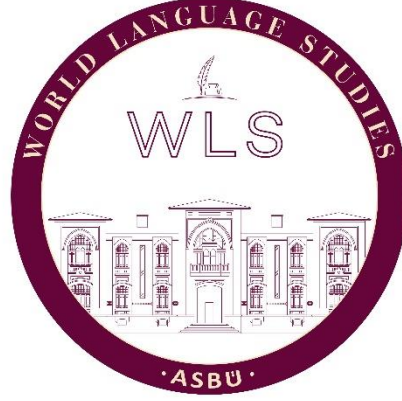


WORLD LANGUAGE STUDIES

Cilt / Volume: II, Sayı / Issue: II, Aralık / December 2022

ISSN: 2791-7770





WORLD LANGUAGE STUDIES

Cilt / Volume: II, Sayı / Issue: II, Aralık / December 2022

ISSN: 2791-7770

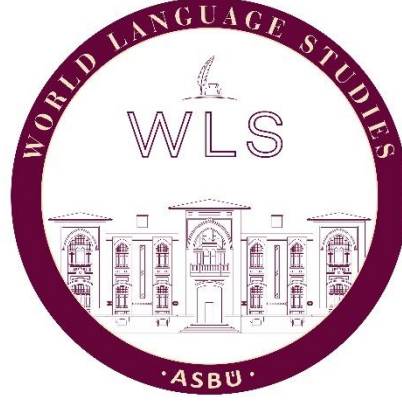
İletişim / Contact

worldlanguagestudies@asbu.edu.tr

wls.asbu.edu.tr/

Hacı Bayram Mah. Hükümet Meydanı No:2 Ulus / Altındağ / Ankara

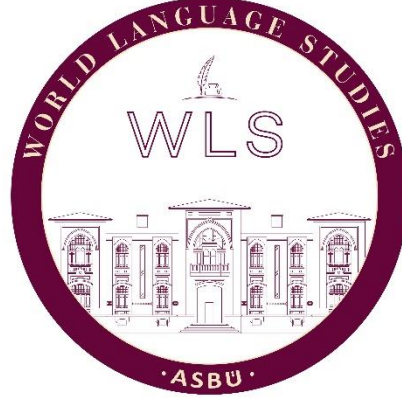
+90 312 596 44 44



World Language Studies, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi tarafından elektronik olarak yılda iki defa (Haziran ve Aralık) yayımlanan, hakemli uluslararası bir dergidir. Gerekli görüldüğü takdirde özel sayı ya da sayılar da yayımlanabilir. Yazarlardan yayım ücreti alınmaz. WLS, dünya dilleri, edebiyatları, o dile ait kültürler üzerine yoğunlaşan ve tarih, dil, edebiyat, sosyoloji, kültür ilişkileri, dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim gibi konuların yer aldığı Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış özgün akademik makalelerin, makale çevirilerinin, kitap tanıtımı ve eleştirileri gibi çalışmalarını yayımlamayı ve kamuoyu ile paylaşmayı amaçlamaktadır. Dergimiz daha önce başka bir yerde yayımlanmamış ya da değerlendirme aşamasında olmayan çalışmalarını kabul eder. Dergimizde yayımlanan yazıların bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. Tüm yayımlanan yazıların hakları WLS'e ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınamaz.

WLS'nin tarandığı dizinler: Modern Language Association (MLA), International Scientific Indexing (ISI) ve Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

worldlanguagestudies@asbu.edu.tr



World Language Studies (WLS) is a free, international, peer-reviewed, biannual (June & December), open access journal electronically published by the Faculty of Foreign Languages, Social Sciences University of Ankara. The journal may also include special issues. WLS aims to publish original academic articles, article translations, book introductions, and reviews written in Turkish and English, focusing on world languages, literatures, cultures, and on topics such as history, language, literature, sociology, cultural relations, language education, and applied linguistics. Our journal accepts studies that have not been published elsewhere or are not at the stage of evaluation. The scientific and legal responsibility of the articles, article translations, book introductions and reviews published in WLS belong to the authors. All publication rights of the published works belong to the World Language Studies and may not be published, reproduced or transferred to electronic media without the permission of the publisher.

WLS is indexed by Modern Language Association (MLA), International Scientific Indexing (ISI) and Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS).

worldlanguagestudies@asbu.edu.tr

Değerli Bilim İnsanları,

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi dergisi World Language Studies'in (WLS) Aralık 2022 sayısını sizlerle buluşturmanın mutluluğu içerisindeyiz. Dergimizin bu sayısında beş araştırma makalesi yer almaktadır. Seda COŞAR ÇELİK tarafından kaleme alınan **“Doris Lessing’in Beşinci Çocuk Romanında “Tekinsizlik” Hissi”** adlı çalışmada, romanın ana karakteri Ben'in fiziksel ve psikolojik farklılığının yaratmış olduğu gerilim Sigmund Freud'un tekinsizlik kavramı ile incelemiştir; Ertan KUŞÇU'nun **“İkinci Yabancı Dil Fransızca Nouveau Bien Sur! A1.1 Ders Kitabının Yöntemsel Açısından İncelenmesi”** adlı araştırma makalesinde, doküman analizi yöntemiyle Fransızca Nouveau Bien Sûr! A1.1 kitabı içeriği ve yöntemsel kullanımını incelenmiştir; Mümün BULUT'un **“Annie Ernaux En Cours De Fle : Réflexions Pédagogiques Autour D'une Œuvre Auto-Socio-Biographique, « La Place » ”** adlı araştırma makalesinde, iletişimsel yaklaşımla edebi metinlerin yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanım işlevi incelenmiştir; Necat KUMRAL'ın **“A Comparative Reading of Cat in the Rain and Hills Like White Elephants in Foreign Language Classes”** adlı makalesinde, Ernest Hemingway'in iki öyküsü üzerinden karşılaştırmalı okumanın yabancı dil edinimindeki önemi incelenmiştir; Semra SARAÇOĞLU'nun **“The ‘Otherness’ of the ‘Other’ in Jean Rhys’s Wide Sargasso Sea”** adlı makalesinde, Jean Rhys'in sömürge sonrası döneme ait *Wide Sargasso Sea* romanı ve Charlotte Brontë'nin Viktorya Dönemi'nde yazdığı *Jane Eyre* romanının birbirleriyle olan bağlantıları, 'ben' ve 'öteki' ikilemi odağında incelenmiştir.

Ayrıca, dergimiz 2023 Ocak tarihinden itibaren makale kabul, editör kurul ve hakem değerlendirme süreçlerini TÜBİTAK ULAKBİM çatısı altında yer alan dergipark platformuna (<https://dergipark.org.tr/>) taşımıştır.

WLS Aralık 2022 sayısının çıkarılma aşamasındaki destek ve katkılarından dolayı ASBÜ Yabancı Diller Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İsmail ÇAKIR'a, ASBÜ Kurumsal İletişim Ofisi'ne, derginin danışma kuruluna, editörlerimize, yazar ve hakem olarak katkıda bulunan değerli akademisyenlere teşekkür ederiz.

Bir sonraki sayıda görüşmek üzere...

WLS Editör Kurulu

Dergi Yönetimi / Editorial Board

İmtiyaz Sahibi / Owner

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi adına, / On behalf of Faculty of Foreign Languages, Social Sciences University of Ankara,

Prof. Dr. İsmail ÇAKIR (Dekan/Dean)

Baş Editör / Editor in Chief

Dr. Öğr. Üyesi Nurullah SAT

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Arş. Gör. Hüseyin ALHAS

Öğr. Gör. Ayşe ÖZTÜRK

Öğr. Gör. Nuray AKDEMİR

Dil Editörleri / Language Editors

İngilizce / English: Arş. Gör. Hüseyin ALHAS

Çince / Chinese: Öğr. Gör. Ayşe ÖZTÜRK

Japonca / Japanese: Öğr. Gör. Nuray AKDEMİR

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR (Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Arif BAKLA (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Aysel Sarıcaoğlu AYGAN (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Prof. Dr. Bahar DEMİR (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Prof. Dr. Eugene STEELE (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Giray FİDAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Gonca ÜNAL CHIANG (Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Gürhan KIRİLEN (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. İlhami SİĞİRCİ (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Dr. Jui-Cheng CHANG (National Chengchi University)

Prof. Dr. P. Tefik CEPHE (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Üyesi Zümre Gizem YILMAZ KARAHAN (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Genel Kurallar

1. WLS'in yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Editörlerin uygun görmesi halinde farklı dillerden de makaleler yayımlanabilir.
2. Gönderilen makaleler, dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Türkçe çalışmalarda güncel Türk Dil Kurumu (TDK) Yazım Kılavuzu, yabancı dillerdeki yazılar için o dilin dil bilgisi kuralları esas alınmalıdır.
3. Sisteme yüklenen makalenin başında Türkçe ve İngilizce özet ve özetlerin altında 3 ila 6 tane anahtar kelime yer almalıdır. Gönderilen özetler 200 kelimedenden az olmamalı ve 300 kelimeyi aşmamalıdır. Ana metin, sonuç ve kaynakça kısımları mutlaka yer almalıdır.
4. Ayrıca, tüm makalelerin sonuna genişletilmiş özet eklenmelidir.
5. Dergiye gönderilen makaleler, yazar tarafından iThenticate programında taranmalı; ve alınacak benzerlik raporu herhangi bir filtreleme yapılmadan gönderilen makale ile birlikte sisteme yüklenmelidir. Çok disiplinli niteliği olan WLS, benzerlik oranı ile ilgili bir sınır vermekten kaçınmaktadır. Raporların değerlendirilmesi Editör Kurulu'na aittir.
6. Makale, herhangi bir tez, konferans bildirisi ya da başka bir bilimsel çalışmadan türetilmişse, makalenin başlığına verilecek bir dipnotta belirtmeli ve türetilen çalışmanın ayrıntıları (makale, tezden türetilmişse, çalışmanın başlığı ile birlikte üniversite, enstitüsü, anabilim dalı ve danışmanın adı; kongre veya sempozyumda yayınlanmamış bildiriye makalenin başlığı, sunulma tarihi, sempozyum/kongre adı) yer almalıdır.
7. Bir araştırma kurumu/kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda (BAP, TÜBİTAK, Kalkınma Bakanlığı vb.), söz konusu kurumun/kuruluşun ve projenin adı, varsa, tarihi ve sayısı dipnotla belirtilmelidir.
8. Kitap tanıtım ve eleştiri yazılarında, söz konusu kitabın kapak resmi ve künyesi (basım tarihi, kaçınıcı baskı olduğu, basım yeri bilgileri) bulunmalıdır.
9. Dergimize makale gönderen/gönderecek üyelerin, kullanıcı kimlik bilgilerine ORCID Numarası'nı da eklemeleri gerekmektedir. ORCID ID'nin nasıl alınacağı hakkında bilgi almak için <https://orcid.org/> adresini ziyaret edebilirsiniz.
10. Yazarlar çalışmalarını yayımlanmak üzere WLS'e göndermekle telif haklarını, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi bünyesindeki WLS'e devretmiş olurlar. Yayımlanan çalışmaların telif hakkı dergiye aittir ve referans gösterilmeden aktarılamaz.
11. WLS'de yayımlanan çalışmaların bilimsel, içerik, dil ve hukukî sorumluluğu yazar/yazarlarına aittir.

General Publication Principles

1. The publication language of the WLS is Turkish and English. However, articles in different languages can be published if the editors approve.
2. Submitted articles must comply with grammar rules. The studies written in Turkish should be based on the current Turkish Language Association (TDK) Spelling Guide and articles in foreign languages should follow the grammar rules of that language.
3. At the beginning of the article uploaded to the system, there should be Turkish and English abstracts and below them should be keywords consisting of 3-6 words. Submitted abstracts should not be less than 200 words and should not exceed 300 words. The main text, conclusion and bibliography parts must be included.
4. In addition, an extended abstract should be added to the end of all articles.
5. Articles sent to the journal must be scanned by the author in iThenticate program, and the similarity report must be uploaded to the system with the submitted article without any filtering. Due to its multidisciplinary nature, WLS avoids placing a limit on the similarity rate. Evaluation of the reports belongs to the Editorial Board.
6. If the article is derived from a thesis, conference paper or from other scientific studies, it should be indicated in a footnote to the title of the article and the details of the derived study (if the article is derived from the thesis, the title of the study, along with the name of the university, institute, department and advisor; if the paper is not published in the symposium or congress the title of the article, the date of presentation, the name of the symposium / congress) should be included.
7. In studies supported by a research institution (BAP, TÜBİTAK, Ministry of Development, etc.), the name of the institution / organization and the project and the date should be indicated in a footnote.
8. In the book introductions and reviews, the cover image and tag (date of publication, edition, place of publication) of the book in question should be included.
9. Members who send/will send articles to our journal must add their ORCID Number to their user identification information. You can visit <https://orcid.org/> for information about how to get ORCID ID.

10. By sending their works to our journal for publication, authors transfer their copyrights to WLS. The copyright of the published works belongs to the journal and cannot be used without giving reference.
11. Scientific, content-wise, and legal responsibility of the studies published in WLS belongs to the author (s).

Yazım Kuralları

1. Makale Microsoft Word ortamında A4 kâğıdı formatında yazılmalıdır.
2. Kağıt düzeni soldan ve sağdan 2,5 cm yukarıdan ve aşağıdan 2,5 cm olacak şekilde ayarlanmalıdır.
3. Makalenin tümü (yazar bilgileri, makale adı, özet, giriş, başlıklar, sonuç, kaynakça) “Times New Roman” yazı tipinde 12 punto ile yazılmalı ve çalışmalar sağ alt köşeye sayfa numarası eklenerek gönderilmelidir.
4. Özel bir yazı tipi kullanılmış yazılarda, yazar gönderi dosyasına özel yazı tipi dosyasını eklemelidir.
5. İlk başlık metnin yazıldığı dilde, 13 punto, ikinci başlık/başlıklar 12 punto, tamamı büyük harflerle, ortalanarak ve koyu yapılarak yazılmalıdır.
6. Ana başlık ve alt başlıklar, gerekli görülmesi durumunda 1., 1.1, 1.1.2,1.3, 1.4 şeklinde numaralandırılmalıdır.
7. Tablo, resim ve şekiller sayfanın dışına taşmamalı ve içindeki yazılar 10 punto ve tek satır aralığında olmalıdır. Şekil ve tablolar numaralandırılmalı ve içeriğine göre adlandırılmalıdır.
8. Kaynak göstermede kullanılan format, APA (American Psychological Association) olarak belirlenmiştir. Alıntılamalarda ve kaynakça kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>. APA 6'nın Türkçe tercümesi için lütfen [tıklayınız](#).
9. Kısaltma kullanımlarında Türk Dil Kurumu Kılavuzu'nda yer alan kurallar esas alınmalıdır.
10. Dipnotlar, sadece yapılması zorunlu açıklamalar için kullanılır ve MS Word programında “Başvurular > Dipnot Ekle” komutuyla eklenir. Buradaki atıflar da parantez içinde yazarın soyadı, eserin yayın yılı ve sayfa numarası gelecek şekilde düzenlenmelidir. Örnek: (Yılmaz, 2017, s. 13). Dipnotta kullanılan eser/eserler kaynakçaya da eklenmelidir.

11. Alıntılar tırnak içinde verilmeli; beş satırdan az alıntılar satır arasında, beş satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan 1.5 cm içeride, blok hâlinde ve 1,5 satır aralığıyla 1 punto küçük yazılmalıdır. Metin içinde göndermeler, parantez içinde aşağıdaki şekilde yazılmalıdır.

Alıntılar: Makalede birebir yapılan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve alıntının sonunda kaynağı parantez içinde APA kurallarına göre belirtilmelidir.

Kâğıt Boyutu	A4 Dikey
Üst Kenar Boşluk	2,5 cm
Alt Kenar Boşluk	2,5 cm
Sol Kenar Boşluk	2,5 cm
Sağ Kenar Boşluk	2,5 cm
Yazı Tipi	Times News Roman
Yazı Tipi Stili	Normal
Yazı Boyutu (normal metin)	12
Yazı Boyutu (dipnot metni)	10
Tablo-grafik	10
Paragraf Girintisi (İlk Satır)	1 cm
Paragraf Aralığı	Önce 6 nk, sonra 0 nk (Tablo ve grafiklerde önce ve sonra 0 nk)
Satır Aralığı	(1,5)
Kaynakça	Asılı ve girinti 0,63 cm, Hizalama: Her iki yana yasla, Aralık önce 6 nk, sonra 0 nk, satır aralığı 1,15 cm.

Author Guidelines

1. The article should be written in Microsoft Word environment in A4 paper format.
2. The paper layout should be set as 2.5 cm from the left and right and 2.5 cm from the bottom.
3. The entire article (author information, article name, abstract, introduction, titles, conclusion, bibliography) should be written in "Times New Roman" font with 12 pt.
4. For articles with a special font, the author must add the special font file to the submission file.
5. The first title should be written in the language in which the text is written, in 13 pt., The second heading / headings in 12 pt., All capital letters, centered and bold.
6. The main heading and sub-headings can be numbered up as 1., 1.1, 1.1.2,1.3, 1.4 if deemed necessary.
7. Tables, pictures and figures should not extend beyond the page and the in-texts should be 10 pt. and single line spacing should be used. Figures and tables should be numbered and named according to their content.
8. The format used for citing references is designated as APA (American Psychological Association). In the citations and the bibliography, the authors should follow the spelling rules and format specified in the American Psychological Association's Publication Guide published by the American Psychological Association. For detailed information, see: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>. Please click [here](#) for the Turkish translation of APA 6.
9. In the use of abbreviations, the rules in the Turkish Language Association Guide should be followed.
10. Footnotes are used only for mandatory explanations and are added through "References > Insert Footnote" command in MS Word program. The citations should be arranged in a way that includes the author's surname, publication year and page number in parentheses. Example: (Yılmaz, 2017, p.13). The work / works used in the footnote should also be included in the bibliography.
11. Quotations should be given in quotation marks; quotations less than five lines should be written between lines, and quotations longer than five lines should be indented 1.5

cm from the left and the right margin, in block form with 1.5 line spacing and 11 type size. References in the text should be written in parentheses.

Quotations: Direct quotations in the article should be given in quotation marks and at the end of the quotation, the source should be indicated in brackets according to APA rules.

Paper Size	A4 Vertical
Top Margin	2,5 cm
Bottom Margin	2,5 cm
Left Margin	2,5 cm
Right Margin	2,5 cm
Font	Times News Roman
Font Style	Normal
Type Size (Regular Text)	12
Type Size (Footnote Text)	10
Table-graphic	10
Paragraph Entry (First Line)	1 cm
Paragraph Spacing	Before 6 nk, after 0 nk (Table and graphic – before and after 0 nk)
Line Spacing	(1,5)
References	Hanging and indentation 0.63 cm, Alignment: Justify, Range before 6 nk, then 0 nk, line spacing 1.15 cm.

Telif Hakkı Politikası

Yayımlanmak üzere kabul edilen yazıların bütün yayın hakları WLS'e ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınamaz.

Burada belirtilmeyen hususlarda karar yetkisi, WLS Yayın Kurulu'na aittir. WLS'de yayımlanan çalışmanın bilimsel ve hukuki her türlü sorumluluğu yazarına ya da yazarlarına aittir.

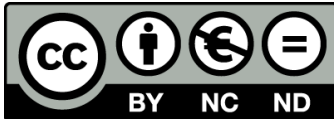


WLS'de yayımlanan makalelerin telif hakkı [Creative Commons Atıf-Gayriticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) (CC BY NC ND) ile lisanslanmıştır. Bu lisansa göre eser dergiye atıf verilerek indirilebilir ya da paylaşılabilir ancak değiştirilemez ve ticari amaçla kullanılamaz. Yayımlanan makaleler için yazara telif ücreti ödenmez.

Copyright Policy

All publication rights of the articles accepted for publication belong to WLS and they cannot be partially or completely printed, reproduced or transferred to the electronic environment without the permission of the publisher.

The decision-making authority on matters not mentioned here is the WLS Editorial Board. All scientific and legal responsibility of the work published in the WLS belongs to the author or authors.



The copyright of the articles published in the WLS is licensed under the Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivatives 4.0 International License (CC BY NC ND). According to this license, the work can be downloaded or shared with reference to the journal, but cannot be changed and used for commercial purposes. No royalty fee is paid to the author for published articles.

İçindekiler / Contents

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Doris Lessing'in *Beşinci Çocuk* Romanında "Tekinsizlik" Hissi

The Uncanny Feeling in Doris Lessing's *The Fifth Child*

Dr. Öğr. Üyesi. Seda COŞAR ÇELİK.....68-90

İkinci Yabancı Dil Fransızca *Nouveau Bien Sur! A1.1* Ders Kitabının Yöntemsel Açından İncelenmesi

Methodical Analysis of the French Second Foreign Language Course Book "*Nouveau Bien Sûr! A1.1*"

Doç. Dr. Ertan KUŞÇU.....91-117

Annie Ernaux En Cours De Fle : Réflexions Pédagogiques Autour D'une Œuvre Auto-Socio-Biographique, « *La Place* »

Yabancı Dil Olarak Fransızca Dersleri İçin Annie Ernaux'nun Oto-Sosyo-Biyografik Eseri "La Place" Üzerine Didaktik Önermeler

Öğr. Gör. Mümün BULUT.....118-31

A Comparative Reading of *Cat in the Rain* and *Hills Like White Elephants* in Foreign Language Classes

Yağmurdaki Kedi ve *Tepeler Beyaz Filler Gibi* Adlı Öykülerin Yabancı Dil Sınıflarında Karşılaştırılmalı Okunması

Dr. Öğr. Üyesi Necat KUMRAL..... 132-51

The 'Otherness' of the 'Other' In Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea*

Jean Rhys'in *Wide Saragasso Sea* Adlı Romanında 'Öteki'nin 'Ötekiliği'

Doç. Dr. Semra SARAÇOĞLU..... 152-62

DORIS LESSING’İN *BEŞİNCİ ÇOCUK* ROMANINDA “TEKİNSİZLİK” HISSİ

THE UNCANNY FEELING IN DORIS LESSING’S *THE FIFTH CHILD*

Seda COŞAR ÇELİK 

Assistant Professor, Bolu İzzet
Baysal University, Faculty of
Education, Department of Foreign
Language Education, Bolu, Turkey
ORCID: 0000-0002-0984-1071

**Sorumlu yazar/ Corresponding
author:**

Seda COŞAR ÇELİK
Assistant Professor, Bolu İzzet
Baysal University, Faculty of
Education, Department of Foreign
Language Education, Bolu, Turkey
Email: seda.cosar@ibu.edu.tr

Geliş Tarihi/Submitted:
18.09.2022

Kabul Tarihi/Accepted:
19.12.2022

Anahtar Kelimeler:

Tekinsizlik, Sigmund Freud, Doris
Lessing, *Beşinci Çocuk*, Gerilim

Keywords:

The Uncanny, Sigmund Freud,
Doris Lessing, *The Fifth Child*,
Thriller

Kaynak gösterme/Citation:

Coşar Çelik, Seda (2022). “Doris
Lessing’in *Beşinci Çocuk*
Romanında “Tekinsizlik” Hissi”.
World Language Studies (WLS), 2
(2): 68-90

Özet

“Doris Lessing’in *Beşinci Çocuk* Romanında ‘Tekinsizlik’ Hissi” başlıklı bu makalede beşinci çocuklarının doğumu ile tekinsiz etki altına giren Lovatt ailesinin yaşantısına odaklanılacaktır. David ve Harriet Lovatt’ın Ben adındaki beşinci çocukları, kardeşlerinin aksine romanda açıklanmayan bir sebepten dolayı diğer insanlardan farklıdır. Çok açıktan söylenmese de bu farklılığın bir genetik sapma sonucu Ben’de insan ırkının en ilkel dönemlerine ait genlerin aktif olması ile oluştuğu ima edilir. Bu genetik sapma, fiziksel olarak çok göze çarpan bir anomalisi olmamasına rağmen Ben’in fark edilir derecede çirkin olmasına sebep olmuştur. Bunun yanı sıra, Ben psikolojik ve bilişsel olarak da geri durumdadır. Ben’deki farklılık hamilelik döneminden itibaren henüz fetüs halindeyken bile annesi tarafından çok kuvvetli bir şekilde hissedilir. Ben, fazlaca hareketli bir bebektir ve Harriet hamileyken dahi onu düşman olarak görmeye başlar. Tekinsiz etki hamilelik döneminden itibaren ortaya çıkar ve doğumu takiben Ben ile karşılaşan herkese sirayet eder. Roman boyunca Ben, “ecinni”, “ucube”, “canavar” ve “düşman” gibi kötücül kelimeler ile anılır. Alanında uzman hiç kimse Ben’deki durumu net bir şekilde açıklayamaz. Bu makalede, Ben’in dış görünüşü ve davranışlarıyla herkesi tedirgin etmesi, etrafına dehşet saçması, ondaki durumun net bir şekilde hiç kimse tarafından açıklanamaması, insan görünümünde olmasına rağmen kendisinden insan değilmiş gibi bahsedilmesi Sigmund Freud’un tekinsizlik kavramı ile ilişkilendirilerek açıklanacaktır.

Abstract

This article titled “The Uncanny Feeling in Doris Lessing's *The Fifth Child*” focuses on the life of the Lovatt family, which is haunted by the uncanny feeling after the birth of their fifth child. David and Harriet Lovatt's fifth child, named Ben, is different from other people for a reason not explained in the novel. Although not explicitly stated, it is implied that this difference occurs because of a genetic deviation which has activated genes belonging to the most primitive periods of humans. This genetic deviation has caused Ben to be noticeably ugly although he has no obvious physical anomaly. In addition, he is psychologically and cognitively impaired. The difference in Ben is felt starting from the pregnancy period, even when it is still a fetus. Ben is a very active and strong baby and during the pregnancy and Harriet begins to see him as her enemy. The uncanny effect occurs in the pregnancy period and spreads to anyone who meets Ben after his birth. Throughout the novel, Ben is referred to with evil words such as "demon", "freak", "monster" and "enemy". No expert can clearly explain the situation in Ben. He scares everyone with his physical appearance and behavior, he causes terror and makes people uneasy for some unexplained reasons. His situation remains a mystery and no one can offer a reasonable explanation. In this article, all of these will be examined by referring to Sigmund Freud’s theory of the uncanny.

1. GİRİŞ

Doris Lessing'in *Beşinci Çocuk* (1988) romanı esere adını veren beşinci çocuklarının doğumu ile hayatları alt üst olan Lovatt ailesinin yaşantısına odaklanır. Ailenin Ben adındaki beşinci çocuğu, ilk dört çocuğun aksine, doktorlar dahil kimsenin kesin ve net bir şekilde açıklayamadığı sebeplerden dolayı herkesten farklıdır. Bu farklılık, Ben'in hem fiziksel özelliklerinde hem de davranışsal ve bilişsel gelişiminde gözlemlenir. Ben'in görünüşte adı konulabilecek bir anomalisi yoktur; fakat Ben fark edilir derecede iri bir bebektir. Bu irilik, henüz bebek olmasına rağmen zaman zaman onun yetişkinler tarafından dahi zapt edilememesine neden olur. Ben'in doğumuyla birlikte romandaki gerilim yavaş yavaş artar. Şöyle ki başta annesi Harriet olmak üzere ailenin tümünde Sigmund Freud'un anlattığı şekliyle tekinsizlik hissi olarak açıklanabilecek bilinmezlikten ve açıklanamamaktan kaynaklanan korku ve gerilim duygusu hâkim olur.

Ben'deki açıklanamayan farklılık aslında ana rahmine düştüğü andan itibaren özellikle annenin duygu durumundaki değişiklikler ile kendini gösterir. Hamileliğinden itibaren korku, huzursuzluk, kaygı ve tam olarak açıklayamadığı olumsuz duygular ile mücadele eden Harriet, doğum sonrasında bebekte ters giden bir şeyler olduğunu hisseder fakat bunun ne olduğunu tam olarak anlayamaz. Gerek çekirdek ailenin gerekse geniş ailenin diğer fertleri bu açıklanamaz tuhaflığın farkındadırlar ama kimse bunu isimlendiremez. Normal çocuk gelişimi ile uzaktan yakından hiçbir ilgisi olmayan vahşi, agresif ve hayvani tavırları ile çevresindeki herkesi tedirginliğe iten Ben, romanda zaman zaman "canavar" ve "yaratık" gibi kelimeler ile anılır. Ben'in aslında bir genetik geri dönüş sonucu olarak insan ile hayvan arasında bir yerde konumlandırılacak bir varlık olduğu ima edilir. Milyonlarca yıl önceden gelen insansı genetik mirasın kimi özelliklerini taşımaktadır. Fakat, içine doğduğu 1970'ler zaman diliminde yaşayan insanlar tarafından anlamlandırılmayan ve açıklanamayan bu özellikleri tüm çevresinde, özellikle de annede, tekinsiz bir duygu durumunun oluşmasına neden olur.

Bu makale, Harriet'in Ben'e hamile kalışı ve Ben'in dünyaya gelişinin ardından yaşanan adı bir türlü konamayan tuhaflık, belirsizlik ve açıklanamaz olan durumların yarattığı korku, kaygı ve tedirginlik gibi duyguları Sigmund Freud'un tekinsizlik kavramı ile ilişkilendirerek tartışmayı amaçlar. *Beşinci Çocuk*'ta tekinsizlik hissi, Ben'in durumunun doktorlar tarafından bilimsel bir yolla dahi açıklanamıyor olması ve tanımlanamaz olanın yarattığı korkutucu ve kaygı verici duygular ile ilişkilendirilecektir. Ben'in hayvansı, öngörülemeyen, agresif hal ve hareketleri, insanın aslında aşına olduğu bir durum olsa da yeni doğmuş bir bebek bedeninde ve açıklanamayan sebeplerle görüldüğünde oluşan duygu tekinsizlik hissi olarak

yorumlanacaktır. Bir sonraki bölümde daha detaylı anlatılacağı üzere, tekinsizlik hali, aslında aşına olduğu halde açıklanamayan bir sebepten dolayı insanda korku, kaygı ve endişe gibi duygulara neden olur. Bu noktada, tekinsizi yaratanın yeni bir şey olmadığı vurgulanmalıdır. Aksine, tekinsiz olan, insanın daha önceden karşılaştığı ya da en azından varlığından haberdar olduğu ama bastırdığı bir şeydir. Tekinsiz etki, bastırılmış olanın bir tetikleyici ile ortaya çıkması ile görülür. Doris Lessing'in *Beşinci Çocuk* romanında bu durum insanın genetik mirasını taşıdığı halde alışıldık insan hal ve hareketlerine sahip olmayan, görünüş olarak da tuhaf olan Ben'in doğumu ile ortaya çıkar. Ben'in tekinsiz etkiyi ne şekillerde ortaya çıkardığına odaklanmadan önce, Sigmund Freud'un tekinsizlik kavramı üzerinde durmak yerinde olacaktır.

2. SİGMUND FREUD'UN "TEKİNSİZLİK" KAVRAMI ÜZERİNE

Başlarken, korku ve açıklanamayan tedirginlik hissi ile bağdaştırılan tekinsizlik kavramının, başta edebiyat ve psikanaliz olmak üzere, farklı disiplinlerin çalışma alanları içinde, birçok kuramcı tarafından ele alındığını, tartışıldığını ve çeşitli bağlamlarda incelendiğini hatırlamakta fayda var: "Tekinsizlik, on dokuzuncu yüzyılın ortalarından günümüze -Karl Marx ve Friedrich Nietzsche'den Sigmund Freud, Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein ve Jacques Derrida'ya kadar- eleştirel, edebi, felsefi ve politik yansımanın odak noktası olmuştur" (Royle, 2003, s. 4)¹. Bununla da sınırlı kalmayarak, Jo Collins ve John Jervis'in dile getirdiği gibi "tekinsizlik üzerine çalışmalar yayılmaya devam etmiş ve artık bugün insani bilimlerden mimariye, queer çalışmalarından sömürgecilik sonrası çalışmalara, sosyolojiden şehircilik çalışmalarına bir dizi alanı" içine almıştır (2008, s. 1-2). Kavram disiplinlerarası bir alanda yer almasına rağmen tekinsizlik dendiğinde akla en fazla gelenin Sigmund Freud'un 1919 yılında basılan "Tekinsizlik Üzerine" başlıklı makalesi olduğunu söylemek aşırılık olmaz (Royle, 2003, s. 6). Özellikle edebiyat çalışmalarında daha çok Freud'un öncül makalesinin okuması ön plana çıkar: "Tekinsiz, en azından Gotik'ten beri edebiyatta bir tema olarak elbette önemli olsa da ana kültürel kaynak haline gelen Freud'un 1919 tarihli makalesidir. Bu makalenin kendisi, ilk yarım yüzyılı boyunca uygun bir şekilde gizli bir mevcudiyete öncülük etti, ardından 1970'lerde dramatik bir geri dönüş sahneledi ve Atlantik'in her iki yakasında beşeri bilimler ve kültürel çalışmalar boyunca geniş çapta okundu." (Collins ve Jerkins, 2008, s. 1). Bu bölümde, tekinsizlik kavramı Freud'un makalesinde bahsettiği bağlamla sınırlandırılmış bir şekilde ele alınacaktır.

¹ Yabancı kaynaklardan alınan tüm bölümlerin çevirisi yazara aittir.

Sigmund Freud, “Tekinsizlik Üzerine” (1919) başlıklı makalesinin giriş bölümünde tekensizliği şu şekilde açıklar: “Korkutucu anlamına gelen, merak uyandıran, korkutan şeyler anlamına gelen tekensiz sözcüğünün çok net bir tanımı olmasa da korkularla ilgili olan pek çok şeyi anlatmak için kullanılmaktadır” (s. 33). Freud aynı metinde tekensizlik duygusu üzerine örneklendirmelere ve kavramsallaştırmaya başlamadan önce kavramdan genel hatlarıyla “insanların korkuyla ilişkilendirdikleri ve aşına oldukları bir his” olarak bahseder (2019, s. 34). Freud, tekensizlik hissini yaratan bu çelişkiyi, kelimenin Almanca karşılığının sözlük anlamlarını detaylı bir şekilde inceleyerek açıklamaya çalışır. Freud’un aslında basit bir sözcük çalışması gibi görünen *heimlich/unheimlich* (aşına ve yabancı) tanımlamasının nihayetinde bir paradoks ortaya çıkardığı söylenebilir. Şöyle ki, Freud, Almanca *unheimlich* kelimesinin, “bilinen, aşına olunan, yakın, tanıdık olan birine ya da bir şeye ait” anlamına gelen *heimlich* kelimesinin zıddı olduğunu söyler. (2019, s. 37). Fakat çelişkili bir şekilde, *heimlich* kelimesi aynı zamanda “gizlenen, gözden uzak olan, böylece başkaları tarafından bilinmeyen, saklanan” anlamına da gelmektedir (2019, s. 38). Freud bu çelişkiye kapsamlıca değinir ve aşına (*heimlich*) olan her şeyin aslında yabancı (*unheimlich*) yani tekensiz olabilme potansiyelinden bahseder: “*Heimlich*, sonuç itibarıyla, zıt anlamlısı olan tekensiz ile aynı yerde kullanılmadığı sürece her iki anlamını da içinde barındıran bir sözcüktür. Tekensiz bir nevi *heimlich*’in alt türüdür” (2019, s. 41). Biraz daha açmak gerekirse, iki kavram birbirini kapsar ve çelişkili gibi görünse de bu kapsama tekensiz etkinin ortaya çıkmasında önemli bir faktördür. Buna göre hem tanıdık hem gizemli olan ve aynı zamanda korku duygusunu da tetikleyen şey tekensizdir. Aşına olduğu halde bir noktada bastırılmış ve dolayısıyla yabancı hale gelmiş olanın yeniden ortaya çıkışı tekensiz etkiyi doğurur. Örneğin, çocuklukta deneyimlenen ama bastırılmış korkuların sonradan gün yüzüne çıktığı an tekensizi meydana getirir. Bastırılmış olanın geri dönüşü doğrudan bununla ilintilidir (Freud, 2019, s. 70). Freud, bu konuyu makalesinde E.T.A Hoffmann’ın “Kum Adam” (1815) öyküsünün kısa bir irdelemesi ile ele alır. Öykü, Nathaniel adlı bir çocuğun çocukluk ve delikanlılık dönemlerinde yaşadığı korkuları birbiri ile ilişkilendirerek ele alır. İleriki yaşlarında kimi imgeler ile karşılaştığında çocukluk travmaları canlanan Nathaniel’in yaşadığı dehşet ve tedirginlik halleri, çocukken bastırılmış olduğu korkuların canlanması ile ilişkilendirilir.

Nesnelere dair muğlaklık, insan ötesi varlıklar ve ölüme dair detaylar örneğin “ölülerin yeniden canlanması mevzusu” da tekensizdir (Freud, 2019, s. 67). Özetlemek gerekirse, tekensiz etkiyi yaratan şunlardır: “Dünya ve onun içindeki varlıklar hakkında neyin gerçek ve gerçek dışı ya da hayali olduğuna dair doğal kabul edilen varsayımlar; bu varlıkların ölü ya da diri,

canlı ya da cansız, doğal ya da yapay, öz ya da başka bir şey olup olmadığı” konularındaki muğlaklıklar (Jervis, 2008, s. 11). Bu belirsizliklerden kaynaklanan endişe ve korkuya *Beşinci Çocuk* romanından bahsedilen bölümde detaylı bir şekilde değinilecektir. Örneğin, kendi bebeği olmasına rağmen, annenin hissettiği yabancılaşma ve dehşet buna örnek verilebilir. Çünkü tekinsiz etki ortaya çıktığında bir insan “rahatsız edilecek bir şey olduğundan ille de emin olmadığında bile, bir şey tarafından rahatsız edilebilir” (Jervis, 2008, s. 11). Dolayısıyla romanda Ben’in tıbbi durumu netleştirilemez ve tüm aile fertlerinin duyguları sevgi-nefret arasında, isimlendirilemez bir yerde konumlanır. Bu durum başta anne olmak üzere herkesin Ben’e yabancılaşmasına neden olacaktır. Bu noktada, yabancılaşmanın da tekinsizin bir parçası olduğunu vurgulamak gerekir: “Freud’da yabancılaşma özünde tekinsiz olarak isimlendirdiği şeydir” (Bloom, 2009, s. XV). Aşına olunduğu halde bastırılmış olan her ne varsa geri dönüşü yabancılaşmayı da beraberinde getirir. Bu yabancılaşma, tekinsiz olanın isimlendirilemez, açıklanamaz ve anlamlı bir noktada konumlandırılmaz hale gelmesinin de bir sonucudur.

Tekinsiz olan hem gerçek hayatın hem de kurmacanın bir parçası olabilir. Gerçek hayatta veya kurmaca dünyalarda farklı şekillerde ortaya çıkabilen tekinsiz etki “doğrudan anlaşılabilir kontrol edilemez” ve “tekinsizliğin yapısı gerçek olayları, bireyleri, kurumları açıklamak için de kullanılabilir” (Doğan, 2014, s. 222). Gerçek hayatta tekinsiz etkinin nerelerde ortaya çıktığına iki farklı örnek vermek yerinde olacaktır. Daha önce de vurgulandığı gibi tekinsiz etki tanıdık gibi görünen ama bastırılmış, alışılmışın dışında ve belirsiz olanın yarattığı bir etkidir. İnsanlar bu belirsizliğin ortaya çıkardığı korku, kaygı ve tedirginlik duygularını gerçek hayatta farklı şekillerde deneyimleyebilirler. Mesela, “Tekinsizliğin Psikolojisi Üzerine” başlıklı makalesinde Ernest Jentsch “Bir cesedin, ölü kafasının, iskeletlerin vb. şeylerin insanda yarattığı korku, bilinmeyen bir canlıya ilişkin akla gelen düşüncelerin bu gibi şeyleri anımsatıyor olmasıyla açıklanabilir” der (2019, s. 28). Fakat, işleri her gün ölümlerle karşılaşmayı ve hatta bir arada olmayı gerektiren insanlarda bu korkunun zamanla kaybolduğunu da ekler (2019, s. 28). Ölüm, insan hayatının bir parçası olmasının getirdiği mecburi ve dolaylı aşinalığa rağmen, gene de çoğu insanın gündelik hayatın akışında bastırıldığı, geri plana attığı bir olgudur. Çünkü sürekli ölümü düşünerek hayata devam etmek gündelik hayatın olağan akışına aykırıdır. Tekinsiz olanı açıklarken Freud, “aslında ne yeni ne de yabancı bir şeydir, yalnızca zihinde aşına olunan, eskiden beri yerleşik fakat bastırılma süresinde yabancılaşılacak bir kavramdır” diye bahseder (2019, s. 60). Bu bağlamda düşünüldüğünde, ölümü anıştıran kafatası, iskelet, ceset, mezarlık gibi imgelerin tekinsiz etki yaratması bastırılmış olanın aniden gün yüzüne çıkmasıyla ilgilidir. Bir başka deyişle, ölüm insan doğasının bir parçası olsa bile insanın aslında yabancı

olduğu bir durumdur. Hayatta kalanlar için her yönüyle belirsiz olan ölüm deneyimi, her gün onunla bir şekilde haşır neşir olan biri için ise kısmen tanıdıktır. Bu aşinalık ve tanıdıklık hali tekinsiz etkinin oluşmasını engeller. Tam da buna bir örnek olarak *Hamlet*'teki kafatası sahnesi verilebilir. Bu sahnede, Hamlet ve Horatio mezarlığa doğru yürürlerken Hamlet'in "Adama bak, hiç saygısı yok. Hem mezar kazıyor hem şarkı söylüyor" demesi üzerine Horatio "Alışmış artık, aynı işi yapa yapa etkilenmez olmuş" yanıtını verir (1999, s. 190). Ölümü hatırlattığı için kötü hissetse de kafatasının kendisini küçükken eğlendiren saray soytarısı Yorick'e ait olduğunu öğrenince Hamlet korkmaz, hiçbir tedirginlik hissetmez. Burada, tekinsizlik hissini yaratanın, bilinmezlik, belirsizlik ve alışılmadık olma durumu olduğu yorumu yapılabilir. Benzer bir şekilde, gerçek hayatta da bir mezarlık bekçisinin ya da bir adli tıp uzmanının her dakika tekinsiz etki altında olduğunu söylemek zordur.

İnsanların ölümü hatırlatan imgeler ile karşılaştıklarında yaşadıkları tekinsizlik hissine ek olarak, gerçek hayatta karşılaşılabilecek tekinsiz etkiye bir başka örnek de Nicholas Royle'un bahsettiği, yaklaşık beş bin yıl önce yapıldığı tahmin edilen Stonehenge² örneğidir. Royle şöyle diyor: "Stonehenge tekinsizdir. Yeni ve yakın zamandan görünür, ama antiktir" (2003, s. 9). Bu örnekte tekinsiz etki insanın tarih öncesinden bugüne kalan bir nesne ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Düzlüğün ortasına dizilmiş bu iri taşlar tarihi bir anıt olarak insanlara çok tuhaf gelmese de anıtın yapılış amacı ve ilk yapıldığı dönemdeki işlevi konularında hala belirsizlik vardır. Şöyle ki Stonehenge'in asıl yapılma amacının, ilk var olduğu zamanlarda ve tarihin akışı içinde tam olarak ne için kullanıldığının bilinmemesi, boyutlarına rağmen kimi taşların başka bölgelerden taşınmış olabileceği gibi detaylar bu devasa taşlarla karşılaştığı zaman günümüz insanında tekinsiz bir etki bırakıyor olabilir. Bunun sebebi, UNESCO Dünya Mirası Listesinde de bulunan bu antik anıt taşların insanlık tarihinin bir parçası olarak insanda aşinalık oluşturması ama aynı ölçüde de saklı, gizemli ve yabancı bir yanının olmasıdır. Tekinsiz etkinin gerçek hayatta ne şekillerde oluşabileceğine dair bu örneklerden de görüleceği üzere kavram, Freud'un da vurguladığı gibi, aslında birbirinin zıddı olan aşinalık ve yabancılık duygularının aynı anda ortaya çıkması ile ilişkilidir.

Daha önce bahsedildiği gibi farklı disiplinlerin çalışma alanları içinde sayılsa da tekinsizlik kavramı edebiyat alanında fazlasıyla ilgi görmüştür. Bunun nedeni, Freud'un tekinsizlik hissini etraflı bir şekilde ele aldığı makalesinde kavramı E. T. A. Hoffmann'ın "Kum Adam" öyküsü üzerinden örneklendirerek anlatması olabilir. Ayrıca, kurmaca metinler,

² İngiltere, Wiltshire, Salisbury'de bulunan tarih öncesinden kalma taş anıt yapı. 1986 yılında UNESCO Dünya Mirası Listesine dahil edilmiştir.

tekinsiz etki yaratmak için çok uygun araçlardır: “Tekinsizlik, edebiyatta, öykülerde ve hayal ürünü eserlerde tasvir edildiği gibi, aslında ayrı bir tartışmayı da hak ediyor. En önemlisi, edebiyat gerçek hayattaki tekinsizlikten daha yaratıcı bir alana sahiptir çünkü tekinsizi tamamen içine alarak gerçek hayatta hiç rastlanmayan daha başka bir noktaya taşıyabilir” (Freud, 2019, s. 71). Kurmaca metinlerde tekinsiz etki, özellikle fantastik ve gotik edebiyatta veya doğaüstü öğeler barındıran metinlerde okurun deneyimlediği bir duygu olabildiği gibi, metindeki karakterlerin deneyimlediği bir duygu da olabilir. *Beşinci Çocuk* tür olarak fantastik edebiyat kategorisine girmez. Fakat bire bir karşılığı olmasa da psikolojik gotik romana yaklaştığı söylenebilir. Roman, açıktan doğaüstü öğeler de barındırmaz ama bir korku ve gerilim romanı olarak rahatlıkla ele alınabilir. Korku-gerilim türlerinde okurda bırakılan etki önemlidir. Fakat bu makalede, okurun okuma deneyiminden ziyade *Beşinci Çocuk* romanında başta annede olmak üzere kimi karakterlerde oluşan tekinsiz etkiye odaklanılacaktır.

Beşinci Çocuk romanında aşinalık ve yabancılik ikilemi (heimlich/unheimlich), kimi kadınların hamilelik sürecinde yaşadığı, adı konmayan tedirginlik ve ruh hali değişimleri ile kendini gösterir. Buna bir örnek olarak hamileliğin de hem aşına olunan hem de aslında yabancı bir deneyim olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü nesilden nesile aktarılan bilgi ve deneyimler bir tür farkındalık ve aşinalık yaratsa da hamilelik zaman zaman bilinmez ve öngörülemez bir süreç olabilir. Bir başka deyişle, kadın bedeninin doğurganlık yetisinden dolayı aşına olunması beklenen hamilelik ve doğum süreci hem tanıdık hem de yabancıdır. Bu nedenle, en azından bilgisel düzeyde aşinalık olduğu halde bilinmez bir süreç olduğundan kimi kadınlar için tekinsiz bir deneyime de dönüşebilmektedir. Freud’un “Tekinsizlik Üzerine” makalesinde ana rahminde olma anı diri diri gömülme korkusu ile ilişkilendirilmiştir: “Bazı insanlara göre yanlışlıkla diri diri gömülme düşüncesi, en tekinsiz hadisedir. Ne var ki psikanaliz, bu korkunç hayalin yalnızca, korkunç hiçbir yanı olmayan başka bir hayalin şekil değiştirmiş hali olduğunu, anne rahminde bulunma halinin bir yansıması olduğunu öğretmiştir” (2019, s. 64). *Beşinci Çocuk* romanında Harriet’in son hamilelik süreci, Ben’in cenin haliyle henüz ana rahmindeyken dahi adeta diri diri gömülmüş bir yetişkinin yerin altından kurtulmaya çalışmasına benzetilebilecek sertlikte hareketlerinden dolayı en zor haliyle yaşanır. Bir sonraki bölümde detaylı anlatılacağı üzere, Ben’in ana rahmindeyken bir yetişkin kuvvetinde olduğu iması vardır. Freud, Ernest Jentsch’in “Tekinsizliğin Psikolojisi Üzerine” makalesine gönderme yaparak, Jentsch’in bir hikâye anlatırken kolayca tekinsiz etki yaratmanın en iyi yollarından biri olarak okuru hikayedeki belirli bir figürün insan olup olmadığı konusunda belirsizlik içinde bırakmak olduğunu söylediği bölüme dikkat çeker (2019, s. 42). Benzer bir durum *Beşinci*

Çocuk'taki Ben için de söylenebilir. Ben'in ana rahmindeki halinden itibaren insandan öte başka bir şey olduğu vurgusu roman boyunca devam eder, hatta kimi zaman açıktan söylenir. Gerek annede gerekse romandaki diğer karakterlerde oluşan tekinsizlik duygusu tam da bu belirsizlik ile ilgilidir.

3. BEŞİNCİ ÇOCUK İLE GELEN TEKİNSİZLİK HİSSİ

Bu bölümde, *Beşinci Çocuk* romanındaki tekinsizlik hissi iki yönden incelenecektir: İlki, Harriet'in Ben'e hamile kalışı ile başlayan ve sadece annenin hissettiği tekinsizlik hissi, diğeri ise Ben'in doğumunu takiben başta annesi olmak üzere Ben ile herhangi bir şekilde etkileşime giren diğer karakterler tarafından deneyimlenen tekinsizlik hissi. Bu ayrımın yapılmasındaki amaç, annenin hamilelik sürecinde yaşadığı zorluklar ile doğum sonrasında yaşadığı duygu karmaşasını doğum sonrası depresyonundan ayırmak ve tekinsiz etki ile ilişkilendirmektir. Romanda doğum sonrası depresyonuna herhangi bir atıf bulunmamaktadır. Fakat, hamilelik süreci ile annede kendini gösteren ve doğum sonrasında artan huzursuz ruh hali doğum sonrası depresyonu ile yorumlanmaya da açıktır. Dolayısıyla, bu ikisini ayırt edebilmek için sadece annenin değil romandaki diğer kişilerin de tepkilerine yer verilecektir.

Romanın başında, Harriet ile David Lovatt'ın tanışmaları, evlenmeleri ve çok çocuklu bir aile kurma hayallerinden fazla detaya girilmeden, hızlıca bahsedilmiştir. Aynı şekilde, Lovatt ailesinin Ben'den önceki ilk dört çocuğunun dünyaya gelişi de çok kapsamlı ele alınmamıştır. Harriet ve Ben Viktoryen tarzı büyük bir evde yaşayan, çok çocuklu bir aile olma hayali kuran genç bir çifttir. Fakat bu hayal beşinci çocukları Ben'in doğumu ile kabusu dönüşür. Norma Rowen, *Beşinci Çocuk* ile *Frankenstein* romanlarını karşılaştırdığı makalesinde iki romanda da idealize edilen ütopyik aile atmosferinin, uyumsuz ve tuhaf bir çocuğun doğumu ile bozulduğunu karşılaştırmalı bir şekilde ele alır (1990, s. 41-42). Rowen, ayrıca, Viktorya dönemi aile hayatına öykünen çift için "eğer Lovatt ailesi bir önceki yüzyıla bir geri dönüşse, Ben çok daha radikal bir geçmişe, ilkel insansuların henüz gelişmeye başlamadığı tarihten önceki bir zamana geri dönüştür" diyerek Ben'deki durumun ciddiyetinin bir kere daha altını çizer (1990, s. 44). Her iki karakterin de tekinsiz olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ayrıca, her iki durumda da idealize edilen geçmiş hayal kırıklığı ile sonuçlanmıştır.

Harriet, ilk dört hamileliğinde mutlu, huzurlu bir süreç geçirmiş, ufak tefek sorunlara rağmen sorunsuz doğumlar yapmış, sağlıklı çocuklar dünyaya getirmiştir. Doğum sonrası sürecin beklenen, doğal yoğunluğu ve yaşları birbirine yakın çok çocuklu bir aile olmanın da getirdiği ilave yorgunluğa rağmen Lovatt ailesi geniş ailelerinden de aldıkları destek ile hiç

şikâyet etmeden çocuklarını mutlulukla büyütmektedirler. Bu haliyle adeta peri masalını andıran ev ortamı, Harriet'in beşinci çocuklarına hamile kalışı ile aniden bozulur. Romanda, çiftin tanışması, evlenmesi ve ilk dört çocuklarının doğuşu hızlandırılmış bir anlatı olarak verildikten sonra Harriet'in Ben'e hamile kalışı ile anlatı aniden yavaşlar.

Harriet'in beşinci hamileliği diğerlerinden çok farklıdır. Bunun nedeni, bu son hamileliğinin Harriet'i hem fiziksel hem de psikolojik ve duygusal olarak çok zorlamasıdır: "Harriet çılgına dönmüştü, bitkindi [...] huysuzdu; kolaylıkla öfkelenip gözyaşlarına boğuluyordu. David onu mutfak masasına oturmuş, başını ellerinin arasına almış, bu yeni fetüsün onu zehirlediği hakkında homurdanırken buldu" (2018, s. 35)³. Tam burada, henüz yaklaşık üç aylık hamile olmasına rağmen, fetüs tarafından zehirlendiği paranoyası sebebiyle, Harriet'in tekinsiz etki altında olduğu söylenebilir. Bir anne adayını, hamilelik sürecinde karnında taşıdığı bebeğe hem aşına hem de yabancı olabilir. Aşinalıkla gelen kabullenme, sonuçta kendinden olma bir varlık dünyaya getirecek olmakla ilgilidir. Fakat anne adayını aynı zamanda yabancılaşma da hissedebilir çünkü, bebeği hiç görmediği gibi tam olarak neye gebe olduğunu ve kendisini nelerin beklediğini de bilmemektedir. Aşinalık ve yabancılaşma ikiliği, Freud'un da bahsettiği tekinsiz etkiyi meydana getiren önemli bir detaydır (2019, s. 38-39). Hamilelik döneminde kadınların hissettiği yorgunluk, bitkinlik, hormonal değişikliklerden kaynaklı duygusal çalkantılara ek olarak Harriet'in zehirlendiğini düşünmesi açıklaması olmayan bir korku ve tedirginlik içinde olduğuna işaret eder. Daha önce dört çocuğu olmasına rağmen, beşinci hamileliğinde Harriet gebelik deneyimine karşı bir tür yabancılaşma hisseder. Diğer hamileliklerinden farklı olarak, henüz bilmediği bir sebepten dolayı Harriet bu bebeğe karşı sevgi ve merhamet duyguları ile dolu değildir. Fiziksel olarak çok yorgun olmakla birlikte duygusal olarak da çökmüş durumdadır. Tüm bunlar tekinsiz etkinin ortaya çıkışına işaret eder.

Normal bir gebelikte, ilk üç ayda bebek hareketlerini hissetmek oldukça zordur; fakat Harriet bebeğin hareketleri nedeniyle çok acı çekmektedir. Bebeğin hareketlerinin aşırılığını fark eden eşi David, Harriet'in hamileliğinin daha ileri bir döneminde olabileceğinden şüphelenir (s. 38). Doktor kontrolüne gittiklerinde doktorun tavırları da tekinsiz etkinin iyice güçlenmesine neden olur: "Onun elleri altında uzanmış yatarak profesyonel ve ketum yüzüne bakarken, başka bir şey söylemesini arzu ediyordu. Ama ne? *Bir açıklama*" (s. 40). Doktor ise Harriet'e beklediği açıklamayı yapmadığı gibi, sadece kendisini fazla yormamasını söyler (s.

³ Makalenin tamamında *Beşinci Çocuk* romanından yapılan alıntılar, romanın 2018 yılında Delidolu Yayınları tarafından basılan Niran Elçi çevirisinden alınmıştır.

40). İleriki bölümlerde de görüleceği üzere, Harriet'in yaşadığı gebelik ve annelik deneyimine dair bir açıklama için çırpınmasına rağmen doktorların Ben'deki durumu açıklayamamaları ve muayeneyi geçiştirmeye çalışıp sessiz kalmayı tercih etmeleri tekinsizlik hissini ortaya çıkaran en önemli etkidir. Bu noktada, tekinsizlik duygusunu yaratan önemli bir etkenin belirsizlik olduğu yeniden vurgulanmalıdır: “Bir kişi ortaya çıkan bir duruma aşına olmadığında ve bunun belirsizlik yaratması halinde burada bir tekinsizlik hissedecektir diyebiliriz” (Freud, 2019, s. 35). Gebelik sürecinden itibaren Ben ile ilgili her ne yaşıyorsa yaşansın en azından bunun uzmanlar tarafından akla yatkın bir açıklamasının olması Harriet ve David'i gelecekte onları nelerin beklediği konusunda rahatlatılabilecekken, çift her doktor ziyaretinden eli boş döner. Benzer bir durum Harriet beş aylık hamileyken de yaşanır:

Dr. Brett'i tekrar ziyaret etti, çünkü fetüsün enerjisi yüzünden uyuyamıyor, dinlenemiyordu. Bebek karnını yarıp dışarı çıkmaya çalışıyordu sanki.

‘Şuna bakın,’ dedi karnı kabarır, kasılır ve dinerken. ‘*Daha beş aylık.*’

Doktor her zamanki testleri yaptı ve ‘Beş ay için büyük, ama anormal ölçüde değil,’ dedi.

‘Daha önce böyle bir vakayla karşılaştınız mı?’ Harriet'in sesi sert ve buyurgandı, doktor sinirle baktı ona.

‘Tabii ki daha önce enerjik bebekler gördüm, evet,’ dedi kısaca. Bunun üzerine Harriet sordu. ‘Daha beş aylıkken? Böyle?’ Doktor ona aynı şekilde karşılık vermeyi reddetti. (s. 42)

Burada, doktorun açıklama yapmaması, muayene sırasında fetüste fizyolojik bir anomali fark etmemesi ile ilgili olabilir. Normalden iri ve enerjik olması dışında bebeğe dair söylenecek pek bir şey yoktur. Fakat, Dr. Brett annenin gebelik deneyimlerini dinlediğinde bunun normal ve alışıldık olduğunu da söylemez. Anneyi rahatlatacak açıklama veya telkinde bulunmaz. Tekinsiz etkiyi yaratan tam da bu söylenmeyen, açığa çıkarılmayan, sanki hissedilen ama açıkça ifade edilmeyen korkutucu durumdur. Bu da gene Freud'un bahsettiği açıklaması olmayan belirsizlik ile ilişkilendirilebilir. Daha önce gebelik deneyimi olmasına rağmen hiç aşına olmadığı bu durumun açıklaması da yapılamadığında, Harriet bir çeşit yabancılaşma yaşar. Bu nedenle, Dr. Brett'in suskunluğu belirsizliğin ve bu vesileyle de tekinsiz etkinin oluşmasına vesile olur. Beşinci çocuktan önce dört ayrı gebelik deneyimi yaşamış bir kadın olarak Harriet bu son gebeliğindeki farkı çok net hisseder fakat sebebini bilememesi ve bir açıklama ya da destekten yoksun bırakılması onu iyice huzursuz eder, yalnız bırakır.

Hamilelik süreci ilerledikçe fetüsün enerjisi daha da artar. Harriet, hamileliğinin geri kalanına ancak sakinleştiriciler olarak devam edebilmektedir: “Bir doz yatıştırıcı, düşmanı –

içinde büyüyen bu vahşi şeyi artık böyle görüyordu – bir saatliğine sakinleştirirse, bu zamanı en iyi şekilde kullanıyor ve uyuyordu” (s. 44). Doğduktan sonra Ben’in sakinleştirici haplarla kontrol altına alınabildiği daha sonra da görülecektir. Fakat bunun henüz ana rahmindeyken bile gerekli oluşu başlı başına anneyi tedirgin eden bir durumdur. Harriet için hamilelik süreci katlanılmaz bir hal alır ve çektiği acılardan dolayı psikolojisi de bozulur. Fetüsün rahim içinde kapalı hali ve alışılmamışın dışında enerji ve güce sahip oluşu onu bir bebek olarak hayal etmeyi zorlaştırır. Harriet, hamilelik sürecinin olağan akışından tamamıyla farklı bir deneyim yaşadığının farkındadır. Karnındaki normal bir bebek olamayacağı ve vücudunun ne olduğu bilinmeyen bir varlık tarafından ele geçirildiği duygusu tekinsizlik hissini ortaya çıkarır:

Harriet’in zamanı acıya dayanmak, acıyı kontrol altına almakla geçiyordu. Beyninde hayaletler, canavarlar yaşıyordu. Bilim insanları deneyler yaparak farklı büyüklükteki iki farklı hayvan cinsini bir araya getirdiğinde Harriet, zavallı anne bu şekilde hissediyor herhalde, diye düşünüyordu. Deneylerin başarısız sonuçlarını, acınası yaratıkları hayal ediyordu, ona korkunç ölçüde gerçek gelen yaratıkları: danua veya borzoi cinsinden bir köpekle küçük bir spanyelin melezi ya da bir aslanla köpeğin; kocaman bir araba atı ile küçük bir eşeğin; bir kaplanla keçinin melezini. Bazen karnının içindeki hassas duvarları toynakların, başka zamanlarda pençelerin tırmaladığını sanıyordu. (s. 45)

Görüldüğü gibi, Harriet taşıdığı bebeğin adeta farklı hayvan ırklarının çiftleşmesiyle ortaya çıkabilecek melez ırklar kadar tuhaf olabileceğini düşünmektedir. Gebeliği boyunca yaşadığı fiziksel ve psikolojik değişiklikler hayal gücünün sınırlarını da zorlamaktadır. Bu nedenle, henüz doğmamış olan bebeğini bir canavar, hayalet gibi imgesel olarak hayal etmesi dahi zor hayali varlıklarla bağdaştırmaktadır. Burada da gene tekinsiz olanın bir canlının ne olduğunun tam olarak belli olmaması durumunda ortaya çıktığı hatırlanmalıdır (Freud, 2019, s. 42). Harriet, karnında bir bebek dışında her şey taşıyor olabileceğini hayal ederek iyice tekinsiz etki altına girer.

Romanda Harriet’in hamilelik dönemi anlatılırken beşinci çocuktan “yaratık”, “canavar”, “düşman” ve “vahşi şey” gibi içinde kötülük ve uğursuzluk barındırdığı çok aşikâr olan ama ne olduğu tam olarak belli olmayan bir varlık şeklinde bahsedilir. Lucy Arnold bu durumu “*Beşinci Çocuk*’ta, Ben’i insan olarak sınıflandırmayı sürekli reddeden bir dil mevcuttur” (2021, s. 372) diyerek yorumlar ve bu şekilde Ben’in dilin dışına da itilişine vurgu yapar. Böylelikle, Ben insandan doğma olsa da tamamıyla yabancı bir varlık olarak gösterilir. Doğum öncesinde, fetüsün normalden daha enerjik ve sert hareketleri, henüz ana rahmindeyken bile anne ile savaş

içinde olduğu şeklinde yorumlanır (s. 46). Aslında, her hamilelik sürecinin doğanın olağan akışında gelişen alışıldık ve aşına olunan bir yanı vardır. Fakat, çelişkili bir şekilde, hamilelik sürecinin fetüsün doğum anına kadar ana rahminde kapalı, ulaşılamaz ve gizli oluşu nedeniyle tekinsiz olmaya müsait bir deneyim olduğu da düşünülebilir. Harriet'in beşinci çocuk örneğinde buna bir de fetüsün alışıl gelmişin ötesinde fiziksel gücü ile annede yarattığı bedensel ve duygusal travmalar eklenir. Gebeliği takip eden doktorun net ve ikna edici açıklamalar sunamaması ve çevresindeki kimsenin Harriet'i anlamaması bu deneyimde anne ile bebeğin baş başa olduğunu ima eder: “Yalnızca o da değil, hepsi...Bu bebeğin ne kadar farklı olduğunu görmeyi *reddediyorlardı*” (s. 51). Kısaca, gebelik sürecinde tekinsizlik hissi sadece Harriet'in hissettiği bir duygudur; fakat doğum ile çevredekilere de yayılır.

Beşinci çocuk Ben beklenenden bir ay önce, tam beş kilo olarak doğar. Doğumu kısa ama son derece etkili bir şekilde “bebek savaşı çıkıyormuş gibiydi” şeklinde tarif edilir (s. 52). Hamilelik sürecinde sadece annenin hissettiği tekinsiz etki, doğum sonrasında ailenin diğer üyelerinde de kendisini gösterir: “‘Ne tuhaf, küçük bir adam,’ dedi David, canı sıkılmış gibiydi” (s. 52). David'inkine benzer bir şekilde Harriet'in annesi Dorothy de açıkça dile getirmese de tuhaf duygular içindedir. Dorothy'nin, Harriet'in Ben'i emzirdiği bir ana tanık olduğu zamanki şaşkınlık, korku ve tiksinti dolu hali tekinsizlik hissine örnek gösterilebilir: “Dorothy, Ben'e bakarken herkesin yüzünde beliren–Harriet'a öyle geliyordu–ifadeyle bu savaşı izliyordu. Tamamen kıpırtısızdı ve dikkat kesilmişti, büyülenmişti, neredeyse hipnotize olmuş gibiydi ama bakışlarında tiksinti de vardı. Ve korku?” (s. 56). Çirkin bir bebek olmanın yanı sıra Ben tanımlanamaz bir tuhafılığı da olan “tıpkı bir gudubet, ecinni ya da onun gibi bir şey” olarak tanımlanır (s. 53). Çirkinlik ve kötülük gibi tamamen olumsuz çağrışımları olan “gudubet”, “ecinni”, “canavar” ve romanın ileriki bölümlerinde kullanılan “Hobbit”, “Gremlin” (s. 99) gibi kelimeler alışılmadık olan, yabancılaşma duyulan ve korku uyandıran varlıklara atfedilir. Bu kelimelerle tarif edilen Ben'in, bir bebek olmasına rağmen onu gören herkeste tekinsiz bir his yaratmasının sebebi budur. Adrienne E. Gavin, “Doris Lessing'in *Beşinci Çocuk* (1988) romanı şiddetli, anlaşılmaz, yıkıcı, 'Gotikleştirilmiş' çocukları tasvir ediyor” derken Ben'den bahsetmiştir (2012, s. 15). Ben için romanda kullanılan sıfatlar ve yakıştırmalar gotik anlatıları çağırıştır. Gudubet, ecinni, canavar, Hobbit, Gremlin gibi bu ifadeler tanımlanamaz oluşları ve korku uyandırmaları sebebiyle de tekinsiz etkiyi yaratırlar.

Ben, yeni doğan bir bebek için çok fazla yer; günde on hatta daha fazla şişe mama tüketir. Tam bu noktada romanda ilk defa “Neandertal bebek” ifadesi ile Ben'de bir genetik farklılık olabileceği vurgulanır (s. 57). Harriet ile annesi Dorothy arasındaki kısa diyalog bebekteki

açıklanamayan, teşhis edilemeyen farklılığın tekinsizlik hissine dönüştüğü anı göstermek açısından önemlidir. “Genler bu sefer özel bir şey üretti” diyen annesine Harriet “ama ne, asıl mesele bu . . . ‘Bu bebek *ne?*’” diye cevap verir (s. 57). Bu sorunun cevabını en net şekilde vermesi beklenen doktor bile üstü kapalı, belirsiz cevaplar verir. Kaptığı bir enfeksiyon nedeniyle Ben doktora götürülür. Ben’i muayene eden doktorun kısa ve hiç tatmin etmeyen açıklaması şu şekildedir: “‘Bebekte büyük bir sorun olmadığı açık’ dedi, Ben’in herkeste yarattığı aynı şaşkın, can sıkıcı tınıyla” (s. 59). Daha önce de belirtildiği üzere, Ben’in doğum sonrası çevresinde yarattığı korku, tedirginlik ve şaşkınlık sadece annesi ile sınırlı kalmaz. Hamilelik döneminde anne-bebek etkileşimi sonucu sadece Harriet’te kendini gösteren tekinsizlik duygusu, bu sefer Ben ile bir şekilde iletişim kurmak durumunda kalan herkeste benzer şekillerde ortaya çıkar: “Harriet bu yaz tatilini düşündüğünde, tek hatırladığı herkesin Ben’e nasıl baktığı oldu. Uzun, düşünceli bakışlardı, şaşkın hatta endişeli; ama sonra, herkes saklamaya çalışsa da korku geliyordu. Dehşet de vardı; gün geçtikçe Harriet’in daha da fazla hissettiği bir duygu” (s. 61). Doğum sonrası, annelerin başka insanların bebekleri hakkındaki düşüncelerinden ve yaptığı yorumlardan fazlasıyla etkilendikleri iyi bilinen bir gerçektir. Burada da Harriet’in kendi tekinsiz hislerine ek olarak, başka insanların Ben’e bakışları, şaşkınlık ve korkularını gizleyememelerinden etkilendiği görülebilir. Bu durum, Harriet’in zaten var olan korku ve dehşet hissini güçlendirir.

Beşinci Çocuk, toplumun genelinden bir şekilde farklılık gösteren bireylerin çevrelerinde uyandırdıkları duygular ve kendilerinin yaşadıkları uyum sorunları bağlamlarında da ele alınabilecek bir romandır. Ben, aslında romandaki tek farklı çocuk değildir. Ailede down sendromlu bir de kuzen vardır. Harriet’in kız kardeşi Sarah’ın kızı olan down sendromlu Amy’den romanın başında kısaca “kimseyi etkilemesin diye üstü örtülen” bir bebek olarak bahsedilir (s. 27). Üstelik babasının kızından utandığı ima edilir. Romanda, anomali ile sonuçlanan genetik farklılıklar toplumu rahatsız eden ve bu bireylerin topluma dahil edilmesinin çözümsüz kaldığı bir olgu olarak ele alınır. Bunun sebebi, romanın basıldığı 80’li yıllarda engelli hakları çalışmalarının bugünkü kadar görünür olmaması, engelli bireylerin toplumsal hayata dahil edilmelerinin ve görünürlük kazanmalarının bugüne kıyasla çok daha zor olması olabilir. Down sendromlu kuzen Amy, Ben’den farklı olarak, insanların aşına olduğu, sebebi belli ve açıklanabilir bir genetik bozukluğa sahiptir. Amy’nin teşhisinin belli olması, şiddet eğilimi olmayan, kimseyi rahatsız etmeyen kendi halinde bir çocuk oluşu, onu korku veya tedirginlik yaratan biri olmaktan çıkarır. Romanda Amy kimsede tekinsiz etki

yaratmazken, Ben neredeyse herkeste aynı dehşeti yaratır. Bu noktada, down sendromlu Amy ile Ben'in ilk karşılaşmasına bakmak gerekiyor:

Herkesin onu sevmesini bekleyen Amy gülerek, kollarını uzatarak Ben'e yaklaştı. Yaşı Ben'inkinin iki katı olan ama yarısıymış gibi görünen, etrafına sevgi saçan bu engelli çocuk aniden sessizleşti; kederli bir ifadeyle Ben'e bakarak geriledi. ... Bundan sonra, Ben'i her gördüğünde ağlamaya başladı. Ben, evdeki herkesin bayıldığı bu diğer engelli çocuktan asla gözlerini ayırmıyordu. Ama kendisinin engelli olduğunu biliyor muydu? Gerçekten de Ben engelli miydi? *O neydi?* (s. 71)

İlginç bir şekilde, down sendromlu kuzen Amy de Ben'de bir değişiklik olduğunu sezmiş ve tekinsiz etki ona da sirayet etmiştir. Emily Clark'ın da dediği gibi Ben "sıradan bir çocuk değil, kendisinden kaçılması gereken bir çocuktur" (2011, s. 178). Üstelik bu sadece çocuklar için değil, yetişkinler için de böyledir. Yani, sadece yaşlıları değil gerek aileden gerekse aile dışından çoğu yetişkin de kendilerini Ben'den sakınma gereği duyarlar. Buna bir istisna olarak sadece romanın sonuna doğru Ben ile zaman geçiren bir grup genç gösterilebilir. Ben'in onlarlayken evin dışında ve iyi vakit geçirdiğini fark eden annesi, gençlerle bir anlaşma yapar (s. 97). Bunun sonucunda, Ben bu gençler ile takılmaya, zamanının çoğunu onlarla geçirmeye başlar. Tam bu aşamada Ben'in kaç yaşında olduğu romanda net bir şekilde belirtilmez. Yine de Ben'in okul çağına başlamadan önceki iki yılını bu şekilde geçirdiği ifade edildiğinden yaklaşık 4-5 yaşlarında olduğu tahmin edilebilir.

Bu gençlerle ilişkisinde kendisi fark etmese de Ben'in zaman zaman alaya alındığı ve aşağılandığı görülecektir: "Ben'in bu gençler çetesinin evcil hayvanına veya maskotuna dönüştüğünü biliyordu. Ona kaba, hatta sert davranıyorlardı, yani Harriet'a öyle geliyordu; ona Ahmak, Cüce, Yaratık İki, Hobbit, Gremlin diyorlardı" (s. 99). Bu durum Ben'in aile içinde ve dışında herkes tarafından belli bir şekilde algılandığını, tekinsizi sembolize ettiğini kanıtlar niteliktedir. Ben, etrafında korku ve endişe yaratsa da takıldığı bu genç grup ile durum biraz daha farklıdır. Bunun nedeni bu genç grubun da davranış bozuklukları ve toplumsal düzeni bozmaları nedeniyle toplumda tekinsiz etki yaratıyor olmaları olarak yorumlanabilir: "Hem bir tehdit unsuru hem de kurban olan ve çağdaş toplum bağlamında adlandırılması gereken eksiklikleri insan toplumunun köklerine kadar uzanan Ben'i yalnızca çeşitli şekillerde toplumun geleneklerinin dışında kalanlar kabul edebilir." (Maslen, 1994, s. 47). Dolayısıyla, bu gençler Ben'i fiziksel özellikleri nedeniyle ucube olarak görseler ve zaman zaman onunla dalga geçseler de Ben'den kendilerini sakınmazlar ve onunla zaman geçirirler çünkü kendileri de toplumla uyum sağlayamamaktadır.

Ben'in karşılaştığı çoğu insanda yarattığı korku ile daha fazla yaşayamayan Lovatt ailesi henüz bir bebekken onu iyileştirilemez anomalileri bulunan çocukların aileleri tarafından bırakıldıkları bir kuruma vermeye karar verir. Bu kararda Ben'in kontrol edilemez oluşu, etrafındaki herkesi ürkütmesi ve Ben ile bir yaşamı idame ettirmenin çok zor oluşu etkili olmuştur. Henüz bir bebek olmasına rağmen Ben'in kontrol edilememesi tekinsizlik hissini kuvvetlendirir: "Tekinsiz, bu kontrol eksikliği, aşına olmama, kendinden başka biri veya bir şey tarafından kontrol edilme hissinden kaynaklanır" (Svenaeus, 1999, s. 247). Ben'in etrafında yarattığı duygu tam olarak budur. Kontrol edilememesinin yanı sıra ailesi tüm hayatını onun öngörülemez davranışlarına göre düzenlenmek zorunda kalır. Bu haliyle, henüz bir bebek olmasına rağmen durumunun tıbben tam açıklanamaması ve davranışlarının kontrol edilememesi ile Ben etrafındaki herkesi kontrol altına almıştır: "Doris Lessing'in *Beşinci Çocuk* (1988) romanı, çocuğu Gotikleştirmenin en çarpıcı örneklerinden biridir. Roman ana çocuk karakteri, yalnızca kendisini kontrol edemeyen yetişkinler için anlaşılabilir değil, aynı zamanda aile mutluluğunu yok eden biri olarak da tasvir eder" (Dodou, 2012, s. 240). Ben, romanın başlangıcında idealize edilen çok çocuklu mutlu aile ortamını yok eden çocuk olarak ele alınır. Bu haliyle ondan kurtulmak, durumu yönetemeyen, ne yapacağını bilemeyen Lovatt ailesi için tek çözüm gibi görülmüştür.

Romanın özellikle Ben'in kuruma terk edildiği bu bölümü, engelli ya da bir anomalisi bulunan bireylerin toplumdaki ne şekillerde tecrit edildiklerini göstermesi açısından çok çarpıcıdır. Normalde çok uzun bir zaman dilimini kapsayan dönemleri hızlandıran anlatı, Ben'in kuruma bırakılışı ve Harriet'in vicdan azabı nedeniyle bir süre sonra eve geri getirilişi anlatılırken yavaşlar. Ben'in terk edildiği kurum, toplumsal hayata uyum sağlayamayacak kadar farklılıklarla doğmuş bireylerin uyuşturucu ilaçlarla sürekli uyutulduğu, temel bakımlarının dahi ihmal edilmesinden dolayı sefalet içinde aslında ölüme terk edildikleri bir yerdir: "İçeride, duvarlar boyunca pek çok yetişkin ve çocuk yatağı dizilmişti. Çocuk yataklarında canavarlar vardı. Hızla koğuşun diğer ucundaki kapıya doğru yürürken her yatakta, insan kalıbından bazen korkunç derecede, bazen hafifçe sapmış bir bebek veya küçük çocuğun yattığı görülebiliyordu" (s. 86). Burada, kuruma bırakılan çocuklardan "canavarlar" olarak bahsedilmesinden de anlaşılacağı üzere, insan bedenindeki iyileştirilemeyen her türlü anomalinin tekinsizlik hissine neden olabileceği ima edilir. Bunun yanı sıra, engelli hakları ile ilgili farkındalığın günümüzdeki kadar gelişmiş olmadığı dönemlerde anomalisi olan bebeklerin bakımlarının zor oluşu da bu tür kurumlara bırakılmalarına sebep olmuştur.

Ben, bir süre burada kaldıktan sonra vicdan azabı çeken Harriet tarafından eşi David'in tüm itirazlarına rağmen geri alınır. Harriet, Ben'i ancak sakinleştirici iğneler yardımıyla uyutarak eve getirebilir. Ben'in ilkokul yaşına gelene kadarki süreci gene hızlandırılarak ve bir korku anlatısı olarak verilir. Ben'deki tanımlanamayan genetik sapma büyüdükçe daha belirgin hale gelir: "Ben'in biyolojik belirlenmişliği büyüdükçe kendini farklı şekillerde gösterir. Dolaptaki çiğ tavuğu yemekte bir sakınca görmez, öğrenme yeteneğinden yoksuldur, okulda birini yaralar" (Arıkan, 2018, s. 114). Okul hayatı ile şiddet ve uyum sorunları baş gösterince Harriet'in Ben'i tekrar doktora götürmesi gerekir. Doktor kontrolü sırasında Harriet'in bir açıklama için adeta yalvardığı görülebilir:

'O insan değil, değil mi?' . . . 'Bir başka gezegenden? Uzaydan mı geldi?'

'Hayır. Yani onu *gördünüz*, değil mi? Bu gezegende ne tür halklar – ırklar demek istiyorum—bizden farklı ne tür yaratıklar yaşadığını nasıl bilebiliriz? Geçmişte, anlarsınız ya? Gerçekten bilmiyoruz, değil mi? Burada cücelerin, ecinni veya ifritlerin, o tür şeylerin gerçekten yaşamadığını nasıl bilebiliriz? Belki bu yüzden onlar hakkında hikayeler anlatıyoruz. Bir zamanlar gerçekten var oldukları için...

'Ben'in evrim ağacında bir geri dönüşü temsil ettiğini mi düşünüyorsunuz?' diye sordu Dr. Gilly ciddi bir sesle. Bu fikri hesaba katmaya hazırmış gibi konuşuyordu.

(s. 111-112)

Bu diyalogtan da anlaşılacağı üzere, Harriet için tekinsiz etkiyi yaratan Ben'in yaşlılarından farklı bir çocuk olarak korkutucu, şiddete meyilli, zihinsel gelişim olarak geri oluşu ve tüm bunların altında yatan sebebin bilinmezliği, uzmanlar tarafından dahi açıklanamaz oluşudur. Harriet, Ben'deki durum her ne ise bunun tanımlanmasını, bir tedavisi olsun veya olmasın bir teşhis konmasını ve dile getirilmesini ister "hiçbir şekilde dillendirilmemesine tahammül edemiyorum" diyerek doktora isyan eder (s. 112). Bir başka deyişle, "Ben'in tek güvenilir yorumu, onun hiçbir şekilde açıklanamaması ya da dolaylımsız bir kötülüğün ya da tarif edilemez bir ötekiliğin patlaması olduğudur" (Yelin, 1998, s. 104). Romanda bu durum kısaca "hiçbir öğretmen, hiçbir doktor veya uzman, 'bu çocuk budur,' diyememişti" ifadesiyle anlatılır (s. 139). Kimse Ben'e dair akılcı ve ikna edici açıklamalar ileri süremese de romanda ima edilen Ben'in bir genetik sapma sonucu insanlığın en ilkel zamanlarından kalma başka bir ırka ait genetik mirası taşıyan bir yapıya sahip olduğudur. Anlatının sonlarına doğru gene hızlandığı bir noktada Ben en son ergenlik öncesinde resmedilir: "Harriet, Ben'e bakarken insanlığın – o da her ne demekse – sahneye çıkmasından binlerce, binlerce yıl önce kendi zirvesine ulaşmış bir ırka baktığını hissetti. Buz devri yeryüzünü kazıyarak geçerken Ben'in halkı yeraltındaki

mağaralarında oturup karanlık yeraltı ırmaklarının balıklarını mı yakalıyordu?” (s. 138). Burada da doğumunun üzerinden onca yıl geçmesine rağmen Harriet’in Ben’deki farklılığı anlamlandırma çabası görülebilir. Bunun yanı sıra, tekinsizlik hissini yaratan aşinalık ve yabancılığın bir aradalığından da söz edilebilir. Şöyle ki kendi çocuğu olması Ben’e dair doğal bir aşinalık ve aidiyet yaratması beklenirken, ondaki bilinmeyen, açıklanamayan durum aynı zamanda bir yabancılık da yaratmaktadır. O halde Ben, insan formunda ama tam da insan olmayan, insanlığın binlerce yıl öncesinin genetik mirasını taşıyan, ama içine doğduğu dünyada tamamen yabancı görülen ve bu dünyaya uyum sağlayamayan insansı bir canlıdır. Karşılaştığı herkeste tekinsizlik hissini uyandıran da Ben’in canlılar dünyasının tam neresinde konumlandırılacağı belli olmaması hem aşinalık hem yabancılık yaratması, hatta insan olup olmadığının dahi belirsiz oluşudur. Ben’in gotikleştirilmiş tasvirleri, normal olan ile Ben arasında bir ikilik oluşturarak normal algısını bozar: “Arkaik arzuların ve korkuların yıkıcı bir dönüşü olan tekinsiz, tanıdık, aşına ve güvenli olan gerçeklik ve normallik duygusunu bozar” (Botting, 1999, s. 7). İnsanın genetik mirası, insana tamamıyla yabancı değildir. Ben’deki genetik miras, unutulmuş ve arkaik olanın hayal edilemeyecek kadar uzak bir tarihi geçmişten geri dönüşü olarak yorumlanabilir. Ben’de olduğu ima edilen genetik sapmanın tekinsiz ile ilişkisi bu şekilde ele alınabilir. Bir başka deyişle, romandaki kişiler için Ben ile etkileşime girmek tarih öncesinden kendi genetik mirasının bir kalıntısı ile etkileşime girmek gibidir. Fakat Ben’in içine doğduğu dünya ile uyumsuzluğu, açıklanamaması ve korku uyandırması tekinsiz etkiyi doğurur.

4. SONUÇ

Bu makalede, Doris Lessing’in *Beşinci Çocuk* başlıklı romanında, “yarı insan, yarı goblin, anlaşılmaz derecede canavar çocukları Ben tarafından yok edilen görünüşte mükemmel bir orta sınıf çift” (Linfield and Lessing, 2001, s. 61) olarak tanımlanan Lovatt ailesinin beşinci çocuklarının doğumu ile değişen hayatları tekinsizlik kavramı ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Harriet’in beşinci çocuğuna hamile kalışı ile başlayan ve doğumdan sonra aşamalı olarak artan korku, kaygı ve çocuğa yabancılaşma, tekinsizlik hissi ile açıklanmıştır. Tekinsizlik hissi, hamilelik döneminde sadece annenin deneyimlediği bir duygudur fakat doğum sonrasında Ben ile karşılaşan herkese sirayet eder. Hamilelik döneminde ortaya çıkan tekinsiz etki, hamilelik depresyonundan ve duygu karmaşasından bağımsız bir şekilde ele alınmıştır. Ben’in aile fertleri ile etkileşimi ile ortaya çıkan korku, kaygı ve dehşete kapılma

gibi duyguların annedeki kadar keskin hissedilmemesiyle birlikte diğer aile fertlerinde de benzer şekilde görülmesi tekinsiz etkiyi yayan önemli bir faktördür.

Ben'deki farklılık romanda kimse tarafından açıklanamaz. Tekinsizlik hissinin ortaya çıkışı, Ben'in korkutucu hal ve hareketleri üzerinden değil, bu bilinmezlik ve açıklanamama üzerinden irdelenir. Romanda kısaca bahsedilen, Ben'in kuzeni down sendromlu Amy'ye karşı kimsenin yabancılık çekmemesi, Amy'nin kimsede korku ve kaygı gibi duygular uyandırmaması da ondaki durumun teşhis edilebilirliği ile açıklanabilir. *Beşinci Çocuk*'ta Amy'den çok kısaca bahsedilmiş olsa da anlatıda anomalisi olan iki çocuğun birden olması tesadüf değildir. Birindeki durum alışılmış ve açıklanabilir, diğerindeki ise gizli, saklı ve bilinmezdir. Freud'un tekinsizlik tanımındaki aşına ve yabancılığın bir aradalığı ve bilinmez olanın yarattığı korku bu noktada önem kazanmaktadır. Romanda açıkça söylenmese de ima edilen, Ben'in bir genetik geri dönüş sonucu ortaya çıkmış olmasıdır. Yani, Ben insan ırkının en ilkel zamanlarından kimi genleri kendinde taşır. İnsan olarak aşına olunan bir canlıdır; fakat tarih öncesinden taşıdığı genlerden dolayı yabancıdır. Bu haliyle, modern tıbbın açıklayamadığı insansı bir canlı olup çıkmıştır.

Beşinci Çocuk, toplumun genelinden farklı insanların yaşadığı uyum sorununa da dolaylı olarak dikkat çeker. Claire Tomalin ile yaptığı bir söyleşide Doris Lessing de *Beşinci Çocuk* romanına dair benzer bir noktaya dikkat çekmiş, Ben'in aslında kötücül herhangi bir varlığı temsil etmediğini dile getirmiştir: “O çocuk hiç de kötü değil. O sadece doğru yerde değildi. Eğer o aslında yüzyıllar boyunca gelen bir genin sonucuysa, o sadece kendini karmaşık toplumumuzda bulmuş farklı bir ırktır. Ama o kitabı yazarken büyülediğim şey, eğer böyle bir şey olursa bununla nasıl başa çıkabileceğimizi” (2000, s. 176). Bir başka deyişle, bu roman toplumun gözünde ucubeleştirilen, sosyal hayattan dışlanan insanların yaşadıklarını gözler önüne serer. Farklılıklarla dünyaya gelen bireylerin toplumsal hayatın alışılmalı işleyişine uyum sağlayamadıklarında yaşanabileceklere dikkat çeker.

Beşinci Çocuk'ta anlatı zamanı Ben'in doğumundan ergenlik öncesine kadarki zamanı kapsar. Bu süreçte yaşananlar Ben ile bir şekilde etkileşim içinde olan insanların yaşadığı tedirginlik, kaygı ve korku gibi olumsuz duyguları tetikler. Doris Lessing, 2000 yılında *Beşinci Çocuk*'un devamı niteliğinde olan *Ben, Dünyada*⁴ başlıklı romanı yayınlamıştır. *Beşinci Çocuk*, anomalisi olan bireylerin diğer insanlarda yarattığı tekinsiz duygu bağlamında okura toplumun genelini deneyimlerini ve bakış açısını verir. Bunun aksine, romanın devamı niteliğindeki *Ben*,

⁴ Bu makale yazıldığı sırada henüz Türkçe'ye çevrilmemiş olan *Ben, in the World* (2000) için öneri niteliğinde olan başlık çevirisi makale yazarına aittir.

Dünyada, kendisi için tasarlanmamış bir dünyada Ben'in var olma mücadelesine odaklanır. Bitirirken, Doris Lessing'in *Beşinci Çocuk*'un devamı olarak yazdığı *Ben, Dünyada* başlıklı romanı da Ben'in tekinsizlik hissini ne şekillerde yaşadığını incelemek açısından ileriki çalışmalar için önermek yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arıkan, S. (2018). *Doris Lessing: Marksizmden Sufizme Bir Yaşam Felsefesi*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Arnold, L. (2021). Little Monsters: Austerity, Anxiety, and the Monstrous Child in Doris Lessing's *The Fifth Child*. *Contemporary Women's Writing*, 15.3, 364-381.
- Bloom, H. (2009). *Alienation*. New York: Bloom's Literary Criticism.
- Botting, F. (1999). *Gothic*. New York: Routledge.
- Clark, E. (2011). Re-reading horror stories: maternity, disability and narrative in Doris Lessing's *The Fifth Child*. *Feminist Review*, 98,173-189.
- Collins, J. and Jervins, J. (2008). Introduction. In J. Collins and J. Jervins (Eds.), *Uncanny Modernity Cultural Theories, Modern Anxieties* (pp. 1-10). New York. Palgrave Macmillan.
- Dodou, K. (2012). Examining the Idea of Childhood: The Child in the Contemporary British Novel. In A. E. Gavin (Ed.), *The Child in British Literature: Literary Constructions of Childhood, Medieval to Contemporary* (pp. 238-251). New York: MacMillan.
- Doğan, B. (2014). Joseph Conrad's 'The Lagoon' in the Light of Homi Bhabha's The Uncanny. In W. Krajka (Ed.). *Wine in Old and New Bottles: Critical Paradigms for Joseph Conrad* (pp. 219-237). Lublin: Maria Curie Skłodowska University Press.
- Freud, S. (2019). *Tekinsizlik Üzerine*. (Hakan Şahin, Çev.). İstanbul: Laputa Kitap.
- Gavin, Advienne E. (2012). The Child in British Literature: An Introduction. In A. E. Gavin (Ed.). *The Child in British Literature: Literary Constructions of Childhood, Medieval to Contemporary* (pp. 1-21). New York: MacMillan.
- Jentsch, E. (2019). *Tekinsizliğin Psikolojisi Üzerine*. (Hakan Şahin, Çev.). İstanbul: Laputa Kitap.
- Jervis, J. (2008). Uncanny Presences. In J. Collins and J. Jervins (Eds.), *Uncanny Modernity Cultural Theories, Modern Anxieties* (s. 10-50). New York. Palgrave Macmillan.
- Lessing, D. (2018). *Beşinci Çocuk*. (Niran Elçi, Çev.). İzmir: Delidolu.
- Linfield, S. and Lessing D. (2001). Against Utopia: An Interview with Doris Lessing. *Salmagundi*, 130/131, 59-74.
- Maslen, E. (1994). *Doris Lessing*. Plymouth, UK: Northcole House.
- Royle, N. (2003). *The Uncanny*. Manchester: Manchester University Press.
- Rowen, N. (1990). Frankenstein Revisited: Doris Lessing's *The Fifth Child*. *The Journal of the Fantastic in the Arts*, 2.3 (7), 41-49.
- Shakespeare, W. (1999). *Hamlet*. (Bülent Bozkurt, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Svenaesus, F. (1999). Freud's philosophy of the uncanny. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 22:2, 239-254.
- Tomalin, C. And Lessing, D. (2000). Watching the Angry and Destructive Hordes Go Past.

Doris Lessing: Conversations. Ed. Earl G. Ingersoll. New York: Ontario Review Press.
Yelin, L. (1998). *From the Margins of Empire: Christina Stead, Doris Lessing, Nadine Gordimer*. Ithaca: Cornell University Press.

EXTENDED ABSTRACT

Doris Lessing's novel *The Fifth Child* (1988) focuses on the Lovatt family, whose life is turned upside down with the birth of their fifth child, named Ben. The fifth child Ben is different from everyone else for reasons that no one, including doctors, teachers, experts, can explain clearly and precisely. This difference can be observed in the physical abilities of Ben because he is very strong for his age even as a baby. Also, his psychological and cognitive situation is underdeveloped. Ben has no physical anomaly; but he is noticeably large for a newborn. Although he is still a baby, Ben is unexceptionally strong which makes him difficult to handle and take care of. As a matter of fact, the feeling of negative emotions and uneasiness start even during the pregnancy. The uncanny feeling manifests itself especially with the changes in the emotional state of the mother from the moment she conceived him. Struggling with fear, restlessness, anxiety, and negative emotions that she cannot fully explain since her pregnancy started, Harriet feels that there is something wrong with the baby, but she cannot grasp what exactly it is. Having had four babies before, she is an experienced mother, and she can tell that something is different with Ben. For example, the three-month-old fetus's movements cause Harriet pain, leading her to suspect that the baby may be poisoning her. During the pregnancy, she refers to him as a monster or a strange creature. She cannot think of him as a cute little baby and form an affectionate relationship.

With Ben's birth, the tension in the novel gradually increases. That is to say, the feelings of fear and tension dominate the whole family. Such feelings can be referred to as uncanny feelings because Ben is a human being after all. He is identified with no apparent anomaly, but he cannot fit in society for some reason. He is different and this difference creates a high-tension mood in the novel. Both the parents and other members of the extended family are aware of this inexplicable oddity, but no one can name it. Ben's aggressive and strange attitude creates an inexplicable uneasiness for everyone around him. He is wild, aggressive, and animal-like. In different parts of the novel, he is referred to as "enemy", "monster", "creature", "freak" and the like. It is implied that Ben is a creature that can be located somewhere between human and animal perhaps because of a genetic deviation. Although it is not stated explicitly, it is implied that his eerie condition is a result of this genetic deviation, which has activated the genes belonging to the most primitive times of humanity. This primitive genetic inheritance has caused Ben to be noticeably ugly, although he has no obvious physical anomaly. Additionally, he is psychologically and cognitively impaired. Schooling him was a problem because he was hostile to his peers, he found it difficult to socialize with people.

It is implied in the novel that some features of the humanoid genetic heritage dating back hundred thousand of years stand out. However, these features cannot be understood and explained by the people living in the 1970s and eventually cause an uncanny mood in his entire environment, especially for the mother. This article aims to discuss emotions such as fear, anxiety and uneasiness created by the strangeness, uncertainty, and unexplained condition of Ben with reference to Sigmund Freud's theory of the uncanny. In his 1919 dated article titled "The Uncanny" Freud explains that the uncanny effect occurs when something homely (heimlich) suddenly becomes unhomely (unheimlich). The uncanny should be located somewhere in the realm of the frightening but one should also have a sort of familiarity with whatever causes the emergence of the uncanny effect. As a human being with no physical anomaly, Ben is familiar, but he is also unfamiliar due to his creepy behaviors and attitudes. Also, he cannot be diagnosed in any way, and this adds up to the whole situation. In this article, the feeling of the uncanny in Doris Lessing's *The Fifth Child* will be associated with the fact that Ben's condition cannot even be explained by doctors in a reasonable way, creating frightening and strange feelings in his environment. In this context, the article will first focus on the concept of the uncanny, limiting the discussion to the scope Sigmund Freud used it in his article titled "The Uncanny". Even though the discussions on the uncanny has been extended by different scholars in various disciplines, Freud's conceptualization best fits what this article intends to discuss. In the last part, Doris Lessing's *The Fifth Child* will be examined in detail to reveal how the uncanny effect manifests itself in the novel.



İKİNCİ YABANCI DİL FRANSIZCA *NOUVEAU BIEN SUR! A1.1* DERS KİTABININ YÖNTEMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ¹

METHODICAL ANALYSIS OF THE FRENCH SECOND FOREIGN LANGUAGE COURSE BOOK “*NOUVEAU BIEN SÛR! A1.1*”

Ertan KUŞÇU

Associate Professor, Pamukkale
University, Faculty of Letters,
Department of French Language
and Literature, Denizli, Turkey
ORCID: 0000-0001-9945-9943

**Sorumlu yazar/ Corresponding
author:**

Ertan KUŞÇU,
Associate Professor, Pamukkale
University, Faculty of Letters,
Department of French Language
and Literature, Denizli, Turkey
Email: ekuscu@pau.edu.tr

Geliş Tarihi/Submitted:
30.07.2022

Kabul Tarihi/Accepted:
16.12.2022

Anahtar Kelimeler:

İkinci yabancı dil Fransızca,
OBM, Eylem Odaklı Yöntem,
İçerik, Teknoloji, Kültür,
Nouveau Bien Sûr! A1.1

Keywords:

French second Language, CEFR,
Action-Oriented Approach,
Content, Technology, Culture,
Nouveau Bien Sûr! A1.1

Kaynak gösterme/Citation:

Kuşçu, Ertan (2022). “İkinci
Yabancı Dil Fransızca *Nouveau
Bien Sur! A1.1* Ders Kitabının
Yöntemsel Açısından İncelenmesi”.
World Language Studies (WLS),
2 (2): 91-117

Özet

Eğitim-öğretimin süreçlerinin vazgeçilmezi olan ders materyallerinin bilgi ve teknoloji çağının gerekleri doğrultusunda önemli bir değişim geçirdiği görülmektedir. Bu değişimden en çok etkilenen dil dersi kitaplarıdır. Dil öğretiminde kitaplara kadar multimedya araç-gereçleri de sıklıkla kullanılmaktadır. Bu öğeler, öğretmen ve öğrencilerin işini kolaylaştırarak her daim keyifli ve eğlenceli bir öğretimin önünü açmaktadır. Bununla birlikte çok dilli ve kültürlü bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi, yüzyılın başında dil öğretimini sistematik bir biçimde gerçekleştirmek için Avrupa Ortak Başvuru Metnini (OBM) yayımlamış, ortak eylemlerle dil öğreten Eylem Odaklı Yöntemi alana kazandırmıştır. Çalışmada doküman analizi yöntemiyle, Fransızca “Nouveau Bien Sûr! A1.1” kitabı içeriği ve yöntem kullanımı incelenmiştir. Sonuç olarak, kitabın teknolojik öğelerinin zenginleştirilmesi, eğitsel içeriğin öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda yenilenmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca alanda başka kitabın olmadığı, içeriğin görselli, rengârenk ve öğrenci düzeylerine uygun olduğu, konuların diğer derslerle ilişkilendirildiği, eğlenceli ve özgün etkinliklerle dilin öğretildiği görülmektedir. İçeriğin İletişimsel, Aktif ve Eylem Odaklı Yöntemlerin özelliklerini yansıtması, kültürel öğelerle desteklenen etkinliklerin kolaydan zora, somuttan soyuta sıralandığı, dilin kullanımının ön plana çıkarıldığı gözlemlenmektedir.

Abstract

Course books which are indispensable for education, have undergone important changes with the requirements of the information age, especially language course books were most affected by it. In today's language teaching, technological tools are frequently used as much as books. These facilitate the work of teachers and students and pave the way for an enjoyable and entertaining teaching. In addition, the Council of Europe, which aims to raise multilingual and multicultural individuals, published the CEFR in the beginning of 21st century to carry out language teaching in a systematic way, and accepted the Action-Oriented Approach, which teaches languages through actions. In the study, the second language French “Nouveau Bien Sûr! A1.1” book content and method usage were examined. As a result, it's seen that its technological elements should be enriched and the educational content should be renewed in line with the interests of the students. In addition, it's seen that there are no other books in the field, the content is colorful, colorful and suitable for student levels, the subjects are associated with other course, and it teaches language with fun and original activities. It's observed that the content reflects the characteristics of Communicative, Active and Action-Oriented Approaches, the activities supported by cultural elements are ordered from easy to difficult, from concrete to abstract, and the use of language is emphasized.

GİRİŞ⁵

İletişim, toplumsal bir varlık olarak insanoğlunun en temel gereksinimlerinden biridir. Fransızcaya, Latince *communis* sözcüğünden geçen, kaynaklarda 126 biçimde tanımlanan iletişimin (Onan, 2013, s. 138) en temel ögesi dildir ve alan yazında üzerine birçok söz söylenmiştir. Örneğin, Şahin (2019) bireylerin birbirlerine dille seslendiğini, âşıkların türkülerini dille söylediklerini; şairlerin dille insanların gönlüne dokunduklarını söylemiş (akt. Şahin, 2020, s. 265), Martinet (1985) ise bireylerin içinde doğup büyüdüğü ve çevresi sayesinde edindiği bir yapı olarak görmüştür (akt. Günday, 2015, s. 13). Yaguello (2003) dili, bireylerin toplumsal ilişkileriyle güdümlü simgesel bir düzen (s. 7), Günday (2015) ifade ve iletişim aracı, Saussure'de (1985) hem dizgeler bütünü hem de toplumun belleğindeki bir yapı (s. 13) olarak tanımlamışlardır. Daha yalın bir ifadeyle dil, toplumların gereksinimlerine göre oluşan sistematik, birleştirici ve uzlaştırıcı bir düzenektir.

50'li yıllarda başlayan küreselleşme, AB ülkeleri arasında sınırların kalkması, serbest dolaşım, çalışma ve yerleşme hakkı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, toplumlararası etkileşimler, göçler gibi daha birçok olgu, bireylerin ve toplumların dil öğrenme ve öğretme arzusunu daha da arttırmıştır. Bu durum, Avrupalı uzmanları yeni arayışlara sevk etmiş ve bu arayışlar sonucunda, çok dilli ve kültürlü bir Avrupa inşa etme düşüncesi yaygınlık kazanmıştır. Bu bağlamda Avrupa Konseyi, 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan etmiş ve böylece dil öğretiminde yeni bir dönem başlamıştır. Konsey, birliğe üye ülkeler arasında dil pasaportu, Avrupa yurttaşlığı, çalışma, yerleşme ve seyahat özgürlüğü gibi uygulamalarla ilişkilendirdiği Diller için Ortak Başvuru Metnini (OBM) yayımlayarak dil öğretimini/öğrenimini daha sistematik bir biçimde sürdürmeye karar vermiştir. Böylece çok dilli ve çok kültürlü Avrupalı bireylerin yetişebilmesinin önü açılmıştır. Konseyin bu süreci hızlandırmak için çeşitli projeleri de hayata geçirdiği bilinmektedir. Söz gelimi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak, mesleki, kültürel ve sosyal etkileşimlerini ve deneyimlerini zenginleştirmek için Lingua, Leonardo, Erasmus, Sokrates, Comenius gibi projeleri yürürlüğe koyduğu görülmektedir.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM KARMAŞASI

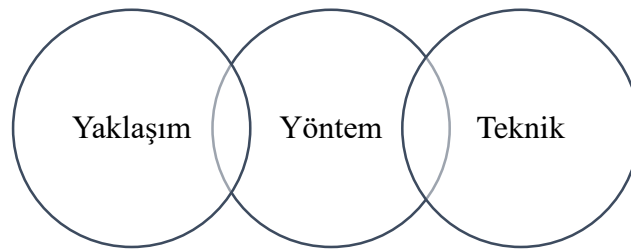
Yabancı dil öğretimi denildiği zaman, çoğunlukla akla gelen temel kavramlar yaklaşım, yöntem, tasarım, uygulama ve tekniktir. Kaynak taramasında yaklaşım, yöntem ve teknik

⁵ Bu çalışma, yazarın "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Okutulan Fransızca Öğretimi Ders Materyallerinin Metotsal Yönden İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

kavramlarının ilk olarak Antony tarafından kullanıldığı bilinmektedir (1963, s. 63). Richards ve Rodgers (1982, s. 154), Demircan (2005, s.139) yaklaşım kavramı aynı kalmak üzere yöntem ve teknik yerine, tasarım (design) ve uygulama (procedure) kavramlarını kullanmışlardır. Öte yandan uygulamada yaklaşım ve yöntem kavramlarının sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldığı görülürken, Clarke (1983) yaklaşım ve yöntemin birbirlerinden farklı olduğunu (s. 111), Prabhu (1990) ise, yöntemin yaklaşımı içerdiğini söylemiş, Howatt ve Smith (2014) ise yöntem yerine dönem kavramını kullanmayı tercih etmiştir (akt. Bekleyen, 201, s. 35).

Kumaravadivelu (2006) yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının farklı anlamları olduğunu, buna karşın uygulamada yaklaşımla yöntemin, yöntemle teknik kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığını ifade etmiştir (akt. Günday, 2015, s. 23). Demirel ise bu kavramları birbirinden ayrı tutarak yöntemi, amaca ulaşmak için izlenen ve seçilen en kısa yol (2004, s. 30) olarak tanımlamıştır. Öte yandan Şahin, yaklaşımın yöntem ve teknik kavramlarından daha kapsamlı (2020, s. 266) bir kavram, Demircan (1990, s. 139) ve Güven (1995, s. 24) dilin doğasına ilişkin kuramlar ve dil öğretim kuramlarını kuşatan varsayımlar bütünü; Antony ise dil öğretiminin ve öğreniminin doğasına ilişkin bakış açısı olarak (1963, s. 63) açıklamışlardır. Tosun, yöntemi, seçilmiş bir yaklaşıma dayalı sistematik bir sunum planı, yaklaşımı dilin doğası ve öğrenimine yönelik varsayım ve kanılar, tasarımı sınıf içi araç-gereç ve etkinliklere yönelik olan kuramların ilişkisi, işlemi de birinin yaklaşımından ya da tasarımından ortaya çıkartılan teknikler ve uygulamalar (Tosun, 2006, s. 80) biçiminde tanımlamıştır. Günday da bu kavramların ortak yönlerinin olduğunu söyleyerek bu durumu şöyle (Şekil 1) görselleştirmiştir.

Şekil 1. Yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları (Günday, 2015. s. 24).



Bu kavramların ortaya çıkışında İlkçağ düşünürlerinden Pavlov ve Skinner'ın davranışçı kuramına, Maslow ve Rogers'ın hümanistik yaklaşımından Piaget ve Chomsky'nin bilişselci kuramına, Wondt'un yapısalcı anlayışından, W. James Heb'in nöro-biyolojik yaklaşımına kadar birçok kuramcının deneyimlerinin katkısı büyüktür. Alan yazında yöntemlerin sayısı konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Aynı zamanda 1982'de Avrupa Konseyi ve MEB'in ortaklaşa çalışmalarıyla belirlediği, alan yazında en yaygın biçimde bilinen yöntemler şunlardır:

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi,

Düzvarım/Direkt/Dolaysız/Berlitz Yöntemi,

Doğal Yöntem,

İşitsel-Dilsel/Kulak-Dil Alışkanlığı Yönetimi,

Bilişsel Yöntem,

İletişimci/iletişimsel Yöntem,

Seçmeli Yöntem, (Besse, 1985, s. 25; Puren,1988, s. 21-35; Germain, 1993, s. 139-201; Demirel, 2002, s. 29; Günday, 2015, s. 69-70).

Bu yöntemler dışında sıklıkla başvurulan diğer iki yöntem, Göreve Dayalı ve Eylem Odaklı Yöntemdir. Ellis (2003), Göreve Dayalı Yöntemin Anglosakson dünyasında uzunca bir süredir kullanılmakta olduğunu ve Eylem Odaklı Yöntemle birçok ortak noktasının olduğunu söylemiştir (akt. Günday, 2015, s. 113). Bununla birlikte her iki yöntemin farklılıkları da bulunmaktadır. Söz gelimi, Göreve Dayalı Yöntem daha çok görevlerle dil öğretirken, Eylem Odaklı Yöntem dili ortak eylemlerle, birlikte yaşayarak ya da hareket ederek öğretmeyi amaçlamaktadır. Bekleyen (2015), yöntemlerin bu denli çeşitlilik göstermesini, bir sarkacın salınım hareketlerine benzetir. Bilindiği gibi sarkaç her seferinde bir öncekinden farklı bir noktaya gider, yöntemlerde sarkaç gibi, farklı ilkelerle aynı amacı gerçekleştirmeyi hedefler (2015, s. 5). Mitchell ve Vidal'da (2001) aynı durumu gitgide genişleyen bir nehre benzeterek açıklamıştır. Çünkü geçmişten günümüze edinilen deneyimler ve birikimler, her yöneme katkıda bulunarak (akt. Bekleyen 2015, s. 5) gelişmelerini sağlamıştır.

Alan yazın taramasında yöntemlerin ortaya çıkışıyla ilgili birçok görüş olduğu bilinmektedir. Bunlarda biri de Besse'e aittir. Besse (1992), bir yöntemin ortaya çıkışını dört ölçüte dayandırmıştır. Bunlardan ilki, dil öğretiminde ana dile başvurulup başvurulmayacağıdır, ikincisi dilbilgisinin öğretimi ve bunun hangi dilde yapılacağıdır, üçüncüsü derslerde kullanılacak araç-gereçlerin seçimidir, sonuncusu ise seçilen araç-gereçlerin öğrenci düzeylerine uygunluğu ve özgünlüğüdür (s. 21-24).

YÖNTEM

Avrupa Konseyi, OBM'den hareketle Eylem Odaklı Yöntem ölçütleri çerçevesinde dil öğretimini/öğrenimini savunmaktadır. Bu çalışmada başta İletişimsel Yöntem olmak üzere Aktif ve Eylem Odaklı Yöntem ölçütleri çerçevesinde tasarlanmış ikinci yabancı dil Fransızca öğretimi A1.1 düzeyi “Nouveau Bien Sûr!” ders kitabı doküman analizi yöntemiyle incelenmeye çalışılmıştır. Bilindiği gibi doküman analizi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.187) içeren bir yöntemdir.

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ (OBM) VE EYLEM ODAKLI YÖNTEM

Avrupa Konseyi, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi konusunda başarılı sonuçlar elde etmek için ilk olarak 1964 yılında “Çağdaş Diller Projesi” uygulamaya koyduğu bilinmektedir. Öte yandan 2000’lerde tüm dünyada yaşanan sosyal, ekonomik kültürel ve teknolojik gelişmeler, dil politikalarını da etkilemiş ve Konsey, aynı yılı “Avrupa Diller Yılı” olarak ilan ederek Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnini (OBM) yayımlamıştır. Konseyin amacı, Eylem Odaklı Yöntemle çok dilli ve kültürlü bireyler yetiştirerek üye ülkelerin her alandaki bütünleşmesini sağlamaktır.

Yöntem, OBM’de Eylem Odaklı Perspektif olarak kullanılsa da kaynak taramasında Eylem Odaklı Yöntem ya da Yaklaşım olarak da adlandırılmaktadır (Günday, 2015, s. 26). Yöntem ve yaklaşım kavramları arasındaki belirsizlik durumuna, perspektif kavramının da eklendiği görülmektedir. Dahası Puren’de (2002a), Eylem Odaklı Perspektif için, ortak eylem/kültür, eylemsel hedef, eylemsel yaklaşım, eylemsel yöntem ve eylemsel pedagoji gibi ifadeleri kullanmıştır (akt. Günday, 2015, s. 26). OBM’de perspektif kavramının kullanılmasının en önemli sebebi, yabancı dil öğretiminde dijital araçların her zamankinden daha etkin bir biçimde kullanılmasıdır. Fakat bu çalışmada incelenen A1.1 düzeyi “Nouveau Bien Sûr!” kitabı içeriğine “La Méthode Actionnelle” ifadesi kullanıldığı için perspektif yerine, yöntem kavramı kullanılmıştır. Aynı zamanda yöntem alan yazında hem izlenen yol hem de dil öğretimine/öğrenimine yönelik hazırlanan ders kitapları (Galison ve Coste, 1976, s. 341) olarak da açıklanmaktadır. Örneğin, 70’li yıllarda Fransızca öğretiminde başvurulan yöntem Görsel-İşitsel Yöntem ve ders kitapları Je Parle Français 1-6 serisidir. 90’lı yıllarda yararlanılan yöntem İletişimsel Yöntem ve ders kitapları Je Voyage en Français 1-6 seridir. Günümüzde

İletişimsel, Aktif ve Eylem Odaklı Yöntemler kullanılmakta, ders kitapları da A 1 ve A 2 düzeyi “Nouveau Bien Sûr!” serisidir.

EYLEM ODAKLI YÖNTEM VE “NOUVEAU BIEN SÛR! A.1.1” DERS KİTABI

21.yy'daki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, sosyokültürel etkileşimler her disiplini etkilediği gibi yabancı dil öğretimi/öğrenimi de önemli ölçüde etkilemiştir. Genel itibariyle bu yüzyılda yeni yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin ortaya çıktığı görülmektedir. 1990'lı yıllarda İletişimsel Yöntem, 2000'lerin başında Anglosakson dillerin öğretiminde kullanılan Göreve Dayalı Yöntem ve günümüzde Eylem Odaklı Yöntem kullanılmaktadır. Eylem Odaklı Yöntemin ortaya çıkışında önceki yöntemlerin katkısı oldukça büyüktür. Perrichon, Eylem Odaklı Yöntemin kuramsal alt yapısının, etkileşimsel dilbilimden Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramına, yapılandırmacı felsefeden sosyolojiye, sınır dilbilime kadar (2008, s. 4) birçok alan olduğunu söylemiştir. Yöntemin işleyişi, OBM'de (2001) şöyle açıklanmaktadır:

Bir dili kullanan veya öğrenenler, sadece dilsel görevleri yerine getirmezler, belirli durumlarda ya da ortamlarda, bir eylem alanındaki görevleri yerine getiren sosyal aktörlerdir. Bu aktörlerin konuşma eylemleri, toplumsal bağlamda bir anlam kazanır. Aynı zamanda eylemler, bireylerin sahip oldukları becerileri belirli bir sonuca ulaştırmak için stratejik bir yol izler ve sosyal aktörlerin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yetenekler, bu görevlerin ve eylemlerin gerçekleştirilmesine katkı sağlar. Sonuç olarak görev, sosyal aktörün çözeceği bir sorun, yerine getireceği bir yükümlülük ya da belirlenmiş hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdiği eylemsel durumlardır. Örneğin, “bir dolabı taşımak, kitap yazmak, kâğıt oyunu oynamak, bir restoranda yemek siparişi vermek, otobüs bileti almak, bir metni başka bir dile çevirmek, sınıf gazetesi hazırlamak, vb.” eylemler, görev olarak tanımlanabilir. (akt. Güneş, 2011 s. 143).

Kaynak taramasında çok sayıda yöntemin var olduğu görülse de Memiş ve Erdem (2013), yöntemlerin ortak noktasının, belirlenen amaçlara çabuk ve güvenilir biçimde ulaşmak olduğunu, aynı zamanda geçmişten günümüze pek çok yöntem kullanıldığını fakat tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin olmadığını (s. 298) söylemişlerdir. Sonuç olarak, Eylem Odaklı Yöntemin ortaya çıkmasında varlığı insanlık tarihi kadar eski Doğal Yöntemin, 20.yy'a kadar kullanılan Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin, 20. yy'de kullanılan Doğrudan, İşitsel-Dilsel, İşitsel-

Görsel ve İletişimsel Yöntemlerin, 21. yy'de kullanılan Göreve Dayalı Yöntemin katkıları büyüktür. Söz konusu bu yöntemler, aynı amacı farklı biçimlerde ve farklı araç-gereçlerle gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Fakat Eylem Odaklı Yöntem'in diğer yöntemlerden farkı, dil öğretimini sosyal, kültürel ve eylemsel boyutlarıyla ele alarak internet ve multimedya araçlarının sağladığı imkânlarla gerçekleştirmesidir. Bir diğer farkı da bir dilin sadece sınıf ortamında değil, sosyal ortamlarda da öğrenilebileceği düşüncesidir. Böylece yöntem dili okul, gündelik ve iş hayatı gibi sosyal ortamlarda, bilgi yüklemek yerine, dilsel ve ortak hareket edebilme becerileri kazandırarak, dilin eyleme dönük kullanımlarını öğretmek, sınıf içi ve dışı görevlerle, senaryolarla, projelerle ortak eylemleri gerçekleştirerek öğretmeyi amaçlamaktadır. Günday ve Aycan (2018) Eylem Odaklı Yöntem'e göre, görevleri ve ortak eylemleri gerçekleştirmek için tasarlanacak ders araç-gereçlerinin içeriklerini şöyle belirtmişlerdir:

1. Sınıf içi ve sınıf dışı görevler birlikte yer almalıdır,
2. Proje çalışmalarına önem verilmelidir,
3. Grup etkinlikleri ön planda tutulmalıdır,
4. Otantik materyaller ağırlıklı olarak kullanılmalıdır,
5. İletişimin yanında etkileşime de yer verilmelidir,
6. İşbirliği içerisinde ortak eylemlere dayalı dil öğrenimi hedeflenmelidir (s. 153).

Yöntemin dil öğretimine/öğrenimine katkısı, internet ve multimedya araç-gereçleriyle sınırlı değildir. Yöntem, teknolojik öğeler dışında alan yazına birçok yeni kavramı kazandırmıştır. Söz gelimi, *öğrenci için öğrenen, kullanıcı* ya da çevresiyle etkileşim içinde bir eylemi gerçekleştiren *sosyal aktör* tanımları kullanılmıştır. Bu durum yöntemin, dilin yapısından çok işlevine ve kullanımına öncelik verdiğini göstermektedir. Öte yandan Puren (2004), yöntemin ortaya çıkmasını ve yaygınlaşmasını, Avrupa'nın ekonomik hamleleriyle ilişkilendirmiştir. Avrupa, yüzyılın başında birliğe üye ülkeler arasına uyum sürecini gerçekleştirmek, farklı kültürleri ve dilleri konuşan insanları bir araya getirmek ve ortak eylemlerde bulunmak için girişimlerde bulunmuştur. Söz gelimi, Almanya'daki bir şirkette çalışan bir Alman, bir İspanyol, bir İtalyan ve bir Fransız'ın İngilizce konuşarak uyum içinde çalışabilmeleri Avrupa'nın bütünleşme sürecine önemli bir katkı sunar. Bu yönüyle yöntem, yabancı dille iletişim kurmaktan öte, birlikte iş yapabilmeyi, çalışabilmeyi ve hareket edebilmeyi öngören bir anlayışa (Puren, 2004c, s. 6-7) sahiptir.

Yöntemin alana kazandırdığı diğer kavramlar *eylem*, *senaryo*, *hareket* gibi kavramlardır. Kavramlar dışında yöntem, sosyal bir aktör olarak belirli bir düzeye erişmiş bir öğrenenin, öğrenme sürecini kendi kendine sürdürebileceği de söylemektedir. Öte yandan bu yönetime göre, öğrenmenin hem bireysel hem de ortaklaşa gerçekleşebileceğini söyleyen Springer (2009) sürecin bireysel olması durumunda sorumluluğun bireyin kendisinde olduğunu, ortaklaşa olması durumunda grup bireylerinin sorumluluğunda (akt. Delibaş, 2013, s. 243) olduğunu ifade etmiştir. Yöntem, öğrenmeyi zenginleştirmek ve çeşitlendirmek için internet ve multimedya araç-gereçlerini kullanmanın kaçınılmaz olduğu vurgulamaktadır. Çünkü bu araçlar, gerçek eylem durumlarına yakın ortamları, en ekonomik biçimde defalarca sunabilmeyi mümkün kılmaktadırlar.

Yöntem, kültürü, ortak davranış biçimi ve paylaşılan eylemler bütünü olarak kabul etmekte ve dil öğretiminde kültürün gerekliliğini savunmaktadır. Bu yönüyle bir yabancıyla iş yapmak ya da ortak bir eylemde bulunmak, ortak bir kültürel bakış açısını da beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte yöntem, kültürel farklılıkların üstesinden gelebilmek için ortak eylemlerde ve paylaşımlarda bulunmayı, bu eylemler ve paylaşımlar aracılığıyla benzerliklerden (Coşkun, 2017, s. 90-91) yararlanmayı amaçlamaktadır. Program ve ders kitapları içeriklerine yer bulması gereken kültürel öğeler, OBM’de sosyokültürel öğeler başlığı altında şöyle listelenmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. OBM Sosyokültürel bilgi tablosu (OBM, 2001, s. 97-98).

5.1.1.2. Sosyokültürel Bilgi	
Günlük yaşamdan örnekler	Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrada adabı, ulusal bayramlar, çalışma saatleri ve uygulamaları, boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).
Yaşam biçimlerinden örnekler	Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar), barınma olanakları, sosyal yardım düzenlemeleri.
Kişiler arası ilişkilerden (güç ve çıkar ilişkileri dâhil) örnekler	Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler, cinsler arası ilişkiler, aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler, ırk ve toplum ilişkileri, siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.
Değerler, inanışlar ve tutumlar, vb. konularla ilgili örnekler	Sosyal sınıf, meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi), sağlık (kazanılmış ve kalıtsal), bölgesel kültür, güvenlik, kurumlar, gelenek ve sosyal değişim, tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar, azınlıklar (etnik ve dini), ulusal kimlik, ideolojiler, yabancı üniversiteler, yabancı kişiler, sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik, mizah (gülmece).

Beden diline ilişkin (OBM bölüm 4.4.5) öğeler	Bilindiği gibi beden diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi kullanıcının/öğrenenin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur. Bu bağlamda bu bölümdeki dil etkinlikleri genellikle yüz-yüze sözlü iletişim biçimlerine eşlik eden pratik hareketlerle beden dili kullanımlarını içerir.
Misafirlik vb. gibi durumlardaki gelenek görenekler	Dakiklik, hediye, giyecek, yiyecek ve içecekler, davranış ve söyleyiş âdetleri, kalış (ziyaret) süresi, vedalaşma.
Törensel öğeler	Dini tören ve ayinler, doğum, evlilik, ölüm, halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları), kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.

OBM’de ortak kültürün, paylaşımın ve eylemin gerçekleşebilmesinin bilişsel bir süreç gerektirdiği belirtilmiştir. Perrichon (2008), bu süreçte öğrenenlerin şu kazanımları sergilemeleri gerektiğini (akt. Günday ve Aycan, 2018, s. 153) söylemiştir.

1. Diğer insanlar ile ilişkiler geliştirebilmek,
2. Başkalarıyla birlikte hareket edebilmek,
3. Bir grup veya topluluğun bir parçası olabilmek,
4. Sosyal ilişkilerini zenginleştirmek
5. Kendisini çevreleyen dünyanın ve çevresi ile olan etkileşiminin bilincinde olmaktır.

“NOUVEAU BIEN SUR! A1.1 “ DERS KİTABININ YÖNTEMSEL VE EĞİTSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

Yabancı dil öğretimi ders araç-gereçlerinin tasarımı ve kullanımı, eğitim ve öğretim teknolojilerinin çalışma alanına girmektedir. Kaynak taramasında bu kavramlarla ilgili birçok açıklamanın yapıldığı görülmektedir. Söz gelimi, İşman (1998), eğitim teknolojilerini ve özelliklerini donanımlar, öğrenme-öğretme kuramları ve öğretim ortamlarının tasarımı olarak üç boyutta ele alırken (s. 37), Knezevich ve Eye (1970) öğretim teknolojilerini “bireylerin davranışlarında oluşacak değişimi sağlamak amacıyla öğrenme ortamının düzenlemesi” (akt. Günday, 2015, s. 205) olarak tanımlamıştır. Ceyhan (2007) ise eğitim teknolojisini “bir sistemin geniş ölçüde tasarlanması”, öğretim teknolojisini” var olan bir mekânda öğretimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi” olarak ifade etmiştir (s. 108). Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi eğitim teknolojileri kavramının daha kapsamlı, öğretim teknolojileri kavramının ise daha çok sınıf içi ya da sınıf dışı öğretime yönelik teknolojiler olduğu görülmektedir. Günday (2015) ise,

öğretim teknolojilerini yazılı/basılı, işitsel, görsel, görsel-işitsel ve multimedya tabanlı teknolojiler olarak sınıflandırmıştır (s. 206). Bu bağlamda eğitim ve öğretim teknolojilerinin en temel öğelerinden biri, ders kitaplarıdır. Geçmişten günümüze ders kitaplarının tasarlanması, hazırlanması ve dağıtımıyla ilgili olarak birçok söz söylenmiştir. Örneğin, 1900'lerin başlarında dönemin eğitimcilerinden M. Satı Efendi'nin, yine dönemin Eğitim Bakanı Emrullah Efendi'ye ders kitaplarıyla ilgili meseleleri tespit etmek için verdiği yazılı öneri şöyledir:

Her türlü ıslahat ve düzenlemelerin başarıyla sonuçlanması için bunların belirli bir amacı izleyen ve geniş bir bilgiye dayanan plana uygun olarak yapılmış olması gerekir. Bu gereklilik özellikle eğitimle ilişkin yenilik ve düzenlemelerde kesin ve kaçınılmazdır. Hemen herkes için açık ve kesin olan bu gerçek ne yazık ki şimdiye kadar Maarif nezaretimizce hiç dikkate alınmamıştır. Ders kitapları hakkında karar almaya ders kitaplarını araştırma ve seçmeye ancak okulların açılışına birkaç hafta hatta gün kalarak başlanması gibi gecikmeler, hiçbir vasıta hazırlamadığı halde vilayetlerde örnek Rüştüye ve Darülmualimler açılması gibi acele işler, hep bu esasın nazarı dikkate alınmamasından kaynaklanan hatalardır. (Küçükahmet, 2004, s.76)

Ataman (2001) ders kitaplarının bilinen en eski ve en yaygın biçimde kullanılan eğitim kaynaklarından biri olduğunu, basılı materyallerin en önemli avantajının ise öğrencilerin öğrendiklerini defalarca tekrar edebilmelerine ve bağımsız bir biçimde ilerleyebilmelerine imkân tanıdığını söylemiştir (akt. Ünsal ve Güneş, 2003, s. 388). Aynı zamanda ders kitaplarının seçebilmesi durumunda öne çıkan en önemli eğilimler, kitapların öğrenci düzeylerine uygunluğu, materyallerin kolay ulaşabilmesi, içeriklerin dijital araçlarla desteklenmesi, ekonomik ve kolay taşınabilir olması olarak sıralanabilir.

Ders kitapları, öğrencilerin her daim başvuru kaynağıdır. Bu nedenle ders kitapları içerikleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalı ve özellikle dil öğretimi kitapları her beceriye yer veren etkinliklerle donatılmalıdır. Öte yandan eğitsel içeriğin yetersiz olması ya da öğrenmenin hedeflenen düzeyde gerçekleşmemesi durumunda öğretmenler, öğrencilerin anlama biçimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre zengin, biden fazla duyuya hitap eden içerikler üretmelidirler. Bu konuda Yalın (2010), zengin eğitsel içeriklerin öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiğini ve öğrenme sürecine katılan duyu organları arttıkça öğrenmenin daha anlamlı, daha etkili ve daha kalıcı gerçekleşebileceğini söylemiştir (s. 20). OBM ise bir dilin sadece sınıf

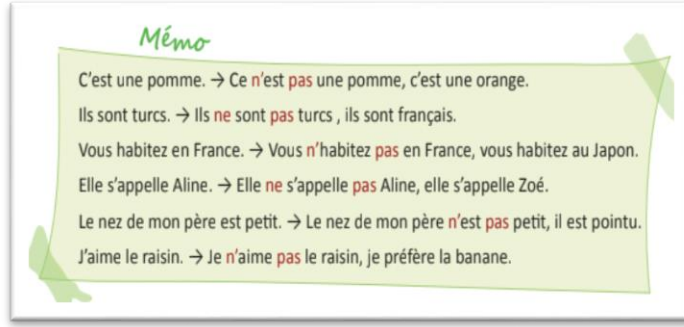
ortamında kitaplar ya da multimedya araçlarıyla değil, sınıf dışında da yapılabilecek etkinliklerle ve görevlerle de öğrenebileceği düşüncesini alana kazandırmıştır.

OBM dil yeterlikleri çerçevesinde yabancı dil dersi kitabı tasarlamak oldukça zor bir uğraştır. Başka bir deyişle altı temel düzey (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ve çeşitli ara düzeylerde (A1+, A2+, B1+, B2+) materyaller hazırlamak, aynı zamanda bunları hedef kitlenin yaş, ilgi ve öğrenim düzeylerine göre ayrı ayrı gerçekleştirmek zaman gerektiren yorucu bir uğraştır. OBM öncesi alan yazında dil öğretimi araç-gereçlerinin klasik ve çağdaş olmak üzere iki biçimde sınıflandırıldığı da bilinmektedir. Hatta dil öğretimi materyallerinin öğrenci kitabı, öğretmen ve alıştırmaya kitabı, destek materyalleri (resim, kart, poster, teyp, televizyon, vb.) olarak da kategorize (Pakkan, 1997, s. 6) edildiği görülmektedir.

Dil öğretiminde Doğal Yöntem dışında her yöntemin bir ders kitabının olduğu bulunmaktadır. Bu bağlamda İletişimsel, Aktif ve Eylem Odaklı Yöntem ölçütlerine göre tasarlanan A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2 düzeyi ikinci yabancı dil Fransızca “Nouveau Bien Sûr!” ders kitapları serisi, öğrenci (Livre d’élève), alıştırmaya (Cahier d’Exercices) ve öğretmen kılavuz kitaplarından (Guide du professeur) oluşmaktadır. Tüm kitaplar başta editör ve yazarlar olmak üzere program, ölçme-değerlendirme, rehberlik ve görsel tasarım uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından hazırlanmıştır. A1.1 düzeyi 9. sınıflara, A1.2 düzeyi 10. sınıflara, A2.1 düzeyi 11. sınıflara ve A2.2 düzeyi de 12. sınıflara yönelik tasarlanmıştır. Serinin ilk kitabı “Nouveau Bien Sûr! A1.1” kitabı 72 saatlik bir programla Fransızca öğretmeyi hedeflemektedir.

A1.1. düzeyi öğrenci kitabı eğitsel içeriğinin dört aşamada sunulduğu göze çarpmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla hedef kitleye amacı, konuyu ve uygulanan öğretim yöntemini sunmak, ders başına dört ya da beş sayfalık eğitsel içeriği tanıtmak, bir dersin yapısını, nasıl işleneceğini göstermek ve öğrenilenleri uygulamaya koymak biçimindedir. Ana hatlarıyla görseller, basit ve anlaşılır bir dille yapılan anlatımlar, tamamlanması gereken küçük görevler ve eylemler gibi öğeler, öğrencilerin dili keşfedebilmelerine ve öğrenebilmelerine katkı sağlayacak niteliktedir.

Dilbilgisi, serinin tüm kitaplarında, örtük bir biçimde öğretilmektedir. Kitabın *Mémo* (Görüntü 1) başlıklı bölümleri kısa kısa notlarla dilbilgisi öğretmektedir. Renklendirilmiş ve ilgi çekici bir tasarımla içeriğe yerleştirilmiş bu notlar sayesinde öğrenciler, öğrendikleri yapıları her daim tekrar edip öğrenmelerini pekiştirebileceklerdir. Olumsuzluk belirtecinin öğretildiği Görüntü 1’de öğrenciler, ilk tümceden hareketle, yeni tümceler kurarak konuşma, okuma, yazma ve hatta sözcük dağarcığı bilgi ve dilsel becerilerini arttırabileceklerdir.



Görüntü 1. Dilbilgisi öğretimi etkinliği (Nouveau Bien Sûr! 2019, s. 43).

Dil öğretiminde öğrencilerin motivasyonu ve başarısı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum eğitsel içeriğin hazırlanmasında öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı etkinliklere mutlaka yer verilmesi gerektiğini kanıtlar. A1.1 düzeyi “Nouveau Bien Sûr!” kitabı ilk sayfalarında öğrencileri Fransızcaya isteklendirecek şeffaf sözcükler (Les mots transparents) etkinliğine yer verilmiştir. “Contacter le français” başlığıyla verilen şeffaf sözcükler etkinliği hem öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirecek hem de Fransızcaya daha fazla ilgi duymalarını sağlayacaktır (Görüntü 2). Sayfanın devamında konuşma ve yazma etkinliğinde, dilin standart “Qu'est-ce que c'est?” ve senli benli “C'est quoi?” kullanımları örneklerle anlatılmaktadır. Etkinliğin devamında sözcüklerin erillik-dişillik durumları, sesli harfle başlayan sözcüklerde harf-i târif kullanımları renklendirilerek içerik oluşturulmuştur. Etkinliğin yazma bölümünde de verilen görsellerin altına örnek modelden hareketle tümceler yazılması istenmiştir.

Leçon 1 **CONTACTER LE FRANÇAIS**
Vous connaissez déjà ces mots français ?

Le train	La plage	La musique	L'objet	Le taxi
Le biscuit	La cassette	Le cinéma	L'adresse	L'autobus
La radio	Le lycée	L'acteur	Le restaurant	Le cache-col
Le coiffeur	La caravane	Le film	Le sport	Le balcon
Le parfum	La lampe	La guitare	La crème	L'album
Le pantalon	Le téléphone	La flûte	Le canapé	Le biberon
Le café	L'antenne	Le manteau	Le musée	La cuvette
La cravate	Le climat	La casquette	L'hôtel	L'ambulance
Le pyjama	Le tricot	La photo	Le touriste	L'affiche
La gare	Le métro	Le château	L'écran	Le phare

1 Écoutez et répétez les mots ci-dessus.
2 Qu'est-ce que c'est ? (C'est quoi ?)

Qu'est-ce que c'est ? C'est un saxophone.

Le musée, canapé, manteau, film, cinéma, téléphone, lycée, cache-col
La photo, casquette, cravate, lampe, gare, guitare, radio, flûte
L' objet, antenne, hôtel, actrice

C'est une guitare.
 C'est une radio.
 C'est un saxophone.
 C'est un film.
 C'est un musée.
 C'est un téléphone.
 C'est une valise.
 C'est un train.

20 vingt

Görüntü 2. Şeffaf sözcükler etkinliği (Nouveau Bien Sûr! 2019, s. 20).

Kitapta her bir ünitenin ayrı bir renkle gösterildiği görülmektedir. Bu durum kitaba daha kullanışlı bir özellik kazandırmaktadır. Kitabın her ünitesi, üç dersten oluşmaktadır. Her derste dinleme, konuşma, okuma, yazma ve sözcük dağarcığı etkinliklerine yer verildiği görülmektedir (Görüntü 3). Bunlarla birlikte her kitabın sonunda sekiz değerlendirme ve öz değerlendirme formları, dilbilgisi notları, fiil çekim tabloları, konuşma eylemleri, kartlar ve sözcük listeleri de bulunmaktadır.

TABLEAU DES CONTENUS	
UNITÉ 1	UNITÉ 2
L'individu et la société	Description
<p>Leçon 1. Contacter le français</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les articles définis au singulier : le, la, l' • Les articles indéfinis au singulier : un, une • L'interrogation avec "Qu'est-ce que ?" • L'interrogation avec "Qui ? Qui est-ce ? C'est..." • Le verbe avoir au singulier du présent 	<p>Leçon 4. Description Physique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les adjectifs qualificatifs : grand / grande, petit / petite, beau / belle etc.
<p>Leçon 2. Salutations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le présent de l'indicatif • L'interrogation avec "Comment allez-vous ?" • Les phrases simples : sujet + verbe 	<p>Leçon 5. Portrait moral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les adjectifs possessifs : mon ton son / notre votre leur ma ta sa / nos vos leurs • mes tes ses
<p>Leçon 3. Faire la connaissance</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'interrogation avec "D'où es-tu ? Où ?" • Tu habites où ? / De quelle nationalité es-tu ? • Les prépositions de lieu : au / aux / en ... / à... 	<p>Leçon 6. Les loisirs</p> <ul style="list-style-type: none"> • La négation : ne ... pas
<p>Objectifs linguistiques</p>	<p>Objectifs linguistiques</p>
<p>Situations orales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier un objet. • Identifier une personne. • Lire les nombres. • Prononcer correctement. • Les mots d'origine française. • Demander et dire son âge. • Présenter qqn. • Se saluer. • Dire sa nationalité. 	<p>Situations orales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire une description physique. • Faire sa description physique. • Prononcer les membres de sa famille. • Faire sa description morale. • Faire la description morale de qqn. • Répondre négativement aux questions. • Parler de ses habitudes, de ses goûts.
<p>Écritures</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire les nombres. • Écrire un dialogue de rencontre. • Écrire une présentation. 	<p>Écritures</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire sa description physique. • Écrire la description physique de qqn. • Écrire sa description morale. • Écrire la description morale de qqn. • Écrire un texte à la forme négative.
<p>Compréhension des textes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nom commun. • Dialogue de salutation. • Texte de présentation. 	<p>Compréhension des textes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte de description physique. • Texte de description morale. • Texte de définition de préférence.
<p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les verbes : avoir, être habiter. • Les verbes : aller, s'appeler. • Les nombres : de 0 à 20. • Les termes de salutation. 	<p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le verbe : décrire • Grand, petit, beau, large, vieux, etc. • Les noms des membres de la famille : père, mère, fils, fille, sœur etc. • être fatigué, être furieux, être heureux etc. • Sourire, rigoler, blaguer, avoir peur, etc. • Les verbes : aimer, détester, préférer

Görüntü 3. İçindekiler tablosu ve ünite içerikleri (Nouveau Bien Sûr!, 2019, s. 8)

OBM'de de vurgulandığı gibi "Nouveau Bien Sûr! A1.1." kitabı içeriğinde, Fransız, Frankofon, Türk ve evrensel kültür öğelerini yansıtan birçok öge bulunmaktadır. Söz gelimi, kitabın "Unité 0" bölümünün ilk sayfalarında sırasıyla Fransa ve Frankofon ülkeler haritası, Eyfel Kulesi, TGV, 14 Temmuz, Fransız ekmeği, Zafer Anıtı gibi birçok kültürel öğenin gerçek ve çizme görsellerle öğrenciye sunulduğu görülmektedir (Görüntü 4).



Görüntü 4. Fransız kültürünü yansıtan görseller (Nouveau Bien Sûr!, 2019, s. 16).

Yabancı dil öğretimi ders kitaplarında içeriğin anlaşılmasını kolaylaştıracak simgeler yer verilir. Ülkemizdeki Fransızca öğretimi ders kitaplarında simge kullanma geleneği 90'lı yılların yöntemi, İletişimsel Yöntem ve bu yöntemin ders kitaplarıyla başlamıştır. Başlangıçta bu kitaplarda sadece dört temel beceriyi gösteren simgelere yer verilmiştir. Fakat “Nouveau Bien Sûr! A1.1” kitabında temel becerilerle birlikte” tekrar etme, gözden geçirme, canlandırma, eşleştirme, vb.” etkinlikler için de simgelerin kullanıldığı görülmektedir (Görüntü 5).



Görüntü 5. Simge kullanımı (Nouveau Bien Sûr!, 2019, s. 18).

Ortak iletişim eylemleri ve görevleriyle öğrencilerin temel dilsel ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı A1.1 düzeyi “Nouveau Bien Sûr!” içeriğinde Fransızcanın günlük kullanımlarına da sıkça yer verildiği gözlemlenmektedir. Bu kullanımlar, öğrencilerin temel dil kullanımlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Söz konusu bu temel dil kullanımları OBM’de (Tablo 2) şöyle ifade edilmektedir:

Tablo 2. A1 düzeyi temel dil kullanımı (OBM, 2001, s. 31).

TEMEL DİL KULLANIM I	A1	Bu düzeyde somut ihtiyaçların karşılanması amaçlanır. Bu nedenle öğrenen bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit tümceleri kullanabilir, kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Bununla birlikte kendisi hakkında bilgiler verebilir, başkalarına sorular yöneltebilir. Eğer karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşurlarsa onları anlayabilir ve onlarla basit yollardan anlaşabilir.
-------------------------------------	-----------	---

Öte yandan A1 düzeylerine göre dört yıl boyunca Fransızca öğrenim gören öğrencilerin sergilemesi gereken kazanımlar OBM’de şöyle (Tablo 3) yer edinmektedir:

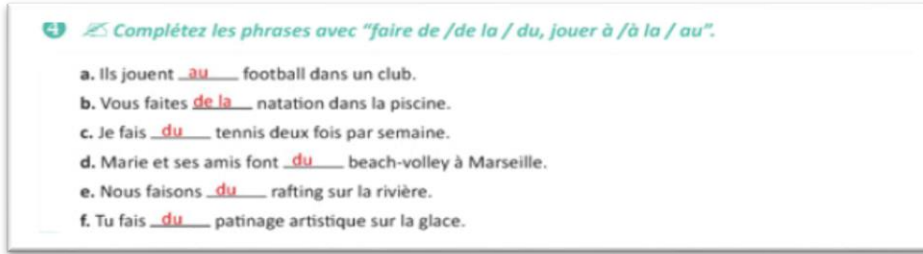
Tablo 3. Öğrencilerin A1 düzeyi sergilemesi gereken kazanımlar (OBM, 2001, s. 32).

A1	Anlama	Dinleme	Benimle, ailemle ilgili ya da benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit tümcelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğu zaman anlayabilirim.
		Okuma	Tabelalarda, afişlerde ya da anonslarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.
	Konuşma	Bir konuşmaya katılmak	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.
		Bağlantılı konuşma	Tandığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.

	Yazma	Yazma	Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim
--	--------------	-------	--

A1.1 düzeyi “Nouveau Bien Sûr!” içeriği tek bir yöntemin ölçütlerine göre değil, birçok yöntemin gereksinimlerine göre düzenlenmiştir. Serinin tüm kitaplarında İletişimsel, Aktif ve Eylem Odaklı Yöntemlere göre düzenlenmiş birçok etkinlik bulunmaktadır. Bazı etkinliklere ses kayıtları, görseller ya da karekodlarla zenginleştirilmiştir. Söz konusu bu karekodlar ilgili ünitenin ilk sayfasında yer almaktadır. Eğitsel içeriğin akıllı tahtayla uyumlu olması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin işini kolaylaştırmakta aynı zamanda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektedir. Akıllı tahta kullanımı sayesinde konularla ilgili Fransızca ezgiler, çizgi filmler, şiirler, diyagramlar, röportajlar vb. etkinliklerle öğrenme ortamları çeşitlendirilebilir ve etkili bir dil öğretimi gerçekleştirilebilir.

Yönteme göre dilbilgisi bir amaç değil, bir araçtır. Etkinliklerde öğrenilen dilsel yapıların ve sözcüklerin alıştırmaya kitaplarındaki *Evaluation, Mémo* gibi bölümlerde tekrar edilerek pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Örneğin, spor etkinliklerinin öğretildiği bir ders sonrasında, öğrenilen dilsel yapıların pekiştirilebilmesi için tasarlanan yazma etkinliği (Görüntü 6) şöyledir.



Görüntü 6. Yazma etkinliği (Nouveau Bien Sûr!, 2019, s. 76).

Sözcüklere, tümcelere ve okuma parçalarına eşlik eden görseller hem içeriğin hem de ölçme-değerlendirme etkinliklerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte içerikte, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çok çeşitli olduğu göze çarpmaktadır. Bu etkinliklerin çoğunlukla öğrencileri zorlamayan, aksine eğlendirirken öğreten bir nitelikte olduğu görülmektedir. İçerikte basit yönergeler ve çeşitli simgelerle gösterilen bu etkinlikler doğru-yanlış, eşleştirme (Görüntü 7), boşluk doldurma, ses ya da sözcük sıralama (Görüntü 8.), yazma, dinlediğini işaretleme, sözcük sıralama, farklı olanı bulma, görsel ve sözcük eşleştirme, tümce tamamlama, bulmaca doldurma gibi etkinliklerdir.

1 Écoutez et lisez le dialogue.

2 Dites vrai, faux ou on ne sait pas.

a. Léa dessine avec papa.

b. Léa dessine un chat.

c. Papa aide Léa.

d. Léa ne montre pas son dessin.

e. Léa colorie son dessin.

3 Associez les deux colonnes.

a. Voir	a. Les yeux
c. Marcher	b. La bouche
c. Entendre	c. Les oreilles
d. Sentir	d. Le nez
f. Tenir	e. Les pieds
b. Manger	f. Les mains

Görüntü 7. Doğru-yanlış ve eşleştirme etkinlikleri (Nouveau Bien Sûr!, 2019, s. 40).

4 Mettez dans l'ordre les lettres.

a. d - l - e - p	pied	e. b - e - m - a - j	jambe
b. e - y - u - x	yeux	f. a - t - e - t	tête
c. a - m - n - i	main	g. n - o - u - e	genou
d. s - a - g - b	bras	h. c - x - e - v - e - u - x	cheveux

5 Complétez les phrases suivantes.

yeux, oreilles, nez, pieds, mains, bouche

a. Je vois avec mes yeux.


b. Je marche avec mes pieds.

c. J'entends avec mes oreilles.

d. Je sens avec mon nez.

e. Je tiens avec mes mains.

f. Je mange avec ma bouche.



Görüntü 8. Seslerden sözcük oluşturma ve boşluk doldurma etkinliği (Nouveau Bien Sûr!, 2019, s. 41).

“Nouveau Bien Sûr! A1.1.” içeriğinde, öğrencilerin diğer derslerde ve kendi anadilinde öğrenmiş olduğu bazı temel bilgilerin Fransızca ifade edilmiş biçimlerini de görmek mümkündür. Söz gelimi, Yönler, mevsimler, aylar (s. 52), hava durumu (s. 53) ve spor sözcükleri (s. 70-76) gibi konuların içerikte genişçe yer edindiği, ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle pekiştirilmek istendiği görülmektedir.

Sekiz ünite ve yirmi dört dersten oluşan “Nouveau Ben Sûr! A1.1” ders kitabı, alıştırmalar ve öğretmen kılavuz kitapları, CD, DVD, posterler, şarkılar, filmler, karekod uygulamaları, fotokopi dokümanları gibi öğelerle desteklenmiştir. Bilindiği gibi mobil cihazlarla kolayca

ulaşılabilen karekodlu etkinliklerle öğrenme her daim yapılabilmektedir. Öte yandan içeriklerin karekodlu sürümlerine ulaşmak bazen mümkün olmamaktadır. Dahası kitabın ikinci ünitesi “La Description: Betimleme” ünitesidir. Üniteyi temsil eden karekod taratıldığında mobil cihaz “L’Education: Eğitim” başlıklı bir dokümana yönelmektedir. Benzer bir biçimde çeşitli zaman dilimlerinde yapılan karekod taramalarında bu başlığın içeriğine de ulaşamamaktadır.

Kitap, öğrencilerin sosyal yaşamlarından birçok öğeyi içeriğinde barındırmaktadır. Söz gelimi, öğrencilerin kişisel ve toplumsal yaşam biçimlerinden kesitler, ruhsal ve tensel betimlemeler, hobiler, sağlıklı yaşam ve formda kalma, kıyafetler, aile yaşamı, sportif ve tatil etkinlikleri bunlardan sadece birkaçıdır. Bunun yanı sıra hedef kitlenin ilgisini ve merakını daha fazla uyandırabilecek doğal yaşam, turistik etkinlikler, öğrenci değişim programları ya da teknolojik içerikli konulara da yer verilebilirdi. Ayrıca A1.1 düzeyi içeriğin çoğunlukla İletişimsel ve Aktif Yöntemle sunulduğu, serinin diğer kitaplarının ise İletişimsel, Aktif ve Eylem Odaklı Yöntemlerle dil öğrettiği görülmektedir.

Öğrencilere yabancı dili sevdirmek ve dili etkili bir biçimde öğretebilmek için öncelikle onların merakını uyandıran ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan çeşitli stratejiler geliştirmek gerekir. Bu yönüyle kitabın etkinlikleri oldukça iyi tasarlanmıştır. En basit bir yaklaşımla bakıldığında her okuma parçasına bir görselin eşlik etmesi ve bunların okuma parçasını yansıtır düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Bilindiği gibi bir görsel, bazen bir metni açıklar, bazen yorumlanmasına katkı sunar, bazen de sadece sayfayı süsler. Bu nedenle, görsel ve okuma parçası ilişkisi teknolojik öğeler doğrultusunda yeninde gözden geçirilebilir. Ayrıca içerikte sözel dili daha fazla ön plana çıkaran şarkı, tekerleme, kısa filmler vb. etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmekte, konuşma eylemlerinde onlara daha fazla katkı sunmakta, dilsel bilgi ve becerilerini arttırmaktadır.

Görselli bir dil öğretim kitabının hazırlanması, sözlü ya da yazılı bir kitabın hazırlanmasından daha zor ve daha karmaşıktır. Öğrenciler genellikle bir kitabı ellerine aldıklarında ilk baktıkları basılı sayfalardaki görselleridir. Bu ilk temas sonucunda kitaplar ya öğrencilerin ilgisi çeker ya da onları kendinden soğutur. Renklerin kullanımı da böyledir. Kitapta ünitelerin ilk sayfaları, ders başlıkları, yönerge ifadeleri renklendirilmiş ve bu durum kitabın kullanımını kolaylaştırmıştır. Örneğin, kitabın üçüncü ünitesi ve bu üniteye bağlı tüm başlıkları (Görüntü 9) sarı renkle temsil edilmektedir. Alan yazında renklerin önemi ve ders kitaplarında kullanımı konusunda birçok söz söylendiği görülmektedir. En genel ifadeyle renkler hem kitaplara ilgi çekicilik kazandırır hem de öğrencilerin motivasyonlarını artırır

Gevrekçi, renk kullanımı konusunu daha detaylı biçimde şöyle ele almıştır. Sarı, turuncu, kırmızı ve eflatun kırmızısı sıcak renklerdir. Eflatun, mavi, eflatun mavi, yeşil ve sarı yeşil soğuk renklerdir. Siyah, beyaz ve gri ise nötr renklerdir. Sıcak renkler içeriğe hareket ve canlılık katar ve bu nedenle yakınlaştırıcı bir etkiye sahiptir. Soğuk renklerin ise sükûnet ve rahatlık vermesinden ötürü uzaklaştırıcı bir etkiye sahiptir (Gevrekçi, 2001, s. 15).



Görüntü 9. Ders başlıklarında renk kullanımı (Nouveau Bien Sûr!, 2019, s. 46).

Üçüncü ünitenin yedinci dersinin ilk sayfası, bir diyalog ve bu diyaloga eşlik eden bir görselden oluşmaktadır. Günlük konuşma diline ait basit tümcelerin yer aldığı yazılı etkinliğin görseli, diyalogu tamamlayan ve yorumlayan bir görseldir. Bu durum, kitabın çoğunluğunda böyledir. Bunlardan başka her ünite sonunda öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri formlar vardır. Bu değerlendirme formları sayesinde öğrenciler, dilsel becerilerinin ne düzeyde ilerlediği kolayca takip edebileceklerdir.

Ülkemizde ikinci yabancı dil Fransızca öğretiminde “Nouveau Bien Sûr” kitapları dışında MEB tarafından hazırlanmış başka bir materyal olmadığından karşılaştırma yapmak zordur. Bu nedenle daha öncede ifade edildiği gibi “Nouveau Bien Sûr! A1.1” kitaplarındaki renk kullanımı, okuma parçaları, görseller, ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerinin Fransızca bilgi ve becerilerini karşılayacak düzeydedir. Fakat materyal hazırlamada alanındaki akıl almaz gelişmeler ve öğrenci beklentileri içeriklerin güncellemesini zorunlu kılmaktadır.

Kitabının kâğıt kalitesi, sağlam bir şekilde ciltlenmesi ve ana hatlarıyla biçimsel görünümü belirlenen ölçütlerdedir. Bilindiği gibi biçimsel ve görsel tasarım hedef kitle için önemli bir unsurlardan ikisidir. Bu durumu daha detaylı bir biçimde bakmak gerekirse, kitabın yazıları, çizgileri, boşlukları, grafikleri, tabloları, görselleri ve bunlar arasında bütünlük ve tutarlılık ilişkisi olmak zorundadır. Bu yönüyle “Nouveau Bien Sûr! A1.1” kitabı oldukça özenli hazırlanmıştır. Kapağının tasarımı, kitap isminin verilmiş biçimi anlaşılır, çok yeterli bir düzeyde olmasa da dikkat çekici, merak ve ilgi uyandırıcı bir biçimde tasarlanmıştır. Fakat kapak sayfasının bütünüyle yeniden tasarlanması kitabın daha da ilgi çekici olmasına, öğrencilerin dersi sevmelerine katkı sağlayacaktır. İçindekiler kısmı oldukça sistematik ve düzenli bir biçimde sunulmuştur. Kitabın arka sayfalarında yer alan sözlük, dilbilgisi özetleri, fiil çekim tabloları, sözcük kartları ve konuşma eylemleri öğrencilerin merak ettikleri ya da hatırlamak istedikleri kavramları ve yapıları istedikleri zaman tekrar edebilme imkân sunmaktadır. Sonuç olarak kitap, öğrenilecek konuları basit ve anlaşılır bir dille sunan, öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmelerine imkân tanıyan, dilin işlevsel yönünü ön plana çıkararak dilin günlük kullanımlarını küçük görevler ve eylemler aracılığıyla öğretmeyi hedefleyen öğrenci merkezli bir materyaldir.

SONUÇ

Yabancı dil öğretiminde başarı programlardan yaklaşımlara, yöntemlere ve tekniklere, ders araç-gereçlerinden internet ve multimedya araçlarına, interaktif uygulamalardan özgün materyallere, sınıf içi etkinliklerden sınıf dışı görevlere kadar birçok öğeyle yakından ilişkilidir. Günümüzde bu alanda yapılan çalışmalarda yazılı ya da basılı materyallerin öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığı vurgulanmakta ve dijital çağın gereksinimlerine yeni yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda Avrupa Konseyi, 2001’de uygulamaya koyduğu diller için OBM çerçevesinde bu süreçleri yürütmektedir. Ülkemizde de bu konuda birçok düzenleme yapılarak çağdaş bir bakış açısı yakalanmaya çalışılmaktadır.

Özgün içerikleri, görev ve eylem odaklı etkinlikleri, öğrenci merkezli yapısı ve ilgi çekici etkinlikleri yanı sıra yabancı dil öğretimi ders kitapları, mutlaka internet ve multimedya destekli öğelerle donatılmalıdır. Dijital çağda, yabancı dil öğrenme imkânlarının neredeyse sınırsız olduğu bir dönemde internet ve multimedya araçları yabancı dil öğretimi süreçlerinin olmazsa olmazıdır. Bu çalışmada ana hatlarıyla ele alınan ve MEB tarafından alana kazandırılan

“Nouveau Bien Sûr! A1.1.” ders kitabı alandaki tek ders materyalidir. Kitabın etkinlikleri, teknolojik öğelerle desteklenmiştir. Bunun yanı sıra eğitsel içeriğin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulunduran iletişim kurmaya yönelik, eğitici ve eğlenceli etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Fakat teknolojide yaşanan gelişmelerle toplumların öğrenme ihtiyaç ve taleplerinin değişmesi, ders kitapları içeriklerinin güncellenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda internet ve teknolojik araçların gerekleri doğrultusunda “Nouveau Bien Sûr! A1.1” kitabının ortaöğretim öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerine göre yeniden düzenlenmesi, etkinliklerin öğrencilerin derse aktif bir biçimde katılımlarını sağlayacak biçimde verilmesi, iletişim kurmayı kolaylaştıracak ve destekleyecek bir bakış açısıyla tanzim edilmesi doğru olacaktır. Okuma parçalarının dilin doğal konuşma ortamlarını daha fazla yansıtmaları, daha fazla görev ve eylem odaklı etkinliklere yer verilmesi öğrenmenin eğlenceli ve keyifli olmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak dil öğretiminde teknolojik öğeleri ve hedef kitlenin ilgi alanlarını dikkate alan yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve materyaller öğrencilerin öğrenme isteklerini ve başarılarını arttıran birer etmendir. Bu öğelerle birlikte öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları, dile yönelik tutumları, dilsel ve entelektüel birikimleri gibi birçok öge de dilsel bilgi ve becerilerine arttıran unsular olarak bilinmektedir.

KAYNAKÇA

- Antony, E.M. (1963). *Approach, method, technique*. English Language Teaching, 17, 63-67.
- Bekleyen, N. (2015). *Dil öğretiminin tarihsel gelişimi*, Pegem Akademi, Editör: Nilüfer Bekleyen, 1. Basım.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı dil öğretim teknolojisi*, İstanbul: Morpa.
- Clarke, M. A. (1983). The scope of approach, the importance of method, and the nature of technique. In J. E. Alatis, H. Stern, & P. Strevens (Eds.). *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1983: Applied linguistics and the Preparation of Second Language Teachers* (pp. 106-115). Washington, D.C.: Georgetown University.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues- Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Paris, Éditions Didier, 2001.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16 (16), ss. 83-101. Erişim: [<https://dergipark.org.tr/tr/pub/diledeara/issue/31757/349230>]
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak Eylem Odaklı Yaklaşımına göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/10 Fall 2013, ss. 241-249,
- Demircan, Ö. (2005), *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınevi.
- Gallison, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire didactique des langues*, Paris: Hachette.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE International. Paris.
- Gevrekçi M. (2001). *Biçim ve tasarım*, L. Küçükahmet (Editör). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu yabancı dil. Birinci Baskı. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, ss. 13-18.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil eğitiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Birinci Basım. Favori Yayınları. Ankara.
- Günday, R. (2015). Eylem odaklı perspektife göre yabancı dil öğretimi-öğreniminde değerlendirme. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 8 (Udes özel sayısı), ss. 2337-2349. ISSN: 2198 – 4999, Mannheim–Germany
- Günday, R. ve Aycan, A. (2018). Eylem Odaklı Yaklaşımına göre sosyal bağlama dayalı yabancı dil öğrenme. *International Journal of Language Academy*, 6(3), ss. 146–159.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.

- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching, From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Doi:[10.4324/9781410615725](https://doi.org/10.4324/9781410615725)
- Kuşçu, E. (2011, Ekim). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Okutulan Fransızca Öğretimi Ders Materyallerinin Metotsal Yönden İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet L. (2004). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Memiş, M. R. Ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler: Kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), ss. 297–319.
- Nouveau Bien Sûr! A1.1 (2019). Manuel de Français pour l'enseignement secondaire, Cahier d'exercices, MEB: Ankara.
- Nouveau Bien Sûr! A1.1 (2019). Manuel de Français pour l'enseignement secondaire, Guide de professeur, MEB: Ankara.
- Nouveau Bien Sûr! A1.1 (2019). Manuel de Français pour l'enseignement secondaire, Livre d'élève, MEB: Ankara.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., 2. Basım, Ankara.
- Özünal, B. S. (2004). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı öğretimin uygulama boyutu, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, ss. 79-95.
- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprendre en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Université de Jean Monnet de Saint Etienne, Faculté Arts Lettres Langues Doctorat Sciences du langage, Thèse de Doctorat, CELEC-CEDICLEC
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan CLE International. Paris.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues Modernes*, No:3/2002, pp. 55-71. Erişim : [http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article_844].
- Puren, C. (2004c). L'évolution historique des approches en didactique des langues cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques, *ADEAF, Ecole Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand*, n° 89, *TESOL*, pp. 40-51. Erişim : [https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/OJ-Puren05.pdf]
- Richards, J. C., and Rodgers, T. (1982). Method: Approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly*, 16(2), pp. 153-168.

- Saussure, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev. Berker Vardar). Multilingual Yayınları. İstanbul.
- Springer, C. (2009). La Dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, *Le Français dans le Monde/ Recherches et applications* no: 45, pp. 511-523.
- Ünsal Y. ve Güneş B. (2003). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 8. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), ss. 387-394
Erişim:[<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6764/91001>]
- Yaguello, M. (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris: Seuil.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

As it is known, communication is one of the most basic requirements of human beings, who are social beings, and language, on the other hand, is a systematic, unifying and reconciling mechanism formed according to the needs of societies.

With the globalization that started in the 1950s, the borders between EU countries began to disappear, individuals gained the right to move freely, work and settle, immigration increased, and inter-communal interactions increased with the development of information and communication technologies. Thus, the desire to learn/teach a foreign language has increased significantly too. In this context, the Council of Europe declared 2001 as the "European Year of Languages" and thus a new era in language teaching/learning began. The Council decided to continue language teaching/learning in a more systematic way by publishing the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which it associates with practices such as language passport, European citizenship, freedom of work, residence and travel among the member states of the Union. As a result language learning and teaching processes began to be organized according to this text.

In this study, the second foreign language French teaching textbook, (A1.1 level, Nouveau Bien Sûr!) which was designed within the CEFR of the Communicative, Active and Action-Based Method criteria, was examined by document analysis method. The textbook series consists of student books (Livre d'élève), workbook (Cahier d'Exercices) and teachers guidebooks (Guide du professeur). All books have been prepared by a team of programme, assessment evaluation, guidance and visual design experts, especially editors and authors. A1.1 level is designed for 9th grade, A1.2 level is for 10th grade, A2.1 level is for 11th grade and A2.2 level is for 12th grade. The first book in the series is "Nouveau Bien Sûr! A1.1" aims to teach French with a 72 hour program.

The basic content of the book has four stages. These are to present the purpose, subject and teaching method applied to the target audience, to introduce four or five pages of educational content per lesson, to show the structure of a lesson, how to teach it, and to put what has been learned into practice.

Some elements in the content, such as visuals, explanations in a simple and understandable language, small tasks and actions to be completed, will contribute to students' discovery and learning of the target language.

Grammar is taught implicitly in all books in the series. The "Mémo" chapters of the book teach grammar in short notes. Thanks to these notes, which are coloured and placed in the content with an interesting design, students will always repeat the structures they have learned. In order to motivate students to learn the language, the content includes plenty of visual and colourful activities. For example, the first pages of the Nouveau Bien Sûr include activities that will motivate students. In this activity, exercises that will improve the reading, listening, speaking and writing skills of the students are also given.

Each unit is shown in a different colour in the book. This makes it more useful and each unit of the book consists of three lessons and each lesson includes listening, speaking, reading, writing and vocabulary activities. There are also eight assessment and self-assessment forms, grammar notes, verb conjugation tables, speech acts, cards, and word lists at the end of each book. The book, which consists of 8 units and 24 lessons, is supported by materials such as CDs, DVDs, posters, songs, movies, QR reading code, photocopy documents.

In addition to their original content, task and action-based activities, student-centred structure and interesting activities, nouveau Bien Sur books were supported by internet and multimedia elements. Nouveau Bien Sur! textbook is the only course material in the field of second foreign language teaching. All textbooks consist of educational and entertaining activities aimed at communicating, taking into account the interests, needs and expectations of the students. However, the reading parts of the book reflect the natural speech environments of the language more, and the more task and action-based activities will contribute to making learning fun and enjoyable.



ANNIE ERNAUX EN COURS DE FLE : REFLEXIONS PEDAGOGIQUES AUTOUR D'UNE ŒUVRE

AUTO-SOCIO-BIOGRAPHIQUE, « LA PLACE »

YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA DERSLERİ İÇİN ANNIE ERNAUX'NUN OTO-SOSYO- BİYOGRAFİK ESERİ "LA PLACE" ÜZERİNE DİDAKTİK ÖNERMELER

Mümün BULUT

Lecturer, Social Sciences
University of Ankara, School of
Foreign Languages, Department
of Foreign Languages, Ankara,
Turkey
ORCID:0000-0002-7823-155X

Sorumlu yazar/ Corresponding author:

Mümün BULUT
Lecturer, Social Sciences
University of Ankara, School of
Foreign Languages, Department
of Foreign Languages, Ankara,
Turkey
Email:mumun.bulut@asbu.edu.tr

Geliş Tarihi/Submitted:
30.04.2022

Kabul Tarihi/ Accepted:
12.11.2022

Mots-clés :

FLE, Littérature, Didactique,
Texte Littéraire, L'approche
communicative

Anahtar Kelimeler:

Yabancı dil olarak Fransızca, Dil
öğretimi, Edebi metin, İletişimsel
yaklaşım

Kaynak gösterme/Citation:

Bulut, Mümün (2022). "Annie
Ernaux En Cours De Fle :
Reflexions Pedagogiques Autour
D'une Œuvre Auto-Socio-
Biographique, « La PLACE »"
.World Language Studies (WLS),
2 (2): 118-131

Résumé

On entend parfois dire que la littérature est trop difficile et que c'est inutile. L'utilisation du texte littéraire comme outil pédagogique dans les cours de FLE est une question controversée dans l'enseignement des langues étrangères. Rappelons qu'après avoir été longtemps écarté de l'enseignement des langues étrangères, le texte littéraire a réapparu avec l'approche communicative et la littérature, elle est aujourd'hui acceptée comme partie intégrante des cours de français langue étrangère, désormais FLE. Grâce à ses caractéristiques internes ; sa valeur en tant que produit spécifique de langue et de culture, il devrait avoir sa place dans un cours de FLE, même privilégiée. La plupart des enseignants de FLE s'accordent à dire que les textes littéraires peuvent être exploités efficacement dans les cours de langue. Cependant, la présentation de textes littéraires en cours de langue semble susciter chez les apprenants un sentiment d'insécurité et d'anxiété mais il ne faut surtout pas ignorer l'utilité du texte littéraire dans le cours de FLE puisqu'il sert de lieu de rencontre culturelle, une ressource précieuse pour mettre en valeur et renforcer les compétences linguistiques et culturelles. De ce fait, il est recommandé de faire prévaloir les textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères et de la culture.

Özet

Edebi metnin yabancı dil olarak Fransızca derslerinde öğretim aracı olarak kullanılması tartışmalı bir konudur. Uzun bir süre yabancı dil öğretiminin dışında tutulan edebi metnin, iletişimsel yaklaşımla yeniden ortaya çıktığını ve böylelikle yabancı dil olarak Fransızca derslerinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edildiğini söyleyebiliriz. İçsel özelliklerinin yanı sıra, dilin ve kültürün kendine özgü bir ürünü olarak taşıdığı değer sayesinde edebiyat, yabancı dil olarak Fransızca derslerinde yerini almalıdır. Çoğu Fransızca öğretmeni, edebi metinlerin dil derslerinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini düşünmektedir. Bununla birlikte, yabancı dil derslerinde edebi metinlerin kullanımının öğrenenlerde bir güvensizlik ve kaygı duygusu uyandırdığı da görülmektedir; fakat kültürel bir buluşma noktası olarak dilsel ve kültürel becerileri öne çıkarmak ve güçlendirmek için değerli bir kaynak olduğundan, edebi metnin yabancı dil olarak Fransızca derslerinde gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Bu yüzden, yabancı dil ve kültür öğretiminde edebi metinlerin kullanılması tavsiye edilmektedir.

INTRODUCTION

Pourquoi introduire ou non les textes littéraires dans les cours du FLE ? C'est la question dont il s'agit de chercher la réponse dans cet article. Il n'y a rien de nouveau à se tourner vers une œuvre littéraire à des fins didactiques. Son utilisation dans les cours de langue a toujours été très importante mais elle reste l'une des ressources linguistiques et pédagogiques les plus controversées pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier dans le contexte du FLE. Après une période de rejet, avec le retour au texte littéraire, comme le notent A. Séoud, M.C. Albert et M. Souchon et M. Fièvet en vue de support pédagogique, la littérature assume de nouveaux rôles dans les classes de langue.

Les textes littéraires peuvent être considérés parfois difficiles en classe de langue, mais cette difficulté peut être un avantage si l'on éveille la curiosité et la motivation des apprenants avec le texte littéraire qui « est considéré comme un document dit authentique. » (Peytard et al, 1982, p.16). L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à l'acquisition d'un vocabulaire ou de règles grammaticales. Aussi importantes que soient les compétences linguistiques, les compétences (inter)culturelles constituent également un enjeu majeur en classe. En tant que déclencheur culturel dans la classe, la présence d'un texte littéraire dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE pourrait jouer un rôle important dans les capacités interculturelles de l'apprenant puisque « l'intérêt de la démarche est donc qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience de soi, liée elle-même souvent à une remise en question de soi » (Séoud A., 1997. p.148) C'est pour cette raison que les textes littéraires, qui s'inscrivent dans les pratiques pédagogiques, sont parmi des supports utiles dans la classe de FLE.

La présente contribution s'inscrit dans la promotion de l'utilisation du texte littéraire comme support pédagogique dans la classe de FLE. En s'appuyant sur la théorie d'Albert et Souchon, on cherche à montrer comment créer des activités dans une perspective interartistique en offrant aux apprenants une exploration de l'auteur, du genre, de l'époque, etc. Pour cela, la question que nous nous poserons en premier est de savoir quelle est la relation entre la littérature et l'enseignement/apprentissage des langues. Comme ce présent article se veut une contribution à l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE, nous proposons ici des activités pédagogiques en recourant au paratexte dans une approche interartistique afin de favoriser l'engagement des apprenants. Nous allons montrer des activités pédagogiques en nous limitant ici à l'œuvre *auto-socio-biographique*, « La Place » d'Annie Ernaux.

TEXTE LITTÉRAIRE ET SON INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE DANS LA CLASSE DE FLE

La littérature reflète la société dans laquelle elle est produite et, à ce titre, elle devrait être une ressource privilégiée dans les cours de langue. La littérature permet aux étudiants de maîtriser plus efficacement de nombreux aspects de la langue et de la culture cible étant la manifestation et la voie d'accès à la culture de l'autre. D'un autre côté, les textes littéraires rendent l'apprentissage d'une langue étrangère plus dynamique et créatif. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le texte littéraire, avec sa puissance artistique, historique, linguistique, culturelle et sociologique, devient un véritable outil pédagogique et un outil important de perfectionnement de langue. Et, parce qu'à la croisée de la littérature et de la communication interculturelle, le texte littéraire devient l'une des composantes les plus importantes de l'enseignement/apprentissage du FLE. Tant il est vrai que : « [...] la littérature -bien choisie, bien exploitée apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressentir » (Defays et Deltour, 2003, p.74) En tant qu'enseignant de FLE, tout à fait d'accord avec ce constat, nous avons l'intention de croiser les champs de la pédagogie FLE, de la pédagogie littéraire et de la pédagogie culturelle. Traiter l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE peut susciter des émotions fortes chez les apprenants, les aider à développer des compétences langagières et culturelles, et améliorer directement l'enseignement/apprentissage du FLE. Il est également privilégié dans les cours de langues parce qu'il véhicule une variété de concepts linguistiques et qu'il est « un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements » (Peytard et al, 1989, p.8) La compréhension écrite ou orale a une grande influence sur la production orale ou écrite parce que dans les textes littéraires les apprenants voient des phrases complètes, des modèles qui sont emballés dans un contexte.

Bien qu'il s'agisse d'un sujet polémique dans l'enseignement/apprentissage actuel des langues étrangères, et malgré le fait que le texte littéraire soit peu utilisé en classe, le rôle complémentaire de la littérature dans les cours de FLE doit être amélioré si bien que ce support était privilégié pour enseigner les langues depuis des siècles. Pour montrer son intérêt pédagogique pour la classe, reprenons les mots canoniques de Jean Peytard : « Peut-on/doit-on apprendre la langue par la littérature ? La réponse est [...] doublement oui : on le peut puisque c'est ainsi que sont apprises les langues anciennes ; on le doit puisque c'est ainsi que les langues

modernes sont légitimables » (Peytard et al, 1982, p.60). À la suite de la citation, nous pouvons donc dire qu'au niveau du FLE, la littérature a occupé et occupe encore une place plus ou moins importante au sein de son enseignement/apprentissage. Par ailleurs, la littérature est considérée comme la meilleure forme de communication et l'œuvre littéraire apparaît comme l'outil pédagogique le plus efficace en classe de FLE pour aider les apprenants à mieux appréhender la langue. Le texte littéraire est un document très réussi pour assurer le lien entre l'enseignement culturel et linguistique. De ce fait, il sert de support pour atteindre des objectifs variés : support à la compréhension de la structure du texte et des outils linguistiques utilisés dans celui-ci, un outil pour étudier des points de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, etc.) Le texte littéraire, de par sa nature même, véhicule la culture d'une certaine communauté linguistique ; il fournit au lecteur des informations précieuses sur cette culture et sur la langue ainsi que les formes de communication utilisées. Nous participons à ce que dit Albert et Souchon:« en tant que forme de communication, la littérature est un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même » (Albert et Souchon, 2000, p.10).

MODÈLE DE DÉMARCHE

À la lumière de l'ouvrage de Albert et Souchon, car c'est de leur modèle pédagogique que s'inspirent de nombreux enseignants actuels qui souhaitent intégrer des textes littéraires dans leurs cours de français, nous voulons introduire une démarche d'exemple pour la préparation à la lecture. D'après leur modèle, on distingue dans l'activité de lecture des textes littéraires à trois phases comme le suivant :

- Une préparation à la lecture
- Des activités centrées sur la construction du sens
- Des activités de production

Cela résume bien les différentes étapes à suivre lors de l'exploitation des textes littéraires en classe. Ainsi, nous pouvons regrouper ces étapes sous un même toit : les activités avant-pendant-après la lecture. Dans cet article, nous visons à proposer une réflexion didactique pour l'étape de préparation à la lecture pour le niveau B2. Cette phase de sensibilisation accompagne la lecture et donne plus d'autonomie aux lecteurs. Pour cette démarche, nous proposons de traiter le texte littéraire dans une nouvelle perspective : l'approche interartistique. Il faut à priori définir ce que l'on entend par l'approche interartistique. D'un point de vue pédagogique, il faut exploiter le texte littéraire lentement et progressivement. Pour ce faire, il serait préférable d'amener l'extrait littéraire à la dimension artistique à l'aide d'enregistrements visuels et sonores car « la confrontation entre plusieurs disciplines permet de percevoir la littérature, non pas

comme un objet isolé, mais comme une interface confrontée à tous les arts, et se nourrissant elle-même de références artistiques » (Ravet, 2011, p.114). L'utilisation de supports visuels aide les apprenants à mieux comprendre ce qui est exploité puisqu'ils les motivent et encouragent à la participation en classe. En ce sens, une approche interartistique doit s'appuyer avant tout sur un large éventail de textes et de disciplines en interaction. On peut par exemple utiliser une variété de documents sonores et audiovisuels, de préférence issus des arts visuels (peinture, photographie, sculpture, design, etc.) ainsi que des extraits de films, qui sont d'importants documents artistiques et sociaux, et de chansons associées au texte car « la pédagogie doit entraîner les élèves à mobiliser leurs sens dans la perception du texte [et] en lisant ainsi, ils associent plus ou moins consciemment la forme et le fond et se retrouvent dans une situation favorable l'apprentissage » (Courty, 2003, p.81). Dans cette initiation modeste, nous visons à enrichir la vision du texte littéraire en la confrontant avec d'autres formes artistiques. Notre but essentiel dans cet article étant celui de concevoir des activités multimodales basées sur la découverte de l'auteur et son époque, puis sur la thématique et le genre de son ouvrage afin de sensibiliser les apprenants au texte proposé sur lequel on travaille.

CHOIX DE L'AUTEUR ET DU TEXTE

Annie Ernaux, écrivain majeur de la littérature française contemporaine, raconte l'histoire de ses parents, leur ascension sociale, leurs conditions de vie et de travail, en évoquant des lieux, des gestes, des émotions. Ernaux délaisse la fiction au début de sa carrière littéraire pour se concentrer sur l'autobiographie de son enfance au café-épicerie des parents d'Yvetot. Le style ernausien, dans ce livre, constitue une sorte de mélange des genres littéraires qui produisent un genre hybride « *auto-socio-biographie* ». C'est en fait un néologisme lié étroitement au genre de l'autobiographie imaginé par Annie Ernaux dans cet ouvrage grâce auquel « se fondant sur sa propre expérience d'une trajectoire sociale improbable, elle décrit dans ses récits « auto-socio biographiques » le monde et les représentations des petits-commerçants en zone rurale dans la période de l'après-guerre, et cherche à rendre ce qu'elle présente comme le vécu des dominés. » (Charpentier, 2006) L'auteure utilise ses expériences personnelles à des fins universelles. Le style littéraire préféré de l'auteur, qui tient compte de la culture dans laquelle elle vit, permet au lecteur de s'identifier au protagoniste. Le corpus de cette fiche pédagogique est le roman « La Place », l'œuvre d'Annie Ernaux qui remporte un grand succès à sa sortie et reçoit peu après le prix Renaudot.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE (ÉTAPES, CONSIGNES ET ACTIVITÉS)

Grâce aux apports de cette théorie, les enseignants pourraient disposer des phases nécessaires à l'exploitation d'un texte en classe de FLE. L'apprenant sera sensibilisé au contexte du texte et à son thème avec une série d'activités avant la lecture qui sont complètement indépendantes des savoirs et connaissances en matière de littérature. Ainsi, il arrivera au texte lui-même et à ses caractéristiques linguistiques.

Public visé	Apprenants du français langue étrangère
L'auteur du récit	Annie Ernaux
Le titre	La place
Niveau des apprenants	B2
Objectifs	Objectifs communicatifs : Comprendre un événement au passé Objectifs socioculturels : Connaître la vie d'une auteure française Objectifs Littéraires Découvrir une œuvre de la littérature française Découvrir les particularités d'un style propre à l'auteure Savoir-faire : Faire des recherches sur Internet, saisir des informations
Compétences visées	Compréhension écrite Compréhension orale Production orale
Autres documents authentiques non littéraires	Vidéo INA, Photos de l'auteur, autres images

Tableau 1 : Tableau descriptif de la démarche

L'extrait choisi :

Ils ont acheté le fonds à crédit.

Au début, le pays de Cocagne. Des rayons de nourritures et de boissons, des boîtes de pâté, des paquets de gâteaux. Étonnés aussi de gagner de l'argent maintenant avec une telle simplicité, un effort physique si réduit, commander, ranger, peser, le petit compte, merci au plaisir. Les premiers jours, au coup de sonnette, ils bondissaient ensemble dans la boutique, multipliaient les questions rituelles « et avec ça ? ». Ils s'amusaient, on les appelait patron, patronne.

Le doute est venu avec la première femme disant à voix basse, une fois ses commissions dans le sac, je suis un peu gênée en ce moment, est-ce que je peux payer samedi. Suivie d'une autre, d'une autre encore. L'ardoise ou le retour à l'usine. L'ardoise leur a paru la solution la moins pire.

Pour faire face, surtout pas de désirs. Jamais d'apéritifs ou de bonnes boîtes sauf le dimanche. Obligés d'être en froid avec les frères et sœurs qu'ils avaient d'abord régalés pour montrer qu'ils avaient les moyens. Peur continue de manger le fonds.

Tableau 2 : Extrait du livre

Voici l'éventail d'activités proposées :

Objectif : Sensibiliser au récit
Durée : 10 minutes
Modalités : en grand groupe, en petits groupes

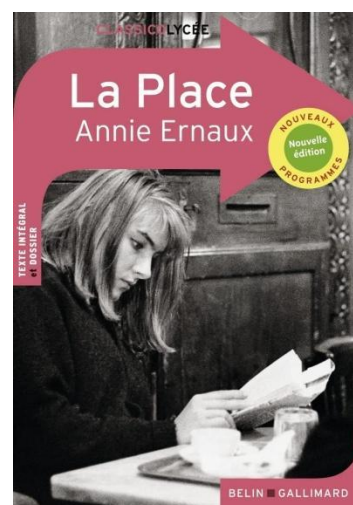
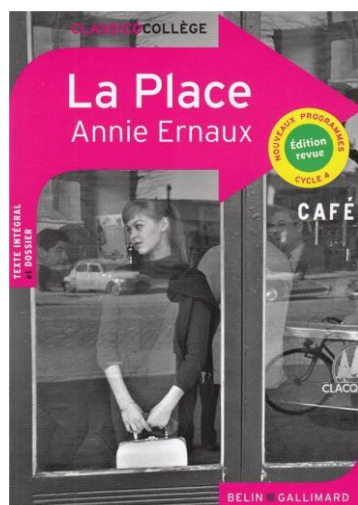
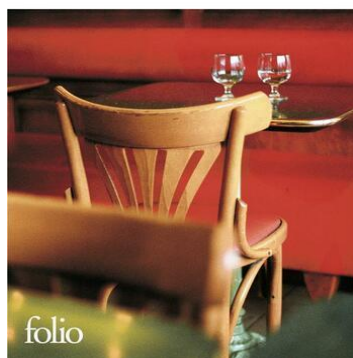
ACTIVITÉ 1

Étudier le paratexte : Faire observer les couvertures du roman de différentes éditions de *La Place* (projeter au tableau si possible ou les imprimer en couleur). Proposer un temps d'observation silencieux aux apprenants.

L'activité repose sur le principe de l'anticipation : leur demander de trouver l'image qui n'est pas en réalité la couverture de *La Place*. Après avoir trouvé la bonne image qui n'est la couverture du livre, leur demander comment il était possible de trouver cette fausse couverture.

Puis, inviter les apprenants à répondre à la question suivante en petits groupes : Choisissez un mot pour décrire ce que vous évoquent ces images.

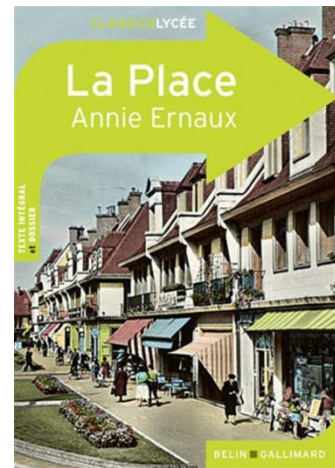
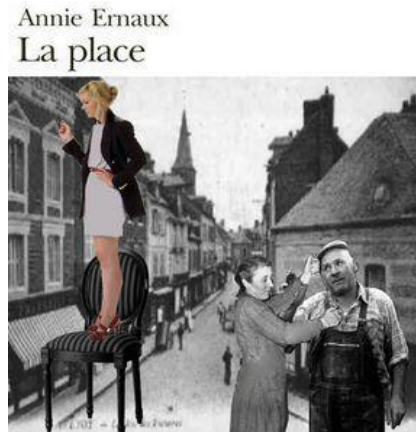
Annie Ernaux
La place



1

2

3



4

5

6

Images 1 : Les différentes couvertures du même livre

Après avoir eu leurs réponses, expliquer que cette image pourrait représenter le livre entier parce qu'au fil du livre, on s'aperçoit de la différence sociale d'Annie et de ses deux parents.

Continuer à recourir au paratexte : Faire lire la quatrième de couverture ci-dessous et faire deviner de quel type de roman s'agit-il ?



Image 2 : la quatrième couverture

Ensuite, les apprenants échangent l'information dont ils disposent pour essayer de réunir un maximum de renseignements sur le type de roman.

Leur expliquer que le titre du livre « La place » a une signification possible qui serait sa place occupée ou souhaitée dans la société ou celle de sa famille.

ACTIVITÉ 2

Faire observer la carte postale ci-dessous et à partir des indices qui sont sur cette carte postale ancienne, leur demander de faire de recherches sur la région où le récit se déroule. Puis inviter les apprenants à répondre à cette question :

Pourriez-vous localiser cette région sur la carte de la France ?



Image 3 : Une carte postale d'Yvetot

Demander aux apprenants de nommer d'autres régions françaises qu'ils connaissent. Grâce à cette activité ils se concentrent sur les lieux où se passe l'histoire dans le roman.

Objectif : Sensibiliser à l'auteure

Durée : 10 minutes

Modalités : en binômes

ACTIVITÉ 3

Pour cette partie de l'activité nous proposons un travail en binôme.

Former des binômes. Pour sensibiliser les apprenants à la découverte de l'auteure, nous proposons les activités qui suivent : Leur demander de remettre dans l'ordre les morceaux biographiques de l'auteure en les numérotant de 1 à 6 pour retrouver sa courte biographie.

- a. L'histoire de sa famille et de son ascension sociale est l'objet de deux de ses romans *La Place* (Prix Renaudot en 1984) et *La Honte* (1997).
- b. Annie Ernaux, de son vrai nom Duchesne, est née en 1940 à Lillebonne puis a vécu sa jeunesse à Yvetot en Normandie où ses parents tenaient une café épicerie.
- c. On peut citer aussi *L'Autre Fille* (2011) sur sa sœur décédée avant sa naissance, et le roman fleuve *Les Années* publié en 2008, qui retrace 60 ans d'existence d'un point de vue à la fois intime et sociologique.

- d. C'est en 1974 qu'Annie Ernaux publie son premier roman *Les Armoires vides*, largement autobiographique, comme le seront la plupart de ses romans.
- e. Elle suit des études de lettres et devient professeure certifiée puis agrégée.
- f. Elle raconte également son expérience du mariage dans *La Femme gelée* (1981), ses amours dans *Passion simple* (1991) et *Se perdre* (2001), ou encore son avortement, sujet de son livre *L'Événement* (2000).

1	2	3	4	5	6

ACTIVITÉ 4

Faire observer cette photographie de l'auteure, faire décrire son bureau et leur demander leur avis.



Image 4 : Annie Ernaux dans son bureau

Objectif : Sensibilisation à la forme de l'extrait/au genre, au récit

Durée : 5 minutes

Modalités : en grand groupe

ACTIVITÉ 5

La suite de la séquence propose un travail dont l'objectif est de se représenter globalement le roman. Faire visionner la vidéo d'Entretien avec Annie Ernaux après la parution de *La Place* sur le plateau d'*Apostrophes* en 1984. Après avoir visionné la vidéo inviter les apprenants à répondre aux questions suivantes :

Pourquoi elle pense à une trahison quand elle pense à rédiger un roman ?

En 1945, que s'est-il passé, après la seconde guerre mondiale ?

Que veut dire « On n'est pas malheureux, il y a plus malheureux que nous » ? Y-a-t-il un équivalent de cette expression en turc ?



Image 5 : Annie Ernaux lors de son interview

ACTIVITÉ 6

Dans la vidéo, Bernard Pivot lit l'extrait ci-dessous du récit :

« Depuis peu, je sais que le roman est impossible. Pour rendre compte d'une vie soumise à la nécessité, je n'ai pas le droit de prendre d'abord le parti de l'art, ni de chercher à faire quelque chose de « passionnant », ou d'« émouvant ». Je rassemblerai les paroles, les gestes, les goûts de mon père, les faits marquants de sa vie, tous les signes objectifs d'une existence que j'ai aussi partagée. Aucune poésie du souvenir, pas de dérision jubilante. L'écriture plate me vient naturellement, celle-là même que j'utilisais en écrivant autrefois à mes parents pour leur dire les nouvelles essentielles. »

Le choix de ce genre permet à l'auteure de raconter toute la vérité en respectant vers la figure de son père. Leur demander comment s'appelle ce style présenté par l'auteur ? Leur expliquer qu'à travers ce style : Pour neutraliser la subjectivité et dépersonnaliser les événements racontés, le récit est dépourvu de l'écriture émotionnelle et des composantes esthétiques. Une écriture qui s'attache à l'essentiel et au nécessaire

ACTIVITÉ 7



Image 6 : Annie Ernaux et son père

Voici une photo de l'auteure avec son père. Leur demander d'imaginer qu'Annie Ernaux débute sur un réseau social et elle publie cette photo sur son compte à l'âge adulte. Diviser la classe en deux groupes. Un groupe imagine un texte pour accompagner la photo ci-dessus (par une ou deux phrases) et peut ajouter même des hashtags et l'autre groupe laisse un petit commentaire en bas de cette photo. Après cette activité, leur expliquer que « *La place* » est un roman dans laquelle Annie Ernaux trace le cheminement de son père.

CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons mis l'accent sur le caractère bénéfique du texte littéraire. Le professeur de FLE, étant l'ambassadeur d'une langue et d'une culture, doit savoir envisager le texte littéraire comme un instrument qui contribue plus au développement des qualités essentielles des apprenants que tout autre support linguistique. Comme nous avons tenté de le montrer dans cet article, autour du texte lui-même peuvent se trouver des documents sonores, audiovisuels pour constituer une ouverture sur le texte littéraire et aider à la lecture. En utilisant ces documents qui peuvent aider à sensibiliser les apprenants, nous pouvons donc profiter du texte au maximum. Le texte littéraire peut être un moyen très efficace pour enseigner le français en motivant et en sensibilisant les apprenants afin de développer leurs compétences langagières et culturelles aussi. Pour cela, il faut l'intégrer dans la salle de classe. Le texte littéraire peut servir à sensibiliser les apprenants à la littérature, éveiller leurs intérêts et les inspirer à lire des textes littéraires et enfin susciter le plaisir. Le texte littéraire, aidant à l'apprentissage de la culture ainsi qu'au développement de la compréhension écrite et de la production orale et écrite en FLE.

Ces démarches pédagogiques que nous avons développées dans cet article peuvent donner lieu à l'innombrable possibilité d'exploitation et encourager les enseignants à intégrer le texte littéraire dans leur cours puisqu'il peut considérablement faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE.

BIBLIOGRAPHIE

- Albert, M-C., & Souchon, M., (2000) *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette Livre
- Courtyllon, J (2003) *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Livre
- Cuq, J-P., (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International
- Defays, J-M., Delbart, A-R., Hammami, S., Saenen, F. (2014), *La Littérature en FLE, État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette Livre
- Defays, J-M., Deltour, S., (2003) *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Paris : Mardaga
- Godard, A. (2015) *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Editions Didier
- Papo, E., Bourgain, D. & Peytard, J. (1989) *Littérature et Communication en classe de langue*. Paris : Hatier
- Peytard, J., Bertrand, D., Besse, H., Bourgain, D., Coste, D., Papo, E., Pelfrène, A., Porcher, L. & Sctirck, R. (1982) *Littérature et classe de langue français langue étrangère*. Paris : Hatier
- Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE International
- Ravet, D., (2011) « Le verrou » de Maupassant : Pour une didactisation de l'objet narratif court, *Enjeux, Revue de formation continuée et de didactique du français*, 81, 103-118
- Séoud, A., (1994) *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Les Editions Didier

SITOGRAPHIE

- <https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i11095690/annie-ernaux-la-place>, consulté le 10 mars 2022
- <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. consulté le 21 février 2022
- Charpentier Isabelle Charpentier, « “Quelque part entre la littérature, la sociologie et l'histoire...” », *CONTEXTES* [En ligne], 1 | 2006, mis en ligne le 15 septembre 2006, consulté le 03 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/contextes/74> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/contextes.74>
- <https://www.radiofrance.fr/personnes/annie-ernaux?p=9> , consulté le 14 mars 2022

EXTENDED ABSTRACT

Literature is often considered to be difficult to use in foreign language classes. Actually, its insertion into foreign language teaching practises is difficult. There are several points that need to be considered during their employment in French as a foreign language classrooms. We have to study the context of the text, its author, the period in which it is written, etc. The use of the literary text as a pedagogical tool in French language classes is a controversial subject in the teaching of French as a foreign language. After a long absence from teaching of foreign languages, the literary text has reappeared with the communicative approach and literature is now accepted as an integral part of French as a foreign language courses. Thanks to its intrinsic characteristics; its value as a specific product of language and culture, it should have its place in a French as a foreign language, even as being privileged. French language teachers agree that literary texts can be used effectively in language lessons since they are ideal documents to enrich the content offered by French course books. As language teachers, we need to find various activities for exploiting literary sources in such a way that learners are empowered to do an effective reading of literary texts. However, the presentation of literary texts in language lessons seems to arouse the feelings of insecurity and anxiety in learners. It should be noted that there is no doubt about the usefulness of the literary text in the French classes. . Since it serves as a cultural meeting point of cultures and as a precious resource for highlighting and reinforcing linguistic and cultural skills, it is strongly recommended that literary texts maintain its presence in the teaching of foreign languages and culture. We will show, in this article, in an interartistic approach how to make learners aware of the literary text in French language class with a series of activities to do before reading activity, which are completely independent of knowledge of literature. We will also focus on its role and its contribution to the teaching and learning of French as a foreign language.



A COMPARATIVE READING OF *CAT IN THE RAIN* AND *HILLS LIKE WHITE ELEPHANTS* IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

YAĞMURDAKİ KEDİ VE TEPELER BEYAZ FİLLER GİBİ ADLI ÖYKÜLERİN YABANCI DİL SINIFLARINDA KARŞILAŞTIRILMALI OKUNMASI

Necat KUMRAL 

Assistant Professor, Tokat Gazi
Osmanpaşa University, Faculty of
Education, ELT Department, Tokat,
Turkey
ORCID: 0000-0002-2857-8424

Sorumlu yazar/ Corresponding author:

Necat KUMRAL,
Assistant Professor, Tokat Gazi
Osmanpaşa University, Faculty of
Education, ELT Department, Tokat,
Turkey
Email: necat.kumral@gop.edu.tr

Geliş Tarihi/Submitted:
07.09.2022

Kabul Tarihi/ Accepted:
16.12.2022

Anahtar Kelimeler:

Hemingway, Kedi imajı, Beyaz fil,
Karşılaştırılmalı okuma

Keywords:

Hemingway, Cat image, White
elephant, Comparative reading

Kaynak gösterme/Citation:

Kumral, Necat (2022). "A
Comparative Reading Of *Cat In
The Rain* And *Hills Like White
Elephants* In Foreign Language
Classes" .*World Language Studies*
(WLS), 2 (2): 132-51

Özet

Bu makale, evli ve evli olmayan çiftlerin sürdürdükleri tipik yaşamlar vasıtasıyla Hemingway'in insan ilişkilerine bakışına derinlemesine girmek için onun iki kısa öyküsünün karşılaştırılmalı okunmasını sunmaktadır. Birinci öykü *Yağmurdaki Kedi* evli olan bir çiftin yaşam biçimini betimlerken, ikinci öykü olan *Tepeler Beyaz Filler Gibi* ise evli olmayan bir çiftin tipik yaşam biçimini ön plana alır. Yazar yaşama aynı noktadan yaklaştığından ve çiftlerin yaşam tarzlarında bir fark görmediğinden anlatıcıyla aynı bakış açısına sahiptir. Yazar, her zaman diğer kişiyi baskı altına almak için daha üst düzeyde olan pozisyonumuzu kullanmaya ve kişinin durumunu kendi lehimize her türlü çevirmeye devamlı hazır olduğumuzdan insansı zayıflıklarımıza ve kuvvetli yanlarımıza ışık tutmaktadır. İster evli ister iyi eğitilmiş olsun, ne yazık ki her iki öyküde de istismar edilmek üzere seçilenler kadınlardır. Keskin eleştirel gözle baktığında, okuyucu öykülerdeki yaşamların tipik ve basmakalıp insanlar tarafından sürdürülenler olduğu kolaylıkla anlayabilir. Öykülerde paylaşılan ortak alan öylesine resmedilir ki insanların her hangi bir toplumda aynı davranış biçimini sergiledikleri söylenebilir. Yazınsal (edebi) yapıtların (eserlerin) yabancı dil sınıflarında karşılaştırılmalı okunması, öğrencileri söz konusu dille devamlı karşı karşıya bıraktığından, onların ikinci dil/yabancı dil edinimini önemli bir dereceye kadar kolaylaştırır. Bu sürekli karşı karşıya bırakma, sözcük öğreniminin ve bellekte tutulmasının anlamlı öbekler halinde ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesini de destekleyebilir.

Abstract

This article proposes a comparative reading of Hemingway's two short stories to delve deeper into his look at human relationships through typical lives that married or unmarried couple leads. While the first story *Cat in the Rain* depicts a sort of life a married couple leads, the second story *Hills like White Elephants* foregrounds a typical life of an unmarried couple. The vantage point the narrator holds is the same, as the writer approaches life from the same point of view and sees no difference between the life styles of these couples. He sheds lights on our human weaknesses and strengths because we are always ready to make use of our superior position to subjugate the other and exploit his or her status every which way. Unfortunately, in both of the stories, women are chosen to be exploited no matter whether they are married, or whether they are well-educated. With a keenly critical eye, the reader can easily understand that the lives presented through the stories are typical and led by stereotype people. The common ground shared by the stories is depicted in such a way that it can be said that people will display the same attitude in any speech community. Comparative reading of literary works in foreign classes helps ease L2 acquisition to a great extent providing constant exposure to the language concerned. This constant exposure also helps boost vocabulary learning and retention in meaningful chunks in a regular fashion.

1. INTRODUCTION

This study has been conducted with the focus on the assumption that constant exposure to authentic language provided through literary works can help promote language acquisition in a regular fashion. Using short stories in EFL classes can meet the need if learners are expected to develop their linguistic and communicative competence through professional guidance to the world of numerous writers. Reading literary works can definitely be beneficial on their part to achieve the outcome of EFL programs as it paves the way to developing productive skills in the long run, generating more opportunity for speaking and writing classes to boot.

The stories have been selected for the sole purpose of illustrating that Hemingway depicts a sort of life through speech acts in order to hold a mirror for the reader to understand who the characters really are. The homily preached secretly bothers everyone because they realize that they might very possibly be the characters in the selected stories. Being part of the whole, every piece, any literary work, adds up to dissemination of one particular idea that human is to err and no one is exception. Communication channel given in the stories is not a two-way but rather a one-way since male characters are introduced as dominating figures. Female characters, however, simply take each chance to voice their demands or concerns the way they can. Why Hemingway treats them the way the reader realizes is not a mystery because women, according to the writer, fight a losing battle and have no power to assert their personality and express their views the way they like. They are the losing lot or the vulnerable multitude not because Hemingway depicts them the way they are, but because they lead their lives caught up in situations over which they have no control. “Their situation” says Akdoğan (2018), referring to what Marilyn French states as to why men are still central to women’s lives, “is still not good and in some parts has even worsened” (p.194). Both of the stories can also be read and criticized in the light of gender criticism because “patriarchal culture is so imbued with assumptions of male superiority” (Charters, 2007, p. 1101), “inferiority of women to men” as a result of “Victorian patriarchal assumptions” (Barın Akman, 2019, p.36), they have lower position “in that patriarchal order” (Özyön, 2020, p.119), and that “history has given grossly disproportionate attention to the interests, thoughts and actions of men” (Beatty, 1996, p.766).

The whole world is like “a universal battle ground. Each time a war breaks out. Death is always at work, by which the couple is destroyed” (Cixous, 2000, p. 265). The victory, to Cixous (2000), is a male privilege as it is seen between activity and passivity. In patriarchal western culture male writers are considered active users of their native tongue, because they are

“progenitor, procreator whose pen is an instrument of generative power [...]” (Showalter, 2000, p. 313). The same pen portrays the reader two pictures based on that sort of passivity and activity depicted between the interlocutors in each of the stories concerned. Their active or passive roles are also reflected on the language they use in their arguments in accordance with their gender roles (Üstün Kaya, 2017). The reader will be guided in a typical EFL reading class and provided with the interpretations of the stories one after the other followed by the comparison of them to complete the picture needed for a thorough understanding of the whole study.

2. LITERATURE REVIEW

Using literary texts in EFL classes does not cover much space in the language teaching programs; therefore, exposure to authentic language is considerably limited. Comparing stories for communicative purposes in the classroom helps promote language acquisition, and learners develop both linguistic competence and performance, as they are engaged in the oral and written activities designed beforehand. Moreover, learners can also develop literary competence if they are provided with relevant and interesting short stories in a regular fashion. Stories selected for this purpose, according to Üstün Kaya (2014), are short and easy to summarize, more realistic as they mostly depict everyday life, rich in vocabulary and good examples of language use in context. Short story as a literary genre has some advantages over the other genres such as novel, drama and poetry. Speaking of these advantages, Turan and Çolak (2018) state that poetry is rich in figurative language, which poses considerable difficulty on the part of the learner when particularly s/he has no interest in poetry. They also foreground the fact that learners find no opportunity to act out what they learn in drama classes in everyday life. Novels are much longer than they can cope with in one or two class sessions, and they require more effort to analyze and discuss in a limited period of time.

Short stories, however, help develop four basic language learning skills since they give ample opportunity to the learner to practice them all in meaningful and logical contexts. As is often put, short stories can promote learning skills up to an advanced level and help develop communicative competence and performance in the process of time. Added bonus of using short stories is the opportunity to build enough vocabulary at all levels ranging from beginning to advanced. They also help foster learners’ “imaginative thinking skills” while enhancing reading skill (Abu Zahra & Farrah, 2016, p.13). Abu Zahra and Farrah (2016) also focus on the four aspects of short stories: “authenticity” as they provide authentic reading materials,

“language enhancement” since they enable learners to enhance their learning skills, “cultural enrichment” and “personal growth and reflection” (p. 13).

The very next step to consider is how to design activities in order to make them “meaning-driven, reader-centered and unintimidating” (Wing Bo Tso, 2014, p. 112), as is frequently asserted that literature classes might be dull and intimidating on the part of the learner when particularly they are teacher-centered and learners have no essential, context-related previous knowledge. When learners are given opportunity to bring their personal experience to what they are reading and discussing in the classroom environment, they can be more interested in the lesson and benefit to a great extent from all in-class activities if designed properly and accordingly. The following research questions pertain to the aspects of the L2 learning issue:

- How can short stories be compared in EFL classrooms for effective use of L2?
- To what extent can comparing stories be of help to promote L2 acquisition?
- What are the L2 learning purposes regarding the use of literature in EFL settings?

As the research proclaims that using literary works in EFL classrooms, short stories in particular, can help promote language acquisition to a certain extent, prospective readers will be guided throughout the study in order for them to follow suit the steps of comparative reading of short stories in language classes. Language learning purposes are set at the very beginning of the language teaching programs, and they are clearly defined so that their learning experience can be both incremental and rewarding in the process of time.

3. METHOD

The stories selected for the study will be analyzed consecutively in order to demonstrate how to compare them in EFL classrooms later on. The act of comparing will give learners opportunity to keep in mind the important points, which is necessary to come up with a thorough comparison of the stories. In-class activities can be designed by pairing up learners and then dividing them into groups so as to increase interaction and communication before they read the comparison of the stories and discuss important points as a whole class.

3.1 TEACHING TREATMENT FOR THE PRE-READING (PAIR WORK)

Learners are given opportunity to work in pairs in order to discuss the following questions, which will prepare them for the reading activity:

1. Whether they have read a short story before;

2. If they liked it or not. If yes, what made them like it;
3. Whether they have read a story written by Hemingway. If yes, whether they liked it or not;
4. If the story has represented events which are true to their experience;
5. If they remember the theme of the story and can talk about it;
6. If there are any symbols in the story and what they represent respectively.

3.2 TEACHING TREATMENT FOR THE READING (GROUP WORK)

Learners are asked to work in groups and read the interpretation of the story they are assigned. They keep the following questions in mind while they are reading their story. When they finish reading the interpretation of the story, they may write their answers to the questions. They are assumed to be ready for the comparison of the stories since they will have read the interpretation of the story beforehand.

1. What is the theme of the story you have read?
2. Who is the protagonist/antagonist in the story?
3. When and where did the story take place?
4. Are there any symbols used in the story? What do they represent respectively?
5. Why did Hemingway end the story the way he did?

3.3 TEACHING TREATMENT FOR THE POST-READING (WHOLE CLASS)

Learners are asked to work in groups first to compare and contrast their answers to the questions. Then, they may read the comparison of the stories in order to portray a comprehensive picture of all the core issues related to the characteristics of a modern society the stories reflect on. The following questions are critical to pose to readers, namely L2 learners, to get them involved in the post-reading activity.

1. What is the common attitude of the male characters of the stories? Is it really annoying on the women's part? Why?
2. What seems to be the real reason behind female characters' disappointment? Is it the only source of their conflict?
3. Are they both happy to be finally equal to their lovers in every respect in their social life? If not, what do you think would make them happy souls in their relationship after so many decades of social change in their modern society?

4. Do they feel fully empowered in their social roles to express their opinions and earnest demands openly?
5. What do you think the male characters should do to settle the dispute and resolve the conflict?
6. Are the female characters appearing too ambitious if they admit that they have all the rights and privileges they deserve? If not, then what is wrong with the way the male characters are treating them? Why do you think they are displaying extremely indecorous behavior combined with outright rejection of any implied suggestion when confronted with their lover's demands and adverse queries?

4. COMPARATIVE READING OF THE STORIES

4.1 CAT IN THE RAIN

This is a story of an American couple that is on holiday in Italy. Hemingway wrote the story in Rapallo, Italy where he and his wife Hadley spent some time at the Hotel Splendide in February 1923 (Griffin, 2001, p.99). A full description of the place where the hotel is situated is given. Through such a description given in detail the writer arouses interest in the reader to get involved in the whole story from the beginning to the end. Apart from a few Italian words and phrases, which add variety and authenticity to the story, the reader feels that it is easy to understand. Judging by the simplicity of the story the reader may have the notion as to what makes the story so significant to read and interpret, as it should not be that simple. Behind deceptive simplicity of the story, there is a deep layer of meaning lying in the cultural background of the work, which requires the reader to reach in order to get a full picture of what it really aims to communicate across. The whole story turns out to be "Hemingway's subtle exploration of [...] American romantic quest for identity" (Lindsay, 1997, p.15).

The story develops around a cat image in the rain. The physical world described with the cat image right in the middle is given on purpose to help the reader to understand how the woman feels in her inner world, her inner psyche. It is not solely the story of a cat crouched under a table while it is raining outside, but rather it is the story of a desperate woman married to an intellectual, rational and wise (!) man who displays so-called affection towards her while she expects more than what he says but never does. The new role of women in an equalitarian society, if not dystopian yet, developed around purely intellectual values makes them lonely in their corners, as their invaluable emotions are ignored for the sake of equality that they claim they have decisively established between man and woman. Their emotions combined with their

distinctive identities make them different, irreplaceable and beautiful. When their emotions, feelings and distinctive identities that make them different and consequently irreplaceable are ignored, there exists indifference decisively displayed towards their identity and wellbeing.

This unbearable indifference George displays throughout the story gives the reader a hint as to why she feels miserable, lonely, isolated and castaway from the center of their private life. She makes every intellectual and emotional move to attract his attention, which proves her deliberate decision to indicate that she is not an ordinary woman or an alien that he may treat as if he had no relationship with. Confined in her corner, she has the feeling that she is not a part of their mutual world as she sees no perfect harmony within the heart of their relationship so as to lead a beautiful life together. She hardly seems to be sharing anything because they have so little in common. Whatever she proposes will meet frustratingly polite refusal since he skillfully avoids considering them by just giving logical advice to confuse her mind. In such an improper relationship, he makes her feel like a tiny creature left all alone, not knowing exactly what she wants. He simply appears to be a sort of Mr. Know it all as an intellectual figure constantly reading a book with his legs on a pillow, physically motionless but mentally active with his powerful mind to win every point as if he had to. Having a creative mind without a heart inside he makes a perfect example of “a hollow posing dummy, a conventionalized figure of a sahib” (Orwell, 1993, p. 2231) rather than a loving husband ready to care and share a life of their own.

The war monument visited by the Italians is a sign of their victory symbolizing man’s invincible power over the centuries. The artists with their easels depict the moment of victory to make it immortal after so many years. The war actually never ends, as it goes on between men and women in their effort to gain superiority over the other. The battleground where she fights a losing battle is their room. She looks out while it is raining. She feels pity for the kitty when she sees it crouched under a table trying to keep dry. She says she is going to get it. He offers to bring the cat in without ever making a move. While she is about to go out to get the kitty, he says, “Don’t get wet” (Hemingway, 1987, p.129).

That was all he said to show to what extent he cares about her. As she goes down the stairs, the hotelkeeper stands up and bows to her. They have a small conversation about the bad weather. How she feels inside is given to the reader to make a comparison and contrast between the husband and the Italian hotelkeeper:

“He stood behind his desk in the far end of the dim room. The wife liked him.
She liked the deadly serious way he received any complaints. She liked his

dignity. She liked the way he wanted to serve her. She liked the way he felt about being a hotelkeeper. She liked his old, heavy face and big hands” (Hemingway, 1987, p. 130).

The heavy face and the big hands are not the extraordinary features a young woman would ever like. It is probably not the size or the physical appearance that makes her like him, but it is a feeling of security the face and hands give her. When she is out, an umbrella opens behind her. It is the maid sent by the padrone to take care of her. The padrone shows his respect by taking the necessary caution to help her feel important. She comes back to the room without the cat, for the kitty is gone. Frustrated she sits on the bed to talk about it. He rests his eyes from reading as if concerned with her problem:

“Did you get the cat?” he asked, putting down his book.

“It was gone.”

“Wonder where it went to,” he said, resting his eyes from reading (Hemingway, 1987, p. 130).

Her frustration grows bigger while she talks about the cat and how and where it has gone when she needs it so much. She explains why she desperately needs it:

“I wanted it so much,” she said. “I don’t know why I wanted it so much. I wanted that poor kitty. It isn’t any fun to be a poor kitty out in the rain” (p.130).

Apparently, she identifies herself with the kitty since she feels miserable seeing the cat in a desperate situation. In her life she feels desperate, as she is adhered to her status to play a role as an equal partner in her marriage. While she is busy looking at herself in the mirror, studying her profile first on one side and then the other, George goes on reading. Then she studies the back of her head and her neck. She is fed up with her short hair and wants to grow it so as not to look like a boy any more, though George repeats his point saying that he likes the way it is:

“I want to pull my hair back tight and smooth and make a big knot at the back that I can feel,” she said. “I want to have a kitty to sit on my lap and purr when I stroke her.”

“Yeah?” George said from the bed (p.131).

“And I want to eat at a table with my own silver and I want candles. And I want it to be spring and I want to brush my hair out in front of a mirror and I want a kitty and I want new clothes.”

“Oh, shut up and get something to read,” George said. He was reading again.

“Anyway, I want a cat,” she said. “I want a cat. I want a cat now. If I can’t have long hair or any fun, I can have a cat” (p.131).

Being a desperate housewife is no fun at all because she is like a helpless cat in her life, a poor kitty out in the rain. She expresses how she feels inside by using the cat as a symbol to reflect her inner psyche. She seeks new horizons, new beginnings because she needs a change from the humdrum, the mundane that life imposes upon her. She feels like a real woman full of passion for a promising future to enjoy life more than ever before. She believes that she has the right to act out a role of her choice rather than the one imposed by the patriarchal modern society. With the help of the gloomy picture of the outer world, the reader is perfectly sure how and why she has developed a sense of low self-esteem and a distressing mood she is dreadfully caught up in.

Hemingway uses short but influential statements to express how she feels about the padrone of the hotel. The wife likes him for his courtesy he displays in a decisive manner, as he knows exactly how to treat women to gain their favor. His direct address to her heart and mind makes him a real man to consider as opposed to her husband who takes her existence for granted without considering her to be a woman to love and care. It is not the words that count but rather behaviors, as actions speak louder than words. Longing and loneliness frighten her more day by day, turning her into a desperate housewife struggling to create a world of happiness. She fails when her husband shouts at her to shut up while she is making a list of the things she wants to have in her life. She simply makes an effort to be a woman of her home, as she is not an alien living in the same home environment. Her heart now turns into a barren field or a wasteland, so to speak, where no love or hope can ever cherish due to the futile attempts that she makes to gain his favor. His lack of ability to understand her true emotions prepares their own destiny, for they become more estranged in their world day by day. The cat assumed to replace all her innocent demands is finally brought in:

“Excuse me,” said the maid, “the padrone asked me to bring this for the Signora” (p. 131).

Despite her deliberate actions to attract his attention, she fails since he responds with his usual indifference. Then there is this sincere deliberate action of the padrone to make her feel important and irreplaceable when she terribly needs it to regard herself as a different individual. The husband, who favors mind over heart, is pit against the padrone, who prefers heart to mind. He believes that it is man’s emotions that make him a human being rather than his intellectual faculty. Hemingway communicates this message when he deliberately expresses his thought as follows:

“Something strange but tight, [a kind of bliss mixed with gratitude] felt inside the young woman. The padrone made her feel small and at the same time important. She had a momentary feeling of supreme importance” (p.130).

A clear difference made explicit between the attitudes of the two men towards the woman indicates the source of indifference. Hemingway secretly compels the reader to stand behind either the husband or the padrone if they are ever to make a choice between them. While the padrone knows how to treat women as well as he can, George appears absolutely ignorant as to what sort of courtesy he should display in his relationship with his wife.

4.2 HILLS LIKE WHITE ELEPHANTS

The first thing that catches the eye is the title because the reader is confused as to why hills are like white elephants. This analogy simply causes some confusion initially because the reader may not know what ‘white elephant’ refers to. It is in fact a rare gift which is highly valuable but impossible to keep for a long time. The reader cannot make head or tail of what he is reading until the young woman uses it for the second or even the third time in the middle of the story. “The superficially insignificant conversation takes on deeper tones,” as the reader realizes that the final remark of the woman is short but sharp, which ends the whole relationship “with various shades of meaning” (Gonzalez, 1985, p. 6). The tone of the conversation reaches a boiling point, as it turns into a quarrel, a fierce talk, causing personal destruction on both sides. The story is “after all a textual artifact, one that historically has been subjected to intensely close reading” (Link, 2004, p. 66). It begins with a detailed description of the place where they are waiting for the train from Barcelona:

“The hills across the valley of the Ebro were long and white. On this side there were no trees ...The girl was looking at the line of hills. They were white in the sun and the country was brown and dry” (Hemingway, 1987, p.211)

The outer world is given to reflect the inner psyche of the woman named Jig as the central character through whom the reader learns more about the American man representing the young generation with their general tendency in such a superficial relationship that they maintain to satisfy their earthly pleasures and needs. The woman has no hope to cherish in her heart no matter how hard she tries to keep the relationship as long as possible. She feels lonely and almost abandoned, for she does not have any power to exert to change things right round. The only power, she feels, is the baby that represents stability and maintains a more serious tone to their relationship:

“They look like white elephants,” she said.

“I have never seen one,” the man drank his beer.

“No, you wouldn’t have.”

“I might have,” the man said. “Just because you say I wouldn’t have doesn’t prove anything” (p.211).

Jig uses white elephant as a cultural image that turns into a symbol referring to the baby that she intends to give birth to. As a rare gift, she wants to have the baby to form a family with the consent of the man if he intends to marry. The use of this symbol bothers him to a great extent, for he rejects the idea of getting married and having a baby. He simply avoids taking this daunting responsibility since he does not feel ready to be the proud father of a baby boy or girl, as he does not know whether they are fully “equipped to act as good parents” (Gillette, 2007, p.50). His deliberate moves, while conversing logically and rationally (!), imply that he is not keen on the idea of parenthood at this point in his life. He simply pretends that he does not get the point she decisively makes when she uses ‘white elephant’ as a symbol to refer to the baby as a rare gift. She is still far away from understanding what kind of man her lover is.

They later try Anis del Toro, another drink that tastes bitter first, but then helps feel all right both physically and psychologically. They exchange their comments on how it tastes by making remarks to point out its effect on them respectively. They try to win their points by responding instantly, which sometimes makes them look funny, as there is no point in appearing superior to the other. This will never help them settle their dispute so as to reconcile at some point in their argument. Their argument reaches a serious tone signaling that they will break up at the junction of the railways where they seem to have come to the end of their relationship:

“It tastes like licorice,” the girl said and put the glass down.

“That’s the way with everything.”

“Yes,” said the girl. “Everything tastes of licorice. Especially all the things you’ve waited so long for, like absinthe” (p.212).

Using licorice, she seems to be talking about the drink that makes people feel all right, though they feel something burning in their throats when they drink it. Then she talks about absinthe, another drink with herb flavor tasting bitter. By referring to bitter drinks as signs of her grief, she truly implies that there is something that lies at the core of their argument. The whole story revolves around this implicit conflict until she realizes at some point that the sort

of relationship that she has had with him is not what she has dreamed of. She becomes more aware of the fact that he will eventually leave her if she cannot reach a final decision that can reverse the course of their relationship right round. Finally, she becomes fed up with that sort of superficial courting:

“I wanted to try this new drink. That’s all we do, isn’t it? —look at things and try new drinks.”
“I guess so” (p.212).

They talk about the new drink that they have just had. Then he comes to terms with her and starts talking about the operation for the first time, which is the core of their argument. As they talk about it, they get more tense and begin to lose their temper, which foregrounds the disparity between their views regarding whether to have the baby or not. The whole story revolves around this accidental, perhaps unwanted pregnancy:

“It is really an awfully simple operation, Jig,” the man said. “It’s not really an operation at all.” ... “I know you wouldn’t mind.” ... “They just let the air in and then it’s all perfectly natural” (p.212).

Apparently, he uses a plan-box escalation technique to persuade her, assuming that he is a better negotiator and more intelligent, for she sets a perfect example as an easy target for him to shoot at and hit whenever he feels to do so. With his unrivalled wit he thinks that he will be able to confuse her mind to make her agree on the point he makes. The girl refers to the baby as her last resort because she thinks that the baby would save the world they could have. The man thinks that she is still speaking of the world they assume that they have shared so far. The indexical sign ‘it’ causes ambiguity on their part while it becomes clear in the following lines, which does not make any change in his understanding, as he never makes any attempt to apologize for his misunderstanding. It is this irony that makes him look funny, as his misunderstanding creates ‘irony of situation’ placing him at the butt of satire. Apparently, the American intends to pursue a decadent life with no sense of responsibility.

The American and Jig speak of the same matter on separate levels, which causes communication breakdown, as they do not see eye-to-eye on the operation. It is not the operation she is afraid of, but rather the loss of baby, for she repeatedly requests assurances from the man to understand whether the abortion will eliminate the matters. While she creates an imaginary world developed around the baby to create a family of their own, he skillfully avoids her requests no matter how decidedly and earnestly she makes them to solicit his assurance:

“And we could have all this,” she said. “And we could have everything and

every day we make it more impossible.”

“We can have the world,” said the man.”

“No, we can’t,” the girl said. “It isn’t ours anymore.”

“It is ours.”

“No, it isn’t.” said the girl. “Once they take it away, you can’t get it back”
(p.213).

In a mature relationship the alternative to abortion would be to have the baby and define their relationship on new terms. The man is left at the literal level because he does not understand what she means when she actually refers to the baby by “it”.

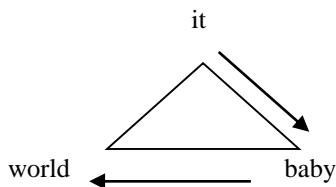


Figure 1. Jig's signification process

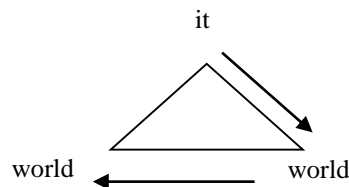


Figure 2. The man's signification process

While he appears to be a perfect negotiator, he seems to have no proper linguistic level to understand her figurative speech. She is fed up with this kind of conversation with inconclusive remarks especially when he tries to persuade her to have the operation. Despite how hard he tries to get her confused, she is still in her right mind and knows that his words are “a hollow ring”, not reasonable or logical at all, as they do not mean anything to her (Gonzalez, 1985, p. 8).

“You mustn’t feel that way,” he said.

“I don’t feel anyway,” the girl said. “I just know things” (p.214).

It is at this point that the reader realizes they have reached the turning point because she is aware of the fact that they cannot be on intimate terms any more. She simply realizes how shallow their relationship was and still is because it has never been placed on a firm ground.

“But you’ve got to realize...”

“I realize,” the girl said. “Can’t we maybe stop?” (p.214)

The man goes on talking as if trying to convince her, but she knows what sort of person he is when he says:

“...I don’t want anybody but you. I don’t want anyone else. And I know it is

perfectly simple.”

“I’ll scream,” the girl said (p.214).

That is the end of the conversation even if he does not get the point. She is perfectly sure of the fact that, “Once you know, you know, and you can never again not know” (Gonzalez, 1985, pp. 8-9). She understands that this kind of relationship will finally dissolve whether she has the operation, i.e., abortion or not. While she enjoys that kind of cohabiting, she knows that her pregnancy has changed things “irrevocably since they cannot go back to the way they were before” (Gonzalez, 1985, p. 8). While the operation sounds ‘awfully simple’ to the man, it occurs to her quite the opposite, as she might define it as ‘simply awful’. He knows that the only way to appear more mature is to keep calm and raise reasonable counter argument based on his own deliberate misperception. However, her deeper thought processes indicate quite the opposite, for she will never surrender. Instead of coming back to the table to finish his beer, after carrying the bags to the other track, he goes into the bar and drinks Anis while all the other passengers are reasonably waiting for the train just as he is. When finally at the table, feeling more content with his perfectly developed and raised counter argument, he asks if she feels better, trying to appear more reasonable. She puts it very simple retorting sharply to suggest that there is something wrong with him:

“I feel fine. There is nothing wrong with me. I feel fine” (p.214).

This simple answer tells a lot about the feeling she has at the moment because it foregrounds her understanding of what sort of person she has been with so far. Perhaps it is not the operation that bothers her a lot but rather the way he approaches the mutual problem no matter whether she would like to give birth to a baby to form a family. He simply endeavors to avoid the responsibility for having a family with the baby. This understanding makes her decide to wrap up the conversation once and for all. No one knows exactly what will happen next, but Hashmi (2003), finding the story “hauntingly enigmatic,” states that he will abandon her after the operation because she makes no bones about the ending of story, as “there is a strong support in the narrative” with references to the earlier scholarly interpretations of the story (p.72).

4.3 COMPARATIVE READING OF THE STORIES

Step by step interpretation of the stories paints the reader a comprehensive picture as to what sort of relationships they have had till the end of the stories. Sounding more reasonable

than the other in their arguments does not make one absolutely right. The women are aware of the fact that their lovers are simply hollow posing dummies like scarecrows “with no expression and nothing to express” (Frost, 1999). Both of the male characters seem to be tarred with the same brush. They display the same attitude towards their sweet hearts, as they are absolutely indifferent and uncaring. The reader becomes fed up with the shallow points they make while conversing with their women. The narrator gives the name of the male character in the first story to give the hint that George adopts an air of superiority and displays it nonchalantly. The woman feels insulted while he does not lend a sympathetic ear to what his wife talks about. What she needs is genuine affection and care she deserves. He simply talks while lying and reading to give the impression that he is not very interested in what she argues about. In the second story, however, the woman has a name while the American does not. Jig is a real entity, whereas the man is treated as if he were a nonentity, an empty shell person. She feels that she will be left all alone with her problem. She wants the baby, and she definitely believes that she can lead a life together, whereas man skillfully avoids understanding what she means when she insistently implies that she does not want to have the operation. At the end of the story, she simply knows that she cannot lead a life with him. The man’s deliberate linguistic moves make her fed up with their talk, and therefore she ends the conversation once and for all. The reader then wonders whether they could ever lead a life in perfect harmony if they were married with the baby. By comparing and analyzing the conversations given in both of the stories, the reader understands that being married or not does not make any difference if the female characters have no power to dictate whatever they are negotiating through their talk. Even to voice their earnest demands openly is still far beyond their capacity due to their limited freedom, and apparently, they are not at liberty to transgress the boundary that circumscribes their personal and social sphere.

5. CONCLUSION

Hemingway writes two different stories *Cat in the Rain* and *Hills like White Elephants* to draw one conclusion that whether married or not, men and women display the same attitude developed around learned behaviors that conform to the cultural norms and values of their pseudo modern society. Gender roles depicted in both of the stories are not different from those they were assumed to have had in the Victorian age in their clearly defined social spheres. The society in which they live shapes the attitude they display towards one another. It is the sort of upbringing that underlies their behaviors and attitudes they display when they encounter a particular problem. The reader is expected to understand what they mean by what they say, as

their actual words in their conversations may mean the opposite of what they intend to communicate across. Comparative reading of the stories in EFL classes helps the reader better appreciate the works concerned and gives him/her ample opportunity to foster 'cross-cultural awareness' in order to become a world citizen in this ever-changing modern global village.

REFERENCES

- Abu Zahra, N., & Farrah, M. (2016). Using short stories in the EFL classroom. *IUG Journal of Humanities Research* 24 (1), 11-24.
- Akdoğan, Ş. (2018). This novel changes lives: the women's room, consciousness raising and the confessional mode. *Journal of Narrative and Language Studies*, 6(11), 194-204.
- Barın Akman, F. (2019). The others in Charlotte Brontë's *Jane Eyre*: a postcolonial-orientalist and feminist reading. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41, 31-48. doi: 10.21497/sefad.586536
- Beatty, J. (1996). *The Norton introduction to fiction* (6th ed.). New York: W.W. Norton & Company.
- Charters, A. (2007). *The story and its writer: an introduction to short fiction* (7th ed.). Boston: Bedford/St. Martins.
- Cixous, H. (2000). Sorties. In D. Lodge & N. Wood (Eds.), *Modern criticism and theory* (2nd ed.) (pp. 264-270). London: UK.
- Frost, R. L. (1999). Desert places. In N. Baym (Ed.), *Norton anthology of American literature* (pp.1871-1872). New York: W.W. Norton & Company.
- Gillette, M. (2007). Making modern parents in Ernest Hemingway's "Hills like White Elephants" and Viña Delmar's Bad Girl. *Modern Fiction Studies*, 53(1), 50-69. doi:10.1353/mfs.2007.0023.
- Gonzalez, A. B. (1985). Teaching Hemingway's "Hills like White Elephants" to non-native English speakers. *English Teaching Forum*, 23(1), 6-11.
- Griffin, P. (2001). A foul mood, a dirty joke: Hemingway's "Cat in the Rain". *The Hemingway Review*, 20 (2), 99-102. doi: 10.1353/hem.2001.0007.
- Hashmi, N. (2003). "Hills like White Elephants": the jilting of Jig. *The Hemingway Review*, 23 (1), 72-83. doi:10.1353/hem.2004.0009.
- Hemingway, E. (1987). *The complete short stories of Ernest Hemingway*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Lindsay, C. (1997). Risking nothing: American romantics in "Cat in the Rain". *The Hemingway Review*, 17 (1), 15-27.
- Link, A. (2004). Staking everything on it: a stylistic analysis of linguistic patterns in "Hills like White Elephants". *The Hemingway Review*, 23 (2), 66-74.
- Orwell, G. (1993). Shooting an elephant. In M.H. Abrams (Ed.), *Norton anthology of English literature* (pp. 2228-2233). New York: W.W. Norton & Company.
- Özyön, A. (2020) A journey of feminist rebellion through Charlotte Perkins Gilman's short story The Yellow Wallpaper and her novel Herland. *International Journal of Language Academy*, 8 (5), 115-124.
- Showalter, E. (2000). Feminist criticism in the wilderness. In D. Lodge & N. Wood (Eds.), *Modern criticism and theory* (2nd ed.) (pp.308-330). London: UK.
- Tso Wing-Bo, A. (2014). Teaching short stories to students of English as a foreign language (EFL) at tertiary level. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (1), 111-117.
- Turan, Y. Z., & Çolak, R. (2018). The use of short story as a teaching/learning tool: "The

Necklace” by Guy de Maupassant. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 173-189.

Üstün Kaya, S. (2014). Using short stories in ELT/EFL classes. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 41-47.

Üstün Kaya, S. (2017). Gender and language in short stories. *Proceedings of Eurasian conference on language & social sciences*, 202-210. Antalya: Turkey.

EXTENDED ABSTRACT

This study was and still is based on the assumption that comparative reading of literary works, short stories in particular, in EFL classes helps ease learning the language in context if the reader understands and interprets them as properly as possible, reaching the moral behind them. Reading them from a critical perspective helps ease understanding them properly, which will both broaden their perspective to better appreciate life and foster the acquisition of the language concerned. The works selected, though not very easy to interpret, provide all the necessary details for the reader to move from the sense to the value, the theme, in other words, deeper layers of meaning existing in the cultural background of the works concerned. Literary devices provided within the stories also help the reader to acquire firmer grasps of the intricacies of the language they are learning through constant exposure to the authentic use of it in context.

In both of the selected stories, the moral preached, i.e., the central issue, is that women in their society are in an inferior position in their relationships with men. The reader gets the moral lesson and understands that to create a perfect harmony in order to have families in their society one should, or rather, must confer upon women rights and privileges they deserve. Thus, they will feel that they are private individuals in their relationships with their partners. Literary works convey this sense of responsibility to show people what they are required to do in order to better appreciate their relationship with one another. Culturally inherited learned behaviors shape stereotype men and women, yet people encounter conflict and cultural clash that need much attention so as to understand, interpret and criticize all those socially shared conventions and traditional values of a given society. In such a modern world men and women appear socially and spiritually too far apart to make beautiful music together although they are supposedly made equal every which way at last.

The stories, therefore, could be read in the light of feminist or gender criticism, which would broaden the scope and exceed the limitation of this article. While doing the research for the article, it was observed that very few articles had already been written comparing the stories concerned. Hemingway gives the reader a sympathetic perspective in order for him/her to have a look at the sort of life that the women in the stories lead. How would it be different if Jig were married to the man with whom she had spent quite a long time? Would it also be different on the part of the woman in *Cat in the Rain* if she were not married to George, her husband? These hypothetical questions might receive logical answers; however, nothing would change in their lives. It would never be that easy to change George to make him conscientious, loving husband and to have the American lend a sympathetic ear to what Jig solicits through her speech without

appearing morally degraded or denigrated. “Looking at things and trying new drinks” will never make Jig happy anymore in *Hills like White Elephants*; therefore, she repeatedly urges him to place their relationship on a firm ground of reality (Hemingway, 1987, p.212).

Both of the stories are marriage stories illustrating dissatisfaction, disaffection and the awakening of female characters suffering spiritual sadness in their futile struggles with their male partners. Jig’s dilemma is not very different from that of the woman in *Cat in the Rain* in that they both are in conflict with their indifferent partners, who appear absolutely egocentric, and adamantly selfish, taking no responsibility for creating a family atmosphere in which they could lead a womanly life style with due care and affection. Modern way of living is probably not what they dream of any longer, as they are fed up with so carefree, irresponsible life style and absolute nihilistic delusion by seeking refuge in old fashioned and perfectly ordered world. Awakening that they ultimately experience may lead to a thorough understanding of their societal position and social role that they are supposed to have admitted, adopted and developed to the extent that they should have over the past decades. In short, the stories reveal male domination over female desires in their purportedly equalitarian modern society, if not yet dystopian at all.



THE 'OTHERNESS' OF THE 'OTHER' IN JEAN RHY'S *WIDE SARGASSO SEA*

JEAN RHY'S IN *WIDE SARGASSO SEA* ADLI ROMANINDA 'ÖTEKİ'NİN 'ÖTEKİLİĞİ'

Semra SARAÇOĞLU 

Associate Professor, Gazi University,
Gazi Faculty of Education, Department
of Foreign Languages Education,
Division of English Language
Education, Ankara, Turkey
ORCID: 0000-0001-8331-7705

**Sorumlu yazar/ Corresponding
author:**

Semra SARAÇOĞLU,
Associate Professor, Gazi University,
Gazi Faculty of Education, Department
of Foreign Languages Education,
Division of English Language
Education, Ankara, Turkey
Email: ssemra@gazi.edu.tr

Geliş Tarihi/Submitted:
26.07.2022

Kabul Tarihi/ Accepted:
22.09.2022

Anahtar Kelimeler:

Ben/öteki, Gerçek/kurmaca ikilemleri,
'Ben'lik arayışı.

Keywords:

Self/other, Reality/fiction dichotomies,
'I'dentity search.

Kaynak gösterme/Citation:

Saraçoğlu, Semra (2022). "The
'Otherness' of the 'Other' In Jean
Rhys's *Wide Sargasso Sea*". *World
Language Studies (WLS)*, 2 (2): 152-62

Abstract

The aim of this study is to analyse a postcolonial novel *Wide Sargasso Sea*, written by Jean Rhys, in 1966 as a counter text to Charlotte Brontë's *Jane Eyre* nearly a century after. Rhys rewrites the story of Rochester's first wife Bertha, and gives her the voice she is denied. She intends to depict the 'other' side of the reality - the portrayal of a woman rebelling against the role imposed upon her, her objection to becoming a doll - like woman without any selfhood and at last her release from the repression of any kind. In the three fragmented worlds she constructs within the world of her novel, she problematizes the authorial figure shifting the reader's attention away from one narrative to the other. Rhys challenges the realistic representation with her frame of texts within texts. Her fiction is rather a 'verbal reality,' constructed by two different narrators who are experiencing the strife between self and the other. Rhys, on purpose, creates an ambiguity in her novel and opens it to question by blurring the reality and fiction. She decentralizes the Jane/Bertha structure in *Jane Eyre* and inverts the privileged and the unprivileged elements in her attempt to unveil the 'otherness' of the 'other' in race, class and genderwise. As a result of the interrelatedness of the two novels, meaning is multiple, not fixed and always in the run.

Özet

Jean Rhys, sömürge sonrası döneme ait 1966 basımlı *Wide Sargasso Sea* romanını, Charlotte Brontë'nin Viktorya Döneminde neredeyse bir yüzyıl önce yazdığı *Jane Eyre* romanına tepki olarak tekrar yazar. Amacı, Brontë'nin susturulmuş, yok sayılmış Bertha karakterinin sesini duyurmak, olanları bir de onun açısından yansıtmak istemesidir. Kendisine dayatılan toplumsal kimliğe karşı çıkan, oyuncak bebek gibi benliksiz bir kadın olmayı reddeden, en sonunda da üzerinde kurulan her çeşit baskıdan kurtulan bir kadını resmedip 'tüm gerçekliği' yansıtmak, madalyonun 'öteki' yüzünü de göstermek istemiştir. Yazar, üç bölüme ayırdığı romanında her bölümde farklı 'ben' anlatıcılar kullanarak geleneksel anlatım tarzını sorunsallaştırır. Metin içi metin kalıbını kullanır. Yazdığı bir 'kurmaca' metindir ve bu metin kendileri de 'ben' ve 'öteki' ikilemini deneyimleyen farklı 'ben' anlatıcıların sırayla anlattıkları hikâyelerinden oluşur. Rhys, bilinçli olarak 'gerçek' ve 'kurmaca' kavramları arasında belirsizlik oluşturur. Jane/Bertha ikili karşıtlığında yapıyı bozar ve ırk, sınıf ve cinsiyet bağlamında hep 'öteki' olan Bertha'yı merkeze alarak 'öteki olma' durumunu irdeler. Sonuç olarak, iki romanın birbirleriyle olan bağlantısı dolayısıyla, okura oluşturabileceği sonsuz anlam yaratma olasılığı sunulur. Romanda anlam sabit ve tek değil, çok katmanlı ve sonsuzdur.

Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea* (1966) is a retelling of Charlotte Brontë's *Jane Eyre* (1847) to give voice to Jane's 'other', Bertha Mason, 'the madwoman in the attic'. Brontë lived in the Victorian England. She rejected her age's preoccupation with marriage; especially its assumption that it was the only possible future for girls (Brontë, 1843, p. 296). Having encountered the limited opportunities for the employment of women, she still found the idea of marriage for interest, wealth, position or rank, unbearable (Brontë, 1848, p.239). For her own part, as she states in her letter to Amelia Ringrose, she always preferred 'the evil of a solitary single life to the worse evil of an uncongenial married one' (Brontë, 1851, p. 245). Jane, in a way reflecting its biographical author's fears and doubts about marriage, first protests against the existing traditional female role, rejects the assumptions about male dominance and also disapproves of the society's attitude to matrimony but then marries Rochester.

Bertha, Rochester's first wife serves in Brontë's novel as the moral example of *Jane Eyre*. She is the embodiment of any oppressed woman of her age who pays the price for love and sexual commitment with the loss of self. In nineteenth century England 'male power was affirmed through an egoistic, aggressive, even violent sexuality' whereas 'female sexuality was passive and self-denying' (Moglen, 1976, p. 30). However, as Rochester tells Jane, Bertha possessed 'neither modesty, nor benevolence, nor candour, nor refinement in her mind or manners' (Brontë, 1985, p. 333). 'Her vices sprang up fast and rank', and she demonstrates 'giant propensities', being 'intemperate and unchaste' (Brontë, 1985, p. 334). It is Rochester who gives the long account of the circumstances of his marriage to Bertha: it took place in Jamaica, West Indies; it was a marriage arranged for financial reasons by his father; he undertook it for Bertha's dark sensual beauty but now he regrets what he did. Bertha is pronounced mad and he has her locked up in the attic of Thornfield Hall. On the other hand, Rochester from the beginning of their relationship insists on identifying Jane as 'unreal'. He repeatedly refers to her as 'angel', 'fairy', 'elfin', 'spirit', 'otherworldly'. From the beginning, Bertha provides Jane an example of how not to act sometimes by acting for Jane or acting like Jane. (Gilbert & Gubar, 1979, p. 359). Whenever Jane experiences anger or repression, or desires for emotional release, Bertha appears as a cautionary contrast. Indeed, we see little of her; she is in general, heard and sensed rather than seen.

Jean Rhys writes *Wide Sargasso Sea* back to *Jane Eyre* as a counter text to depict the 'other' side of the coin. As being the suppressed and the marginalized one, Brontë's Bertha renamed as Antoinette in Rhys's novel, is intended to reflect the 'all sides'. Writing this postcolonial novel, Rhys privileges Bertha in Jane/Bertha binary opposition. She decentralizes

the Jane/Bertha structure reversing the hierarchy. Inverting the privileged and the unprivileged elements, Rhys on purpose creates an ambiguity in her novel and opens it to question. In this process, the signifier (Brontë's Bertha) is reduced to the signified (Rhys's Antoinette/Bertha). As a result of the interrelatedness of the two novels, meaning is multiple, not fixed and always in the run. Rhys disrupts the characterization of Bertha Mason in *Jane Eyre* with Antoinette/Bertha in *Wide Sargasso Sea*. She claims that in her novel she writes the 'real' story from Bertha's perspective. Yet, as in the description of Patricia Waugh (1984), postmodern fiction "never imitate[s] or 'represent[s]' the world but always imitates or 'represents' the discourses which in turn constructs that world" (p. 100).

In the three fragmented parts she constructs, Rhys problematizes the authorial narrative figure. Each part of the novel is narrated by the two main characters of the novel - Antoinette and Rochester successively. Rhys challenges the realistic representation with her frame of texts within texts. Her fiction is rather a 'verbal reality' constructed by two different narrators. Part I is the 'verbal' reality of Antoinette. Readers are asked to follow her stream of consciousness. From the beginning of the novel, the image pattern is dualistic: there is the dichotomy between they/we; the colonizer/the colonized, male/female.

The Parliament of the United Kingdom abolishes slavery throughout most of the British Empire freeing Africans in the Caribbean and South Africa and Canada (Slavery Abolition Act 1833; Section LXIV). Rhys crucially sets her novel in 1839. The power balance between the colonizer/colonized have already started to change. The black Jamaican society, the 'other side' becomes the privileged against the white plantation owners. Consequently, with the shift of the colonial power, the status of the white people on the island turns to be problematic.

Antoinette, the main character in Rhys's novel suffers from being in an ambivalent position both in race, class, and genderwise. She is the daughter of Annette, a white Creole, and at the same time, a Martinique woman who experiences this 'in between' state of being. Neither in the white (European) nor in the black (Caribbean) world she finds a place for herself. She is seen as a threat for both. Once respected as a person of European descent in Jamaica, after the abolishing of the Slavery Act, Annette is reduced to the status of a 'white nigger' (Rhys, 1992, p. 22). She was the wife of Mr Cosway, a white old planter aristocrat who is not only Antoinette's but also many other mixed race children's father. After his death, Annette remarries Richard Mason, another Englishman to survive not to lose her land and property but is still disapproved and looked down upon by the islanders. She wishes to leave Coulibri. Yet, Mr Mason cannot foresee the coming danger. They set fire to their house (Rhys, 1992, p. 35).

Pierre, Antoinette's brother, dies. Annette, when lost all her property and son, is left with no proper tool to survive; 'grow[s] very bad tempered', starts laughing to herself, crying (Rhys, 1992, p. 38). She is left alone, isolated and is announced as mad, 'zombie' like, seen as a threat for the 'others' who want to maintain their power within the colonial system.

Antoinette is the authorial narrating figure of the first part Rhys constructs. Reader is asked to believe in her text within the text of its author. Obviously, in the part she narrates, Antoinette undergoes a search for an answer to the age's ontological question – 'Who am I in this world?'. She is in search of an identity. Since she is looked down upon and forced to the border as the marginalized 'other', she constructs 'a' story to be within 'their ranks' (Rhys, 1992, p. 15). With this fictional 'I' she creates, Antoinette chooses to be seen as the daughter of powerful fathers - Cosway and Mason, and disassociates herself from her mother's descendancy to get rid of her mother's destiny. She suppresses her experience of exclusion. Just like when she saw her mother's horse poisoned 'she thought if [she] told no one it might not be true' (Rhys, 1992, p. 16), Antoinette, the narrator problematizes the reality setting up a new frame only to be constructed as a means to stay within the conventions so that she be approved. Rhys uses Antoinette's dream as a frame-breaking device to blur the ontological level between reality and fiction: "I follow him, sick with fear but I make no effort to save myself; if anyone were to try to save me, I would refuse, this must happen...I stumble over my dress and cannot get up. I touch a tree and my arms hold on to it... 'Here, in here,' a strange voice said, and the tree stopped swaying and jerking" (Rhys, 1992, pp. 54-55). Her dream is abundant with sexual references. To be in 'close ranks' with the nun, the fictional version of Antoinette misleads the nun and also the reader. However, she prefers keeping the reality to herself and only says: 'I dreamt I was in Hell' (Rhys, 1992, p. 55). Virginity would keep her within the boundaries of the convent and consequently, the Victorian ideology. No matter how hard she tries to fit into some particular community, as in Derrida's deconstructive theory, running after one identity (signifier) to another (signifier), she cannot reach an internal sense of a unified whole. Her strife between self and the other never ends. Tia, the black girl is another attempt of Antoinette to fix a 'self' for herself. She thinks she could be like her: 'It was as if I saw myself. Like in a looking-glass' (Rhys, 1992, p. 41). Yet, as in Lacan's mirror stage, Antoinette misrecognizes the other as the 'me'. Her attempt of fixing a stable identity once more fails.

Part 2 is Rhys's second text within multiplicity of texts she builds in her novel. In this part Antoinette's female point of view is replaced with that of a male one. Rochester is the voice of the other side of the story. Like Antoinette, Rochester too pretends to reflect every single

detail in his narrative, but since ‘there are blanks in [his] mind that cannot be filled up’, ‘they will never be written’ (Rhys, 1992, p. 69). Being the authorial figure in the text he creates, like the censored story Antoinette narrates in Part 1, Rochester too leaves gaps and substitutes his narrated/fictional socially acceptable self with his marginalized ‘other’.

Rochester is a racist, sexist, classist and a sadist man. He too is in quest for identity and is obsessed with his status in the eyes of the ‘others’. In reality, similar to Antoinette, he too is marginalized being the second, less loved son of his father, and as the second lover of his wife. Similar to Mr Mason, who married Antoinette’s mother for her property seeing it as a profitable bargain, Rochester too marries Antoinette for her money. She is a commodity for him whose possession passes from father to husband. Their marriage is not formed on equal footing. Antoinette is the subordinate one. Yet, he feels more like ‘[he] ha[s] not bought her, she has bought [him], or so she thinks.’ (Rhys, 1992, p. 53). They both lie and hide their true selves from each other. They are ‘dreams’ –unreal to each other. Yet, Rochester is a good performer. He builds and maintains his status as the power holder in his relationship with his wife and in the patriarchal society, although he is always aware of the ‘otherness’ of Antoinette. For this ‘[he] agreed. As [he] had agreed to everything else’ (Rhys, 1992, p. 60). This union with Antoinette is a good chance for him to construct a new ‘self’ in order to confirm his status as a male/colonizer/ Englishman.

Daniel’s letter to Rochester is Daniel’s contribution to Rochester’s story - a new text within Rochester’s text which is also a text within Rhys’ text. In the account he gives to Rochester, Daniel announces both Annette and her daughter Antoinette as mad: ‘She shut herself away, laughing and talking to nobody as many can bear witness. As for the little girl, Antoinette, as soon as she can walk she hide herself if she see anybody’ (Rhys, 1992, p. 88). He draws a similarity between Mr Mason/Annette and Rochester/ Antoinette relationships. Antoinette’s mother, when grew more unstable, had to be isolated as she tried to kill Mason who was ‘bewitched’ with his wife. Daniel sees that Rochester too is ‘bewitched’ with Antoinette. Therefore, he should mind his wife’s future possible ‘madness’ since it could be hereditary. By telling all the ‘reality’ about Antoinette’s mother and Antoinette herself, he indeed takes revenge on Antoinette. Daniel himself too is the ‘suppressed’ in Antoinette/Daniel opposition in his family circle being just one of the many illegitimate children Cosway had. He is coloured, poor, rejected and not loved by his father as in the case of Rochester.

Antoinette breaks in Rochester’s narrative constructing *her* own version of reality about ‘[her] mother and all what happened at Coulibri and why she g[o]t sick and what they d[id] to

her' (105) because as in her words, 'There is always the other side, always' (Rhys, 1992, p. 116). However, she tells only 'a few words because words are no use' (Rhys, 1992, p. 122). When Rochester 'asked her who had taught her to aim so well', she chooses to pass it off saying: 'Oh, Sandi taught me, a boy you never met.' (Rhys, 1992, p. 80). Antoinette hide[s] the truth from him. She knows Sandi 'since long time', 'she start with Sandi' (Rhys, 1992, p. 113). Both Daniel and Amelie, his father and Richard, all knew it. That's why Daniel's construction of Antoinette as a mad woman suits Rochester more in maintaining his good name. Rochester excludes the other side of the story related with Antoinette's first love Sandi in his narration and depicts Antoinette as a woman who takes pleasure in liberating her sexuality 'as [she] like[s]' with him (Rhys, 1992, p. 113). She is so happy with his 'thirst' for her. She says: 'If I could die. Now, when I am happy... Say die and I will die. Rochester 'watche[s] her die many times. In [his] way, not in hers' (Rhys, 1992, p. 84). Sexuality verges on violence and death in their relationship. For Rochester it is 'savage desire': 'All day she'd be like any other girl, smile at herself in her looking glass (do you like this scent?), try to teach me her songs, for they haunted me' (Rhys, 1992, p. 83). Although she 'was a stranger to [him], a stranger who did not think or feel as [he] did' (Rhys, 1992, p. 85), he was still addicted to her 'exotic' beauty.

In Rochester's hidden version of himself, he goes to the extremes. He makes Antoinette totally give herself up to him in having sex with him but rejects her totally in order to dominate her. Rochester makes love with Antoinette but he has no feeling towards her. He exploits her money, property, as well as her sexual dignity, and her emotional happiness. Amelie too is subjected to his sexual violation 'behind the thin partition' (Rhys, 1992, p. 127). He hates women in general. He keeps away from Antoinette making her obsessed with him. He wants to 'break her up'. With the names he calls her 'Marionette, Antoinette, Marionetta, Antonetta', he drains her soul. Rochester even changes her French name Antoinette into an English one - Bertha. It is another notion of colonization of Antoinette by Rochester. He enjoys torturing her sadistically. Resentfully unwilling to allow her 'be' as she is, he justifies all his transgressions hiding behind Antoinette's madness and his loss of love for her. Telling her and acting like she is mad, he drives her to her mother's end. With her uncombed hair, bare feet and the bottle of rum in hand, she mirrors her mother. No matter how much Antoinette tries to be like the 'lovely English girl' in [her] favourite picture, 'The Miller's Daughter', she is a 'slut' in his eyes: 'wearing the white dress [he] had admired ... slip[ping] untidily over one shoulder... Holding her left wrist with her right hand' (Rhys, 1992, p. 115). He pities himself as a man married to a 'drunken lying lunatic-gone her mother's way' (Rhys, 1992, p. 149). To distance her from his

own heritage and himself from the taint of her family madness, using his authority, Rochester erases Antoinette's identity. Doing so, he takes revenge on her: 'She'll not laugh in the sun again. She'll not dress up and smile at herself in that damnable looking-glass. So pleased, so satisfied', 'She said she loved this place. This is the last she'll see of it' (Rhys, 1992, p. 150). In Rochester's narration Antoinette internalizes the image of femininity as passivity and he turns her into a ghost as he likes – something shadowy, without substance.

Part 3 is Antoinette's narration and is closely related with *Jane Eyre*. Bertha Mason is silenced, edited, kept very small; is denied completely and actually is concealed in *Jane Eyre*. Rhys writes a much more explicitly sexual novel retelling Brontë's *Jane Eyre*. While Jane in a way reflects Brontë more, Bertha mirrors Rhys more as the daughter of a Welsh doctor and a Creole mother being born at one of the Windward Islands.

In the last part Rhys constructs within her multi-layered text, she uses Antoinette's dream as a frame-breaking device and creates ambivalence between reality and fiction. Rhys prefers the timelessness to the restriction of chronology. We follow the flow of Antoinette's mind, where past and the present exist at once. In the present time, Antoinette is in England locked in the attic of Rochester's house with Grace Poole as her observer. The sight of hung tapestry in the room next evokes the memories of her mother. Then she comes back to the present. There is no looking glass or mirror like reflectors there to remind her who she is. She sees a girl wearing a 'white dress', hiding herself from her, sees some shadows and hears some voices asking to each other if they've seen 'a ghost' (Rhys, 1992, pp. 163-164). Jane's experience in Brontë's novel becomes Antoinette's memories in *Wide Sargasso Sea*. Grace Poole tells her that Richard Mason came to see her. She remembers the letter she wrote to him to save her from this 'cold' and 'dark' place (Rhys, 1992, p. 164). With Grace Poole's intrusion into her narrative, Antoinette remembers that Mason didn't recognize her: He had sold her to Rochester; kept her affair with Sandi from Rochester as a secret before their marriage and deprived her of her sexual and racial identity – her 'Caribbeanness'. For this, most probably, she attacks him with a knife and 'bit his arm', especially when heard the word 'legally' (Rhys, 1992, p.165). The red dress in her dream which is associated with passion and fire functions as a mirror like reflector and makes Antoinette/Bertha recollect her past - all the colours she lost. Moving backward and forward in time, Antoinette remembers who she really 'is': 'infamous daughter of an infamous mother' (Rhys, 1992, p.167); as for Rochester - a kind of hell, fiery landscape needing to be erased from the purity and cleanness of his European world.

Antoinette's suicide is an aggressive act of self-assertion and will, a kind of reaffirmation, self-liberation, and a choice of freedom. The fire she lights is her way of indicating that she is present. She uses the fire to make people realize that she is there. It is a very subversive act against the patriarchal power. Rochester believes that Bertha cannot speak, has lost all her language. In Brontë's novel, she is described as growling and snatching away like a dog. She cannot articulate. She has to use signs. The fire, the blood is her language. Having so long being concealed and denied as the woman in margins, she comes out of her hiding place to the public domain. She speaks in a particularly violent way by burning Rochester's property. Antoinette's dream ends with her confrontation with Tia at the pool at Coulibri. She imagines 'a' Tia who beckons her asking 'You frightened?', while 'the man's voice is calling her Bertha! Bertha!' ceaselessly. She wakes up to her scream, finally 'know[ing] why [she] was brought here and what [she] h[as] to do' (Rhys, 1992, p. 171). This may link Rhys's Bertha to Brontë's Bertha. The narrator/author Antoinette/Bertha in this Part of the novel breaks the illusion of her being the victimized madwoman in the attic and implies that she herself is a fictional entity and finds her voice in Rhys's novel and is indeed not 'within' but outside of the novel and also of their 'ranks' –outside of all the male discourse.

CONCLUSION

Rhys intends to give voice to Bertha Mason in *Jane Eyre* with Antoinette/Bertha in her novel *Wide Sargasso Sea*. She claims that in her novel she writes the 'real' story from Bertha's perspective. Yet, 'reality' in her novel is only a linguistic construct. It is the world of fiction. Rhys treats male/female, colonizer/colonized, England/West Indies, black Jamaican society/white plantation owners as opposing texts within one narrative with the endlessly mirroring narratives of Antoinette and Rochester. Both characters are trapped within the male ideology. They are both in search for 'I'dentity. As the authorial narrating figures of the texts within texts structure of Rhys's novel, each try to stabilize the meaning of an 'I' which is only an illusion. Characters belong to the realm of fiction. They are just statements in their novelists' scripts. They both exist and do not exist. In their narratives by creating different 'selves' 'other' than themselves for their experiencing selves, they attempt to reach a unified identity running after one identity (signifier) to another (signifier). What is created in their texts is not the 'self' but the 'other.' The 'otherness' of the other gains importance in this sense. As readers, we are asked to 'play' with the novelists of both *Jane Eyre* and *Wide Sargasso Sea* and seek the meaning of their texts which is unstable since the strife between self and the other never ends.

REFERENCES

- Brontë, C. (1985). *Jane Eyre*. London: Penguin Books.
- Bronte, C. 1 April 1843. [Letter from Charlotte Bronte to Ellen Nussey, 1843]. *The Shakespeare Head Bronte – The Life and Letters*, Volume I, p. 296.
- Bronte, C. 11 June [1851]. [Letter from Charlotte Bronte to Amelia Ringrose, [1851], *The Shakespeare Head Brontë-The Life and Letters*, Volume III, p. 245.
- Bronte, C. 28 July 1848. [Letter from Charlotte Bronte to Ellen Nussey, 1848], *The Shakespeare Head Brontë-The Life and Letters*, Volume II, p. 239.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. (Trans. by Gayatri Chakravorty Spivak). Baltimore: John Hopkins University.
- Gilbert, S., & Gubar S. (1979). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination*. New Haven and London: Yale University Press.
- Moglen, H. (1976). *Charlotte Brontë: The Self Conceived*. New York: WW Norton and Company Inc.
- Rhys, J. (1992). *Wide Sargasso Sea*. (Introduction by Francis Wyndham). New York: W.W. Norton & Company Inc.
- "Slavery Abolition Act 1833; Section LXIV" (http://www.pdavis.nl/Legis_07.htm). 1833-08-28. Retrieved from <https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/wp-content/uploads/2011/05/Slavery-Abolition-Act-1833.pdf>.
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London and New York: Methuen.

EXTENDED ABSTRACT

Jean Rhys writes *Wide Sargasso Sea* as a counter text to Charlotte Brontë's *Jane Eyre*. In her novel, Rhys intends to reflect the other side of the coin, be the voice of Jane's 'other' - the 'marginalized' Bertha. In *Jane Eyre*, Bertha is silenced, edited, kept very small; is denied completely and actually is concealed. In *Wide Sargasso Sea*, Rhys disrupts the Jane/Bertha structure in Brontë's *Jane Eyre*, makes Antoinette/Bertha the main character to expose the 'otherness' of the 'other'. Her claim is that her novel represents the 'real' story from Bertha's perspective. However, 'reality' in her novel is only a linguistic construct. It is the world of fiction.

Rhys problematizes both the linear/chronological narrative order and the presence of the authorial narrating figure with her frame of texts within texts. The ontological level between reality and fiction is blurred in *Wide Sargasso Sea*. Her novel is divided into three parts. Each part is narrated by Antoinette and Rochester successively. Part 1 is the 'verbal' reality of Antoinette. Readers are asked to follow her stream of consciousness. Antoinette suffers from being in an ambivalent position both in race, class, and gender wise. She is in search of an identity. Since she is forced to the border as the marginalized 'other', she constructs 'a' story to be within 'their ranks.' Yet, as in Lacan's mirror stage, she misrecognizes the other as the 'me'. Her attempt of fixing a stable identity fails.

In the second of the fragmented worlds Rhys creates, Rochester is the voice of the other side of the story. Like Antoinette, Rochester too pretends to reflect every single detail in his narrative, but he creates his narrated/fictional, socially acceptable self rather than that of his marginalized 'other'. Daniel's letter to Rochester is Daniel's contribution to Rochester's story - a new text within Rochester's text which is also a text within Rhys's text. Antoinette too breaks in Rochester's narrative constructing *her* own version of reality. Yet, in the hidden version of himself, Rochester goes to the extremes to distance Antoinette from his own heritage and himself from the taint of her family madness. Using his authority, he erases Antoinette's identity. Doing so, he takes revenge on her.

Part 3 is Antoinette's narration and is closely related with *Jane Eyre*. Rhys uses Antoinette's dream as a frame-breaking device and creates ambivalence between reality and fiction preferring the timelessness to the restriction of chronology. Jane's experience in Brontë's novel becomes Antoinette's memories in *Wide Sargasso Sea*. With Grace Poole's intrusion into her narrative, Antoinette remembers her 'Caribbeanness', who she really 'is' and

having so long being concealed and denied as the woman in margins, she comes out of her hiding place to the public domain and burns Rochester's property. This may link Rhys's Bertha to Brontë's Bertha. The narrator/author Antoinette/Bertha in this part of the novel breaks the illusion of her being the victimized madwoman in the attic and implies that she herself is a fictional entity and finds her voice in Rhys's novel and is indeed not 'within' but outside of the novel and also of their 'ranks' –outside of all the male discourse.