. Von allen Seiten kamen die Gläubigen in festlichen Kleidern zur heiligen Stadt. Ihre fröhlichen Lieder schallten weit über die sonnigen Felder hin. Sie sangen die Lieder von der Heimkehr ihres Volkes aus der Verbannung, und Jesus stimmte mit seiner hellen Stimme ein: »Ich hebe meine Augen auf zu den Bergen, von welchen mir Hilfe kommt …«

Und wenn er aufblickte, sah er die Berge am Horizont auftauchen, die Berge, hinter denen Jerusalem lag.

Und dann erblickte er zum ersten Mal die Stadt: die schweren Mauern



mit einem Ring von Türmen, die weißen Häuser unter grünen Bäumen, den strahlenden Marmortempel mit seinem goldenen Dach – wie ein Berg aus Schnee mit golden flammendem Gipfel. Und wie eine treue Wacht umgab ein Kranz von Bergen die Stadt. Darunter war ein grüner Hügel: der Ölberg, und auf der anderen Seite ein kahler Gipfel: Golgatha.

»Wie die Berge um Jerusalem, so ist der Herr um sein Volk von nun an bis in Ewigkeit!«, sang die Schar. Und sie beeilten sich, die Stadt zu erreichen.

Mit Jubel zog die Menschenmenge durch das Tor: »Jerusalem, du hoch gebaute Stadt …!«

Ein buntes Gewimmel drängte sich in den Straßen, und mitten darin ging in freudiger Erwartung dieser kleine Junge in seinem weißen Leinenkittel, auf den sie alle warteten, von dem sie alle sangen und der ihnen einmal ein noch viel schöneres, noch viel bedeutenderes Passahfest schenken sollte.

Sieben Tage dauerte das Fest, und Jesus blieb diese ganze Zeit mit Maria und Josef in Jerusalem. Es war das Schönste, was er bisher erlebt hatte. Er stand daneben, als das Passahlamm geschlachtet wurde, und sah mit stillen Augen zu, wie man das Blut auffing, das kostbare Blut, das Israel in Ägypten vor dem Tod

bewahrt hatte. Beim Festmahl befand er sich inmitten der anderen, nahm das ungesäuerte Brot und tauchte es in die bittere Soße. Er ging auch mit zum Tempel, stand neben Josef im Vorhof und hob die Augen auf zum blauen Himmel, in dem sein Vater thronte.

»Denn auf dich, Herr, Herr, sehen meine Augen.«

Er betete und sang mit den anderen. Keiner tat es so ehrfürchtig wie er. Und keiner wusste auch besser als er, wie groß und heilig sein himmlischer Vater war. Keiner fühlte sich im Tempel so zu Hause wie er.

Als das Fest vorüber war, leerten sich die Straßen Jerusalems schnell. Auch Maria und Josef zogen mit ihren Freunden wieder zum Tor hinaus. Jesus aber war nicht bei ihnen. Vergebens hatten sie im Trubel des Aufbruchs nach ihm gesucht, doch machten sie sich zunächst keine allzu große Sorge. Er war wohl schon mit anderen Bekannten vorausgegangen. Sie würden ihn bestimmt bald finden. So sahen sie auf dem Heimweg nach ihm aus. Während sie dahinwanderten, suchten und fragten sie voll Unruhe den ganzen Tag. Als der Abend sich herabsenkte, hatten sie ihn noch nicht gefunden.

Quälende Angst ließ Maria in der Nacht keine Ruhe finden, sie konnte einfach nicht schlafen. Immer musste sie an ihr Kind, an ihren vermissten Sohn denken. Schon in aller Frühe ging sie mit Josef den Weg zurück, dem Strom der heimkehrenden Festgäste entgegen. Immer wieder suchten ihre Augen angstvoll die Reihen ab. So kamen sie wieder bis ans Tor von Jerusalem und hatten ihr Kind immer noch nicht gefunden.

Maria gönnte sich keine Ruhe. Sie eilte durch die Straßen, die jetzt nach dem Fest so still waren. Sie fragte jeden, den sie kannte: »Hast du nicht meinen Sohn gesehen? Ich habe mein Kind verloren.« Und jeder schüttelte den Kopf und zuckte mit den Schultern. Weinend ging sie weiter und suchte straßauf, straßab. Wieder wurde es Nacht.

Es wurde eine Nacht des Wachens und des Betens für Maria, eine Nacht ergebnislosen Grübelns. Sie konnte es nicht begreifen und vor Angst und Müdigkeit schon nicht mehr richtig denken.

War ihrem Jungen etwas zugestoßen? War er wohl noch in der Stadt? Warum aber mochte er hier geblieben sein? Er war doch sonst immer so gehorsam!

Und wieder lief sie am nächsten Tag kreuz und quer durch die Stadt, blass vor Angst und Elend, und wieder blieb alles Suchen umsonst.

Am dritten Tag kam sie auch zum Tempel. Ob sie wohl die Hoffnung schon ganz aufgegeben hatte? Auch hier war es jetzt still geworden. Nur ein einziger Priester war anwesend. Ein paar Gläubige verrichteten still ihr Gebet. Aus den Nebensälen klangen gedämpft die Stimmen der Schriftgelehrten herüber, die ihre Schüler im Gesetz unterrichteten.

Maria und Josef gingen von einem Raum in den anderen. Und als Maria mit brennenden Augen in einen der Säle blickte, hätte sie fast laut aufgeschrien – da war ja ihr Kind! Da saß es, ruhig wie

immer, mitten unter diesen vornehmen und gelehrten Männern, hörte zu und fragte. Und sie standen im Kreis herum und staunten über sein Wissen und seine verständigen Antworten.

Einen Augenblick blieb Maria fassungslos stehen. Dort saß ihr Kind und hatte keine Ahnung von ihren Sorgen! Während sie so viel Angst ausgestanden hatte, saß es hier seelenruhig im Tempel! Sie flog auf Jesus zu und schlang die Arme um ihn.

»Kind!«, schluchzte sie. »Wie konntest du uns das antun? Dein Vater und ich haben dich verzweifelt gesucht.«

»Dein Vater und ich«, sagte sie. »Dein Vater«, sagten auch alle Leute in Nazareth von Josef.

Jesus selber aber wusste es besser.

»Warum habt ihr mich gesucht?«, fragte er freundlich. »Wusstet ihr nicht, dass ich im Haus meines Vaters sein muss?«

Als Maria das hörte, wusste sie auf einmal: Ihr Sohn war nicht ungehorsam gewesen. Nicht er hatte gesündigt, sondern sie, denn sie hatte vergessen, wer sein Vater war, und dass dieser Vater ihn überall schützen konnte.

Ganz aber begriff sie diese Worte nicht. Auch später machte es sie traurig, wenn sie Jesus nicht ganz verstand, wenn er dem Willen seines himmlischen Vaters gehorchte.

Aber er war schon aufgestanden und folgte ihr gehorsam. Sie verließen den Tempel und gingen durch die Straßen zum Tor. Sie wanderten auf den jetzt stillen Wegen nach Nazareth zurück und kamen drei Tage später als die anderen dort an.

Josef ging wieder seiner Arbeit als Zimmermann nach, und Jesus half ihm dabei. Er war Maria und Josef in allem gehorsam.

So wuchs er zum Mann heran. Und auch an Weisheit nahm er zu. Die Leute hatten ihn gern, und der Vater im Himmel blickte segnend auf ihn herab.

Achtzehn Jahre lang blieb Jesus ein Zimmermann. Obwohl er wusste, dass eine andere Arbeit auf ihn wartete.

Er war nicht auf die Erde gekommen, um Tische und Bänke zu zimmern, sondern ein Reich zu errichten!

Nicht, um gut und freundlich zu den Menschen zu sein, sondern um sie zu retten.

Und endlich kam der Tag, an dem er seine Werkzeuge für immer aus der Hand legte und das Haus von Josef und Maria verließ. Seine Zeit war gekommen.

JOHANNES DER TÄUFER

Wenn in alten Zeiten ein König aus dem Orient eine Reise durch sein Land machen wollte, dann schickte er einen seiner Diener voraus, um das Volk auf seine Ankunft vorzubereiten. Dieser Vorläufer rief den Menschen zu: »Der König kommt!« Dann konnten sie überall, wohin der Herrscher kam, die schadhaften Wege instand setzen und sich bereit halten, ihren Fürsten mit der gebührenden Ehrerbietung zu empfangen.

Nun war die Zeit gekommen, wo auch Jesus, der König, zu seinem Volk kom-

Hz. İsa'nın Çocukluğu (Metnin Çevirisi)

İsa Nasıra'da basit bir marangozun evinde büyüdü. Yusuf onun için çalıştı ve Meryem ona baktı. Bu dünyadaki ilk adımlarını onun ellerinde attı. İlk sözcüklerini ondan öğrendi. Meryem'in kucağında kendisine cennet ve Tanrı hakkında anlatılanları dikkatle dinledi.

Büyüdü, okumayı ve yazmayı öğrendi. Vakit buldukça Nasıra'nın dar sokaklarında ve açık tarlalarında dolaştı. Sürüsüyle birlikte dışarı çıkan çobanı gördü ve onun koyunlarına ne kadar sevgiyle baktığını fark etti. Çiftçinin asmaları budadığını, artık meyve vermeyen yabani dalları çıkarıp attığını, diğerlerini ise daha sonra çiçek açıp bol üzüm versinler diye temizlediğini gördü. Tahılın ekildiğini gördü. Bazı taneler yola düştü ve kuşlar gelip onları gagaladı. Diğerleri dikenlerin altına düştü ve taze tohumlar onların altında boğuldu. Diğerleri çorak toprağa düştü ve güneşte soldu. Bazı tahıllar da iyi toprağa düştü ve büyüyüp bol ürün verdi. Bazen tek bir tohum otuz, altmış, hatta yüz tane verirdi.

Böylece gördüğü her şeyden bir şeyler öğrendi ve Tanrı ona bilgelik verdi. O da diğer çocuklar gibi kaygısız ve mutlu bir çocuktu. Ama yine de onlardan farklıydı. Sadece daha anlayışlı ve dengeli değildi. En büyük fark, asla yanlış bir şey yapmamış olmasıydı. Kutsal olarak doğmuştu ve hayatı da kutsaldı, bir çocukken bile. Günah dışında her konuda insanlarla eşitti.

Nasıra'da yaşayanlar elbette bunu göremediler. Hepsi onu tanıdıklarını sanıyorlardı. "Bu Yusuf'un çocuğu" dediler, "marangozun oğlu". Yusuf'un onun sadece üvey babası olduğunu bilmiyorlardı. Meryem bunu çok iyi biliyordu. - Acaba o da bunu her zaman düşünmüş müydü?

İsa on iki yaşındayken, hayatında uzun zamandır özlemini çektiği büyük gün geldi. Hamursuz/Fısıh Bayramı'nı kutlamak için Kudüs'e gitmesine izin verildi.

Uzun ve güzel bir yolculuktu. Tarlalar bahar güneşinde yemyeşil parlıyordu. Tahıl sapları başak vermeye başlamıştı ve sıcak yamaçların her yerinde üzüm bağları çiçek açmıştı. Emir vadisi boyunca yürüdüler. İsa, Yusuf ve Meryem'in yanı sıra Celile'den birçok kişi de onlarla birlikte gitti. Şeria Irmağı'nı geçtiler ve gece bir handa dinlendiler. Sonra yolculuklarına diğer kıyıdan devam ettiler. Kudüs'e yaklaştıkça yollar daha da kalabalıklaştı. Her taraftan bayram giysileri içindeki insanlar kutsal kente geliyordu. Sevinçli ilahileri güneşli kırlarda yankılandı. Halklarının sürgünden dönüşünün şarkılarını söylediler ve İsa da parlak sesiyle onlara katıldı: "Gözlerimi, yardımımın geldiği dağlara doğru kaldırıyorum..."

Başını kaldırıp baktığında ufukta beliren dağları gördü, arkasında Kudüs'ün uzandığı dağları. Neden sonra şehir göründü: kulelerden oluşan bir halka ile ağır duvarlar, yeşil ağaçların altındaki beyaz evler, altın çatısı ile parlayan mermer tapınak - altın alevli bir zirveye sahip kardan bir dağ gibiydi. Ve sadık bir muhafız gibi, dağlardan oluşan bir halka şehri çevreliyordu. Aşağıda yeşil bir tepe vardı: Zeytin Dağı… Diğer tarafta ise çıplak bir zirve: Golgota…

Kalabalık, "Dağlar Kudüs'ün çevresinde nasılsa, Rab de bundan böyle sonsuza dek halkının çevresindedir!" diye ilahi söylüyor, bir an önce kente ulaşmak istiyordu. Kalabalık sevinçle kapıdan geçti: "Kudüs, ey yüksekteki şehir...!"

Rengarenk bir kalabalık sokakları doldurdu ve bu kalabalığın ortasında, hepsinin beklediği, hepsinin ilahi söylediği ve bir gün onlara çok daha güzel, çok daha anlamlı bir Fısıh verecek olan beyaz keten giysili bu küçük çocuk sevinçli bir beklenti içinde yürüyordu.

Bayram yedi gün sürdü ve İsa bu süre boyunca Kudüs'te Meryem ve Yusuf'la birlikte kaldı. Bu o güne kadar yaşadığı en güzel şeydi. Fısıh kuzusu kesilirken yanında durdu ve İsrail'i Mısır'da ölümden kurtarmış olan değerli kanın toplanmasını sessizce izledi. Şölende diğerlerinin arasındaydı, mayasız ekmeği alıyor ve acı sosa batırıyordu. Herkesle beraber tapınağa gitti, dış

avluda Yusuf'un yanında durdu ve gözlerini babasının tahta oturduğu mavi gökyüzüne kaldırdı.

"Sana bakıyorum, ya Rab, gözlerim sana bakıyor."

Diğerleriyle birlikte dua etti ve ilahi söyledi. Hiçbiri bunu onun kadar saygıyla yapmadı. Hiç kimse Babasının ne kadar yüce ve kutsal olduğunu ondan daha iyi bilemezdi. Hiç kimse tapınakta kendini onun kadar evinde hissetmedi.

Ziyafet sona erdiğinde Kudüs sokakları hızla boşaldı. Meryem ve Yusuf da arkadaşlarıyla birlikte kapıya geri döndüler. Ama İsa onlarla birlikte değildi. Yola çıkma telaşı ve koşuşturması içinde onu aramışlardı, ama ilk anda fazla endişelenmediler. Muhtemelen başka tanıdıklarıyla birlikte çoktan yola çıkmıştı. Yakında onu mutlaka bulacaklardı. Böylece eve dönüş yolunda onu aramaya devam ettiler. Gün boyu endişe içinde onu aradılar ve herkese sordular. Akşam olduğunda onu hala bulamamışlardı.

Meryem geceleri huzur bulamıyor, uyuyamıyordu. Her an çocuğunu, kayıp oğlunu düşünüyordu. Sabah erkenden Yusuf'la birlikte geri dönen misafirlerin olduğu yere doğru yürüdü. Gözleri tekrar tekrar korkuyla sıraları aradı. Böylece tekrar Kudüs'ün kapısına gelmiş ama çocuklarını hala bulamamışlardı.

Bu acı Meryem'in dinlenmesine izin vermedi. Ziyafetten sonra artık çok sessiz olan sokaklarda telaşla dolaştı. Tanıdığı herkese sordu: "Oğlumu görmediniz mi? Çocuğumu kaybettim." Herkes başını salladı ve omuzlarını silkti. Kadın ağlayarak sokağı bir aşağı bir yukarı aramaya devam etti. Gece tekrar çöktü.

Meryem için bir arama ve dua gecesi, sonuçsuz bir kara kara düşünme gecesi oldu. Olanlara bir anlam veremiyordu, korkudan ve yorgunluktan doğru dürüst düşünemiyordu. Oğluna bir şey mi olmuştu? Hala şehirde miydi? Ama neden burada kalmış olabilirdi ki? O her zaman çok itaatkardı! Ertesi gün

yine korkudan beti benzi atmış bir halde şehirde koşturdu ve yine tüm arayışları boşa çıktı.

Üçüncü gün tapınağa geldi. Umudunu mu yitirmişti? Burası da sessizleşmişti. Sadece bir rahip vardı. Birkaç kişi sessizce dua ediyordu. Öğrencilerine ders veren öğretmenlerin sesleri bitişik odalardan boğuk bir şekilde geliyordu.

Meryem ve Yusuf bir odadan diğerine geçtiler. Ve Meryem yanan gözlerle odalardan birine baktığında neredeyse yüksek sesle ağlayacaktı - çocuğu oradaydı! Orada, bu seçkin ve bilgili adamların ortasında her zamanki gibi sessizce oturuyor, dinliyordu. İsa'nın çevresinde onun bilgisi ve verdiği cevaplar karşısında hayretler içinde kalanlar bir çember oluşturmuştu.

Meryem bir an için afalladı. Orada çocuğu oturuyordu ve onun endişeleri hakkında hiçbir fikri yoktu! O kadar endişeye katlanmışken, burada tapınakta huzur içinde oturuyordu! İsa'ya doğru uçtu ve kollarını ona doladı.

"Çocuğum!" diye hıçkırdı, "Bunu bize nasıl yapabildin? Baban ve ben umutsuzca seni arıyorduk." "Baban ve ben" dedi. Nasıra'daki herkes de Yusuf için "Baban" diyordu. Ama İsa'nın kendisi daha iyi biliyordu. "Neden beni arıyordunuz?" diye sordu nazikçe. "Babamın evinde olmam gerektiğini bilmiyor muydun?"

Meryem bunu duyunca hemen anladı: Oğlu itaatsizlik etmemişti. Günah işleyen o değil, kendisiydi, çünkü babasının kim olduğunu ve bu babanın onu her yerde koruyabileceğini unutmuştu. Ama bu sözleri tam olarak anlamamıştı. İsa da annesinin gökteki Babası'nın isteğine itaat etmesini tam olarak anlayamamasına üzüldü. Yine de ayağa kalkmış ve itaatkar bir şekilde annesini izlemişti. Tapınaktan çıktılar ve sokaklardan geçerek kapıya doğru yürüdüler. Artık sakin olan yollardan Nasıra'ya geri döndüler ve oraya diğerlerinden üç gün sonra vardılar.

Yusuf marangozluk işine geri döndü ve İsa da ona yardım etti. İsa, Meryem ve Yusuf'a her konuda itaat etti. Böylece büyüdü. Ayrıca bilgelikte de büyüdü. İnsanlar onu sevdi ve gökteki Babası da onu kutsadı.

İsa on sekiz yıl boyunca marangoz olarak kaldı. Oysa kendisini başka bir işin beklediğini biliyordu. Dünyaya masa ve tezgah yapmak için değil, bir krallık kurmak için gelmişti! İnsanlara iyi ve nazik davranmak için değil, onları kurtarmak için gelmişti.

Ve sonunda aletlerini sonsuza dek bırakıp Yusuf ve Meryem'in evinden ayrılacağı gün geldi. Artık onun zamanı gelmişti.

KAYNAKÇA

Kitaplar

Abbott, H. Porter. **The Cambridge Introduction to Narrative.** United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.

Adam, Gottfiried ve Rainer Lachmann (Ed.). **Methodisches Kompendium Für Den Religionsunterricht**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 2011.

Adam, Gottfried. "Erzählen", G. Adam ve R. Lachmann (Ed.). **Methodisches Kompendium Für Den Religionsunterricht** içinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011, ss.137-162.

Aktaş, Şerif. **Anlatma Esasına Bağlı Edebi Metinlerin Tahlili: Teori ve Uygulama.** Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları, 2013.

Alheit, Peter. "Biographieforschung und Erwachsenenbildung" M. Kraul, W. Marotzki (Ed.). **Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung** içinde. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2002, ss.211-240.

Alper, Hülya. **İmanın Psikolojik Yapısı.** İstanbul: Rağbet Yayınları, 2002.

Arendt, Hannah. **İnsanlık Durumu**. Bahadır Sina Şener (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.

Arendt, Hannah. **Vita Activa oder Vom Tätigen Leben**. 3. Baskı. München, Zürich: Piper Verlag, 2005.

Aristoteles. **Poetika**. İsmail Tunalı (çev.). İstanbul: Remzi Kitapevi, 1993.

Assmann, Aleida. **Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses**. München: Beck Verlag, 1999.

Baacke, Dieter ve Theodor Schulze. **Aus Geschichten Lernen.** München: Juventa, 1979.

Bakhtin, Mikhail. **Karnavaldan Romana**, C. Soydemir (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2001.

Baldermann, Ingo. **Der biblische Unterricht: Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht**. Braunschweig: Westermann Verlag, 1969.

Baldermann, Ingo. **Einführung in die biblische Didaktik**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.

Baldermann, Ingo. **Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in Psalmen**. Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht, 1991.

Bamberg, Michael. "Identity and Narration", P. Hühn, J.C. Meister, J. Pier, W. Schmid (Ed.). **Handbook of Narratology** içinde. Berlin/Boston: De Gruyter, 2014, ss.241-252.

Barthes, Roland. **Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş**. M. Rifat ve S.Rifat (çev.). İstanbul: Gerçek Yayınları, 1988.

Barthes, Roland. **Göstergebilimsel Serüven**, M. Rifat (çev.). İstanbul: Yapıkredi Yayınları, 1993.

Barthes, Roland. **Introduction to the Structural Analysis of Narratives.** S. Heath (çev.). New York: y.y., 1977.

Biehl, Peter. **Erfahrung und Glaube.** Gütersloh: Gütersloher Verlag, 1991.

Binyazar, Adnan. **Halk Anlatıları.** İstanbul: Can Yayınları, 2003.

Birışık, Abdülhamit. "Tefsir". **DİA**. C. 40, İstanbul: TDV Yayınları, 2011.

Brooks, Peter. **Reading For The Plot: Design And Intention In Narrative**. Oxford: Clarendon Press, 1984.

Bruner, Jerome Seymour. **Sinn, Kultur und Ich Identität**. Heidelberg: Auer Verlag, 1997.

Bruner, Jerome Seymour. **The Culture of Education**. USA: Harvard University Pres, 1996.

Bußmann, Hadumod. "Text", **Lexikon der Sprachwissenschaft.** Stuttgart: Kröner Verlag, 2002.

Cevizci, Ahmet. **Paradigma Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma, 1999.

Cornils, Anja. "Theology and Narrative". D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.). **Routledge Encyklopedia of Narrative Theory**. USA: Routledge, 2010, ss.599-600.

Çıraklı, Mustafa Zeki. **Anlatıbilim - Kuramsal Okumalar**. Ankara: Hece Yayınları. 2015.

de Vries, Anne. **Das große Erzählbuch zur biblischen Geschichte.** 3. Baskı, Bielefeld: CLV, 2013.

Dehn, Karl Heinz. **Die Bedeutung von Narrationen für die Pädagogik unter Berücksichtigung literaturwissenschaftlicher Erzähltheorien**. Hamburg: Diplomica GmbH, 2002.

Dervişcemaloğlu, Bahar. **Anlatıbilime Giriş**. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014.

Ertuğrul, İsmail Fenni. "Refleksiyon". **Lûgatçe-i Felsefe [Felsefe Terimleri Sözlüğü].** R. Alpyağıl (Hzr.). Konya: Çizgi Kitapevi, 2015.

Fazlurrahman, Malik. **Islam and Modernity**. Chikago: University of Chikago Press, 1982.

Fazlurrahman, Malik. **İslam ve Çağdaşlık**, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1996.

Field, Syd. **Senaryo Yazımının Temelleri.** Ş. Erol (çev.). İstanbul: Alfa Yayınları, 2013.

Fludernik, Monika. "Time in Narrative". D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.). **Routledge Encyklopedia of Narrative Theory**. USA: Routledge, 2010, ss.608-612.

Forster, Edgar. "Reflexivität". C. Wulf, J. Zirfas (Ed.). **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2014, ss.589-597.

Frazel, Midge. **Digital Storytelling Guide for Educators**. United Kingdom: ISTE, 2010.

Fullford, Robert. **Anlatının Gücü Kitle Kültürü Çağında Hikayecilik.** İstanbul: Kolektif Kitap, 2017

Gadamer, Hans-Gerog. "Hermeneutik". Özlem, Doğan (çev.). **Hermeneutik (Yorumbilgisi) Üzerine Yazılar.** Ankara: Ark Yayınları, 1995.

Gadamer, Hans-Gerog. **Hakikat ve Yöntem II.** Arslan, H., Yavuzcan İ. (çev.). İstanbul: Paradigma, 2009.

Ganzevoort, R. Ruard. "Narrative Approaches", Bonni J. Miller-McLemore (Ed.). **Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology** içinde. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011, ss.214-223.

Genette, Gerard. **Die Erzählung**. A. Knop (çev.). Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag, 2010.

Glover, Jonathan**. I: The Philosophy And Pschology Of Personal Identity**. Londra: Penguin, 1988.

Goldberg, Michael. **Theology and Narrative: A Critical Introduction.** Nashville: Abingdon, 2001.

Goodson, Ivor ve Sherto Gill. **Narrative Pedagogy Life History and Learning**, USA: Peter Lang, 2011.

Görgün, Tahsin. "Kuran Kıssalarının Neliği'ni (Mahiyeti) Üzerine". **IV. Kur'an Haftası – Kur'an Sempozyumu, 17-18 Ocak 1998, Bildiriler Kitabı**. 1. Basım, Ankara: Fecr Yayınevi, 1998, ss.19-40.

Green, Martha Robison. **Teaching the Writing Process Through Digital Storytelling in Preservice Education**. Doctoral dissertation. Texas: Texas A&M University. 2011.

Hampton, David. **Narrative Theology As A Hermenutic Approach.** Y.y.: Lulu Publishers, 2009.

Hauerwas, Stanley ve Gregory L. Jones. **Why Narrative: Readings in Narrative Theology**. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing, 1989.

Hauerwas, Stanley ve L. Gregory Jones. "Introduction: Why Narrative", Hauerwas & Jones (Ed.). **Why Narrative: Readings in Narrative Theology** içinde. Michigan: William B. Eerdmans Publishing, 1989, ss.1-18.

Herman, David. **Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative**. Lincoln: University of Nebraska Press, 2002.

Jahn, Manfred. "Focalization", Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier (Ed.). **Handbook of Narratology** içinde. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2014, ss.173-177.

Jahn, Manfred. **Anlatıbilim Anlatı Teorisi El Kitabı**, B. Dervişcemaloğlu. (çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015.

Johann Baptist Metz, "Kleine Apologie des Erzählens". **Concilium 9**, 1973.

Juul, Jesper. **Respekt, Vertrauen & Liebe – Was Kinder von uns brauchen.** Basel: Beltz Verlag. 2020.

Karadağ, Metin. **Anlatı Türleri.** Ankara: Ürün Yayınları, 2004.

Kaufmann, Jean-Claude. **Die Erfindung des Ich: Eine Theorie der Identität**. Konstnaz: UVK, 2005.

Kierkegaard, Søren. **Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler**. İbrahim Kapaklıkaya (çev.). İstanbul: Anka Yayınları, 2005.

Klafki, Wolfgang. "Erzählen", H. Groothoff, M. Stallmann (Ed.). **Neues Pädagogisches Lexikon** içinde. Stuttgart: Kreuz-Verlag, 1971.

Koç, Turan. **Din Dili**. İstanbul: İz Yayınları, 2012.

Koerrenz, Ralf. **Narrative Didaktik: Studien zur Pädagogik Heinrich Scharralmanns.** Waltrop: Spenner Verlag, 1997.

Koschorke, Albrecht. **Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie.** Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2012.

Köppe, Tilmann ve Tom Kindt. **Erzähltheorie: Eine Einführung**, Stuttgart: Reclam Verlag, 2014.

Kraus, Wolfgang. **Das Erzählte Selbst: Die Narrative Konsrtuktion der Identität in der Spätmoderne**. Berlin: Centaurus Verlaggesellschaft, 1996.

Kreiswirth, Martin. "Narrative Turn in the Humanities", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde. New York: 2005, ss.377-382.

Kutup Muhammet, **İslam Terbiye Metodu ve Ahlak Sistemi**, A. Özek (çev.). İstanbul: Hisar Yayınevi, 1977.

Lachmann, Rainer. **Die Religions-Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns; ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung und Gegenwart**. Jena: IKS Garamond, 2005.

Lucius-Hoene, Gabriele ve Arnulf Deppermann. **Rekonstruktion narrativer Identität.** Wiesbaden: Springer, 2002.

Luther, Henning. **Religion und Alltag, Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts.** Stuttgart: Radius Verlag, 1992.

MacIntrye, Alasdair. **After Virtue**. 3. Basım. Indiana: University of Notre Dame Press, 2007.

MacIntrye, Alasdair. **Erdem Peşinde.** M. Özcan (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2001.

Mardin, Şerif. **İdeoloji.** İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.

Margolin, Uri. "Character", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde. New York: Routledge, 2010, ss.52-57.

Marshall, Gordon. **Sosyoloji Sözlüğü**. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü (çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.

Martinez, Matias (Ed.). **Erzählen: Ein interdiziplinäres Handbuch**. Stuttgart: Metzler Verlag J.B. Metzler, 2017.

Martinez, Matias (Ed.). **Handbuch Erzählliteratur: Theorie, Analyse, Geschichte.** Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 2011.

Martinez, Matias. "Was ist Erzählen?", M. Martinez (Ed.). **Erzählen: Ein interdiziplinäres Handbuch** içinde. Stuttgart: Metzler Verlag, 2017, ss.2-6.

McHale, Brian. "Function (Jakobson)", David Herman, Manfred Jahn, Marie-Laure Ryan (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde. USA: Routledge, 2005, ss.190-191.

Meister, Jan Christoph. "Narratology", Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier (Ed.). **Handbook of Narratology** içinde. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2014, ss.623-645.

Meister, Jan Christoph. "Minimal Narrative", David Herman, Manfred Jahn, Marie-Laure Ryan (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde. USA: Routledge, 2005, ss.312.

Metz, Johann Baptist. "Kleine Apologie des Erzählens", **Concilium 9**. 1973.

Miller, John P. **Love and Compassion: Exploring Their Role in Education**. Toronto: University of Toronto Press. 2018.

Murray, Edward L. **Muhayyileye Dayalı Düşünmek**. Yusuf Kaplan (çev.). İstanbul: Açılım Kitap, 2008.

Müller, Günther. **Erzählte Zeit und Erzählzeit.** Tübingen: Mohr, 1948.

Neidhardt, Walter. "Formen, Methoden, Medien religiöser Erziehung im Nahbereich: Erzählung biblischer Geschichten und die Erschließung religiöser Sprache", C. Bloth (Ed.). **Handbuch der praktischen Theologie** içinde. C.2, Gütersloh: yy. 1981, ss.241-249.

Neidhart Walter ve Hans Eggenberger. **Erzählbuch zur Bibel, Theorie und Beispiele,** C.1, Lahr, Düsseldorf, Zürich: Ernst Kaufmann Verlag, 1990.

Nelles, William. "Function (Propp)", David Herman, Manfred Jahn, Marie-Laure Ryan (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde. USA: Routledge, 2005, ss.191.

Neubert, Hansjörg. "Pädagogische Theoriebildung und Narrativität", **Jenseits didaktischer Funktionalität, Ausgewählte Aufsätze zur Unterrichtswissenschaft, Didaktik und Erwachsenenbildung**. Berlin: Schäuble, 1995, ss.103-114.

Neumann, Birgit ve Ansgar Nünning. **An Introduction to the Study of Narrative Fiction.** Stuttgart:Klett, 2008.

Neumann, Birgit. **Errinnerung - Identität – Narration: Gattungstypologie und Funktionen**. Berlin: De Gruyter, 2005.

Nohl, Hermann. **Charakter und Schicksal: Eine pädagogische Menschenkunde**. Frankfurt: Schulte-Bulmke, 1947.

Oğuzhan Börekçi, Ülkü Ayşe. "Tarih Bilinci ve Kültürel Bellek İnşası Bağlamında Bir Analiz", Ü.A. Oğuzhan Börekçi, F. Erdemir Göze ve G. Işık, (Ed.). **Geçmişten Günümüze Toplumsal Hafıza** içinde. Ankara: Gazi Kitapevi, 2020, ss.1-29.

Otto, Gert. "Elemente einer Theorie des Erzählens im Religionsunterricht". **»Religionk contra »Ethik«? Religionspadagogische Perspektiven** içinde. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH, 1986, ss. 123-135.

Otto, Gert. **Lebensgeschichten fordern uns heraus.** Mainz: Matthias-Grünewald-Ver., 2003.

Otto, Gert. **Religion contra Ethik, Religionspädagogische Perspektiven**. Neukirchen: Neukirchener Verlag, 1986.

Özlem, Doğan. **Bilim, Tarih ve Yorum**. İstanbul: İnkılap Yayınları, 1998.

Özlem, Doğan. **Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi.** İstanbul: İnkılap, 2000.

Özlem, Doğan. **Metinlerle Hermeneutik (Yorumbilgisi) Dersleri**. C.2, İzmir: Prospero Yayınları, 1994.

Özlem, Doğan. **Tarih Felsefesi**. İstanbul: İnkılap Yayınları, 2001.

Palmer, Parker J. **The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.** San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Platon. **Devlet.** Cengiz Saraçoğlu ve Veysel Atayman (çev.). İstanbul: Bordo Siyah, 2005.

Polkinghorne, Donald, **Narrative Knowing and The Human Sciences**, Albany: State University of New York Press, 1988.

Polkinghorne, Donald. "Narrative Psychologie und Geschichstbewusstsein", Jürgen von Straub, **Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein** içinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998, ss.12-45.

Raggart, Peter. "Multiplicity and Conflict in the Dialogical Self: A Life-Narrative Approach", D. P. McAdams., R. Josselson, A. Lieblich (Ed.). **Identity and Story Creating Self in Narrative** içinde Washington: American Psychological Association, 2007, ss.15-36.

Randall, William L. **Bizi Biz Yapan Hikayeler**. Şen Süer Kaya (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2014.

Randall**,** William L. **The Stories We Are**. Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 1995.

Reinhardt, Ingo. **Storytelling in der Pädagogik - Eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten.** Stuttgart: ibidem Verlag, 2003.

Reuvekamp. Silvia. "Tradieren". Matias Martinez (Ed.). **Erzählen Ein interdisziplinäres Handbuch** içinde. Stuttgart: J. B. Metzler. 2017. s.280-285.

Ricoeur, Paul. **Başkası Olarak Kendisi.** Hakkı Hünler (çev.). İstanbul: Doğu Batı, 2010.

Ricoeur, Paul. **Oneself As Another**. K. Blamey (çev.). USA: The University of Chicago Press, 1992.

Ricoeur, Paul. **Zaman ve Anlatı 1: Zaman, Olay Örgüsü, Üçlü Mimesis**. M. Rifat, (çev.). 3. Basım. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016.

Ricoeur, Paul. **Zaman ve Anlatı 2: Tarih ve Anlatı**. çev. M. Rifat, İstanbul: Yapı Kredi Yay., 2016.

Ricoeur, Paul. **Zaman ve Anlatı 3: Kurmaca Anlatıda Zamanın Biçimlenişi**. M. Rifat, (çev.). 3. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016.

Ricoeur, Paul. **Zaman ve Anlatı 4 - Anlatılan (Öykülenen) Zaman**. Umut Öksüzan, Atakan Altınörs (çev.). 2. Basım. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016.

Ritivoi, Andreea Decui. "Identity and Narrative", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory** içinde. New York: Routledge, 2010, ss.231-235.

Robison, Martha. "Green, Teaching the Writing Process Through Digital Storytelling in Preservice Education", **Doctoral Dissertation**. Texas A&M University, 2011.

Ryan, Marie-Laure. "Narrative", D. Hermann, M. Jahn, M.-L. Ryan (Ed.). **Routledge Encyklopedia of Narrative Theory**. USA: Routledge, 2010.

Saupe Anja ve Martin Leubner. "Pädagogik". Matias Martinez (Ed.). **Erzählen Ein interdisziplinäres Handbuch** içinde. Stuttgart: J. B. Metzler. 2017. s.149-157.

Schällibaum, Urs. **Reflexivität und Verschiebung**. Wien: Passagen Verlag. 2001.

Schapp, Wilhelm. **In Geschichten verstrickt: Zum Sein von Mensch und Ding**. 2. Basım. Wiesbaden: B. Heymann Verlag, 1976.

Schnädelbach, Herbert. **Reflexion und Diskurs**. Franfurt am Main: Suhrkamp. 1977.

Schweitzer, Friedrich. **Die Suche Nach Eigenem Glauben**. Gütersloh: Gütersloher Verlag ,1998.

Schweitzer, Friedrich. **Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?** Weinheim- Basel: Beltz, 1985.

Schweitzer, Friedrich. **Lebensgeschichte und Religion: Entwickelung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter.** 6. Basım, Gütersloh: Gütersloher Verlag, 2007.

Schweitzer, Friedrich. **Postmoderner Lebenszyklus und Religion: Herausforderung für Kirche und Theologie**. Gütersloh: Gütersloher Verlag, 2003.

Schweitzer, Friedrich. **Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie)**. Gütersloh: Gütersloher Verlag, 2006.

Smith, Charles P., "Content Analysis and Narrative Analysis", Harry T. Reis, Charles M. Judd (Ed.). **Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology** içinde. Cambridge University Press, 2000, ss.313-335.

Steinwende, Dietrich. "Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder". W. Sander, K. Wegenast (Ed.). **Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott - Begegnung zwischen Sprachwissenschaf und Theologie** içinde**.** Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1983, ss. 52-67.

Steinwende, Dietrich. "Biblisches Nacherzählen: bei 9-10-jährigen Kindern", G. Urbach (Ed.). **Biblische Geschichten Kindern erzählen**. Gütersloh, 1981, ss.35-53.

Steinwende, Dietrich. **Werkstatt erzählen: Anleitung zum erzählen biblischer Geschichten**. Münster: Comenius Institut, 1974.

Steinwende, Dietrich. **Zu erzählen deine Herrlichkeit: Biblische Geschichten für Schule, Haus und Kindergottesdienst**. München, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1967.

Streib, Heinz. **Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory**. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1991.

Streib, Heinz."Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität: Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung.", Dieter G., Hans-Günter H. (Ed.). **Religion und Gestaltung der Zeit** içinde. Kampen: Kok, 1994, ss.181-198.

Şengül, İdris, "Kıssa". **DİA**. C. 25, Ankara: TDV Yay., 2002.

Tatar, Burhanettin. **Hermenötik**. İstanbul: İnsan Yayınları, 2004.

Taylor, Charles. **Benliğin Kaynakları: Modern Kimliğin İnşası**. S.A. Baş ve B. Baş (çev.). İstanbul: Küre Yayınları, 2014.

Taylor, Charles. **Die Quellen des Selbst: Die Entstehung der neuzeitlichen Identität.** Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996.

Thomä, Dieter. **Erzähle dich selbst: Lebensgeschichte als philosophisches Problem**. Frankfurt: am Main, 2007.

Todorov, Tzvetan ve Oswald Ducrot. "Erzählung", **Enzyklopedisches Wörterbuch der Sprachwissenschaften** içinde. Frankfurt am Main: Athenaion, 1975, ss.337-340.

Topaloğlu, Fatih. **Din Felsefesi Açısından Kutsal Anlatı**. Ankara: Elis Yayınları, 2018.

Tschirch, Reinmar, **Biblische Geschichten Erzählen**. Stuttgart: Kohlhammer, 1997.

Ulaş, Sarp Erk. **Felsefe Sözlüğü**. A. Baki Güçlü vd. (hzl.). Ankara : Bilim ve Sanat Yayınları, 2002.

Von Wilpert, Gero. "Erzählung", **Sachwöterbuch der Literatur**. Stuttgart: Kröner Verlag, 2001.

Von Wilpert, Gero. "Hermeneutik", **Sachwörterbuch der Literatur**. 8. Basım. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2001.

Von Wilpert, Gero. "Text", **Sachwöterbuch der Literatur**. Stuttgart: Kröner Verlag, 2001.

Weinrich, Harald. "Narrative Theologie", **Concilium 9**. 1973.

Witherell, C. "Narrative landscapes and the moral education: Taking the story to heart.", H. McEwan & K. Egan (Ed.). **Narrative in Teaching,**

Learning and Research içinde. New York: Teachers College Press, 1995, ss.39-49.

Wulf Christoph ve Jörg Zirfas. "Homo Educandus - Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie", Christoph Wulf ve Jörg Zirfas (Ed.), **Handbuch Pädagogische Anthropologie** içinde. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2014. S. 9-26.

Yazıcı, Hüseyin. "Hikaye", **DİA**. C.17, Ankara: Diyanet Yayınları, 1998.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 10. Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2000.

Yücel, Tahsin, **Anlatı Yerlemleri: Kişi, Süre, Uzam**. İstanbul: Ada Yayınları, 1979.

Ziebertz, Hans-Georg. "Biographisches Lernen", G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Ed.). **Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf** içinde. München: Kösel Verlag, 2015, ss.349-360.

Ziebertz, Hans-Georg. "Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik", G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Ed.). **Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf** içinde. München: Kösel Verlag, 2015, ss.17-28.

Ziebertz, Hans-Georg. "Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer", G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Ed.). **Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf** içinde. München: Kösel Verlag, 2015, ss.180-200.

Ziebertz, Hans-Georg. "Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitäts Bildung", G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Ed.).

Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf içinde. München: Kösel-Verlag, 2015, ss.142-154.

Ziebertz, Hans-Georg. **Religious Education in a Plural Western Society: Problems and Challenges**. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag, 2003.

Süreli Yayınlar

Baldermann, Ingo. "Erzählen als Notwendigkeit: Zum Verhältnis von Erziehung und Erfahrung", **Jahrbuch der Religionpädagogik.** Vol.6, 1989, ss.3-110.

Barber, John F. "Digital Stroytelling: New Opportunities For Humanities Scholarship and Pedagogy", **Cogent Arts & Humanities**. Vol.3, No.1, 2016, ss.1-14.

Becermen, Metin. "Dilthey, Heidegger ve Gadamer'de Anlama Sorunu". **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.6, S.6, 2004, ss.35-66.

Bernard, Robin. "Digitalstorytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom", **Theory into Practice** içinde. Vol.47, No.3, 2008, ss.220-228.

Boynukara, Hasan. "Hikâye ve Hikâye Kavramları", **Hece Aylık Edebiyat Dergisi:Türk Öykücülüğü Özel Sayısı**. Sayı.46-47, Ekim-Kasım 2000, ss.40-47.

Bruce, Elizabeth M. "Narrative Inquiry: A Spiritual and Liberating Approach to Research", **Religious Education**. Vol.103, No.3, 2008, ss.323–338.

Bruner, Jerome Seymour. "Life as Narrative". **Social Research**, Vol. 54, No. 1, 1987, ss.11–32.

Cumbur, Müjgân. "Türk Destanları ve Bayburt Kahramanları". **Türk Halk Kültürü Araştırmaları Dergisi**, 1992, ss.29-45.

Dervişcemaloğlu, Bahar. "Anlatı". **Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, S.21, 2011, ss.47-60.

Durğun, Serpil, "Paul Ricoeur: Anlatı Olarak Tarih". **Beytülhikme**. S. 7, Nu. 1, 2017, ss.165-204.

Erricker, Clive. "Dini ve Manevi Eğitimin Öyküsel Pedagojisi", İbrahim Kapalıkaya (çev.). **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt.2, Sayı.5, 2004, ss. 39-56.

Ev, Halit. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon – I", **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. S.21, 2005, ss.29-55.

Gündüz, Şinasi, "Kutsal Hakkında Konuşmak: Dinsel Söylemde Mitos". **Milel Nihal Dergisi** C.6, S.1, 2009, ss.9-26.

Hertzberg Kaare, Birgit. "Youth as Producers: Digital stories of faith and life". **Nordicom Review**. Vol.29, No.2, 2008, ss.193-204.

Kayadibi, Fahri. "Sevgi Faktörünün Eğitim Verimliliği Üzerine Etkisi". **Journal of Istanbul University Faculty of Theology**. S.5. 2002. ss.33-50.

Koç, Turan. "Kıssaların Açtığı Dünya". **Hece Dergisi**, S.4, Ankara: Öncü Basımevi, 2000, ss.26-30.

Narlı, Mehmet. "Romanda Zaman ve Mekan Kavramları". **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Yıl: 5, S.7, 2002, ss.91-106.

Okumuşlar, Muhittin. "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye". **Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S.21, Bahar 2006, ss.237-252.

Ranke, Kurt. "Kategorienprobleme der Volksprosa". **Fabula - Zeitschrift für Erzählforschung**. V.9. No.1-3, 1967, ss.4-12.

Reil, Elisabeth. "Erzähler - Erzählung - Erzählprozeß. Bilanz und Perspektiven für eine narrative Religionspädagogik". **Theologie und Glaube**, S.88, 1998. ss.477-486.

Rızvanoğlu, Eren, "Ricoeur'de Söylem, Yorum, Metin ve Anlam". **Cogito**, S.56, 2008, ss.218-234.

Ricoeur, Paul. "Narrative Identität". **Heidelberger Jahrbücher XXXI**. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag, 1987, ss.57-67.

Robin, Bernard. "Digitalstorytelling: a powerful technology tool for the 21st Century classroom". **Theory into Practice**. Vol. 47 No.3., 2008, ss. 220-228.

Roggenkamp, Antje. "Theologisieren mit Digitorials – Beobachtungen am Beispiel digitalen Konfirmandenunterrichts". **Theo-Web Academic Journal of Religious Education**. Vol. 19, No. 2., 2020, ss. 63–82.

Schweitzer, Friedrich. "Schlüsselerfahrungen: ein neues religionspädagogisches Konzept". **Jahrbuch der Religionspädagogik, "Schlüsselerfahrungen" Özel Sayısı**. No.16, 2000, ss.191-214.

Streib, Heinz. "Heilsames Erzählen. Pastoraltheologische und pastoralpsychologische Perspektiven zur Begründung und Gestaltung der Seelsorge", **Wege zum Menschen.** Vol.48, 1996, ss.339-359.

Streib, Heinz. "Mass Media, Myths, and Meta-Stories: The Antiquity of Narrative Identity", **British Journal of Religious Education.** Vol.20, No.1, 1997, ss.43-52.

Streib, Heinz. "The Religious Educator as Storyteller: Suggestions from Paul Ricoeur's Work". **Religious Education**. Vol.93, No.3, 1998, ss.314-331.

Tatar, Burhanettin. "Kur'an'daki Kıssaların Temel Anlamları Üzerine Felsefi Notlar". **Milel Nihal Dergisi**. C. 6, S. 1, 2009, ss.100-111.

Vannotti, S. M. "But How Can We Produce Knowledge by Designing Interfaces?", C. Sommerer, L. Mignonneau, D. King (Ed.). **Interface Cultures: Artistic Aspects of Interaction** içinde. Y.y.:New Brunswick, 2008, ss.51–60.

Vermeer, Paul ve Johannes A. van der Ven "Dini Kimlik Oluşumu: Eğitimsel Bir Yaklaşım", Ayşe Zişan Furat (çev.). **İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Sayı.13, 2006, ss.173-193.

Vermeer, Paul ve Johannes A. van der Ven, "Religious Identity Formation: An Educational Approach", **International Journal of Education and Religion**. Vol.2, No.1, July 2001, ss.107-125.

Yavuz, Ömer Faruk. "Kur'an'ın Temel Amaçlarının İfade Edilmesinde Bir Anlatım Tekniği Olarak "Kıssa"nın Rolü". **Milel Nihal Dergisi**. Cilt.6, Sayı.1, 2009, ss.113-136.

Yazıcı, Hasan. "İnsan ve Kültür", **Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt.8, Sayı.2, Aralık 2018, ss.277-288.

İnternet Kaynakları

Behmer, S. ve D. Schmidt, & J. Schmidt, "Everyone Has a Story to Tell: Examining Digital Storytelling in the Classroom" C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber/D. Willis (Ed.). **Proceedings of SITE 2006-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference** içinde. Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), ss.655-662. https://www.learntechlib.org/primary/p/22118/ (Erişim Tarihi: 13 Şubat 2023).

Erbele-Küster, Dorothea. "Narrativität". ***Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet***, (Çevrimiçi: http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/37118/ (Erişim Tarihi: 2 Şubat 2008).

Kowalski, Guido. "Im Blickpunkt: Digital Storytelling", **Digitale Gesellschaft – NRW**, 2013, (Çevrimiçi: https://imblickpunkt.grimme-institut.de/wp/wp-content/uploads/2014/12/IB-Digital-Storytelling.pdf, (Erişim Tarihi: 2 Şubat 2023).

Niehl, Franz Wendel. "Erzählen". ***Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet***, 2016 (Çevrimiçi: http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100026/ (Erişim Tarihi: 2 Şubat 2023).

White, Hayden. "The Value of Narrativity in the Representation of Reality", **Critical Inquiry**. Vol.7, No.1, 1980, ss.5–27. (Çevrimiçi: JSTOR, www.jstor.org/stable/1343174 (Erişim Tarihi: 11 Şubat 2023).