

## ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE KÜLTÜR EDİNCİNİN KAZANDIRILMASI ÜZERİNE

### ON THE ACQUISITION OF CULTURAL COMPETENCE IN TRANSLATOR TRAINING

Yeşim TÜKEL KANRA\*

#### Öz

1980’lerde sosyal bilimlerde yaşanan paradigma değişimi ve “kültüre yöneliş”in (cultural turn) etkisiyle, çeviri araştırmalarında kültür olgusu merkezi bir konuma yerleşmiş, çeviri kararlarını kültürel farklılık/farkındalık ekseninde değerlendirme gerekliliği bir ön kabul haline gelmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak çeviri eğitiminde kültür edinci kavramı, öğrencilere kazandırılmak istenen çeviri edincinin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmaya başlamıştır. Bu makalenin amacı, konuyla ilgili literatürün temel hipotezlerinden yola çıkarak kültür edinci kavramını çeviribilim perspektifiyle anlamaya çalışmak ve derslerde kültürel bilginin aktarımı ve kültür edincinin kazandırılmasını sağlayabilecek olası metodolojilere yönelik fikirler oluşturmaya çalışmaktır. Bunun için önce çeviri edinci kavramı çerçevesinde kültür edincinin diğer edinçlerle ilişkisi kurulmaya çalışılmış, daha sonra Jorge Luis Borges’in Ölüm ve Pusula adlı kitabındaki “Averroes’in Arayışı” adlı öyküsü bu ilişkiyi örneklemek üzere ele alınmıştır. Ardından, Okan Üniversitesi Çeviribilim Bölümü öğrencilerinin Uygurlık Tarihi dersinde karşılaştıkları kültürel bilgiyi kültür edincine ne kadar dönüştürebildiklerini gözlemlemek amacıyla Shirley Jackson’ın Piyango adlı öyküsünden hareketle sınıf içinde somut bir uygulama yapılmıştır. Makalenein son bölümünde bu uygulamadan gözlem, sınav ve öğrenci geri bildirimleri yoluyla elde edilen sonuçlar üzerinden, kültür edincini geliştirmeyi hedefleyen derslerin metodolojisine yönelik çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Çeviribilim, çeviri eğitimi, çeviri edinci, kültür edinci, kültür aktarımı

---

\* Yrd. Doç. Dr.Yeşim TÜKEL KANRA, İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Bölümü, İstanbul/Türkiye

### **Abstract**

In the 1980s, under the influence of the paradigm shift in the social sciences and of the cultural turn, the notion of “culture” gained a central position in Translation Studies. Since then, it has been an accepted procedure to evaluate strategic decisions taken during the translation process in relation to cultural differences and awareness. As a result, the concept of cultural competence has been one of the basic components of translational competencies. The purpose of this article is to explore the notion of cultural competence from the perspective of Translation Studies and to develop methodological perspectives to acquire the competence of culture in translator training. For this purpose, Jorge Luis Borges’ short story entitled “Averroes’s Search” in *Death and the Compass* will be firstly analyzed to see the relations between the cultural competence and other components of translational competence. Secondly, a classroom activity will be carried out on Shirley Jackson’s short story entitled “Lottery” in order to observe how the students of Translation Studies at Okan University could transform their cultural knowledge, which they were exposed to during the course “History of Civilization”, to cultural competence. Results based on observation, examination and students feedbacks will be used to infer new ideas concerning the methodologies that target the development of students’ cultural competence.

**Keywords:** Translation studies, translator training, cultural competence, cultural transfer

### **Giriş**

Çeviri eğitimi konu alan literatürün başlıca kaynaklarına baktığımızda, temel sorunsalın çevirmenin sahip olması gereken belli başlı beceriler konusu etrafında yoğunlaştığı fark edilir. Konunun farklı yönleri üzerinde durulduğu dikkat çekmekle birlikte, eğitimin “edinç” kavramıyla ifade edilen becerileri geliştirmeye yönelik nasıl şekillenebileceği temel tartışma konularındandır.

Türkçede “edinmek” fiilinden türetilmiş olan ve Ali Püsküllüoğlu’nun *Türkçe Sözlük*’üne göre “uzun bir süreden beri edinilip elde tutulmuş şey ya da şeyler”, “müktesebat” anlamına gelen “edinç” kavramı, aslında gündelik dilde fazlaca karşılaştığımız bir kelime değil. Belki de ilk olarak Chomsky’nin competence kavramının Türkçesi olarak tanıdığımız bu kelime, özellikle dilbilim, çeviribilim ve iletişim bilimlerinde –bu alanlara özgü anlam ayrımlarını da yüklenen– bir temel kavram olarak artık sıkça

karşımıza çıkıyor.

Çeviri eğitimi ile ilgili literatürden hareket ettiğimizde ise edinç kavramını bilgi, beceri, farkındalık ve uzmanlık kavramlarıyla ilişkilendirilen bir üst kavram olarak tanımlıyoruz (Schaeffner, 2000: x; ayrıca bkz. ve krş. Eser, 2013: 1; 5-6). Bir başka deyişle bu kavram, çeviri eğitimi alan bir çevirmen adayı öğrenciye eğitim sürecinde kazandırılmak istenen gerekli becerilere işaret ediyor ve öğrenim çıktıları açısından da belirleyici unsurları oluşturuyor. Çeviri sürecinin çok katmanlılığına uygun olarak çeviri edinci kavramı farklı bileşenlerle, alt edinçlerle birlikte düşünülüyor. Birkaç örnek vermek gerekirse, sözgelimi Margret Amman, çevirmenin iki temel beceriye sahip olması gerektiğini söylüyor: Kültür edinci ve metin edinci. (Amman, 2008: 67). Bir başka araştırmada da çeviri eğitiminin üç temel bileşeninden söz ediliyor: “Yabancı dil edinci”, “kültür edinci”, “kuramsal bilgi ve uygulama” (Akalin/Gündoğdu, 2010: 87). Albrecht Neubert ise çeviri edincini oluşturan 5 bileşene işaret ediyor: Dil edinci, metin edinci, konu edinci, kültür edinci ve aktarım edinci (Neubert, 2000: 6; ayrıca bkz. Schaeffner, 2000; 146vd.; Eruz, 2008: 53). Sakine Eruz’un akademik çeviri eğitimini konu aldığı çalışmasında ise çeviri edinci kültür edinci, dil edinci, metin edinci, uzmanlık bilgisi (çeviribilimsel bilgi ve uzmanlık alanında çeviri odaklı bilgi) ve araştırma yöntemleri olarak bileşenlerine ayrılıyor (Eruz, 2008. 219).

1980’lerde sosyal bilimlerde yaşanan paradigma değişimi ve “kültüre yöneliş”in (cultural turn) etkisiyle, çeviri araştırmalarında kültür olgusu merkezi bir konuma yerleştiği için (Bkz. Snell-Hornby, 2006 47vd.), çeviri kararlarını da artık kültürel farklılık/farkındalık ekseninde değerlendirmenin önemini hepimiz önsel bir koşul olarak kabul ediyoruz. Bu bakımdan kültür edinci, yukarıda da görüldüğü gibi, çeviri edincinin temel bileşenlerinden biri kabul ediliyor ve çağdaş çeviribilim yaklaşımlarının zaten birbirinden münferit ele almadığı diğer edinçleri bir üst bakışla değerlendirmeyi sağlayan merkezi bir önem taşıyor. Bunun doğal bir sonucu olarak kültür edinci, bir çevirmenin kendine yabancı bir kültürel coğrafyanın sokakları arasında yol alırken ihtiyaç duyabileceği becerilerin nasıl kazandırılacağı sorunsalı çerçevesinde çeviri eğitiminde de ele alınmaya devam ediyor. Ancak tartışmaların daha çok kaynak metni anlama, erek kültüre yönelik stratejiler belirleme ve kararlar alma sürecinde kültürel farklılıkların belirleyici olduğu ve bunlara yönelik bir farkındalık geliştirilmesi gerektiği vurgusuyla sınırlı kaldığını gözlemliyoruz ya da belli başlı

farklılıklara sadece tekil örneklerden hareketle işaret edildiğini görüyoruz (Örn. bkz. Cosma, 2012: 67-72 vd.; Fenyö, 2005: 6 vd.). Oysa uygulamada bu kadarı yeterli olmayabiliyor. Varoluş temelleri zaten böyle bir farkındalığa dayanan çeviribilimde ve çeviri eğitiminde artık bunu bir beceri ve edince dönüştürme metodolojilerini tartışmaya açma, bireysel çabaları ve tekil uygulamaları bir üst bakışla değerlendirme ihtiyacının olduğu dikkat çekiyor. Bu noktada Hönlğ'in "[...] eğitim kurumlarına, pratik değeri olan bir yöntem geliştirme görevi düşmektedir" (Hönlğ, 1992: 69) cümlesini hatırlayarak soracağımız "Böyle bir üst bakışın nasıl sağlanabileceği" sorusu, bizi tam da çeviri eğitiminde bu beklentileri karşılayabilecek bir kültür edincini kazandırmaya yönelik derslerde nasıl bir metodoloji uygulayabileceği konusuna getiriyor.

Bunun için řu soruların sorulması ve olası yanıtlar hakkında düşünülmesi yol açıcı olacaktır: Farklı bir kültürün penceresinden, farklı zaman, mekân ve zihniyet koordinatlarından bakarken, erek kültürü anlamının imkânsızlığını aşmamız gerektiğinde bir çevirmen olarak bununla nasıl başa çıkabiliyor, hangi temel becerilere başvuruyoruz? Uygun çözüm stratejileri ve yöntemler geliştirebilecek çevirmenler yetişebilmesi için, üniversitelerdeki çeviribilim ve mütercim tercümanlık bölümlerinde söz konusu türden temel becerileri kazandırmaya yönelik müfredatlar nasıl düzenlenmeli? Bu çerçevede kültür edinci kazandırmaya yönelik derslerde hangi metodolojilerden hareket edilebilir?

Bu soruları sorarken amaç normatif bir yaklaşımla sabit yanıtlar aramak ve değışmez metodolojik saptamalar yapmak elbette olmamalı. Ama çeviri eğitiminde kültür edincini geliştirmeye yönelik ders ve uygulamalarda konunun gerektirdiği dinamizme uygun hareket edebilmek konusunda mevcut durumu sorunsallaştırabilir ve yaratıcı çözüm önerilerini tartışmaya açabiliriz. Buradan hareket eden eldeki çalışmanın amacı, derslerde kültürel bilginin aktarımı ile kültür edincinin kazandırılmasını sağlayacak olası metodolojilere yönelik fikirler oluşturmaya çalışmaktır.

Bunun için önce çeviribilim perspektifinden kültür edinci kavramının tanımlarına yer verilecek, çeviri edinci kavramı çerçevesinde kültür edincinin diğer edinçlerle ilişkisi ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu ilişkilendirmenin ardından iki metin ele alınacaktır: İlk olarak, kültür edincinin diğer edinçlerle ilişkisini örneklemek üzere, Jorge Luis Borges'in Ölüm ve Pusula adlı kitabındaki "Averroes'in Arayışı" adlı öyküsü incelenecektir. Ardından, Okan Üniversitesi Çeviribilim Bölümü öğrencilerinin Uygur-

lık Tarihi dersinde karşılaştıkları kültürel bilgiyi kültür edincine ne kadar dönüştürebildiklerini gözlemlemek amacıyla, Shirley Jackson'ın Piyango adlı öyküsünden hareketle sınıf içinde yapılmış somut bir uygulamadan söz edilecektir.

## **1. Çeviri Eğitiminde Edinç Geliştirmeye Yönelik Dersler**

Türkiye'deki çeviribilim bölümleri üzerine yapılmış çalışmaları referans aldığımızda, ağırlık noktaları farklılıklar göstermekle birlikte, “[...] uygulanan [müfredatların] (1) dil edinci geliştirmeye, (2) kültür edinci geliştirmeye ve (3) çevirmenlik becerileri kazandırmaya” (Bkz. Akalın/Gündoğan, 2010: 89) yönelik “modüler” diyebileceğimiz sistemler olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla bu müfredatların, genel çerçeveleri açısından Neubert'in ve Eruz'un saptadığına benzer edinçleri kapsamayı doğrudan ya da dolaylı olarak hedeflediği anlaşılıyor. Kültür edincinin geliştirilmesi de çatıyı oluşturan önemli bileşenlerden biri olarak karşımıza çıkıyor.

Vakıf ve devlet üniversitelerinde çeviribilim ve mütercim tercümanlık bölümlerinde verilen 4 yıllık lisans eğitimin içerdiği dersleri bir bütün olarak ve eldeki çalışmanın konusu olan kültür edinci bakımından değerlendirdiğimizde ise, kültür olgusunun tartışıldığı ve kültür edincini kazandırmaya yönelik içeriklerin müfredatlara serpiştirilmiş olduğunu söyleyebiliriz. Bununla ilişkili dersler kabaca iki kategoriye ayrılabilir: Birincisi, uygulamada farklılıklar görülmesi muhtemel olmakla birlikte, genellikle kronolojik bir tarih bilgisini aktarmayı hedefleyen, İnsan Bilimleri (humanities) başlığı altında toplayabileceğimiz ders grubunun içinde yer alan uygarlık veya kültür tarihi dersleri; ikincisi ise tekil metinlerdeki çeviri sorunlarını kaynak ve erek kültür bağlamlarında tartışarak kültürel farkındalık geliştirmenin hedeflendiği çeviri ve çeviri amaçlı metin çözümlemesi dersleri. İlk kategorideki derslerin üniversite ya da fakültelerin Uygarlık Tarihi, Kültür Tarihi vb. gibi adlar altında açılan havuz dersleri arasından alınabildiğini görüyoruz. Bölümlerin bu dersleri kimi zaman yine benzer adlarla, ama kendi bölüm dersleri arasında açması da söz konusu olabiliyor.

Çeviri süreci, sorunlara özgü çözümler üretme becerisiyle birlikte, metinleri bütünsel bir bakışla değerlendirmeyi de gerektirdiğinden, diğer edinçlerin yanı sıra bu bütünsel bakışı destekleyen kültür edincini kazandırmanın hedeflenmesi ve müfredatlara bunu kazandırabileceği düşünülen

İnsan Bilimleri kategorisindeki derslerin dâhil edilmesi şaşırtıcı değildir. Ancak söz konusu dersler sayesinde çeviri eğitiminde kültür edinci kazandırma amacını ne ölçüde destekleyebildiğimizi, öğrenme çıktılarımız açısından sorunsallaştırmak gerekiyor. Bu çerçevede söz konusu derslerden nereye kadar faydalanabildiğimizi yukarıda işaret edildiği üzere tartışabilmek için elbette önce çeviribilimsel yaklaşımla kültür ve kültür edinci kavramlarına açıklık kazandırmak önem taşıyor.

## **2. Çeviribilimde Kültür Edinci Kavramı**

Margret Amman akademik çeviri eğitimini ele aldığı çalışmasında kültür edinci kavramını,

“Kişinin kendi üyesi olduğu kültürden ve içinde bulunduğu durumdan soyutlama, yabancı kültürü –bütün özelliklerini dikkate alarak ve kendi kültürü ile kıyaslayarak– izleme, bunları yaparken de gözlemlerini ve oluşturduğu varsayımları belli bir (iletişimsel) durumda hedefi ve kültürü gözetererek uygulama becerisi olarak [...]”

tanımlıyor (Amman 2008: 73). Aynı konuyu “çevirmenin çeviri edinci” başlığı altında ele alan Heidrun Witte “kendi kültürü ve yabancı kültür hakkında bilgiyi bilinçli olarak edinmek ve bunu iki kültür arasında bir iletişimin gerçekleşebileceği şekilde alımlama ve üretme hedefiyle yapmak” olarak açıklıyor (Witte 2000: 173). Aslına bakılırsa burada söz edilen, çeviri sürecinde çevirmenin iki kültürün arasında –değiş yerindeyse bir tür berzaha– bulunduğu dair farkındalık halidir. Hangi metin türünde, hangi alanda çeviri yaparsak yapalım, çevirmen olarak hepimize tanıdık olan bir durumdur. Farklı bir kültürel coğrafyanın yabancı sokakları arasında nasıl yol bulunabileceğini, işaretleri nasıl yorumlayabileceğini bilememenin belirsizliğinden kaynaklanan sıkıntı ve tedirginliğe rağmen tecrübeli bir çevirmen, etrafı yabancılıkla çevrili olsa bile, bu yaklaşım ve becerilerden hangilerini devreye sokacağını, hangi yardımcı araçlara başvuracağını bilir; bunları şu ya da bu ölçüde bilinçli ya da sezgisel olarak kullanır. Asıl sorun, bu tecrübeye sahip olmayan çevirmen adaylarına böyle bir edincin nasıl kazandırılabilirliğini sorduğumuz zaman başlıyor. Sakine Erüz’un Hönlig’in öğrencilerle gerçekleştirdiği bir deneyden hareketle işaret ettiği gibi, “Çeviri bir eylem[dir], ama bu eylem sezgisel bir duyarlılığın yadsınamayacağı bir eylem olmakla birlikte, aynı zamanda bilişsel bir süreçtir”

(Bkz. Eruz 2008: 55) ve kültür edincinin çeviriye yönelik sezgisel ve bilişsel becerilere katkısı da yadsınamaz. Ancak tam da aynı anda hem bilişsel hem de sezgisel yeteneklerin geliştirilmesi gerekliliği konunun didaktik açıdan zorluk yaratan boyutudur. Bu nedenle konuyu çeviri eğitimi perspektifinden ele aldığımızda, belki de önce şunu sorarak başlamak gerekir: Bu ve benzeri becerilerden söz ettiğimizde, kültür edinci ve kültür bilgisi arasında nasıl bir bağıntı söz konusudur? Derslerdeki çeviri uygulamalarında kültüre ilişkin bir edinç geliştirmeyi olanaklı kılacak –kaynak ve erek kültür bağlamlarında– bir kültürel birikimin zaten var olduğunu varsayarak mı hareket ediyoruz? Yani öğrencinin hazır bir bilgi birikiminin içinden gerekli bilgiyi kullanabilme becerisini mi geliştirmek istiyoruz? Dolayısıyla kavramı yukarıdaki tanımla da bir bakıma örtüşecek şekilde, birikim edinmekten çok birikimi kullanma becerisi olarak mı görüyoruz? Yoksa müfredatlarda yer alan dersler, çeviri süreçlerinin gerektirdiği bir kültür birikimini –kültürel arka plan– ve bu bilgiyi kullanma becerisini aynı anda kazandırmayı mı hedeflemeli? (Bkz. Atayman 1997: 19; ayrıca krş. Witte 2000: 12; Albir/Olalla-Soler 2016: 323vd.) İstisnalar olmakla birlikte günümüzde vakıf ve devlet üniversitelerindeki genel öğrenci profilini göz önünde bulundurur ve Eruz’un da belirttiği üzere, “[...] eğitime yeni başlayan öğrenciler[in çoğunlukla] çeviri edincinin kültürel bir bilinçlenme sürecini beraberinde getirdiğinin ayrımında [bile olmadığını]” (Eruz 2008: 53) hatırlarsak, ikinci ihtimalin daha geçerli ve gerekli olduğunu söylemek daha gerçekçi olacaktır.

Bu noktada üzerinde durulması gereken bir başka sorunsal da, genel kültür ve ülke bilgisinden ne kadar ayrışan bir bilgiden söz ettiğimizdir. Aynı anda hem bir ortalama okur hem de profesyonel okur olarak metne yaklaşması gereken çevirmenin bunlardan daha farklı türden bir bilgi ve kültürel birikime sahip olması gerektiği açıktır. Witte’nin didaktik amaçlar söz konusu olduğunda “gündelik/genel kültür edinci” ile “profesyonel/spesifik kültür edinci” arasında metodolojik bir ayırmadan hareket etmenin gerekliliğine yaptığı vurgu bu bağlamda önemli görünüyor. Witte, gündelik kültür edincinin büyük ölçüde sezgisel bir bilgide temellendiğine, dolayısıyla yetersiz olduğuna, oysa çevirmenin kültürel olgulara ilişkin bilgiye, vakalara özgü işlevsellik kazandıracak ve çözümler üretmeyi sağlayacak bir farkındalık geliştirmesi gerektiğine de işaret ediyor (Bkz. Witte 2000: 54). Bu bağlamda “kültürlerarasılık” kavramının da önemini tekrar vurgulamadan geçmemek gerek. Genel kültür edinci, kültür içi ve kültürlerarası iletişim koşullarındaki problematikler hakkında bir farkındalığı anlatırken,



spesifik kültür edinci bunun tamamlayıcı bir unsuru olarak karşımıza çıkıyor. Witte bu sonucunu belli bir dil çiftiyle sınırlı tutmakla birlikte, bu edincin başka dil çiftlerine de uygulanabileceğinin altını çiziyor (Bkz. Witte 2000: 173). Bu aslında önemli bir vurgudur, çünkü böyle bir bakış açısından yola çıktığımızda, kültür edincinin dil edinciyle bağlantılı ama aynı zamanda diller üstü bir kategori olduğu varsayımından hareket ediyoruz demektir; bu da kültür edincine yönelik derslerin şekillendirilmesi açısından önemli görünen bir saptamadır.

Biz de Witte'nin kavramlarıyla ifade edersek, ilk bakışta çevirmenin genel/gündelik kültür edinci açısından belli bir kültür birikimine zaten sahip olması gerektiğini ve buna sahipse kültürel olguları kendiliğinden ilişkilendirip anlamlandırabileceğini, dolayısıyla profesyonel/spesifik kültür edincini kendiliğinden geliştirebileceğini varsayabiliriz. Bu varsayımdan hareketle, çeviri eğitiminde kültür birikimini genelde bilgiyi aktarma yöntemiyle sağlamayı hedefleyen uygarlık ve insanlık tarihi gibi İnsan Bilimleri ders grubunun içindeki derslerin çeviri eğitimi veren bölümlerin müfredatlarında bulunmasının gerekli ve belki de yeterli olduğu düşüncesine varabiliriz. Ancak Atayman'ın da işaret ettiği gibi, bu türden, “Genel kültürü bilgi birikimlerine indirgeyen bir kültür tarihi anlayışı[nın], [...] somut metinlerin kendine özgü iç bağlantılarını yakalamada hemen hemen tümünden işlevsiz [kaldığını]” görebiliyoruz (Bkz. Atayman 1997: 19). Bunun sebeplerini, Witte'nin de belirttiği gibi, aslında temel özelliği değişkenlik ve sabitlenemezlik olan kültürel fenomenlerin didaktik amaçlarla aktarılırken tam tersine “tanımlanmış bir kültürel bilgiye” dönüşmesinde ve “sabitlik kazanmasında,” dolayısıyla bizi metin içi bağlantıları yakalamayı sağlayacak üst bakıştan uzaklaştırmasında arayabiliriz (Bkz. Witte 2000: 55). Bu üst bakış yakalanamadığında, aktarılan kültürel birikim, “[bir] metnin terim ve kavramlarından hareketle genelle ilintiler [kurulabilmesi], genel üst bağlamı[n] ölü bir bilgi birikimi” olmaktan kurtarılabilmesi açısından yetersiz kalabiliyor. “Bilgili öğrencilerin bilgilerinin de eğitim çerçevesinde ‘canlı bilgiye,’ metinleri anlamlandırma koşulu olarak ‘arka plan bilgisine’” dönüştürülebilmesi mümkün olmayabiliyor (Bkz. Atayman 1997: 19). Bu durumda sorgulayıcı ve eleştirel bir kavrayışı destekleyecek, ayrıca Eser'in edinç kavramını tartıştığı çalışmasında Hönig'den hareketle belirttiği gibi, makro stratejiler geliştirmesini sağlayacak (Eser 2015: 11-12) bir edinç geliştiremeyebiliyor.

Bunun nedenlerini birkaç başlık altında toplayabiliriz: Birincisi,



“[...]‘kültürel arka plan’ tabir edilen boşlu[ğun] bir akademik takvimin içinde doldurulması olanaksız bir boşluk” olmasıdır. [...] Çok iyi programlanmış da olsa bir ‘genel kültür’ iletme modeliyle, birkaç yıllık süreçte, öğrencinin kendini bu alanda ‘hazır’ hissedeceği duruma getirilemeyeceği gene eğitim deneyimlerinden ortaya çıkmaktadır” (Atayman 1997: 19). Gerçekten de çevirmenin kültür birikimine sadece edebiyat ve sosyal bilimler metinlerinde değil, özel alan çevirilerinin tümünde ihtiyaç duyabildiğini düşünürsek, bir çevirmenin ilgili her alan hakkında baştan gerekli bütün bilgi birikimine sahip olamayacağı ya da çeviri eğitimi sırasında bilgi “eksiklerinin” tümünün İnsan Bilimleri statüsündeki dersler veya başka derslerle karşılanamayacağı açıktır. Üstelik bu gruba giren ders sayılarının müfredatlarda son derece az olduğunu da göz önünde bulundurmak gerekiyor.

İkincisi, böyle bir “eksikliğin” olmadığı, çevirmenin ilgili arka plan bilgisi ve kültür birikimine sahip olduğu durumlarda bile, –bilginin soyutlama, karşılaştırma ve uygulama becerilerine dönüşebilmesi için– ansiklopedik bir bilgiye sahip olmanın yanı sıra, bu bilgi birikimiyle metinlerin kendine özgü iç bağlantılarını yakalamayı sağlayacak türden bir ilişkinin kurulmasına, yukarıda değinildiği gibi bilginin “canlı bilgiye” dönüşmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla burada geleneksel anlamda bir bilgi ediniminden çok farklı türde bir öğrenme becerisinden söz etmek gerektiği açıktır. Atayman, bunu sağlayacak türden bir öğrenmeyi şöyle tarif ediyor:

“Öğrenci o tek (ya da birkaç) gerçek metinle onu çevreleyen bütün önkoşulların örtülmezliğini kavradığı ve aslında hiçbir zaman yeterince doldurulamayacak bir boşluğun varlığını algıladığı yerde öğrenme başlamış demektir [...] Dolayısıyla bizim için asıl hedef belli bir kültürel birikimi planlı bir eğitimle ‘aktarmak’ değil, kültürel birikimin ne olduğunu ve çeviriler için gerekliliğini göstermektir. İşte bunu gösterebilmek için de belli bir kültürel birikim şarttır.” (Atayman 1997: 19-20).

Burada Atayman, bir önkoşul olarak gördüğü kültürel birikimin işlevsel hale gelebilmesi için, metne özgü anlama koşullarını kuran bağlamın yeni bir bilgi alanı olduğuna dair bir farkındalık geliştirmenin altını çizmiş oluyor. Witte ise böyle bir farkındalık geliştirilebilmesi için eğitimde geçilmesi gereken öğrenme aşamalarını şöyle sıralıyor:

1- Davranışlarda, davranışların yorumlanması ve değerlendirilmesinde kültürel farklılıklara bağlı olmaya yönelik bir farkındalık geliş-

tirmek, ayrıca bu türden farklılıkların kültürlerarası iletişimde olası etkilerine yönelik bir farkındalık yaratmak

2- Bu türden farklılıkları öncelikle bilişsel olarak kabul etme becerisi geliştirmek

3- Kendisinin kültüre bağlı olduğunu fark ve kabul etme becerisi geliştirmek

4- Kendi algılama (yorumlama, değerlendirme) biçimini kendi kültürü ve yabancı kültürle ilişkilendirerek bilinçli hale getirme ve gerektiğinde değiştirebilme becerisi geliştirmek

5- Kendi aktif davranışını kendi kültürü ve yabancı kültürle ilişkilendirerek bilinçli hale getirme ve gerektiğinde değiştirebilme becerisi geliştirmek

6- Ötekinin ihtiyacına yönelik davranışta bulunma ve bunu amaca ve duruma uygun bir iletişim gerçekleştirme ihtiyacı olarak kabul etme ve üretme becerisi geliştirmek (Witte 2000: 175-176).

Bu maddelerin, eldeki çalışmanın başında sorduğumuz kültür edincinin çeviri eğitiminde ne tür uygulamalarla desteklenebileceği sorusuna Witte'nin çalışmasında bulduğumuz yanıtlar olduğunu söyleyebiliriz. Metodolojik açıdan ele aldığımızda ise, Witte didaktik aktarımda “karşıtsal [kontrast]” yaklaşımı destekleyecek uygulamalar yapmak (ve bu yönde farkındalık geliştirmek için öğrencilerin gözlemlerini dilselleştirmesini sağlamak) gerektiğine işaret ediyor. Witte bu bakış açısıyla, Vermeer'in “[...] yabancı olan[ın] ancak bilinçli bir karşıtsallık içinde öğrenilebil[ceği], aksi halde bu yabancılığı algılamak ya da yeterince ayırt etmenin” mümkün olmayacağı (Vermeer'den alıntı için bkz. Witte 2000: 183) anlayışını benimsediğini hissettiriyor. Bununla birlikte karşıtsal yaklaşımın da eleştirel yaklaşılması gereken bazı yönleri vardır. Kültürlerin özgül yanlarının her zaman kendiliğinden var olmadığını, aksine karşılaştırmalı bir algının sonucunda bunların sonradan “inşa edildiğini” anımsatmak gerekir. Hatta bizzat Witte de buna dikkat çeker. Bir kültür çiftini çeviriye yönelik olarak değerlendirirken spesifik görünen bir özellik, bir başka kültür çiftini değerlendirirken öyle görünmeyebilir, bu da kültürel olguların sabit kültürel içerikler halinde tanımlanıp aktarılması yoluyla kültür edinci geliştirmenin desteklenemeyeceği sonucuna bize götürecektir (Bkz. Witte 2000:

187). Zira kültürlerarası etkileşim ve anlamanın olduğu yerde, birbirinden ayrışık kültürel evrenler değil, çok daha dinamik bir iletişim yumağı söz konusudur. Zaten Atayman'ın "canlı bilgi" ifadesiyle kastettiği yaklaşım da bilginin bu değişkenlik ve devingenlik halini içermektedir. Dolayısıyla bu da kültür edinci geliştirmeye yönelik derslerin metodolojileri konusunda belirleyici olabilecek bir başka saptamadır.

Turgay Kurultay'ın kültür edinci ve kültürel bilgi konusunda yukarıda referans verilen diğer araştırmacıların yaklaşımlarıyla örtüştüğünü söyleyebileceğimiz bu maddelere eklediği aşağıdaki maddeler de konunun bir başka önemli boyutunun altını çizmektedir:

- "Araştırma edinci"
- "Araştırma kaynaklarını tanımak, bunları verimli ve hedefli bir biçimde kullanabilmek"
- "Bilgi eksiklerini gidermek amacıyla araştırma yapabilmek ve edindiği bilgileri kayda geçirebilmek (kendi yardımcı araçlarını hazırlayabilmek)" (Kurultay 1997: 27-28).

Atayman'ın işaret ettiklerine ek olarak Kurultay'ın burada özellikle vurguladığı bu "araştırma edinci" çevirmenin bilgiyi amaca yönelik olarak seçebilme becerisidir. Belli bir kültürel birikime ve Witte'nin işaret ettiği türden farkındalıklara sahip çeviri öğrencilerinin bu birikimlerini uygulama becerisine dönüştürebilmeleri için araştırma edincine başvurmaları gerekir. Yukarıda da değinildiği gibi, çevirmen bütün özel alanlarda her türlü bilgiye önceden sahip olamayacağından, özgül durumlar için ihtiyacı olan bilgilere araştırma becerileri sayesinde ulaşabilecektir. "Hiçbir zaman yeterince doldurulamayacak" boşlukla hesaplaşabilmek ve çeviri sürecinde boşluğa rağmen işlevsel çeviri kararları alabilmek için kültürel birikimle desteklenmiş bir "araştırma edinci" geliştirebilmek, bu nedenle çeviri eğitiminin başlıca hedeflerinden olmalıdır. Çalışmasında Witte de kültür edinci bağlamında aynı nedenle araştırma edincinin önemine işaret etmektedir (Witte 2000: 55).

Kültürel farkındalığa sahip, araştırma becerileri gelişmiş bir çevirmenin hangi bilgi alanına yönelik bir araştırmaya ihtiyaç duyacağı konusunda karar vermesini sağlayan başlıca unsur ise, aslına bakılırsa çevirmenin "metinle hesaplaşma becerisi ve deneyimidir", başka bir deyişle araştırma

edincini harekete geçiren, bu metin deneyimidir diyebiliriz (Bkz. Tanyeri 2013:10). Ancak çevirmen, Çağlar Tanyeri'nin de işaret ettiği gibi, “anlama engellerine ilişkin genelleyci bir sorun ve sorunların çözümünde kullanılmış yöntem dökümü”ne ne yazık ki baştan sahip değildir. Tam da bu nedenle, söz konusu engellere rağmen çözümler üretebilmek için başta da belirtildiği üzere belli araçlara başvurur (Bkz. ve krş. Tanyeri 2013:8-9). Metin çözümlemesi ve anlamaya yönelik araştırma bunlardandır.

Bu saptamalardan hareketle kültür edinci, araştırma edinci ve metin edincinin ayrı edinçler olarak ele alınamayacağını söyleyebiliriz. Aşağıda yer alan Jorge Luis Borges Ölüm ve Pusula adlı kitabındaki “Averroes’in Arayışı” adlı öyküsü çeviri sürecinde metni anlama açısından bu üç edinç arasındaki ilişkiyi gösteren bir örnektir. Bu öyküde Borges hayali bir İbn Rüşd karakteri üzerinden tam da burada ele alınan konuya parmak basmakta ve aslında üç edinç arasındaki ilişkiyi çeşitli yönleriyle ortaya koyan bir hikâye anlatmaktadır.

### **3. İbn Rüşd’ün Arayışı**

Borges “Averroes’in Arayışı” adlı bu öyküsünde, Batı’da Averroes adıyla tanınan, çeviri ve şerhleriyle tanınan İbn Rüşd’ü anlatır. Gazali’nin İbn Sina’nın erken dönem felsefesine yönelik eleştirilerini içeren Tahafut-ül falasifa (Feylesofların Yıkımı) adlı eserine karşı, İbn Rüşd de Tahafut-ül Tahafut (Yıkımın Yıkımı) adlı savunmasını kaleme almaktadır o sıralarda. Ama aynı zamanda bir Aristoteles şarihi olarak Poetika üzerine düşündüğünden, kendisinden on dört yüzyıl önce yaşamış bir filozofun düşüncesini anlamaya çalışmanın güçlükleriyle de mücadele etmektedir. Başka bir deyişle, kendi kültürel evreninin penceresinden Poetika adlı metni anlamaya çalışmakta ve bunu yaparken, Borges’in ifadesiyle “onu, ulemanın Kur’an’ı yorumlayışı gibi yorumlama” çabasıdır (s. 40). Üstüne üstlük Süryanice ve Yunanca bilmediği için, metni okurken “bir çevirinin çevirisiyle” (s. 40) uğraşmak zorundadır. Bunlar yeterince anlama güçlüğü çıkarmıyormuş gibi, bir de karşısına şu iki kavram çıkmıştır: Tragedya ve komedyâ. İbn Rüşd, “iki belirsiz söz karşısında” (s. 40) kalakalmıştır.

Hangi metin türünde, hangi alanda çeviri yaparsak yapalım, çevirmen olarak hepimize tanıdık olan bir bilinç halidir bu. Tam da yukarıda deği-

nilen ve farklı bir kültürel coğrafyanın yabancı sokakları arasında nasıl yol bulacağımızı, işaretleri nasıl yorumlayacağımızı bilememenin belirsizliğinden kaynaklanan o sıkıntıyı tarif etmektedir İbn Rüşd örneği. Onun durumunda İslam felsefesinin ikliminden yabancı diyarlara hazırlıksız sü-rüklenmenin verdiği tedirginliktir sıkıntının sebebi. Tecrübeli bir “çevirmen” olduğundan, metinle diyalog kurmaya çalışırken karşılaştığı bu iki engeli anlamlandırabilmek için belki bilinçli olarak, belki de sezgilerinin yönlendirmesiyle hemen kendi coğrafyasından çeşitli kaynaklarda söz konusu kavramların izini aramaya yönelir, kavramın daha önceki “uyarlamalarını” araştırır, bir başka deyişle koşut metin araştırması yapar. Lakin ne kadar araştırırsa araştırсын, çabaları sonuçsuz kalır. Daha önce Aristoteles’in başka bir kitabında da rastladığı bu sözcüklerin “İslam dünyasında [...] ne anlama gelebileceklerini tek kişi bile kestirememişti[r]” (s. 40) o zamana kadar. Ne var ki “bu iki karanlık sözcük” metinde dal budak salmış[tır], onlardan kaçmak olanaksız[dır]” (s. 40). Dolayısıyla kavramların İslam coğrafyasına ilk yolculuğuna kılavuzluk edecek kişi İbn Rüşd olur Borges’in öyküsünde. Çeviribilim kavramlarıyla ifade edersek, daha önce erek dilde karşılığı olmayan bu iki kavramı çevirmen olarak belli bir stratejiyi tercih ederek çevirmesi gerekecektir İbn Rüşd’ün. Ancak bunu yaparken koşut metin araştırması sonuçsuz kalıp başka becerileri devreye sokmak gerekince, İbn Rüşd bilmediğini bildiğiyle karşılaştırmaya, onu bu yolla anlamaya çalışır. Ne var ki yolun sonunda şu sonuca varır:

“Ariustu, kasidelere tragedya, taşlamalarla kargışlamalara da komedyada adını veriyor. Gerek Kur’an’ın sayfaları, gerek tapınağın muallakaları [Kabe duvarına asılan kasideler kastediliyor] yetkin tragedya ve komedyalarla doludur.” (s. 47)

Borges, talihsizlik olarak algıladığımızı hissettiğimiz bu analojinin sebe-bini, İbn Rüşd’ün, “İslam’ın kapalı küresinde tragedya ve komedyada sözcüklerinin anlamını asla çözemeyecek olmasına” bağlar (s. 47). Farklı bir kültürün penceresinden, yani dışarıdan bakıyorken anlamamanın imkansızlığı fikrini baştan kabul eden Borges’in bu yaklaşımı, sadece İbn Rüşd için geçerli olan asimetrik bir kabul değildir:

“Tiyatronun ne olabileceğini bile bilmeden bir oyunun ne olabileceğini tasarlamaya çalışan Averroes, Renan’dan, Lanne’den ve Asin Palacios’tan bölük pörçük alıntidan başka kay-

nağı olmaksızın Averroes’i tasarlamaya çalışan benden daha gülünç değil gibime geldi,” (s. 47-48)

diyerek, başka bir mekan, zaman ve zihniyet koordinatlarından bakan kendisinin de söz konusu bağlamda, anlama konusunda aynı makus talihten kaçamayacağını kabul etmiş olur: “Bu öyküde bir yenilgi sürecini anlatmaya çalıştım,” (s. 47) sözü açıkça kültürlerarası farklılıkları aşarak anlamanın imkansızlığının ifadesidir. Bu noktadan bakıldığında çevirinin imkansızlığı sonucuna varmak hiç zor değildir.

Oysa aynı meseleye çeviribilimin penceresinden baktığımızda, kültürlerarası anlama ve çeviri edimlerinde “imkânsızlığı” bir önkoşul olarak kabul etmek yerine, iletişim bağlamlarını koruyarak kültürlerarası anlama ve aktarımın yolları üzerine düşünmeyi bir çıkış noktası olarak almış oluruz. Başka bir deyişle, çeviriyi çeviribilimin penceresinden ele aldığımızda, “imkânsızlığı” mümkün kılmanın yolları üzerine düşünüyoruz demektir. Nitekim çeviri edincinin bileşenleri, imkânsızlık engelini aşmaya yönelik farklı boyutları yansıtmaktadır. Borges’in hayali kahramanı İbn Rüşd’ün tragedya ve komedy kavrmlarının çevirisiyle ilgili deneyimini bu bileşenlerden hareketle değerlendirdiğimizde, Süryanice ve Yunanca bilmediği için zaten baştan dilsel bir engelle (dil edinci) karşılaşan İbn Rüşd’ün tragedya ve komedy kavrmlarının Antik Yunan’ın kültürel evrenindeki yerini (kültür edinci) keşfetmek konusunda sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Öyküde Borges’in, “Aphrodisiaslı İskender’in sayfalarını boşuna karıştırmış, Nasturyen Huneyn İbni İshak ile Ebu-Beşer Mata’nın uyarlamalarını boşuna karşılaştırmıştı” (s. 40) cümlelerinden de anlaşılmaktadır bu. Çözümler üretebilmek için çeşitli kaynaklarda araştırma yapsa da (araştırma edinci), “İslam dünyasında [...] ne anlama gelebileceklerini tek kişi bile kestirememişti[r]” cümlesi de yine söz konusu iki kavramı, –öyküde içinde geçtiğine işaret edilen– Retorik ve Poetika metinlerinin yer aldığı kültürel bağlamda çözümleyemediğini hissettirmektedir. Oysa İ.Ö. 5. yy.da dünyanın bir başka yerinde değil, pek çok alanda bir paradigma değişiminin yaşandığı Antik Yunan’da ortaya çıkan tragedya ve komedyayı dönemin felsefî, sanatsal ve kültürel dokusundan ayrı düşünmek ve anlamak mümkün değildir. Bu durumda İbn Rüşd’ün metinle diyalog kurmak konusunda engelle karşılaştığını söyleyebiliriz (metin edinci). Bunun sonucu olarak kavramları aktarma aşamasında (aktarım edinci), okuru kavramları anlamak üzere kaynak kültüre

yaklaşmaya zorlamak yerine, kavramları okura yaklaştırma stratejisini benimsemiş, kendinden öncekiler gibi “uyarlama” yoluna gitmiştir.

İbn Rüşd’ün stratejisi, çeşitli bakış açılarıyla ele alındığında, doğru olduğu kadar yanlış, yeterli olduğu kadar yetersiz olarak veya başka kıstaslarla farklı şekillerde değerlendirilebilir. Ancak yaşadığı deneyim aynı anda kültür edinci, metin edinci ve araştırma edincinin bir arada devreye girmediği bir durumda çözüm yollarının nasıl tıkanabildiğini göstermektedir diyebiliriz. Bu nedenle çeviribilim bölümlerinin müfredatlarında yer alan kültür odaklı dersler tam da bu üç edinci bir arada kullanma becerisini destekleyecek bir kazanımı hedeflemelidir. Aşağıda yer alan Shirley Jackson’ın Piyango adlı öyküsü de, söz konusu beceriyi sorunsallaştırmak ve kültür edincini geliştirmeyi hedefleyen derslerde böyle bir kazanımı destekleyecek ne tür uygulamalar yapılabilir sorusuna yanıtlar aramak amacıyla, Okan Üniversitesi Çeviribilim Bölümü öğrencileri ile sınıf içinde gerçekleştirilen bir uygulamada kullanılmıştır.

#### **4. Shirley Jackson’ın “Piyango [The Lottery]” Başlıklı Öyküsünün Ders Bağlamında Çözümlemesi**

Okan Üniversitesi Çeviribilim lisans programında 3. yarıyılıda yer alan Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi dersini alan öğrencilerle yapılan ve aslında bir çeviri amaçlı metin çözümlemesi olan bu uygulamanın amacı, şu sorulara yanıt aramaktır: Öğrenciler metni çözümlemek için var olan kültürel birikimlerinden ve 1. sınıfta güz ve bahar olmak üzere 2 dönem aldıkları Uygarlık Tarihi dersinden ne kadar faydalanabiliyorlar? Konuyla ilgili olabilecek bilgileri ayırt edebiliyorlar mı? Bilmedikleri konular için araştırma edincini devreye sokup bilgiye nereden ulaşabileceklerini keşfedebiliyorlar mı? Edindikleri bilgileri, yukarıda değinildiği gibi bir “canlı bilgi”ye dönüştürebiliyorlar mı? Bu sorulara yanıt ararken veri toplama yöntemi olarak gözlem, sınav ve öğrenci geri bildirimlerine başvurulmuştur. Bu gözlem ve geri bildirimler yoluyla edinilen sonuçlar üzerinden, kültür edincini geliştirmeyi hedefleyen derslerin metodolojisine yönelik çıkarımlar yapılmaya çalışılacaktır.

Söz konusunu uygulamada öğrencilere Shirley Jackson’ın “Piyango [The Lottery]” adlı öyküsü verilmiş ve kendilerinden dersin vize sınavı için metni çeviri amaçlı çözümlemeye yönelik bir ön araştırma yapmaları



istenmiştir. Ancak hangi kaynaklara başvurabilecekleri konusunda önceden herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Vize sınavında da bu araştırmalarından faydalanarak metni çözümlmeleri ve kendilerinden istenen bir kısmı çevirmeleri, ardından da çeviri kararlarını bu çözümlmeden hareketle gerekçelendirmeleri beklenmiştir.

Shirley Jackson'ın 1948 yılında New Yorker dergisinde yayımlanan bu öyküsü, New England'ın küçük bir kasabasında her yıl yaz başında düzenlenen bir piyango çekilişini anlatır.

Hikâyeden bu çekiliş töreninin her yıl yaz başında tekrarlandığı anlaşılmakta, kasabalıların bazılarının çekilişi heyecanla beklediği, bazılarının ise aksine temkinli olduğu hissedilmektedir. Çekiliş töreni için köy meydanında bir taş yığını oluşturulur. Başlangıçta bu taş yığınının hangi amaçla oluşturulduğunu anlamasak da, öyküdeki retorik ve kullanılan dil, okurda bunun sıradan bir çekiliş olmayacağına dair rahatsız edici bir his uyanmasına yol açar. Piyangoyu yöneten Bay Summers siyah bir tahta kutuyla meydanın ortasına gelir. Eskiden beri kullanılan asıl kutu zamanla yıprandığı için, onun hâlâ sağlam kalan parçalarından oluşturulmuş bir kutudur bu. Dolayısıyla piyango geleneği başladığından beri kullanılan kutu hiç değişmemiş sayılabilir. Postacı Bay Graves üç ayaklı bir tabureyi getirip meydanın ortasına koyar. Summers elindeki siyah kutuyu tabureye yerleştirir ve içindeki, üzerinde isimlerin yazılı olduğu kâğıtları karıştırır. Piyangonun Tessie Hutchinson'a çıkmasının ardından öykünün anlatı çizgisinde bir baht dönüşü yaşanır ve bizler piyangonun asıl düzenleniş sebebini öğreniriz: Her yıl düzenlenen bu çekilişle, piyangonun vurduğu kişi diğer kasabalılar tarafından taşlanarak öldürülmektedir. Kasabadakiler piyangonun gereklerini bir an önce yerine getirip işlerine geri dönmeyi istemektedir.

Burada söz konusu olan, bir kurban etme ritüelidir. Öykünün çözümlenmesinde böyle bir çekiliş anlamlandırabilmek için tam da bu kurban etme ritüelinin kültürel kaynaklarını bilmek gerekir. Arkaik toplumlarda bu tür ritüellerin doğaüstü güçleri memnun etmek, günah çıkarmak, bereketli bir yıl geçirmek vb. nedenlerle yapıldığı bilinir. Ancak dönemi tam olarak belli değilse de, öykü arkaik zamanlardan bir toplumda değil, modern Batı toplumlarından birinde geçmektedir. Dolayısıyla burada, eski zamanlardan kalma bir ritüelin çağdaş, modern ve aynı zamanda da geleneklerine bağlı bir kasaba halkı tarafından hâlâ sürdürülmesi konu edilmektedir (Bkz. Cebeci, 2004: 57). Ancak bu gelenek nihayetinde bir insa-

nın taşlanarak öldürülmesiyle sonuçlandığından, yazarın belli bir eleştirel tutumu ortaya koymak istediği bellidir. Bütün kurmaca metinlerde olduğu bu metin de elbette farklı açılardan okunabilir ve yorumlanabilir. İnternette hızlıca bir araştırma yapıldığında, bu metne ilişkin çözümler genel olarak şu cümleyle özetleyebileceğimiz bir odakta toplanmaktadır: Uygur bir Batılı toplum örneği olan bu kasaba ve halkı, arkaik köklerinden kalma bir cinayet işleme eylemini gelenek olduğu gerekçesiyle sürdürmekte ve bunu yapmakla aslında kötülüğü sıradanlaştırmaktadır. Piyangonun rastlama ihtimalinin yarattığı tekensizlik ise, modern toplum bireylerine yabancı olmayan bir duygudur. Hal böyleyken metni çözümlmek isteyen bir profesyonel okurun modern Batı toplumlarının kurucu öğelerine, bunların ardında yatan arkaik unsurlara ve söz konusu unsurların çağdaş toplumlardaki işlevlerine dair bilgi sahibi olması, metne yakın okuma tekniğiyle yaklaşabilmesi için gerekli olacaktır. Buna ek olarak bu semantik düzlem, öykünün sembolik düzlemine de yansımıştır. Aynı gereklilik diğerlerinin yanı sıra siyah kutu, üç ayaklı tabure, taşlayarak öldürme, ayrıca Summers ve Graves gibi isimleri içeren sembolik düzlemin anlamlandırılabilmesi için de geçerlidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, vize sınavı öncesinde konuyu araştırması istenen öğrencilerden sınavda bu metnin çeviri amaçlı metin çözümlemesi yapmaları istenmiştir. Sınav kâğıtları incelendiğinde neredeyse hepsinin araştırmalarında internette faydalandığı, başka herhangi bir başvuru kaynağı kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla daha önce internette hızlıca bir araştırma yapıldığında karşımıza çıktığını belirttiğimiz “Uygur bir Batılı toplum örneği olan bu kasaba ve halkı, arkaik köklerinden kalma bir cinayet işleme eylemini gelenek olduğu gerekçesiyle sürdürmekte ve bunu yapmakla aslında kötülüğü sıradanlaştırmaktadır” saptamasına öğrencilerin ulaşım ulaşamaması, araştırma edinçlerini değerlendirmek açısından belirleyici olabilir.

Önceden araştırma yapabilecekleri söylenmesine rağmen vize sınavında öğrencilerin çoğu, metin çözümlemesine ilişkin bulgular yerine metnin özetini vermiştir. Bunun, ya sınava hazırlık olarak hiç araştırma yapmadıklarını ya da araştırma ve kültür edincinden faydalanamadıklarını gösterdiğini söyleyebiliriz. Küçük bir kısmı kasabalıların geleneklerine bağlı bir topluluk olmasına işaret etmiştir. Ancak çekilişin çok uzun bir zamandan beri yapılıyor olması ve her zaman aynı eski kutunun kullanılması gibi unsurları gerekçe gösterdikleri için, metnin içkin özelliklerin-

den hareketle bu sonuca vardıkları, onların da araştırma edincileri ya da kültürel birikimlerinden faydalanmadıkları anlaşılmaktadır. Bu öğrenciler arasında, çekilişte kullanılan kutunun siyah olmasını da ölümle ilişkilendirenler olmuştur ve aslında bu da yukarıda Witte'nin kavramlarıyla ifade ettiğimiz profesyonel/spesifik kültür edinci ile değil gündelik/genel kültür ediciyle yapılan bir ilişkilendirme değildir. Sadece birkaç öğrenci ise, –önceden yaptıkları araştırmadan yola çıkarak– metnin 2. Dünya Savaşı'ndan sonra yazılmış olduğu bilgisinden hareketle buradaki “vahşetin sembolizmine” dikkat çekmiştir. Aralarında metnin konusunu ırkçılıkla bağdaştıranlar olmakla birlikte bunu gerekçelendirmedikleri gözlenmektedir. Toplumların kolektif kimliklerini sürdürülebilmek için arkaik dönemlerden kalma ritüellerin bir araya getirici gücüne ihtiyaç duyduklarını, kurban etme ritüellerinin modern toplumlarda toplumun sürekliliğini sağladığına dair örtük bir inanç olduğunu kendi sözcükleriyle ifade edenler olmuştur. Bu öğrenciler, çözümlemelerinden hareketle, modern ve çağdaş denilen Batılı toplumların örtük bir geleneksellik ve muhafazakârlığı nasıl sürdürdüğüne ve bunun bir sonucu olarak da şiddet ve nefret içeren geleneklerin toplum içinde nasıl sıradanlaşarak belli toplumsal kesimlerin ötekileştirilmesi ve kurban edilmesiyle sonuçlanabildiğine işaret etmiştir. Metnin sembolik düzlemine ilişkin çözümlemelerinde ise üç ayaklı tabureyi Hıristiyanlığın teslis inancıyla, çakıl taşlarını mezarla açıklamış, Summers adının İngilizcede “yaz” sözcüğünü çağrıştırmasını bu türden ritüellerin bereket dualarıyla yaza girerken yapılmasına, “mezar” sözcüğünü çağrıştıran Graves isminin ise hikâyenin devamında işlenecek cinayete işaret ettiğini belirtmişlerdir.

Araştırma süreçleri ve bu süreçte yaşadıkları güçlükler konusunda geri bildirim almak amacıyla öğrencilere sorular sorulduğunda, konuyla ilişkili bilgiye ulaşma açısından pek çoğunun sorun yaşadığı, çünkü metindeki kilit noktalar ile kültürel bilgi arasında ilişki kuramadıkları anlaşılmaktadır. Söz konusu ilişkilendirmeleri yapan az sayıdaki öğrenci ise, ders haricinde de okuma alışkanlığı ve araştırma merakı olan öğrencilerdir. Sınav kâğıtları üzerinde yapılan inceleme de, tek başına metin edinci, araştırma edinci ya da kültür edincinin metin çözümlemesinde yetersiz kaldığını, bu üç beceriyi birlikte kullanabilenlerin metnin derin yapısına daha çok yaklaşabildiğini göstermiştir. Dolayısıyla tek başına kültürel bilginin aktarımı, metin çözümlemesinde kültür edinciden faydalanabilmek açısından yeterli olmamıştır.

Dikkat çeken bir başka unsur ise, metin çözümlemesinde kültürel bilgi

ve kültür edincinden faydalanma becerisinin, öğrencilerin Mütercim-Tercümanlık eğitimi aldıkları dilden bağımsız olmasıdır. Dolayısıyla dil edinci bu bağlamda belirleyici başlıca unsur değildir ya da tek başına belirleyici olabilen bir unsur değildir. Bu da tersinden düşünüldüğünde, yukarıda Witte'nin bu becerinin başka dil çiftlerine de uygulanabileceği görüşünü dolaylı olarak desteklemektedir.

## **5. Sonuc**

Bu çalışmada, çeviribilim bölümlerinde kültür edincini geliştirmeyi hedefleyen derslerin metodolojisine yönelik çıkarımlar yapmak amacıyla Okan Üniversitesi Çeviribilim lisans programında 3. yarıyılıda yer alan Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi dersini alan öğrencilerle yapılmış bir uygulamaya yer verilmiştir. Uygarlık Tarihi dersinde karşılaştıkları kültürel bilgiyi kültür edincine ne kadar dönüştürebildiklerini gözlemek amacıyla öğrencilerden dersin vize sınavı için Shirley Jackson'ın Piyango adlı öyküsünü çeviri amaçlı çözümlmeye yönelik bir ön araştırma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin derste karşılaştıkları kültürel bilgiyi kültür edincine ne kadar dönüştürebildiklerini sorgulamak amacıyla yapılan bu uygulamada veri toplama yöntemi olarak gözlem, sınav ve öğrenci geri bildirimlerine başvurulmuştur.

Bu gözlem ve geri bildirimlerden hareketle, çeviri eğitiminde kültür edincinin diğer edinçlerden münferit ele alınması yerine, derslerde üç edincin bir arada geliştirilebileceği uygulamalar yapılmasının çeviri becerileri açısından daha destekleyici olacağını söyleyebiliriz. Bunu da İnsan Bilimleri kategorisindeki dersleri, bir yandan kültürel bilgiyi aktarmayı ve kültür edinci kazandırmayı hedeflerken aynı zamanda araştırma ve metin edincini de desteklemeye yönelik olacak biçimde şekillendirerek yapabiliriz. Ancak yukarıda da değinildiği gibi, kaynak ve erek kültür bağlamlarında bir kültürel birikimin zaten var olduğunu varsayarak hareket edemediğimiz için, bu derslerde önce temel bilgilerin aktarılması ya da bu bilgilere ulaşmayı sağlayacak bir araştırma edincinin kazandırılması gerekmektedir. Buna yönelik olarak, İnsan Bilimleri dersinde tarihsel bilgiler aktarılırken sanat tarihi, dinler tarihi, edebiyat tarihi, düşünce tarihi vd. alanlar arasında paralellikler kurularak konuların aktarılmasının çok yönlü düşünme becerisine katkıda bulunduğu fark edilmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin kendi kültürü ile yabancı bir kültürü

ilişkilendirebilmesi, ama bunu empati kurarak yapmayı önemsemesi ötekileştirmeyen, kültürlerarası algıda bir hiyerarşi oluşmasına izin vermeyen bir eleştirel düşünce geliştirmesini destekleyebilir. Bu sayede “çok yönlü düşünme becerisi” Veysel Atayman’ın ifadesiyle bilginin “canlı bilgiye” dönüşmesini de sağlayabilir, böylece kültür birikimini ve bu bilgiyi kullanma becerisini aynı anda kazandırma amacının gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir.

Ne var ki bu şekilde yapılan derslerde de öğrencilerin konuların anlatılması ve sınıfta tartışılması sırasında, arzulanan çok yönlü düşünme becerisini görece kullanabilseler bile, kendi başlarına bir araştırma yapmaları ve kültür edincinden faydalanarak bir metin üzerinde çalışmalarını gerektiğinde, bunu yapmakta zorlandıkları gözlemlenmektedir. Bu da kültürel bilginin kültür edincine dönüşebilmesi, başka bir deyişle bu bilginin somut çeviri işlerinde kullanılabilir hale gelmesi için daha çok uygulama, daha çok metin çözümlemesi yapma ihtiyacının olduğu fikrini doğrulamaktadır.

Çeviri amaçlı metin çözümlemesi derslerinden önce, İnsan Bilimleri kategorisindeki derslerde arada herhangi bir dil bariyeri olmadan, kültürel bilgidan faydalanarak metin çözümlemesi alıştırmaları yapmak, çeviri amaçlı metin çözümlemesi uygulamalarını da destekleyebilir gibi görünmektedir. Bunun için 1. yarıyıldan temel tarihsel bilgilerin yine çok yönlü düşünme becerisi geliştirmeye katkıda bulunacak şekilde aktarılması ve tartışılmasının ardından, 2. yarıyıldan, 1. yarıyıldan anlatılmış bu dönemlerin kanonik metin ve eserlerinden örnekler üzerinden tarihsel bağlamla ilişkilendirilerek metin çözümlemesi yapılabilir. Burada edebiyatta yakın okuma tekniklerinden, edebiyat bilimden, sosyal bilimlerin metinlerinde kültür çalışmalarındaki yeni metodolojilerden ve kavram tarihinden destek alınabilir.

Nitekim aynı bölümde yapılmış olan böyle bir uygulamanın ardından, öğrencilerin derste verdikleri geribildirimlerden, 1. yarıyıldan karşılaştıkları, ama kullanmadıkları ve dolayısıyla içselleştiremedikleri için unuttukları bilgileri de tekrarlama, bu bilgilerin somut metinlere nasıl nüfuz ettiğini görme imkânı bulabildikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın, Atayman’ın ifadesiyle bilginin öğrencinin gözünde “canlı bilgi”ye dönüşmesini sağlayabilecek bir uygulama olduğu fark

edilmektedir.

### **KAYNAKÇA**

Akalın, Rahman / Gündoğdu, Mehmet (2010) ‘Akademik Çeviri Eğitiminin Temel İlkeleri Üzerine Düşünceler: Uygulanan Ders İzlemleri Bağlamında Hedefler ve Beklentiler’, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, ss. 79-93.

Albir, Amparo Hurtado / Olslls-Soler, Christian (2016) ‘Procedures for assessing the acquisition of cultural competence in translator training’, *The Interpreter and Translator Trainer*, Cilt 10, Sayı 3, ss. 318-342.

Amman, Margret (2008) *Akademik Çeviri Eğitimine Giriş*, çev. E. Deniz Ekeman, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Atayman, Veysel (1997) ‘Kültür Politikalı Açısından Çeviri Eğitimi ya da Çeviri Eğitiminde Kültürel Birikim Sorunu’, *Türkiye’de Çeviri Eğitimi: Nereden Nereye?*, Yay. Haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul: Sel Yayıncılık, ss. 13-22.

Cebeci, Oğuz (2004) *Psikanalitik Edebiyat Kuramı*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Cosma, Michaela (2012) ‘Perceptions of Cultural Competence: The Trainees’ Perspective’, *Professional Communication and Translation Studies*, 5 (1-2) / 2012, ss. 67- 74.

Eruz-Esen, Sakine (2008) *Akademik Çeviri Eğitimi – Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*. İstanbul: Multilingual.

Eser, Oktay (2013) *Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi*, Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nihal Akbulut, İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Doktora Programı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Fenyö, Sarolta Simigné (2005) ‘The Translator’s Cultural Competence’, *European Integration Studies*, Miskolc, Cilt 4, Sayı 2, ss. 61-72.

Kurultay, Turgay (1997) ‘Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme’, *Türkiye’de Çeviri Eğitimi: Nereden Nereye?*, Yay. Haz. Turgay Kurultay, İlknur

Birkandan, İstanbul: Sel Yayıncılık, ss. 23-30.

Neubert, Albrecht (2000) ‘Competence in Language, in Languages, and in Translation’, *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, ss. 3-17.

PICT (Promoting Intercultural Competence in Translators), <http://www.pictllp.eu/en>. 25.10.2017.

Püsküllüoğlu, Ali (2008) *Türkçe Sözlük*. 7. bs. İstanbul: Can Yayınları.

Schaeffner, Christina (2000b) ‘Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level’, *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Schaeffner, Christina / Adab, Beverly (2000a) ‘Developing Translation Competence: Introduction’, *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Tanyeri, Çağlar (2003) *Bir Edebiyat Metni Olarak Peter Weiss’in ‘Direnişin Estetiği’ Adlı Romanında Anlama ve Aktarma Süreçleri*, Tez Danışmanı Prof. Dr. Ali Turgay Kurultay, İstanbul, Mayıs 2003.

Tomozieu, Daniel / Koskinen, Kaisa / D’Arcangelo, Adele (2016) ‘Teaching intercultural competence in translator training’, *The Interpreter and Translator Trainer*, Cilt 10, Sayı 3, ss. 251-267.

Tomozieu, Daniel / Minna Kumpulainen (2016) ‘Operationalising intercultural competence for translation pedagogy’, *The Interpreter and Translator Trainer*, Cilt 10, Sayı 3, ss. 268-284.

Witte, Heidrun (2000) *Die Kulturkompetenz des Translators: Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.