

AYNI EVDE AYRI DİLLER

KUŞAKLARARASI DİL DEĞİŞİMİ

EĞİLİMLER, SINIRLAR, OLANAKLAR
DİYARBAKIR ÖRNEĞİ

HANDAN ÇAĞLAYAN

DİSA YAYINLARI

DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ

(DİSA)

**AYNI EVDE AYRI DİLLER / KUŞAKLAR ARASI DİL DEĞİŞİMİ
EĞİLİMLER, SINIRLAR, OLANAKLAR: DİYARBAKIR ÖRNEĞİ**

DİSA YAYINLARI

Yazar: Handan Çağlayan

Proje Yönetimi: Atalay Göçer

Proje Danışmanı: Şerif Derince

Yayın Kimliği Tasarımı: Medyakom *Kreatif Ajans*

Kapak Tasarımı: Medyakom *Kreatif Ajans*

Sayfa Düzeni: Buse Temel, Medyakom *Kreatif Ajans*

Düzeltili: Erkan Canan

Kapak Fotoğrafı: Mahmut Ula

Baskıya Hazırlayan: Atalay Göçer, DİSA

Basım Tarihi: Nisan 2014

Basım Yeri: Berdan Matbaacılık Davutpaşa Cad. Güven San. Sit. C Blok

No: 215/216 Topkapı/İSTANBUL Tel: 0212 613 12 11

Sertifika No: 15689

ISBN: 978-605-4497-96-6

Copyright © Nisan 2014

Bu yayının tüm hakları saklıdır. Yayının hiçbir bölümü Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsünün (DİSA) izni olmadan çoğaltılamaz.



Mimar Sinan Cad. Aslan Apt. B Blok No: 12

21100 Yenişehir/DİYARBAKIR

Tel: +90 412 228 1442

Faks: +90 412 224 1442

www.disa.org.tr

disa@disa.org.tr



Lîs Basın-Yayın Org. Rek. San. Tic.Ltd. Şti.

Koop. Mah. 4. Akkoyunlu Sokak Azel Yapı Ofis. No: 20/A

Yenişehir/DİYARBAKIR

Tel/Fax: +90 412 229 00 09

Sertifika No:20396

www.wesanenlis.com

wesanenlis@yahoo.com

Handan Çağlayan, Ankara Üniversitesi Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Anabilim Dalından doktora derecesini 2006 yılında aldı. 2013 yılına değin Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikasının (Eğitim Sen) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği uzmanı olarak çalıştı. Halen toplumsal cinsiyet eksenli dersler vermektedir. Sınıfsal, etnik ve toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler ve bunların birbiriyle etkileşimi üzerine çalışmalar yürütmektedir.

Yayınlanmış kitapları

Analar, Yoldaşlar, Tanrıçalar: Kürt Hareketinde Kadınlar ve Kadın Kimliğinin Oluşumu
Eğitim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi (der. Elif Akgül Ateş ile birlikte)
Ne Değişti? Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi (Şemsa Özar ve Ayşe Tepe Doğan ile birlikte)
Kürt Kadınların Penceresinden: Resmî Kimlik Politikaları, Milliyetçilik, Barış Mücadelesi

Aynı Evde Ayrı Diller / Kuşaklar Arası Dil Değişimi

Eğilimler, Sınırlar, Olanaklar: Diyarbakır Örneği başlıklı rapor, Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsünün (DİSA) Açık Toplum Vakfı, Diyarbakır Ticaret ve Sanayi Odası (DTSO), Eğitim Sen, Eğitimde Ortak Çözüm Derneği (EOÇD), Heinrich Böll Stiftung Derneği (HBSD) ve TZP Kurdî tarafından desteklenen Önce Anadili: Eğitimde Anadili ve Çokdillilik Projesinin bir parçası olarak hazırlanmıştır. Raporda yer alan görüşler DİSA, Açık Toplum Vakfı, DTSO, Eğitim Sen, EOÇD, HBSD ve TZP Kurdî'nin görüşleriyle birebir örtüşmeyebilir.



işbirliği ve katkılarıyla.



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleşmesi, pek çok kişinin kıymetli emek ve katkılarıyla mümkün olabildi. En başta anılması gereken kişiler Şemsa Özar ve Şerif Derince. Araştırmanın tasarlanmasından yazımına değin her aşamada görüş, öneri, eleştiri ve değerlendirmeleriyle yol gösterici oldular. Şerif Derince'ye, araştırmanın kuramsal tartışmalarla ilgili bölümündeki katkıları ve yazdığı önsöz için ayrıca teşekkürler. Mürsel Yıldız, Songül Can ve Berivan Alagöz de, başından sonuna değin katkılarıyla araştırma sürecinin içindeydiler. Görüşülecek ailelere ulaşmada seferber oldular. Görüşmelerin çoğunu birlikte gerçekleştirdik ve araştırma bulguları üzerine yaptıkları değerlendirmeler ufuk açıcı oldu. Mürsel Yıldız ve Berivan Alagöz, aynı zamanda görüşme kayıtlarının deşifresini de gerçekleştirdiler. Nurcan Baysal, Vahap Coşkun ve Atalay Göçer de, araştırma süresince görüş ve önerileriyle yol gösterici oldular. Karabağçe'de ve Karacadağ'ın Kızılkuyu yaylasında görüşme yapabilmemiş olmayı Ramazan ve Xezal Kızıoğlu'na borçluyuz. Remziye Arslan ve Zeri İnanç araştırma metnini okuyarak ufuk açıcı değerlendirme, öneri ve eleştirilerde bulundular. Görüşme önerisini kabul ederek evini açan, duygu ve düşüncelerini paylaşan Diyarbakırlılar olmasaydı bu çalışmayı gerçekleştirmek mümkün olmayacaktı. Onların yanı sıra, çalışma alanları itibariyle araştırma konusuyla ilgili görüşlerine başvuru alan kişilerin de teker teker anılması gerekiyor. Bu bağlamda Eğitim Sen Diyarbakır Şube yöneticisi Hikmet Korkmaz'a, şube üyesi Sidar Gülen'e; yerel yönetimlere bağlı eğitim destek evlerinde çalışan öğretmenlerden Leyla Bağatır, Pelda Yalçın, Gülan Bingöl'e; Sosyal Hizmet Uzmanı Zeynep Demir'e; Umut Işığı Kadın, Çevre, Kültür ve İşletme Kooperatifi'nden Naşide Buluttekın ve Nevim Yakut'a; Büyükşehir Belediyesi Halkla İlişkiler Bölümünden Fatma Yıldırım, Ahwelat Turhallı Altın, Sadiye Bulut, Müzeyen Aydın Anık ve Makbule Altuntaş'a katkılarından dolayı teşekkürler. 22 Şubat 2014 tarihinde araştırma bulgularını paylaşmak üzere düzenlenen panelde, bulgulara ilişkin görüş ve değerlendirmelerini paylaşan katılımcıların da bu eserin ortaya çıkmasındaki payları vurgulanmalı. Araştırma süresince ve özellikle de yazım sürecinin sıkıntılarıyla baş etmeye çalışırken Beril Eyübođlu ve Minu İnkaya'nın manevi desteğini hep yanımızda hissettik. Dostluklarıyla ve cesaretlendirmeleriyle güç verdiler.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	11
GİRİŞ	19
A.ARAŞTIRMANIN ALANI, KAPSAMI VE YÖNTEMİ	25
B.GÖRÜŞÜLEN KİŞİLERE ULAŞIM VE GÖRÜŞMELERİN DİLİ	30
C.KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER	31
D.BULGULARIN GÖRÜŞÜLENLERLE BİRLİKTE DEĞERLENDİRİLMESİ	33
E.RAPORUN ÇERÇEVESİ	33
F.ARAŞTIRMANIN TEMSİL NİTELİĞİ	34
BİRİNCİ BÖLÜM:	
ANADİLİ, ÇİFTDİLLİLİK VE TEKDİLLİLEŞTİRMEYE İLİŞKİN KAVRAMLAR VE YAKLAŞIMLAR	37
A.KAVRAMLAR VE YAKLAŞIMLAR	37
B.TÜRKİYE'DE ÇOKDİLLİLİK VE RESMİ DİL POLİTİKALARI	49
İKİNCİ BÖLÜM:	
KUŞAKLAR VE DİLLER	57
A.DİYARBAKIR: ÇOKDİLLİ BİR KENT	57
B.KUŞAKLARIN DİL KULLANIMINDA GENEL EĞİLİMLER	63
1.Birinci kuşakların ısrarı	63
2. <i>Caillou</i> , <i>Pepe</i> ve <i>Keloğlan</i>	71
3.İkinci kuşakların köprü rolü	73
4.Torun hatırına Türkçe öğrenmek	77
5.Hangi dil nerede?	82
6.Çiftdilli bir yaşam	82
7.Duygunun dili	84
8.Anadilinin son sığınağı: Gizli konuşma	86
C.GÖÇ VE ANADİLİ: <i>XWEYLÎN</i> 'DEN ADANA VE ÇORLU'YA	87
1. <i>Xweylîn</i> : Tarihi isimlerinde saklı, çok isimli bir köy	87
2.Adana <i>Şakirpaşa</i> : <i>Ben u Sen</i> 'in Adana'daki izdüşümü	90
3.Çorlu'da eğitim, istihdam, sosyal çevre ve anadili	91

D.BAŞKA DİLDE OKUL	95
1.Okula başlarken	96
2.Müfredat, öğretmenler	98
E.DİL, KİMLİK, TRAVMA	104
1.Korkmak ve sevmek	105
2.Unutmak ve unutulana geri dönmek	106
F.DİLLERE İLİŞKİN ALGILAR VE HİYERARŞİ	109
G.SOSYO-EKONOMİK BAĞLAM: DİLİN EKONOMİ-POLİTİŐİ	114
1.Üç mahalle, iki eğilim	114
2.“İŞe yarayan dil”	118
3.“Bazara ziman”	122
H.TOPLUMSAL CİNSİYET VE ANADİLİ	125
1.Anadili, babadili	127
2.Zimanê malê, cilê malê	128
3.Köy, ataerki, Kürtçe	129
4.Televizyon dizileri, kent imgesi ve Türkçe	131
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:	
GERİ DÖNÜŞ EĞİLİMLERİ, GÜÇLÜKLER, SINIRLILIKLAR	135
SONUÇ YERİNE	145
KAYNAKÇA	152





ÖNSÖZ

*“Büyükanneler ve büyükbabalar!
Bizim için koruduğunuz
dilimiz için size teşekkür ederiz
henüz doğmamış olanlar için
onu koruma sırası bizde şimdi
dileriz bu gerçek olur”*

Yukarıdaki sözler, Kanada devleti tarafından toprakları işgal edilmiş, kendileri ve dilleri uzun süre devlet baskısına maruz kalmış bir yerli grubu olan Maliseetlerin¹ *Onur Yasası* olarak adlandırdıkları metinden. Sözler, dillerin kuşaklar arasında aktarılmasının kesintiye uğramadığı ve yeni kuşaklara aktarılma sözünün verildiği bir durumu tasvir ediyor. Fakat maalesef Maliseet dili de dahil olmak üzere dünyanın her yerinde binlerce dil, hâkim devlet politikaları yüzünden doğal serüvenlerine devam edememekte, diller yeni kuşaklara aktarılamadıkları için kaybolmaktadır. Ve yine bu durum başta egemen dilleri konuşan toplumlar olmak üzere çoğu insan için doğal, kendiliğinden gelişen bir süreç olarak

¹Maliseet topluluğu da dahil Kanada’da yerli halkların dilleri hakkında daha detaylı bir okuma için bakınız: Shelly K. Taylor, *Kanada’da Çokdilliliğe karşı Kast Sistemi Yaklaşımı: Fransızca Çokdillileştirme Programında Dilsel ve Kültürel Azınlık Çocukları, Çokdillilik Yoluyla Toplumsal Adalet* s: 249, Eğitim Sen Yayınları, 2013

düşünülmektedir. Oysa doğal olan ve olması gereken dillerin kuşaktan kuşağa kendisini yenileyerek aktarabilmesidir; hiyerarşik toplumsal ilişkiler ve baskıcı iktidar politikaları bu süreci kesintiye uğratmakta, bir yandan çeşitli baskı ve şiddet teknikleri kullanarak adillerini konuşan toplulukları cezalandırmakta, dillerini kaybetmeleri için onları zorlamakta, bir yandan da dillerini kaybetmelerinden yine kendi kendilerini sorumlu tutmalarının bilgisini üretmektedir. Bu bilgi egemenin bilgisidir. Bu bilgi sömürgeciliğin bilgisidir. Bu bilgi iktidarın bilgisidir. Bu bilgi evrensel olduğuna inanmamız istenen bilgisidir. Üstelik bu bilgiye dayanan sosyal ve siyasal ilişkiler sistematik bir şekilde dünyanın her yerinde işlemekte, coğrafya, etnisite, ırk, kültür, inanç farkı tanımadan diller ve bu dilleri konuşan topluluklar arasında yapısal eşitsizlikler yaratmaktadır. Ve elbette tüm bunların sonuçları kadınları ve erkekleri, farklı sınıfsal grupları farklı etkilemekte, eşitsizliği bazıları için daha da derinleştirmektedir. Bu nedenle, dillerin kuşaklar arasında aktarımının kesintiye uğraması, diğer bir deyişle kaybolması sadece belli bir bölgede ve belli diller için geçerli bir durum değil, aksine küresel bir meseledir. Bununla beraber, dillerin kaybolması tek başına olmamakta, siyasal, toplumsal ve ekonomik tahakküme dayanan iktidar rejimlerinin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Cahit Irgat'ın bu türden tahakküm ilişkilerine uyarlanabilecek şu dizelerinin tasvir gücü oldukça yüksek:

*Ağzımızdan dilimizi çaldılar,
cebimizden paramızı,
alınımızdan terimizi,
ve renk renk ayırmadan
gözlerimizi.*

Bu dizelerin dil kaybolması bağlamında bize söylediği söz, dillerimiz kaybedilirken aynı zamanda ekonomik olarak da, siyasi olarak da güçsüzleştirildiğimiz ve bunun tek bir dil için değil, çalanların, yani tahakküm edenlerin dilleri dışında geri kalan tüm diller için ayırım yapılmadan uygulandığıdır.

Dillerin kaybedilmesini de içeren söz konusu tahakküm rejimleri özellikle 19. ve 20. yüzyıl boyunca çok sert bir biçimde uygulanmış, sosyal ve kültürel etkileri ise daha çok 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görünür olmuştur. Ancak bu süreç, tahakküm eden rejimlere karşı verilen direniş mücadelesine de tanıklık etmiştir. Bazı durumlarda örgütsüz olan kitlelerin tepkileri, fakat çoğu vaka-da görüldüğü üzere örgütlü direniş hareketleri, bu tahakküm rejimlerine karşı

durmaya çalışmıştır. Bu mücadelelerin önemli bir kısmı hâlâ dünyanın hemen her yerinde devam etmektedir ve büyük ölçüde bu mücadeleler sayesinde hem diller hem de bu dilleri konuşan topluluklar adına birtakım kazanımlar elde edilmiştir. Bütün bu süreçler, sosyal bilimlerin farklı alanlarında inceleme konusu olmuş, farklı perspektiflerden çeşitli araştırma ve incelemeler yapılmıştır. Tarihsel olarak bu çalışmaların önemli bir kısmı egemenlerin bilgilerine göre şekillenmiş ve yine egemenlerin tahakkümünü yeniden üretmeye hizmet eden akademiden çıkmıştır. Ancak bahsi geçen mücadelelerin etkisi ile son zamanlarda bu egemenlerin bilgisine karşı hakikati ortaya çıkarmaya çalışan araştırmaların yapıldığına tanıklık etmekteyiz. Ancak bu çalışmaların önemli bir kısmı söz konusu tahakkümlerin bir parçası olarak dillerin kaybolmasının yarattığı sosyal, kültürel, en çok da eğitimsel ve bazı durumlarda ekonomik sonuçlara odaklanmaktadır.

Dillerin yasaklandıkları, ötekileştirildikleri için kaybolmalarının sonuçlarının dillendirilmesi oldukça önemlidir, bu halkların uğradıkları ayrımcılıkların ortaya çıkarılmasına önemli katkı yapabilmektedir. Ancak tek başına sonuçlara odaklanmak, çoğu zaman bu sonuçları doğuran yapısal neden ve süreçleri yeterince anlamamıza yardımcı olmaz. Dolayısıyla sonuçlardan yola çıkarak yapılan birtakım öneriler de her zaman halkların, zayıflatılmış dillerin lehine işlemeyebilir. Zira söz konusu zayıflatmanın neden ve nasıl gerçekleştiğinin de analizi yapılmalıdır.

Handan Çağlayan'ın Diyarbakir'den başlayıp farklı Kürt ailelerin gündelik hayatlarında dil kullanımının peşine düşerek yaptığı alan araştırmasına dayalı *Aynı Evde Ayrı Diller* çalışması, bize Kürtçe'nin farklı kuşaklar arasında hangi durumlarda aktarılabilmiş olduğunu, fakat daha çok da nasıl aktarılamamış olduğunu göstermektedir.

Çalışma, birçok bakımdan hem güncel siyasi tartışmalara hem de bu alandaki akademik literatüre önemli katkılar sunmaktadır.

Öncelikle *Aynı Evde Ayrı Diller* çalışması, Türkiye bağlamında ve Kürtçe özelinde genellikle eğitim ile ilgili tartışmalara konu olmuş anadili meselesini hem daha geniş bir çerçeveye oturtarak gündelik hayatın diğer alanlarında tartıştığı

için hem de sadece anadilinin yasaklanmasından kaynaklanan sonuçlara odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda kuşaklar arasında dil aktarımının kesintiye uğramasının hangi sosyal, psikolojik ve siyasi etkiler sonucu gerçekleştiğini de gösterdiği için literatüre oldukça önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Bir diğer önemli noktası, anadili etrafında yürütülen tartışmaların öznelinin seslerine kulak verilmesi. Zira anadili meselesi hakkında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı devletin dil politikalarına ve bunların nasıl uygulandığına odaklanırken bu politikalara karşı ne gibi direniş ve mücadelelerin verildiği genellikle bilerek veya bilmeyerek görmezden gelinmektedir. Handan Çağlayan, bu kitapta Kürt hareketinin uzun süreli mücadelesinin dil alanına nasıl yansıdığını, bunun Kürtçe için ne gibi kazanımlar sağladığını kitap boyunca ele alarak anadili etrafında dönen tartışmaları siyasal ve tarihsel olarak da hakikatleri gören ve hakkeniyetli bir bağlama oturtmaktadır. Bununla beraber, çalışmanın saha araştırması devam ederken yaşanan siyasi gelişmelerin ele alınması, anadili ile ilgili tartışmaların nasıl bir ortamda cereyan ettiğini göstermesi bakımından oldukça önemli.

Çalışmanın diğer önemli katkılarından biri de görüşmeleri ve kuşaklar arasında dil kullanımının ne durumda olduğunu hem köy-kent hem de göç bağlamında ele alması. Zira bu alandaki çalışmaların önemli bir kısmı ya herhangi bir mekân bağlamı göz önünde bulundurulmadan yapılmakta ya da sadece bir mekân odaklanmakta. Oysa bu çalışmada köy-şehir merkezindeki yoksul mahalleler ve varlıklı bölgede yaşayan aileler ile aynı zamanda savaş, köy boşaltmalar veya ekonomik sebeplerle Türkiye'nin batısına göç etmiş olan aileler ile görüşmeler yapılmış, böylece bir mekânla sınırlı kalmayan daha kapsamlı bir çalışma ortaya çıkarılmış.

Yine, anadili meselesinin toplumsal cinsiyet açısından gündelik hayatta nasıl tecrübe edildiğinin ele alınması, bu alandaki tartışmalara önemli veriler sunmaktadır. Aynı şekilde, dil kullanımının sınıfsal konumlar açısından da anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği, farklı sınıflara mensup ailelerin meskun olduğu mahallelerde kuşaklar arasında dil aktarımının ne durumda olduğunun tartışılması, şimdiye kadarki çalışmalarda yeterince irdelenmeyen noktalardır.

Çalışmanın bir diğer önemli özelliği de, görüşme yapılan yerlerin hafızasının hatırlatılması. Saha çalışmasının başladığı yer olan Diyarbakir şehrinden gidilen

köylere kadar, bir zamanlar kimlerin bu yerlerde yaşadığı, bu yerlerin eski ve şimdiki isimlerinin hangi dillerden geldiği, ne anlama geldikleri teknik bir bilgi olmaktan ziyade bütün araştırmanın bir parçası olarak anlatıya dahil ediliyor. Ayrıca bu yerlerde bir zamanlar hangi dillerin konuşulduğu, görüşmeler yapıldığı esnada bu dillerin hâlâ konuşulup konuşulmadıkları da bu hafızanın bir parçası oluyor. Bütün bu anlatılar ise bize, Diyarbekir'in eskiden Kurmanci, Zazaki, Ermenice, Türkçe başta olmak üzere birçok dilin konuşulduğu çokdilli bir mekân olduğunu, fakat Ermenilerin ve Ermenice dilinin devlet katliamlarına maruz kalarak kaybedilmelerinin şehrin sosyodilsel hafızasındaki yerini gösteriyor.

Bu çalışma, içeriği itibariyle taşıdığı önem dışında, araştırma yöntemleri açısından da mevcut literatüre oldukça değerli bir katkı sunmaktadır. Bunlardan bir tanesi, saha çalışmasının sadece yüz yüze görüşmelerle sınırlı tutulmayıp çarşıda, pazarda, minibüste, sokaklarda duyulan seslere kulak verip “şehrin sesini dinleme” yöntemi. Bu sayede, sadece kişilerin değil, aynı zamanda şehrin dil durumu hakkında da bir fikir edinebilmekteyiz. Bir diğeri, önceden belirlenmiş birtakım soruların tek seferde görüşülen kişilere sorulduğu ve sadece bu görüşmelere bağlı kalarak analizlerin yapıldığı araştırmaların aksine, görüşülen insanların farklı zamanlarda birkaç kere ziyaret edilmesi, formel bir araştırma ortamından ziyade rahat ve samimi bir ortamın yaratılması, bütünlüklü bir aile ve hane etnografisinin yapılması, görüşmecilerle birlikte uzun sayılabilecek vakitlerin geçirilmesi ve bu sayede kuşaklar arasında dil kullanımının gözlemlenmesi, yapılan analizlerin çok daha somut ve güvenilir olmasını sağlamaktadır. Bununla beraber, görüşmecilerle, kendi tercih ettikleri dillerde konuşulması dışında, görüşmecilerin bir dil konuşuyorken aynı konuşma esnasında başka dillere geçiş yapabilmesine olanak tanıyan bir ortamın varlığı, aynı konuşma içinde farklı dillerin hangi durumlarda neden tercih edildikleri hakkında bilgi vermesi açısından da önemli.

İçerik ve yöntem dışında, bu çalışmanın, çoğu sivil toplum kuruluşu araştırmalarında görülenin aksine esas hedef olarak siyasi karar alıcıları değil, daha genel bir okuyucu kitlesini hedeflemesi, ortaya hem çok daha sosyolojik bir araştırma çıkarmış hem de dil ve üslup olarak da teknik ve yavan olmayan, zevkle okunan bir kitabın meydana gelmesini sağlamış.

Sonuç olarak, şimdiye kadar birçok kişi tarafından ve pek çok kez dile getirilen

anadili meselesinin bütünlüklü bir bakışla, sosyal ve siyasal bağlamı içinde, farklı yaş grupları ve mekânlar ile toplumsal cinsiyet, sınıfsal farklılıklar gözetilerek ele alınması gerekliliği bu çalışmada karşılık bulmaktadır. Böylesine gerekli bir çalışmayı politik olarak hakkaniyetli, akademik olarak da analitik bir şekilde bize sunan Handan Çağlayan'a teşekkür ederiz.

Şerif Derince





GİRİŞ

Asimilasyon süreçlerinin dil üzerindeki etkileri bir anda değil, zaman içinde kendini gösterir. Dilbilimci David Crystal (2010: 98-99), farklı coğrafyalarda da olsa asimilasyona maruz kalan dilleri tehdit eden olayların akışının, genellikle benzer üç aşamayı izlediğini belirtir. Bunlardan ilki, baskı aşaması. Egemen dili konuşmaları için insanlar üzerinde baskı kurulur. Baskı siyasal, sosyal veya ekonomik kaynaklı olabilir. Çeşitli teşvikler içerebilir veya doğrudan yasa yoluyla düzenlenebilir. Bu sürece, toplum içindeki moda ya da arkadaş grubu baskısı gibi aşağıdan gelen baskı da eşlik edebilir. Ancak ne şekilde olursa olsun, baskının sonucu her zaman ikinci aşamanın ortaya çıkmasıdır: çiftdillilik aşaması. İnsanlar anadillerini anlamayı sürdürürken öğrendikleri egemen dili daha iyi kullanmaya başlarlar. Zamanla bu yeni dil eskisinin yerini almaya başlar ve bu da, asimilasyonla karşı karşıya olan dili tehdit eden son aşamaya götürür. Son aşamada genç nesil yeni dilinde iyice yetkinleşir ve ihtiyaçlarını karşılamak için anadilini gereksiz bulur, kendini yeni diliyle tanımlar. Buna eski dili kullanmanın –hem anne-babalar hem çocuklar hesabına– verdiği utanç duygusu eşlik eder. Yetişkinler yeni kuşaklarla dillerini konuşabilecek daha az fırsat bulmaya başlarlar.

Crystal'in üç aşamalı dil değişimi yaklaşımı, uzun süre baskı altında tutulan, kaybolmaları için egemen iktidarlar tarafından açık ve gizli her türlü politika ve pratiklerin uygulandığı bağlamlarda, dile dayalı iktidar ilişkilerini tartışırken önemli bir çerçeve sunar. Ancak bu çerçeve, söz konusu politika ve pratiklere sahip insanların baskı öncesi tekdilli olduğu, baskı süreciyle çiftdilli hale geldiği ve baskı devam ederse egemen dilde tekdilli olacağı varsayımına dayanır. Diğer bir deyişle, ister baskı altında tutulan, isterse de egemen olsun, toplulukların dilsel açıdan homojen olduğu ve dil değişiminin doğrusal (linear) bir çizgi takip ettiğini kabul eder. Bu varsayımına karşı çıkan bir kısım dilbilimciler, bu yaklaşımı "tekdillilik normu" olarak tanımlar ve bunun dünya üzerindeki toplumların çok büyük bir çoğunluğunun durumunu yansıtmadığını dile getirirler (Skutnabb-Kangas, 1981; Cook, 1992; Romaine, 1995; Pavlenko, 2000; Ellis, 2006). Zira dünyada tek bir dilin konuşulduğu bölge varsa bile bunlar çok azdır; tarihsel olarak da böyle olmamış. Aksine, hemen her yerde gündelik hayatın büyük bir bölümünde farklı ihtiyaçları karşılamak için birden fazla dil kullanılıyor. Örneğin Hindistan'ın hemen her köyünde, şehrinde insanlar evde en az iki dil, sokakta ve/veya pazarda üçüncü bir dil ve okulda dördüncü ve beşinci bir dili kullanabilmekte. Aynı şekilde İstanbul, Van, Diyarbakır gibi birçok yerde, geçmişte de günümüzde de birçok dilin beraber konuşulduğunu duyabiliriz. Bu durum, baskıya dayalı mevcut devlet politikaları olmadan da böyleydi. Fakat yine de bu durum, baskıcı iktidar ilişkileri sonucu diller arasında yapısal hiyerarşilerin oluşması ve zamanla bazı dillerin kaybolma tehlikesi yaşarken, bazılarının daha da güçlenmesi ve egemenliğini pekiştirerek çokdilliliği tehdit etmesi gerçeğini değiştirmez. Bu anlamda, Crystal'in, baskı ile beraber insanların kullanılmakta oldukları dilleri sonraki nesillere aktaramaması ve bu dillerin kaybolmaya başlaması saptaması, genel olarak geçerli kabul edilebilir.

Öte yandan çiftdillilik (veya çokdillilik) kendi başına bir sorun ya da tehdit olarak değerlendirilemez kuşkusuz. Aksine bireyler açısından zenginleştirici olduğu kadar toplumlar açısından da kaynaştırıcı rol oynar (Alpay, 2007: 228). Bununla birlikte çiftdilliliğin, bahsedilen olumlu rolünü oynaması, birinci bölümde açıklanacağı gibi, ancak diller arasında bir hâkimiyet ilişkisinin bulunmadığı koşullarda mümkün olabilir.

Bir dilin karşı karşıya bulunabileceği tehlikenin düzeyi, o dili konuşan toplumun nüfus büyüklüğü, dilin toplum içinde konuşulma oranı, hangi alanlarda kulla-

nıldığı ya da dışarıdan gelen tehdidin boyutlarına bakılarak değerlendirilebilir. Artık konuşanı bulunmayan dile ölü dil deniyor. Buna karşın halen çok sayıda konuşanın bulunması da, her zaman dili tehlikeden korumaya yetmeyebilir. Örneğin, giderek daha az konuşulması veya kullanıldığı alanların daralması da dil için tehdit oluşturur. Egemen dil, daha iyi iş bulmanın ya da toplumsal kaynaklardan, kamusal olanaklardan daha fazla yararlanmanın yolu olarak empoze edildiği ve öyle algılandığı için ya da politik baskılardan, yasaklardan dolayı daha baskın hale gelmeye başlayabilir. Artık eğitimde, siyasette, kamusal alanda kullanılmıyor olması, baskı altındaki dili hem işlevsizleştirici hem de yoksullaştırıcı etkide bulunabilir. Yerli halkların, azınlıkların ve göçmenlerin dil hakları ve sosyal adalet üzerine otuz yılı aşkın süredir yürüttüğü çalışmalarla bu alanda ufuk açıcı sayısız eser veren dilbilimci Tove Skutnabb-Kangas (2013: 82), bir dili konuşanların ekonomik, sosyal ve siyasal koşullarını belirleme konusunda fazla güçleri yoksa, göç etmek zorunda kalmadan iş bulma olanakları bulunmuyorsa, sosyal statüleri düşükse ve sosyo-ekonomik, siyasal ve kültürel haklarından mahrumlarsa, konuştuıkları dilin, en savunmasız dil konumunda olduğunu ifade eder.

Hangi etkiyle ortaya çıkmış olursa olsun diller açısından en kritik tehdidi, artık yeni kuşaklara aktarılmıyor olması oluşturuyor (Krauss, 1992). Çünkü yeni nesiller tarafından anadili olarak edinilip kullanılmayan dilleri bekleyen bir gelecek bulunması mümkün görünmüyor. Bu nedenle, aynı aileden kuşaklar arasında artık farklı dillerin konuşulmaya başlanmış olması, dilin geleceği açısından en kritik aşamanın sinyali olarak değerlendiriliyor (McCarty, 2013: 187).

Baskı altındaki dillerle ilgili yukarıda bahsedilen hususların önemli bir kısmına yabancı olduğumuz söylenemez. Zira geçmişte olduğu gibi günümüzde de çokdilli bir toplumsal gerçekliğe sahip olan Türkiye’de, uzun yıllar boyunca katı bir tekdil politikası uygulandı. Resmi dil dışındaki anadillerinin bu durumdan etkilenmemiş olmaları düşünülemez. Nitekim DİSA’nın anadiline ilişkin çalışmalarının da gösterdiği gibi, eğitimden, kamusal alandan dışlanan anadilleri kaçınılmaz olarak bu durumdan etkileniyor.

Vahap Coşkun, Şerif Derince ve Nesrin Uçarlar’ın, Kürtçenin eğitimde kullanılmamasının yarattığı tahribatları ortaya çıkarmak amacıyla DİSA bünyesinde

gerçekleştirdikleri ve *Dil Yarısı* adıyla yayınlanan araştırmalarında, eğitimde ve kamusal alanda kullanımı yasaklanan Kürtçenin, gündelik yaşama hapsolme ve gün geçtikçe zayıflayıp yoksullaşma tehlikesiyle karşı karşıya olduğuna dikkat çekiliyordu (2010: 9).

DİSA'nın öğretmen çalıştaylarında da bu konu gündeme geldi. 2011 yılında, Kürt öğrencilerin okul deneyimlerini belirleyen etkenleri tartışmak üzere düzenlenen öğretmen çalıştaylarının ardından yayınlanan analiz raporlarından birisi de, *Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Anadili* üzerine idi. Şerif Derince'nin, eğitimde Kürtçe yasağı ile toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin etkilerini bir arada analiz ettiği bu ufuk açıcı raporda, altı çizilen hususlardan birisi de, eğitim sürecinde kız çocukları açısından hızlı bir anadili kaybı yaşanmakta olduğuydu (Derince, 2012: 36). Aynı şekilde, yine Derince tarafından hazırlanmış olan *Anadili Temelli Çokdilli, Çokdilyalektli Dinamik Eğitim Modelleri* başlıklı çalışmada, Kürt öğrencilerin dilsel açıdan homojen bir grubu oluşturmadıkları, aksine farklı nedenlerden dolayı kimisinin Kürtçe veya Türkçe dillerinden birinde tekdilli olduğunu, kimisinin de çift, bazı durumlarda çokdilli olduklarını göstermekteydi (Derince, 2012; 20).

Sadece DİSA'nın yukarıda bahsedilen çalışmalarında değil, başka çalışmalarda da mevcut resmi dil politikalarının, baskı altındaki anadilleri üzerindeki etkilerini gözlemek mümkün. Örneğin Şemsa Özar ve Ayşe Tepe Doğan ile İstanbul'da zorunlu göç sonrası kadınların ve kız çocukların yaşam deneyimlerine ilişkin yaptığımız araştırma esnasında, tanık olduğumuz bir durum da, kritik aşamayı çağrıştırır nitelikteydi. Görüştüğümüz kimi ailelerde, annelerle kızlar aynı dili konuşamıyorlardı. Anneler "Türkçe anlıyor ama konuşamıyor" iken, kızlarsa "Kürtçe anlıyor ama konuşamıyor" idi. Kızlar Türkçe konuşuyor, anneler anlıyor; anneler Kürtçe konuşuyor kızlar anlıyordu. Böylece aynı dili kullanmadan birbirleriyle anlaşıyorlardı. Kuşkusuz bu da bir tür iletişimdi. Günlük yaşamlarının sürdürülmesinde yeterli olduğu da görülüyordu. Ancak bu iletişimin herhangi bir anne-kız arasında olabilecek katmanlı, derinlikli, kimi zaman çetrefilli ama her koşulda duygu dolu olması beklenebilecek ilişki için yeterli olup olamayacağı kuşkuluydu.²

²Bahsedilen araştırma için bkz. Çağlayan, Özar ve Tepe, 2011.

İstanbul örneğinde ve zorunlu göç bağlamında gözlemlediğimiz bu olguya, Eğitim Sen Genel Merkezinin 2011 yılında Türkiye genelinde gerçekleştirdiği bir alan araştırmasında da dikkat çekildi. Eğitim Sen'in, Türkçe dışındaki anadillerinin kullanımına ve anadilinde eğitime ilişkin halkın tutum ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü araştırma kapsamında görüşülen kişilerin anadillerini nerelerde, hangi durumlarda kullandıklarına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar, ülkemizde anadili Türkçe olmayanlar açısından kuşaktan kuşağa %17 oranında dil kaybı yaşandığını gösteriyordu.³ Başka bir ifade ile bir kuşaktan diğerine geçerken anadili edinimi ve anadilini kullanma giderek azalıyor, dil değişimi yaşanıyor. Eğitim Sen'in araştırmasına göre, Türkçe dışında bir anadiline sahip olanlar anne-babalarıyla ve kendinden büyük başka akrabalarıyla anadillerinde konuşurken, çocuklarıyla Türkçe konuşma eğilimi gösteriyorlar. Benzer durum büyük ve küçük kardeşlerle iletişimde de ortaya çıkıyor.

Eğitim Sen'in bu çalışmasına paralel bir sonuca işaret eden çalışmalardan biri de Ergin Öpengin'in Kürtler arasında kuşaklar arası dil kaybı olduğunu gösteren çalışması.⁴ Köy, ilçe ve şehir merkezinde farklı kuşaklarla yapılan araştırmaya göre 20 yaşın altında olan Kürtler arasında Türkçe hâkimken, 20 ile 40 yaş arasında olan kuşakta genelde Kürtçe-Türkçe bir çiftdililik durumu görülmekte; 40 yaş ve üzerindeki kuşakta ise ağırlıklı olarak Kürtçe konuşulmakta.

Bu araştırma;

Kürtçenin günlük hayat içindeki yerini ve kuşaktan kuşağa değişim eğilimlerini irdelemeyi amaçlayan bu araştırmanın çıkış noktasını, DİSA'nın anadili çalışmalarında ortaya çıkan ve yukarıda bahsedilen diğer araştırmalarda da dikkat çekilen, genç kuşakların anadillerini giderek daha az konuşmaya başladıkları bulguları oluşturdu. Kamusal alanda kullanılmayan anadilinin giderek zayıflaması ya da genç kuşakların ebeveynleri ile aynı dili konuşamamaya başlamaları istisnai durumlar değil. Saha çalışması için Diyarbakır'da bulunduğumuz sırada, Kürtçe yayınlanan *Bajarname* isimli yerel gazetede gözümüze işen bir karikatür, tam da bu durumu hicvediyordu. Karikatürde şehir içi minibüste, önündeki gençlere Kürtçe konuşarak para uzatan yaşlı kadına gençlerden biri "Ben Kürtçe bilmiyorum" diğeri ise "Ben anlıyorum ama konuşmıyorum" yanıtını veriyordu. Yaşlı

³Bkz. Eğitim Sen, 2011.

⁴Bu araştırma için bkz. Ergin Öpengin, 2011.

kadının son konuşma balonunda ise gençlere sitemi okunuyordu.⁵ Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze değin uygulanan asimilasyon politikaları göz önüne alındığında, bu bulgu ve gözlemlerin, Crystal'in baskı ve uygulanan baskının ardından ortaya çıkan çiftdillilik aşamasını izleyen yeni kuşakların egemen dilde tekdillileşmeye başladıkları üçüncü aşama olarak tanımladığı duruma benzerliği dikkat çekicidir.

Kuşkusuz böylesi bir benzerlikten dramatik bir tehlike sonucu çıkarmak fazlasıyla acelecilik olabilir. Zira Kürtçe, her türlü baskıya rağmen halen büyük bir nüfusun anadili olmayı sürdürüyor⁶ olmasının yanı sıra, Türkiye dışında da geniş bir coğrafyada kullanılıyor⁷. Ayrıca bilindiği ve aşağıda da değinileceği gibi, son yıllarda Kürt siyasi hareketinin etkisiyle mevcut gidişatı etkileyebilecek olumlu gelişmeler de söz konusu. Kürtçenin hem daha yaygın bir şekilde kullanılması hem de yeni kuşaklara aktarılması doğrultusunda kayda değer çabalar sergilenmekte. Diyarbakır gibi kentlerde bu amaca hizmet etmek üzere dernekler, kültür merkezleri kurulmuş bulunuyor.

Bununla birlikte yıllara dayalı baskı ve yasak uygulamalarının ve özellikle de Kürtçenin eğitimden dışlanmış olmasının, günlük yaşam içindeki kullanımını, işlevini ya da yeni kuşaklarca anadili olarak edinilmesini ne ölçüde etkilediği sorusu hiç de önemsiz değildir. Aynı şekilde kuşaktan kuşağa dil değişiminin hangi boyutlarda olduğu da Kürtçenin geleceği açısından önemlidir. Günümüzde Kürtçeye dair güncel politik tartışmalar bağlamında bu sorular pek de öncelikli bir ihtiyaç gibi görünmüyor. Oysa Kürtçeye ilişkin politik düzlemde dillendirilen taleplerin ve bu taleplerin yarattığı toplumsal duyarlılığın, günlük yaşamda karşılığını bulması; Kürtçenin yeni kuşaklara kursla öğretilen değil, anadili olarak aktarılan bir dil olarak canlandırılması, biraz da sıralanan soruların dikkat çektiği etkilere göre şekillenecek. Dolayısıyla kuşaktan kuşağa dilin geçirmekte olduğu değişim de, bu değişimin gerisinde rol oynayan etkenler de

⁵Bkz. Bajarrname, Rojnameya Çand û Hunerê ya Herêmi (Sibat) Hejmar: 1, Sal: 1

⁶Bu konudaki tahminlerin, nüfusun %10'u ile %20'si arasında değişmekte olduğu belirtilebilir. Örneğin Tarhan Erdem, çeşitli tarihlerdeki KONDA araştırmalarına dayanarak yaklaşık %10 oranını verir (Bkz. 17.04. 2013 tarihli Radikal gazetesindeki "Türkiyeli Kürtler Ne Kadar?" başlıklı köşe yazısı). Buna karşın Kürtler tarafından, söz konusu oranın %20 civarında olduğu dile getirilir.

⁷Kürtçenin, kullanılmakta olduğu diğer ülkelerdeki durumuna ilişkin bkz. Amir Hasanpour, 1997.

üzerinde durulmayı fazlasıyla hak ediyor.

Son yıllarda yaşanan gelişmelerin de etkisiyle yukarıda da dile getirildiği gibi Kürtçeyle ilgili kayda değer çalışmalar gerçekleştirilmiş olmakla birlikte bunların daha ziyade eğitim alanına odaklandığı belirtilebilir. Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsünün (DİSA) yukarıda atıf yapılan *Dil Yarası* (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010), *Anadili Temelli Çokdilli, Çokdialektli Dinamik Eğitim Modelleri* (Derince, 2012) ve *Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Anadili* (Derince, 2012) çalışmalarının yanı sıra *Önce Anadili* başlığı altında yayınladığı broşürler⁸; İstanbul Bilgi Üniversitesi'nce yayınlanan *Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi* (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2011) araştırması; Eğitim Sen'in yukarıda bahsedilen araştırmasının yanı sıra eğitimde anadilinin önemi ve çokdillilik üzerine gerçekleştirdiği araştırma ve sempozyumlara ilişkin yayınları (Eğitim Sen, 2010; Eğitim Sen, 2010a); BETAM'ın Nüfus ve Sağlık Araştırması verilerinden yola çıkarak yayınladığı raporlar (Gürsel, Uysal-Kolaşın ve Altındağ, 2009); Tarih Vakfınca yayınlanan "*Burada Benden de Bir Şey Yok mu Öğretmenim?*": *Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimler* (2010) çalışması, bu bağlamda anılması gereken önemli çalışmalar. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi bu çalışmalar daha çok eğitim alanına odaklanmış bulunuyor. Kürtçenin toplumsal düzlemde, günlük yaşam içinde kullanımına ilişkin bilgi ihtiyacı varlığını koruyor. Bu araştırma bahsedilen ihtiyacı karşılamaya yönelik küçük bir katkı sunabilirse amacına ulaşmış olacak.

A.ARAŞTIRMANIN ALANI, KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Aynı Evde Ayri Diller araştırması 2013 yılında Diyarbakır'da gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelere, aile ve okul ziyaretlerine, odak grup toplantılarına, doğrudan veya dolaylı olarak çocuklarla çalışan toplum örgütü temsilcileri ve hizmet kuruluşu çalışanlarıyla yapılan görüşmelere ve gözlemlere dayanıyor.

Araştırma alanı olarak Diyarbakır'ın seçilme nedenlerinden birisi, DİSA'nın Di-

⁸DİSA'nın Şerif Derince tarafından yayına hazırlanan *Önce Anadili* üst başlıklı broşürleri şunlardır: *Önce Anadili*, 2011; *Dil Eğitim Modelleri ve Ülke Örnekleri*, 2011; *Dilsel ve Kültürel Farklılıklar Açısından Öğretmen Yetiştirme*, 2012; *Ülkelerin Dil Planlaması ve Politikaları: Eğitimde Çokdillilik*, 2012; *Tekdilliliği Yeniden Düşünmek ve Çokdilliliğin Geleceği*, 2012; *Çokdilliliğe Siyaset Penceresinden Bakmak*, 2012.

yarbakır merkezli bir araştırma kurumu olmasının sağlayacağı pratik kolaylıklar olsa da öncelikli neden bu değildi. Her şeyden önce aşağıda değinileceği gibi, Diyarbakır'ın tarihi boyunca çokdilli bir kent olması önemli bir tercih nedeni oldu. Öte yandan Diyarbakır gerek Kürtçeye ilişkin yasakların şiddeti ve tahripkârlık boyutları açısından gerekse de bu yasaklara karşı sergilenen direnişin boyutları ve sürekliliği açısından sembolik bir önem kazanmış durumda. Kentte halen hayatta olan yaşlı kuşakların anılarında *Şark Islahat Planı*'yla uygulamaya konulan çarşıda pazarda Kürtçe konuşma yasağının izlerine rastlanıyor. 12 Eylül'de Diyarbakır Cezaevinde uygulanan Kürtçe yasağı, "*Dağ Dili*" gibi tiyatro oyunlarına, "*Kamber Ateş Nasılsın*"⁹ gibi öykülere konu olabilecek dramalara yol açtı. Kuşkusuz o dönem uygulamalarının amacı da, yol açtığı sonuçlar da kişisel dramların çok ötesindeydi.¹⁰ İnsan hakları savunucusu ve siyasetçi Vedat Aydın, 1990 başlarında kamuya açık bir toplantıda yaptığı Kürtçe konuşmanın ardından açılan davada yargılanırken ve savunmasını Kürtçe yapmak istemesinden kısa bir süre sonra Diyarbakır'daki evinden kaçırılarak öldürüldü. 1980'lerde ve 1990'larda Kürtçenin, yasağın, korkunun, cezanın konusu haline getirilişine tanıklık eden Diyarbakır, 2000'li yıllardaysa daha çok başta anadilinde eğitim talebi olmak üzere Kürt dili ve kimliğine ilişkin kültürel kimlik haklarının süreklileşen bir şekilde kitlesel eylemlerin konusu haline gelmesine ev sahipliği yaptı. Kent, halen de anadiline ilişkin kültürel ve politik atmosferin her daim çok yoğun ve dinamik olduğu bir yer olmayı sürdürüyor.

Nitekim bu yoğunluk ve dinamizm, araştırmanın tasarlanma aşamasından tamamlanma aşamasına değin hep hissedildi. Örneğin araştırmanın henüz tasarlanmakta olduğu günlerde, KCK tutuklularınca "anadilde savunma hakkı" için başlatılmış olan süresiz açlık grevi ikinci ayını doldurmak üzereydi. Açlık grevi sadece Kürtçe savunma yapılabilmesine ilişkin bir duyarlılık ve tartışma gündemi yaratmakla da kalmamıştı; karşılaştığımız pek çok kişi, uğruna yaşamların ortaya konduğu anadillerini kullanma yönünde daha istekli hale geldiklerini dile getirmişlerdi. Eğitimde ve yaşamın diğer alanlarında anadilini kullanma önündeki engellerin kaldırılması doğrultusunda süreklilik gösteren politik gösteriler

⁹Bkz. Harold Pinter, 1989.

¹⁰Bkz. İHD, 1991.

¹¹Söz konusu dönemde Diyarbakır cezaevindeki uygulamanın amaçları ve sonuçları için Diyarbakır Cezaevi Gerçekleri Araştırma ve Adalet Komisyonu'nun raporuna bakılabilir. Kaynak: www.78li.org, erişim: 8 Şubat, 2014.

ve toplantıların yanı sıra Kürtçe kültür sanat faaliyetlerinin yürütüldüğü kültür merkezlerine, sadece Kürtçe ya da ağırlıklı olarak Kürtçe yayın yapan yayınevlerine de¹² ev sahipliği yapan Diyarbakır'ın, başta Kürtçe olmak üzere kentte kullanılan farklı anadillerinde hizmet veren belediyelere sahip olması da böylesi bir çalışma için Diyarbakır'ı uygun bir mekân haline getiriyordu.

Saha çalışması boyunca kentte tanık olunan etkinliklerin de geniş bir gözlem alanı sunduğu belirtilmeli. 2013 yılının Mayıs ayı ortalarında saha araştırmasının ilk gözlemleri yapılır ve görüşülecek ailelere ulaşmak üzere ilişkiler aranırken Eğitim Sen Diyarbakır Şubesi, Anadilinde Eğitim konulu geniş katılımlı bir sempozyum organize etmekle meşguldü örneğin. Kentin dört bir yanında, belediyeye ait afiş panolarında Kürtçe-Türkçe ilanlar göze çarpıyordu. Kavşaklardaki direkler arasına gerilen afişler de benzerdi. Politik eğilimleri birbirinden farklı da olsa yerel televizyon kanallarında Kürtçe programlar yayınlanıyordu.

Görüşmelerin bir kısmının gerçekleştirildiği sonbahar aylarında da anadiline ilişkin kültürel, politik ve eylemsel içerikli yoğun bir gündem söz konusuydu. *Nûbîhar* dergisinin 21. yılı dolayısıyla 21-22 Eylül 2013 tarihlerinde Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi'nin konferans salonunda düzenlediği *Uluslararası Din Dil ve Kimlik Sempozyumu*, bu dönemin önemli etkinliklerden birisi oldu.

Bu sempozyumun birkaç gün ardından kentten dille ilgili çok yoğun bir gündemi daha vardı. Eğitim Sen Diyarbakır Şubesi ilk ve ortaöğretim okullarının açılmasına günler kala, anadilinde eğitim talebiyle okulların bir hafta boyunca boykot edileceğini ilan etti. Boykota dair tartışmaları izlemek ve çocukların okula gönderilip gönderilmemesine ilişkin öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler de benzer şekilde araştırma açısından önemli ipuçları sunuyordu.

Tüm bunlar, Diyarbakır'ı, araştırma için salt görüşülenlerin yaşadığı kent olmaktan çıkarıp, bizzat kentten kendisini araştırmanın sahası haline getirdi. Bu durumu araştırmanın ortalarında fark ettikten sonra, ses kayıt cihazını sadece ailelerle, uzmanlarla görüşürken ya da odak gruplarda açmakla yetinmek yerine, bizzat kentten seslerini dinlemek, kaydetmek için de kullandım. Pazar yerlerinde, toplu

¹²Aram, Ava, Avesta, Belkî, Lîs, J & J, Newe Pel, Ronahî, Weşanên Azadiya Welat, Weşanên Enstitûya Kurdî ya Amedê, kentte ağırlıklı olarak ya da sadece Kürtçe yayın yapan yayınevlerinden birkaçı.

taşımacılık yapan dolmuşlarda, okul bahçelerinde kayıt yapıp, cihazın alıcılarına hangi dillerin, ne şekilde değdiğine de baktım. Başka bir ifadeyle, araştırma süresince Diyarbakır'ın sakinlerinin yanı sıra Diyarbakır'ın kendisini de dinlemeye, anlamaya çalıştım. Bu çabayla edinilen izlenimler “Diyarbakır Çokdilli Bir Kent” başlığı altında yer alıyor.

Araştırmanın, bir yönüyle, kentin farklı mekânlarındaki sesler ya da belirli bir anda farklı kuşakların birbirleriyle ve günlük yaşamları içinde kullanmakta oldukları dillere dair bir fotoğraf olarak tanımlanması mümkün. Ancak bu fotoğrafın durağan olmaktan ziyade, çok katmanlı etkenlerle ve karşıt yönlerde basınç uygulayan karmaşık dinamiklerle sürekli yeniden şekillendirilen bir oluş hali ya da çok katmanlı bir geçiş süreci olarak tanımlanması daha doğru.

Araştırma alanının bir boyutunu zaman içindeki akış oluşturdu. Kuşaklar arasında dilin kullanımını ve dil değişimini izlemek amacıyla aynı aileden üç kuşağı oluşturan kişilerle yarı yapılandırılmış bir yönerge çerçevesinde görüşmeler yapıldı. Yaşlı kuşakların kendi geçmişlerine, kendilerinden önceki kuşaklarla ilişkilerine dair anlatımları, zamansal akış alanının, görüşülen üç kuşaktan daha geriye götürülmesi olanağını da verdi. Bu tür anlatıların, görüşülenlerin öznelliğinin prizmasından geçen aktarımlar olduğu göz ardı edilmedi, ancak hem bu öznelliğin kendisi hem de öznellik malul da olsa bu anlatıların içerdiği bilginin önemli olduğu düşünüldü. Kaldı ki öznellik konusu, anlatıya dayalı bütün araştırmalar için öne sürülebilir. Buna karşın araştırma konusu bağlamında düşünüldüğünde öznellik; hatırlama biçimleri, psikolojik etkenler ya da anlatıcının benlik algısına ilişkin sağlayacağı görü nedeniyle bir eksiklik değil, katkı olarak değerlendirildi.

Araştırmanın mekânsal olarak da araştırma konusu açısından önemli olabileceği düşünülen kır-kent farkı ile sosyo-ekonomik değişkenlerin etkisini gözlemlemeye elverecek çeşitlilikte bir alana dağılmasına özen gösterildi. Böylece, ailelerin belirlenmesinde birbirinden farklı üç kuşakla görüşmeye elverişli ailelerin yanısıra kentin farklı sosyo-ekonomik/sınıfsal konumlara işaret eden farklı mekânlarından olmalarına da özen gösterildi. Yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden hareketle, toplumsal cinsiyetin, dil kullanımı açısından belirleyici bir değişken olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceği üzerinde de duruldu.

Kent merkezindeki farklı mekânlarda yapılan görüşmelerin yanı sıra iki ayrı köyde ve köylerden birine yaklaşık on kilometre mesafedeki yaylada da görüşmeler yapıldı. Kent merkezinde on iki aileye mensup farklı kuşaklardan yaklaşık 70 kişi ile yüz yüze görüşme yapıldı. Diyarbakır'a 40 kilometre uzaklıkta, Karacadağ'ın eteklerinde olan *Karabahçe*¹³ köyünde üç, Karacadağ'ın yüksek kesimlerindeki Kızılkuyu yaylasında konaklamış olan yarı göçebe aşiret çadırlarında bir ve Lice'ye sekiz kilometre uzaktaki *Xweylîn* köyünde de üç aileden, toplam yirmi kişi ile görüşüldü.

Bununla birlikte araştırmanın mekânsal dağılım alanı, başlangıçta öngörülmüş olan kır-kent ve kentin farklı sosyo-ekonomik mekânları ile sınırlı kalmadı. Kent merkezindeki ailelerden biriyle yapılan görüşme, araştırmanın önceden öngörülmemiş bir uzama daha yayılmasına yol açtı. Bahsedilen görüşmede anlatılan köy boşaltma ve göç hikâyeleri, göçün süreç üzerindeki etkilerini izlemeye elvereceği düşüncesiyle, Lice'nin *Xweylîn* köyünden Diyarbakır'a, Adana'ya ve Tekirdağ'ın Çorlu ilçesine doğru uzanan mekânlarda da görüşmeler yapılmasına yol açtı. Adana ve Çorlu'da üç aileden on kişi ile görüşüldü. Ayrıca, Diyarbakır'dan İsviçre'ye göç etmiş olan ikinci kuşaklardan birisiyle yapılan görüşme, göç bağlamının diasporaya ilişkin bir örneği kapsamına da olanak sundu. Sonuç olarak toplam yirmi bir aileden 101 kişi ile görüşme yapıldı.

Görüşmeler ailelerle sınırlı kalmadı. Kentte doğrudan veya dolaylı olarak çocuklarla çalışan toplum örgütü temsilcileri, hizmet kuruluşu çalışanları ve öğretmenlerle de araştırma konusuna ilişkin görüşmeler yapıldı. Bu bağlamda görüşülen kişiler, çalışma alanlarına ilişkin görüşlerinin yanı sıra kendi ailelerine dair gözlem, deneyim ve görüşlerini de paylaştılar. Bahsedilen paylaşımların kendiliğinden odak grup görüşmesine dönüştüğü bu tür görüş alışverişleri için ziyaret edilen kurumlar arasında Büyükşehir Belediyesi Halkla İlişkiler Birimi, alt belediyelere bağlı eğitim destek evleri, Umud Işığ Kadın, Çevre, Kültür ve İşletme Kooperatifi Astrid Lindgren Çocuk Kitap ve Kültür Gelişim Evi¹⁴ ve yerel yönetimlere bağlı bir kreş yer aldı. Ayrıca Eğitim Sen Diyarbakır Şubesinden bir yönetici ve

¹³Diyarbakır ile Şanlıurfa'nın Siverek ilçesi arasındaki *Karabahçe* köyü aslında Siverek'e bağlı bir köy. Ancak hem bu köyde aileleri ziyaret etmeye yardımcı olacak ilişkilerin bulunması hem de köyün Urfa'ya göre Diyarbakır'la daha yakın ilişki içinde bulunması dolayısıyla tercih edildi.

¹⁴Bundan sonra kısaca Umud Işığ olarak adlandırılacak.

üye öğretmenlerle de görüşüldü. *Suriçi*'nde Mardinkapı İlköğretim Okulu ziyaret edilerek okul ortamında dil kullanımına ilişkin gözlemlerde bulunuldu.

B.GÖRÜŞÜLEN KİŞİLERE ULAŞIM VE GÖRÜŞMELERİN DİLİ

Araştırma aynı aileden üç kuşaktan bireylerle yapılan yüz yüze görüşmelere dayanıyor. Ailelerin bir kısmına, daha önceden kentte alan araştırmaları yaparken tanıştığım kişilerin aracılığıyla ulaştım. Daha sonra görüşme yaptığım ailelerin ilişki açması ile yeni ailelere kartopu yöntemiyle ulaştım. Ayrıca DİSA ve ziyaret ettiğim diğer kurumlarda tanıştığım kişiler de üç kuşakla görüşmeye elverecek ailelere ulaşma konusunda yardımcı oldular. Her görüşmeden önce araştırmanın amacını ve birden fazla aile ferdiyle görüşmeyi gerektiren niteliğini anlatmak üzere ön görüşmelerde bulunuldu. Böylece her aile en az iki kez ziyaret edildi. Her kuşakla ayrı ayrı görüşmeler yapıldığı gibi, üçünün aynı mekânda bulunduğu ailelerde birlikte de görüşme yapıldı. Özellikle birinci ve üçüncü kuşakların iletişimini gözlemlemek açısından mümkünse onlarla birlikte görüşme yapılması tercih edildi.

Görüşmeler Türkçe ve Kürtçenin Kurmancî ve Zazakî lehçelerinde yapıldı. Çalışmada, görüşülenler ayrıca belirtmediği takdirde Kurmancî ve Zazakî lehçeleri ayrı ayrı yazılmadı; bunun yerine her ikisi için birden Kürtçe ifadesi kullanıldı. Görüşmenin dili, görüşülecek kişinin tercihinine bırakıldı. Bunun tek istisnası anadili Kürtçenin Zazakî lehçesi olup da günlük yaşamlarında hem Kurmancîyi hem de Zazakîyi kullananlar oldu. Bu durumdaki görüşmecilere onlar açısından sakıncası olmayacaksa görüşmenin Zazakî lehçesi yerine Kurmancî lehçesinde yapılması önerildi. Bunun nedeni Kurmancî bildiğim için görüşmede tercüme dolayımına gerek kalmayacak olmasıydı. Kentte Zazakî konuşanların büyük bölümü aynı zamanda Kurmancîyi de bildikleri ve akıcı bir şekilde kullandıkları için Türkçe olmayan görüşmelerin çok büyük bölümü Kurmancî lehçesiyle yapılmış oldu.

Görüşmelerin diliyle ilgili belirtilebilecek başka bir husus da görüşmelerde sık sık diller arası geçişlerin olduğu. Bazen Türkçe başlayan görüşmeler, yer yer Kürtçe devam etti; bazen de Kürtçe başlayan görüşmeler, görüşmenin ilerleyen akışı içinde Türkçeye döndü. Görüşmelerden metne aktarılan anlatılar, hangi dilde ve nasıl ifade edilmişse o şekilde aktarıldığı için söz konusu geçişler metin

içinde yer verilen anlatılarda görülebilir.

Anlattığı okul deneyimi ismiyle ilgili olduğu için görüşülenlerden *Bawer*'in ismi değiştirilmeden kullanıldı. Aslında görüşmecilerin bir kısmı isimlerinin olduğu gibi kullanılmasında sakınca görmediklerini belirttiler. Ancak bir kısmı bundan kaçındığı için tümünün ismi değiştirildi.

Görüşmelerden yapılan alıntıların altına görüşülen kişinin yaşı, ailede kaçınca kuşak olduğu, eğitim durumu, oturduğu semt ve görüşmenin yapıldığı dil(ler) ile ilgili bilgilere de yer verildi. Ev ortamında ailelerle yapılan görüşmeler için oturlan semt belirtilmiş olmasına karşın, bahsedilen kurumlarda çalışanlar için kurum ismi yer alıyor. Diyarbakır'ın dışında yapılan görüşmeler için görüşmenin yapıldığı yer belirtildi. İsviçre'de yaşamakta olan Züleyha ile Diyarbakır merkezde görüşüldüğü halde diasporaya ilişkin bir örnek olduğunun vurgulanması için yer bölümüne İsviçre yazıldı. Görüşmelerde, görüşülenlerin bilgisi dahilinde ses kayıt cihazı kullanıldı.

C.KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Anne-baba ve çocuklardan oluşan ikinci ve üçüncü kuşaklarla görüşmeler yapılabilecek aileler pek çoktu. Ancak aynı zamanda birinci kuşak olarak neneler ya da dedelerle de görüşme yapmanın mümkün olabileceği aileler bulmak için çaba harcamak gerekti. Görüşme yapabileceğim çoğu ailede birinci kuşaklar hayatta değildi. Halen hayatta olan birinci kuşakların bir kısmı da yaşları itibarıyla görüşme yapmaya engel oluşturacak unutkanlık, duyma güçlüğü gibi sağlık sorunlarıyla mücadele etmekteydiler. Öngörüşme esnasında görüşmeye katılabileceği bildirilen iki birinci kuşakla görüşmeye gidildiğinde hasta oldukları gerekçesiyle görüşme yapmak mümkün olamadı.

Görüşmelerde karşılaşılan başka bir güçlük de, özellikle kentin yoksul kesimlerindeki ailelerde ve yayla ziyaretinde birinci ve ikinci kuşaklarla görüşme esnasında, araştırmanın konusuna ilişkin sorular sorulduğunda ortaya çıktı. Daha önce Diyarbakır'da Kürt kimliği, zorunlu göç, Kürt hareketi gibi konularda sözlü tarih çalışması yapmış biri olarak, ne üzerine konuşmak istediğimi anlatmakta ve sordüğüm sorulara yanıt almakta hiç zorlanmadığım kadar zorlandım. Örneğin *Suriçi*'nde yoksul mahallelerden birinde ziyaret ettiğim evdeki birinci kuşak

yaşlı kadın, önce ziyaretin maddi yardım ya da sağlık taraması türünden bir amaç taşıdığını düşündü. Torunlarının da yardımıyla ziyaretin amacının bu olmadığını, kendisiyle Kürtçe ile ilgili konuşmak istediğini anlatmaya çalıştıysam da görüşme boyunca sık sık tansiyonunun yüksek olduğundan, gözlerinin iyi görmediğinden, çocuklarının mevsimlik işçilik için gittikleri yerlerde karşılaştıkları güçlüklerden söz etti. Karacadağ'da Kızılkuyu yaylasında görüşülen birinci kuşak yaşlı kadın da anadili ya da çocukları ve torunlarıyla iletişimi konusundaki sorulara yanıt vermekte isteksiz davrandı. Hayatında Kürtçe dışında bir dil olmamıştı ve kendisi için son derece doğal olan bir şeye dair sorulan soruları anlamsız bulduğu izlenimine kapıldım.

Xweylin köyünde eşi ve oğluyla birlikte görüştüğümüz yaşlı kadın ise araştırma konusuna ilişkin sorulara birer cümlelik kısa yanıtlar verdikten sonra köylerinin nasıl boşaltıldığını, nasıl göçe zorlandıklarını, evlerinin nasıl bir anda alev aldığını anlatmayı daha çok istedi. Eşi de anadiline ilişkin sorulara aynı kısa cümlelerle yanıt verirken, topraklarının nasıl bombalandığını, yıllarca bombalanmış olan topraklarından artık eskisi gibi verim alamadıklarını anlatmayı tercih etti. Kent içinde yoksul mahallelerdeki ikinci kuşaklar da çocuklarının eğitimi ile ilgili kaygılarını ve beklentilerini öne çıkardılar. Kentin farklı mekânlarına ilişkin bölümde belirtileceği gibi tüm bu ailelerin günlük hayatlarının dili Kürtçe idi. Öte yandan anadili, kuşaklararası iletişim gibi konulara ilişkin en istekli olanlar ve söyleyecek sözleri bulunanlar daha çok kentin orta sınıf olarak değerlendirilebilecek yerleşim yerlerindeki ikinci -ve bazı üniversiteli üçüncü- kuşaklardan çıktı.

Son olarak araştırmacının konumuna, araştırma takvimine ve raporun çerçevesine değinmek gerekirse; bu araştırmanın, anadili Kürtçe olmayan ama babasının anadili Kürtçeyi daha sonradan üniversite yıllarında kursa giderek öğrenmiş ve dilbilim konusunda akademik formasyondan yoksun bir sosyal bilimci tarafından yürütüldüğü belirtilmeli.

2013 yılının Mayıs ayında başlayan saha çalışması, görüşülecek ailelerin bir kısmının yaz tatili ya da mevsimlik tarım işçiliği gibi nedenlerle kentten ayrılmalarından dolayı yaz aylarında ara verilerek, Eylül-Ekim aylarında yürütüldü. Çorlu'daki görüşmeler ise Aralık ayında tamamlandı.

D.BULGULARIN GÖRÜŞÜLENLERLE BİRLİKTE DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırma bulguları, henüz yazım aşamasındayken, DİSA'nın Kurdî Der ile birlikte 21 Şubat Dünya Anadili Günü dolayısıyla 22 Şubat 2014'te Diyarbakır'da düzenlediği panelde sunuldu. Panele, araştırma esnasında görüşülen aileler, ailelerle iletişim kurmaya yardımcı olan kişiler, araştırma konusuyla ilgili görüşüne başvurulmuş yerel yönetimlere bağlı hizmet birimlerinde ve toplum örgütlerinde çalışanlar ile öğretmenler de davet edildi. Bu şekilde araştırma bulgularını, araştırma esnasında görüşülen kişilerle paylaşma ve onlarla tartışmaya açma mümkün oldu. Raporun nihai hali ve sonuç bölümü, bu paylaşım ve tartışmanın ardından kaleme alındı. Böylece, görüşülenlerin araştırmaya katılımı sadece görüş bildirme ile sınırlı kalmadı; araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçları tartışarak raporun son halinin verilmesinde de aktif olarak yer aldılar.

E.RAPORUN ÇERÇEVESİ

2014 yılının Mart ayında tamamlanan rapor üç ana bölümden oluşuyor. Birinci bölümde bulguların değerlendirilmesine ışık tutacağı düşüncesiyle anadili, çift-dillilik ve tekdillileştirmeye ilişkin temel yaklaşımlarla Türkiye'de resmi dil politikalarına ve bu konudaki güncel gelişmelere ilişkin kısa bir hatırlatma yer alıyor. İkinci bölümde, saha araştırmasındaki gözlem ve görüşmelerden hareketle, anadilinin kullanım alanları, kuşaktan kuşağa anadili aktarımı ve/veya kuşaktan kuşağa dil değişimi eğilimleri ile bu eğilimlerin ardındaki politik, psikolojik ve sosyo-ekonomik etkenler ele alınıyor ve dil değişimine toplumsal cinsiyet açısından bakılıyor. Bu bölümde, kentlin seslerine, çeşitli mekânlara, kimi karşılaşmalara ve durumlara ilişkin izlenimler de yer alıyor. Bu izlenimlere metnin ana akışını kesintiye uğratmamak amacıyla farklı bir formatta yer verildi. Ele alınan değişkenler ışığında muhtemel eğilimler, olasılıklar, potansiyeller ve sınırlara ilişkin çıkarımlar üçüncü bölümde yer alıyor. Raporun sonunda, Kürtçenin günlük yaşam içinde yaşayan bir dil olarak korunup geliştirilmesi ve yeni kuşaklara aktarılabilmesi konusundaki öneriler bulunuyor.

Baskı altındaki bir dilin korunması, geliştirilmesi ve yeni kuşaklara aktarılabilmesinde direniş mekanizmaları ve politik mücadelenin önemi yadsınmaz. Kürtçenin de korunarak geliştirilmesi doğrultusunda basın-yayın alanından

kültürel üretim alanlarına değin pek çok direniş mekanizması yaratılmış bulunuyor ve bu doğrultuda daha önce de vurgulandığı gibi süreklileşen bir politik mücadele söz konusu. Kuşaktan kuşağa dil değişimi ve sürecin tersine çevrilmesi bahsinde, politik ve kurumsal düzlemdeki bu mücadele ve mekanizmalar önemli olmakla birlikte, doğrudan bu çalışmanın kapsamı içinde yer almadı. Bu çalışmanın odağında, dilin günlük yaşam içindeki kullanımı, gündelik hayat içinde kuşaklar arasında iletişim ve dil değişim eğilimleri bulunuyor. Bahsedilen düzlemdeki mücadele ve mekanizmalar ise başlı başına ayrı bir çalışmanın konusu olmayı hak ediyor.

F.ARAŞTIRMANIN TEMSİL NİTELİĞİ

Son olarak yüz yüze gerçekleştirilen mülakatlara ve kentin günlük yaşamı içindeki gözlemlere dayanan bu araştırmanın, genel bir temsil iddiasının bulunmadığının vurgulanması gerekiyor. Benzer bir çalışma Hakkâri ve Şırnak gibi kullanılan dile göre nüfusun daha homojen olduğu ve günlük yaşamda Kürtçenin daha yaygın olarak kullanıldığı kentlerde ya da Şanlıurfa, Kahramanmaraş gibi daha heterojen bir nüfusa sahip olan kentlerde yapıldığı takdirde mutlaka birbirinden çok farklı sonuçlar çıkacaktır. Dolayısıyla ortaya çıkan bulgular genelleştirilemez. Bununla birlikte, Diyarbakır örneği üzerinde niteliksel araştırma yöntem ve teknikleriyle yürütülen bu araştırma bulgularının, farklı bağlamlardaki kuşaktan kuşağa dil değişimini etkileyen dinamikler ve süreçler ile ilgili fikir verebileceği belirtilebilir.





**BİRİNCİ BÖLÜM:
ANADİLİ, ÇİFTDİLLİLİK VE TEKDİLLİLEŞTİRMEYE
İLİŞKİN KAVRAMLAR VE YAKLAŞIMLAR**

A.KAVRAMLAR VE YAKLAŞIMLAR

Dilbilimi literatüründe, anadili ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Doğan Aksan'a göre anadili, çocuğun içine doğduğu, bilinçaltına inen ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlanır (Aksan, 1975: 285). Öte yandan, aidiyet beslediği toplumun dilini konuşmasa dahi, kişinin kendisini özdeşleştirdiği kültürün dili, atalarının dili olarak tanımladığı dili, anadili olarak kabul edilmektedir (Derince, 2013: 501). Bazı durumlarda insan, anadilinin içinde dünyaya gelir, bu dünyada büyür ve dünyasını yine bu dille anlamlandırarak şekillendirir. Bu yönüyle bilinç edinme ve gelişmenin temel alanı dildir. Ancak bazı durumlarda, çeşitli siyasi ve/veya sosyal nedenlerden ötürü söz konusu anlamlandırma ebeveynlerinin veya büyükanne-babalarının konuştuğu dilde değil, başka bir dilde gerçekleşir. İnsanın hangi dille bu anlamlandırmayı yapacağı, nasıl bir kimlik geliştireceği, kendisi ve çevresi ile nasıl bir ilişki kuracağını doğrudan etkiler. Zira dil, toplumsal kültürün aktarımıyla da ilgilidir. Bir toplumun kültürü dil ile gelişir ve aktarılır. Anadili aynı zamanda, bu anadilini kullanan

toplumun tarihsel ve toplumsal değeridir de (Gök, 2010a: 76-77). Bu yönüyle kültür ve dilin uyuşmadığı durumlarda, kimlik gelişimini etkileyen birtakım sonuçlar ortaya çıkması da kaçınılmazdır.

Gelişim psikologu Serdar Değirmencioğlu, anadilinin bireyi çevreleyen varlığını ve etkisini somutlaştırmak için “yuva” ve “orman” nitelemelerini kullanır. Çocuk için ideal gelişim koşulları, sıcak, sevecen, besleyici, koruyucu ve geliştirici bir yuvadır. Anadili bu yuvanın ayrılmaz bir parçasıdır ve aynı zamanda kültürel bir yuva olarak da görülebilir. Yuva benzetmesi, anadilinin çocuğu sarmalayarak beslemesini öne çıkarırken, orman benzetmesi de kolektif yaşam ve birlikte var olmayı öne çıkaran daha geniş ve daha kapsayıcı bir benzetme özelliği taşır. Bu ormanda yetişen her bitkinin, diğer bitkilerle karşılıklı yaşamsal bağlılık içeren bir ilişkisi vardır. Ormandaki bitkiler birbirinden bağımsız yaşayamazlar. Birey-orman ilişkisi etkileşimi içerir ve dinamiktir. Ormanı besleyen yeraltı suları gibi kaynaklar gözle görünmüyor olabilir ama eksiklikleri kısa sürede fark edilir. Eğer ekolojik dengesine müdahale olursa, orman kısa sürede yok olur (Değirmencioğlu, 2010a: 113-115).

Aslında anadilleri ile doğanın ekolojik dengesi arasında, benzetmenin ötesinde, daha somut ilişki kuran araştırmacılar da bulunmaktadır. Tove Skuthabb-Kangas (2013: 79-81) henüz doğayla, toprakla, bitkilerle ilişkileri kesilmemiş yerli halkların dilleri ile doğanın ekolojik dengesi arasındaki bağa işaret eder. Kapitalist küreselleşmenin dilsel, kültürel homojenleştirmenin yanı sıra biyolojik homojenleştirmeyi de dayattığını belirten Skuthabb-Kangas, “biyokültürel homojenleştirme” olarak nitelediği bu durumun da tüm gezegen için tehlike oluşturduğunu dile getirir. Zira yazara göre dilsel çeşitlilik ile biyoçeşitlilik arasında doğrusal bir ilişki vardır. Buna göre dünyanın dilsel olarak en zengin bölgeleri biyolojik çeşitlilik açısından da en zengin bölgeleridir. Söz konusu zenginliğin nasıl korunup yeniden üretileceği ve geleceğe ne şekilde taşınacağına bilgisi de yine bu dillerde saklıdır. Diller kayboldukça biyoçeşitliliğin bilgisi de kaybolmaktadır ve böylece karşılıklı bir kayıp yaşanmaktadır (Skuthabb-Kangas, age: 82-83).

Yeryüzündeki dilsel çeşitliliği tehdit eden tek etken kapitalist küreselleşmenin günümüzde ulaştığı düzey değil elbet. Geçmişteki sömürgeci pratikler, sömürge sonrası ülkelerdeki eğitim politikaları, yerli halkların maruz kaldıkları baskılar

ve yerinden edilmeleri, göçmenlere ve azınlıklara yönelik baskıcı ve asimile edici politikalar, ulus devlet inşa süreçlerinde uygulanan dilsel homojenleştirme politikaları ya da İngilizcenin dünya genelindeki hegemonyası gibi etkenler de dilsel çeşitlilik üzerinde olumsuz etkenler arasında sayılabilir (Phillipson, 2013). Bugün dünya genelinde yaklaşık 200 devlet bulunuyor. Halen konuşulmakta olan dillerin sayısı ise binlerle ifade ediliyor. Bu rakamlar, devletlerin egemenlik alanında tekdilli değil çokdilli bir kültürel gerçeklik olduğu anlamına geliyor. Söz konusu çokdillilik ise gerek küresel düzlemde gerekse de devletler düzlemindeki güç ve iktidar ilişkileri tarafından tehdit ediliyor. Azınlıkların, yerli halkların ve göçmenlerin dilleri, egemen dillerin baskısını yaşıyor.

Verili güç ve iktidar ilişkileri içinde, egemen dili öğrenmenin, başta sosyal ve ekonomik olanaklara erişim olmak üzere sağlayacağı avantajların göz ardı edilmesi mümkün değil. Çiftdilli (ya da çokdilli) bir toplumsal yapı içinde, egemen dilin öğrenilmemesi, genellikle zaten marjinal konumda olan dilsel azınlık gruplarının bu avantajlara erişimini engelleyerek sosyal adaletsizliği daha da derinleştirici etkide bulunur (Darder, 2010a: 46). Dolayısıyla bireylerin anadilleriyle birlikte toplum içindeki egemen dili de öğrenmeleri kendi başına olumsuzlanacak bir durum olarak düşünülemez. Bununla birlikte dünyanın pek çok yerindeki uygulamalar, egemen dili öğrenme süreçlerinin, anadilini unutmak ya da en azından ihmal etmek pahasına işlediğini göstermiş bulunuyor (Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 1984). Bu durum, Türkiye’de Kürtçe bağlamında da böyledir (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010).

Egemen dilin dışında bir anadiline sahip olan öğrencilerin, okul başarısı için egemen dili (ya da çoğunluk dilini) akıcı bir şekilde kullanmaları gerektiği öne sürülmüş ve bunu sağlamanın yolunun da çocukların egemen dile olabildiğince hızlı maruz bırakılması olduğu iddia edilmiştir. Egemen dilin toplumdaki güç ve gelişmenin dili olarak görülmesinden dolayı, azınlık topluluklarına mensup çocukların ebeveynleri de, genellikle bu iddiayı desteklemiş ve çocuklarının bu dile hâkim olmaları, egemen dili mümkün olduğu kadar erken öğrenmeleri için istekli olmuşlar. Egemen dilde tekdillileşmede başat bir role sahip olan eğitim sürecine, bu durum da eklendiğinde yeni kuşakların anadillerinden kopmaları, büyük ölçüde kaçınılmaz hal almış. Günümüzde de halen gözlemlenen bu yaklaşım, egemen dilde tekdillileşmeye hizmet etmiş olmasına karşın, akademik başarı ile

İlgili öne sürülenlerin tam olarak gerçekleştiği söylenemez. Egemen dile bu şekilde maruz kalan çocuklar, konuşma becerisi geliştirseler de akademik başarıları her zaman bununla paralel bir seyir izlememiş. Okul ortamından dışladığı için çocuğun anadili yetilerinin gelişimini engelleyerek egemen dilde tekdillileşme yönünde etki yapan ama egemen dilde de her zaman akademik başarı getirmedikleri için eksiltici çiftdilcilik olarak da nitelenen bu durumun örneklerini, dünyanın dört bir yanında görmek mümkün (Cummins, 2013; Skutnabb-Kangas, 2013). Bu tür bir eğitime tabi tutulan azınlık halkların, göçmen toplulukların ya da yerli halklardan çocukların okul başarıları, egemen dildeki akranlarından daha düşük, okul terklerinde ise ilk sıralarda hep onlar yer alıyor (Mohanty, 2013). Daha da önemlisi, dilbilimci Jim Cummins'in de vurguladığı gibi pek çok ülkede çiftdilli eğitimle ilgili araştırma sonuçları, bu savla öne sürülenin tam aksini; ikinci bir dilde okul başarısının ancak iyi bir anadilinde eğitimle mümkün olabileceğini ortaya koymuş bulunuyor (Cummins, 2013: 60)¹⁵. Başka bir ifade ile egemen dilde akademik başarı için anadilinin ihmal edilmesi değil, aksine önce anadilinde akademik başarı sağlanması gerekiyor. Bizdeki tartışmaları da yakından ilgilendirebileceği için bu husus üzerinde biraz durmakta fayda olabilir.

Öncelikle anadili edinimi ile bir dili öğrenmek arasındaki farka değinerek başlanabilir. Anadilinin edinilmesi, herhangi bir dilin öğrenilmesinden farklı. Bir dil kursa giderek, o dilin yaygın olarak kullanıldığı ortamlarda bulunup etkileşime girerek ya da seçmeli ders alma yoluyla öğrenilebilir. Ancak anadilinin edinilmesi, doğallığında ve bilinçdışı işleyen bir süreçle gerçekleşiyor. Doğduktan sonra çocuğa sunulan sözel ve söz dışı iletişimsel verilerin bilinçaltına işlenerek sözel üretime eklemlendiği; edinilmiş sayılan bu kuralların bilinç üstüne çıkmadan söz üretimine girdiği dile getiriliyor. Dil kullanımı hem bilinç hem de bilinçaltı süreçlerin birlikte işleyebileceği bir yetinin gelişmesini gerektiriyor (Demircan, 2010: 77). Okul çağına değin çocuğun geliştirdiği dilsel yetenekler, daha çok somut dil bilgisine dayanan yetenekler. Soyut dil yeteneklerinin gelişimi ise, esas olarak okul ortamında söz konusu olabiliyor.

İşte son kırkyılda yapılan çalışmalar göstermiştir ki, çocuğun ikinci bir dilde akademik yeterlik geliştirmesi, ancak okula, okul öncesi dil yeteneklerini geliştirme-

¹⁵Jim Cummins'in atfı yapılan makalesinde, bu konuda yürütülen araştırmalara ilişkin kapsamlı bir döküm bulunmaktadır.

ye başladığı anadiliyle başlaması ve öncelikle akademik dil yeterliğini anadiliyle edinmesi koşuluyla mümkün olabiliyor (Skutnabb-Kangas, 2013; Cummins ve Swain, 1986, Cummins, 2013, Benson, 2013). Çocukların anadili vasıtasıyla edindikleri, işleyerek hafızalarına kaydettikleri bilgiler okulda ileri aşamalarda öğrenim için de birer yapı taşı oluşturuyor. Dolayısıyla okul öncesi edinilen bilgilerin okul ortamında canlandırılabilmesi, her şeyden önce anadilinin bu ortamda kullanılabilmesini gerektiriyor. Cummins, okula, okul öncesinde edinilen dil ile başlamanın önemini geliştirdiği “diller arası bağlılık varsayımı” kavramı yardımıyla açıklıyor. Buna göre, okul dili olarak tanımlayabileceğimiz düşünsel-akademik dil yeterliliği, anadilinde edinilince rahat bir şekilde yeni öğrenilen ikinci bir dile aktarılabilir. Çocuk anadilinde okuma yazmayı öğrenirse, okuma yazma sürecinin işleyişini anadilinde kavratsa, bu yetenekleri ikinci dile de aktarabilir. Bu şekilde, öğrencilerin anadillerinde akademik gelişim göstermeye devam ettikleri sırada ikinci bir dil öğrenmeleri sonucu oluşan çiftdillilik de, arttırıcı çiftdillilik olarak isimlendiriliyor (Cummins, 2013: 67).

Çocuğun anadilinde eğitimini sürdürürken ikinci bir dilde eğitime başarılı bir şekilde geçmesinin mümkün olduğu eğitim modellerinden en bilineni Kanada'nın Fransızca konuşulan bölgelerinde uygulanan İngilizce ve Fransızca çiftdilli eğitim modeli. İkinci dile dalma (immersion) olarak isimlendirilen bu modelde, her iki dilin de egemen dil sayılabilecek olması ve daha çok orta sınıf sayılabilecek ailelerden çocuklara uygulanması başarıda etkili olmuş. Bu modelin benzerleri, hem Kanada'daki diğer azınlık mensubu öğrencilere¹⁶ ve hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde anadili İspanyolca olan göçmen azınlıklara uygulandığında aynı başarı ortaya çıkmamış.

Uygulanan çeşitli modelleri sadece okul ortamı ile değil, okul dışındaki sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, sınıfsal ve psikolojik etkenler bağlamında inceleyerek analiz eden Cummins, başarılı olan ve olmayan modeller arasında bariz farklar saptamış bulunuyor. Bunların başında birinci modeldekilerin yukarıda ifade edildiği gibi egemen dil grubundan ve orta sınıf kökenli olmaları, ikinci gruptakilerin ise göçmen, dolayısıyla marjinal gruptan ve alt sınıflardan olmaları geliyor.¹⁷ Birinci gruptaki modellerin bu faktörlerle bağlantılı olarak diğer özellikleri

¹⁶Kanada'daki azınlık öğrencilerine yönelik diğer uygulamaların eleştirel bir değerlendirmesi için bkz. Shelley K. Taylor, 2013: 249-275.

¹⁷İngilizce literatürde ikinci gruptaki modeller için batırma (submersion) nitelemesi

şöyle sıralanabilir: Birinci gruptaki çocukların anadilinin toplumda egemen olması, anadilinin toplumda ve evde değerli görülmesi, sosyal ve ekonomik değerinin yüksekliği, anadilini daha sonra da sürdürme olasılığının yüksek olması, çocuğun okul başarısı ile ilgilenebilen, yazılı dili teşvik edici bir aile ortamının bulunması, ikinci dili öğrenmenin gönüllülüğe dayanması, motivasyonun bulunması. Okul ortamıyla ilgili olarak da öğretmenlerin ve müfredatın çiftdilli olması, iki dilde eğitimin uzun vadede devam edecek olması gibi etkenler saptanmış. Buna karşın tekdillileştirme modelinde ön plana çıkan özellikler ise şunlar olmuş: Çocuklar azınlık dil grubuna dahil, anadilleri toplumda egemen değil, anadilleri toplum içinde ve evde değerli görülüyor, benzer şekilde sosyal ve ekonomik değeri de düşük, anadilini sürdürme olasılığı zayıf, sosyo-ekonomik statüsü düşük velilerin okulla etkileşimleri az ve yazılı dili teşvik eden bir aile ortamı yok, ikinci dil öğrenme gönüllü değil zorunlu nedenlere dayanıyor. Öğretmenler ve müfredat çiftdilli değil ve öğrenciler uzun vadede iki dilde eğitim olanağından yoksunlar (Cummins ve Swain, 1986; Bernreuter, 2010; Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010: 88-92). Sıralanan bu özellikleriyle birinci model arttırıcı bir çiftdilli eğitim modeli olurken, ikincisinin ise eksiltici çiftdilli ya da tekdillileştirme modeli olarak nitelenebileceği açıkça görülüyor.

Bu arada küçük bir parantez açarak yukarıda sıralanan faktörlerin çoğunluğunun aynı dilde eğitim gören çocukların okul başarısında da etkide bulunan sosyo-ekonomik faktörler olduğuna dikkat çekmek gerek. Çoğu durumda olduğu gibi burada da eşitsizliklerin birbiriyle çakıştıkları görülüyor. Bu çakışma bize, dilsel azınlıkların aynı zamanda sınıfsal olarak da alt konumlarda olduğunu söylüyor. Bu şartırtıcı değil elbette. Öte yandan, sınıfsal konum ile dil arasında bağlantı kurmak için illa çocukların ayrı dili konuşması da şart olmayabilir. Kültürün özerk bir sistem değil, sosyal tabakalaşma ve gerilimlerle belirlenen bir sistem olduğuna dikkat çeken Antonia Darder (2010: 42-43), belirli toplumsal yapılarca benimsenen sınıfsal, toplumsal cinsiyet temelli, cinsel veya ırksal biçimlenmelerle yakından ilişkili toplumsal süreçleri temsil ettiğini dile getirir. Bu bakış açısından hareketle kültürel dilsel süreçlerin nötr süreçler olmaktan

kullanılıyor olmasına karşın, Coşkun, Derince ve Uçarlar, böyle bir kullanımın, sözü geçen eğitim modellerinin içeriğine tam olarak denk gelmediği gerekçesi ile batırma nitelemesi yerine "tekdillileştirme modeli" nitelemesini kullanmayı önerirler (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010: 88). Bu modellerin nihai amacı öğrencilerin kendi anadillerini unutarak egemen dili öğrenip tekdilli hale gelmesi olduğundan önerilen niteleme yerinde görünmektedir.

ziyade, iktidar ilişkilerinin toplumsal örgütlenmeler yoluyla yeniden üretilmesiyle ilişki olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla dil ile sınıfsal statü arasındaki ilişki de belirgindir. Kişinin nasıl bir toplumsal yapı içinde dünyaya geldiği, yaşam koşulları, aldığı eğitim, yaptığı iş, yaşadığı ortam, kendini ifade ederken kullandığı dilin belirlenmesinde rol oynar. Sınıfsal farklar, kişilerin kullandıkları dili -aynı dili konuşanlar açısından dahi- farklı kılabılır. Nitekim sosyo-ekonomik etkenler, çocuğun içinde yetiştiği sosyal ve kültürel evrenin okulda karşılığının bulunmaması ya da öğretmenlerin bu evreni göz ardı eden tutumları, yoksul sınıflardan çocukların okul başarısını da olumsuz etkiler. Bu yönüyle okulun her ne kadar homojenleşme misyonundan söz ediliyor olsa da aslında toplumdaki (sınıfsal, cinsiyete dayalı vb.) eşitsizliklerin yansıdığı ve yeniden üretildiği mekânlar olduğu vurgulanmalı. Cummins (2000), tam da bu noktadan hareketle, dilsel azınlık öğrencilerin egemen dilde eğitim veren okullarda yaşadıklarının, bu öğrencilerin ebeveynlerinin daha geniş toplum içinde yaşadıklarının mikro yansımaları olduğunu söyler. Alt sosyal sınıflardan çocukların aynı zamanda toplumda azınlık durumundaki dil grubuna mensup olmaları, yukarıda bahsedilen diğer faktörlerin de etkisiyle maruz kaldıkları eşitsizliği daha da derinleştirir.

Özcesi okula yansıyan ve okulda yeniden üretilen adaletsizlikler bağlamında dilin önemli bir değişken olduğunu, bununla birlikte dil engelinin ortadan kalkmasının eşitsizliği ortadan kaldırmaya yetmeyeceğini, eşzamanlı olarak sınıfsal (elbette ki toplumsal cinsiyete dayalı vd. tüm) eşitsizlikler üzerinde de yoğunlaşma gereğine vurgu yaparak bu parantezi kapatalım. Tekrar çiftdillilik konusuna dönecek olursak, Carol Benson (2013: 116-136), yakın zamanda gerçekleştirdiği araştırma ve incelemelerin taze bilgisi ile tekdillileştirmeye yönelik eğitim modellerinin eğitim başarısı üzerindeki olumsuz etkisinin görülmesinin ardından, günümüzde bu modelin birçok ülkede sorgulandığını ve anadiline dayalı programların daha çok kabul görmeye başladığını dile getiriyor. Bu olumlu bir gelişme. Ancak kendi ülkemizde de geçerli olduğu üzere tekdillileştirmeye yönelik uygulamalar da bir yandan devam ediyor. Dolayısıyla bu uygulamanın, okul başarısı ile sınırlı olması beklenemeyecek, dilin yeni kuşaklara ne ölçüde aktarılabildiği üzerinde de belirleyici olabilecek etkileri üzerinde kısaca durmakta fayda var.

Yukarıda anadilinin anlamına ilişkin dile getirilenlerden devamla ifade etmek gerekirse, çocuğun içinde büyüdüğü ve dünyasını anlamlandırdığı, şekillendirdiği

dilin, okula gidince yok sayılması, çocuğun kimliğinin tanınmaması ve/veya kimliğinin inkârı anlamına gelir. Bu tarz yaklaşımın ancak doğrudan kolonyal hegemonya uygulayan yönetimlerde görülebileceğini işaret eden Cök'ün de (2010a: 76) altını çizdiği gibi, altı yaşında bir çocuğun anadilinin yok sayılması, kimliğinin ve içinde büyüdüğü çevre ve ailesinin inkârı, dolayısıyla anlamlar dünyasının inkârı gibi vahim ve olumsuz bir deneyim olarak ifade edilebilir.

Peki, bu deneyim çocuğun psikolojisini ve okul başarısını nasıl etkiler? David A. Hough vd. (2013: 230) bu şekilde ayrımcılığa maruz kalan çocukların psikolojik durumlarına ilişkin yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçları şu şekilde özetlerler:

- Diline, kültürüne, değerlerine saygı göstermeme;
- Egemen kültürle karşı karşıya kalındığında aşağılık ve aşağılanma duygusu hissetme;
- Kişinin kültürünü ve dilini reddetmesi;
- Dışa vurulan ya da içselleştirilen kişinin kendinden nefret etme duygusu;
- Zihnin sömürülmesi (kişinin kendisini ve dünyayı egemenin oluşturduğu sınıflandırmalarla algılaması);
- Erken sınıflarda okul bırakmaların, sınıf tekrarlarının ve başarısızlıkların artması.

Kültürlerini, dillerini ve kimliklerini değersiz gören bir sistemde okula başlayan çocuklar için “dilleri, kaderlerini lanetlemektedir” ifadesini kullanan psikodilbilimci Ajit K. Mohanty (2013: 40), Hindistan’da egemen çoğunluk dili okullarında tekdillileştirme programında eğitim alan bir çocuğun durumunu şöyle tasvir ediyor:

“(…) Okuldaki ilk adımları yabancı bir dünyaya atılan adımlardır. Çocuk sınıfa doğru ilerlerken geride bıraktığı bağlantılar sebebiyle, bu yeni dünyayı çok az anlar. Çocuğun iletişim kaynakları, dili, dünya bilgisi ve kültürü (...) bir kenara itilir. Çocuk daha okulun ilk günü iletişim kaynaklarını, dilini, dünya bilgisini ve kültürünü kaybettiği için geriye ‘geliştirecek’ bir şey kalmaz. Dilini zorlukla anladığı bir sistem tarafından bastırılmak ve daha sonra da dışarı itilmek için okula alınmıştır. Çocuğun sadece öğretmeni anlamak için bile en az üç ila beş yıl arasında bir zamana ihtiyacı vardır ve bu süre sonunda artık her şey için çok geçtir (...) Bütün geliştirilmiş müfredata, akıllı tahta gibi programlara rağmen çocuk okuma yazma öğrenemez. Çünkü çocuk öğretmeni, metinleri ve bilmediği bir dili kullanan müfredatı anlayamaz. Bu dil, ailesinin kullandığı dil değildir.” (Mohanty, age: 41- 42)

Okula anadilinde başlamayan öğrencilerin kendilerinden beklenen akademik başarı için ihtiyaçları olduğu süreye ilişkin çeşitli tahminler bulunuyor. Örneğin yapılan bazı araştırmalar, azınlık öğrencilerinin egemen dildeki sınıfın başarı ortalamasını yakalamak için en az beş yıla ihtiyaçları olduğunu göstermiştir. Bazıları ise, egemen dildeki bir öğrencinin on ayda gösterdiği başarıyı gösterebilmek için, azınlık dil grubundaki öğrencinin on beş aylık bir çaba harcaması gerektiğini. Ancak her iki durumda da öğrencilerin yakalanmaya çalışılan hareket halindeki bir hedef olduğunu hatırlatmaya gerek yok. (Collier ve Thomas, 1999'dan akt. Cummins, 2013:65). Dolayısıyla bu farkın kapanması çoğu zaman mümkün olmayacaktır. Mohanty'nin ifadesi ile onlar için hep geç olacaktır. Neticede çocuklarının daha iyi sosyo-ekonomik olanaklara erişebilmesi gayesiyle, egemen dili mümkün olan en erken yaşta öğrenmesini isteyen ebeveynlerin arzuları gerçekleşebilirken, çoğunluğu için sonuç, yoksulluğun bir kader olarak yeni kuşaklara aktarılması olacaktır.

Görüldüğü gibi, dil ve etnisiteye dayalı hiyerarşik toplumsal ilişkilerin olduğu yerlerde kendi anadillerinde eğitim görme imkanı olmayan çocukların egemen dile asimile olmaları için her türlü açık ve gizli iktidar mekanizmaları işlemektedir. Peki bu mekanizmalara karşı söz konusu çocuklar ve aileler nasıl tepki vermektedir? Elbette bu sorunun tek bir doğru ve kolay cevabı yok. Zira çoğu zaman ne gibi tepkilerin verileceği önceki yaşantıya, siyasi tutum ve davranışlara, çevresel bir dizi diğer faktöre bağlıdır. Egemen dil politikalarına karşı bazı aileler arasında bir direnç gösterildiği, anadiline sahip çıkıldığı görülmektedir. Bu genelde belli bir düzeyde politik bilincin geliştirildiği durumlarda geçerli olabilmektedir. Oysa dünyanın birçok yerinde, özellikle yoksul ve siyaseten güçsüzleştirilmiş kesimlerden insanlara, egemen dili en iyi şekilde öğrenip kendi dillerini bir kenara bırakmaktan başka bir çarelerinin olmadığı empoze edilmektedir. Buna göre, ister yoksullukla isterse de kimlikleriyle ilişkilendirsinler, ebeveynler kendi yaşadıkları sıkıntıların çocukları tarafından yaşanmaması için, çocuklarının kendilerinden daha iyi bir geleceğe sahip olmalarının tek yolunun egemen dile tamamen asimile olmaları olduğunu kabul ederler.

Peki, yoksul toplumsal sınıflardan ebeveynlerin daha iyi yaşam olanaklarına kavuşacakları umuduyla çocuklarının mümkün olan en erken sürede egemen dili öğrenmesini istemelerinin, bir çeşit gönüllü asimilasyon olarak değerlendiril-

dirilmesi mümkün müdür? Bu sorunun yanıtını, kişilerin egemen kültüre asimilasyonunun teşvik edilmesinde, anadilleri karşısına ekonomik, sosyal ve siyasal kazanımların konmasından daha güçlü bir “teşvik edici” araç olmadığını belirten Skutnabb-Kangas’a bırakmak istiyorum. Skutnabb-Kangas (2013: 430) BM’nin 2004 yılı İnsani Gelişme Raporu’na referansla, kişinin anadili ile geleceği arasında bir tercih yapma durumunda bırakılmasının, hem insan haklarının hem de dilsel insan haklarının ihlal edilmesi anlamına geldiğini ve bu tür bir asimilasyonun özgürce tercih edilen bir asimilasyon olarak değerlendirilemeyeceğini vurgular.

Türkiye’de ve Kürtçe özelinde dil meselesi özellikle eğitimde anadilinin kullanılması talebi etrafında dillendirildiği, siyasi bir talep olarak en çok bunun ön plana çıkartıldığı için anadili ve eğitim ilişkisine yukarıdaki kavramsal ve kuramsal tartışmalardan beslenerek bakmakta fayda var. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmanın amacı sadece eğitim bağlamına değil, gündelik hayat içinde dilin nasıl bir yerde durduğuna belli ölçülerde bakabilmektir. Bu amaca ulaşmak için hem Robert Phillipson’ın hem Pierre Bourdieu’nün atıfta bulunduğu “dilsel piyasa”¹⁸ kavramına bakmakta fayda var. Buna göre, modernleşmenin yaygınlaşması ve ulus-devletlerin etnik-dilsel temelli kurulma süreci ile beraber ortaya çıkan dil hiyerarşisinde bir dilsel piyasa da oluşmakta, bu piyasada farklı dillerin birbirleriyle ilişkileri sahip oldukları piyasa değerlerine göre belirlenmektedir. Dilsel piyasa, hem dillerin eğitim sistemi içinde, kamusal yaşamın diğer alanlarında kullanılıp kullanılmayacağını belirlenmesinde hem de ailenin sahip olduğu dil veya dillerin yeni nesillere aktarılıp aktarılamayacağını şekillenmesinde önemli olmaktadır. Zira egemenler kendi siyasi üstünlüklerini şiddet ve/veya rıza yollarıyla kabul ettirirken aynı zamanda sosyal, siyasal, ekonomik alanda hangi dil veya dillerin kullanılabileceğinin de meşruiyetini üretmeye çalışırlar. Üstelik bunu, sadece egemen kimlikle kendisini özdeşleştiren topluluklara değil, azınlıklaştırdığı ve çeşitli ayrımcılıklara maruz bıraktığı topluluklara da kabul ettirme amacı güder. Bunun için egemen dilin kullanılması karşılığında toplulukları ödüllendirirken bu sisteme dahil olmayan veya olamayanları cezalandırır; çeşitli baskı ve şiddet teknikleri kullanarak egemen dili kullanmamanın bedelini ödetir; sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitimsel sonuçlar başta olmak üzere sayısız

¹⁸Bu kavrama dair kapsamlı bir tartışma için bkz: P. Bourdieu, 1999; R. Phillipson, 2003; R. Phillipson, 2009.

eşitsizlik ve ayrımcılık üretir. Baskı ve şiddete dayalı bu ayrımcılık ve eşitsizliklerin sonucu olarak hem diller zayıflamaya başlar hem de aileler, yeni nesillere dillerini aktarmayı maliyetli, tehlikeli ve bazen de boşuna bir çaba olarak görmeye başlayabilmekteler.

Şimdiye kadar ele alınanlardan, ailelerin yeni nesillere dillerini aktarmamaları veya aktaramamalarının esas olarak devlet politika ve pratikleriyle ilişkili olduğu, bunların doğrudan veya dolaylı olarak bu durumu yarattığı görülebilir. Doğrudan sebepler literatürde çok ele alınsa da, dolaylı etkilerin o kadar tartışılmadığı görülmektedir. Bu dolaylı sebeplerden bir tanesi, insanların kendi ana dilleri ve başka dillere karşı tutumlarıdır. Dil tutumu, insanların kendi dillerine veya başka dillere karşı ne hissettikleri olarak tanımlanır (Baker, 1992; Gardner, 1985). Bu tutumlar, kendi diliyle gurur duymak, bir dile hayranlık duymak gibi olumlu tutumlar olabileceği gibi, kendi dilinden utanmak veya bir dilin kaba olduğunu, geri kalmışlıkla ilişkilendirildiğini düşünmek gibi olumsuz tutumlar da olabilir.¹⁹ Ayrıca bir dilin iş bulma konusunda veya damgalanma konusunda da belirleyici olduğu düşüncesi, yine dil tutumları ile ilişkilidir. Belli bir dile karşı toplumsal düzeyde ne gibi tutumlar olduğunu bilmek, söz konusu dilin geleceğinin nasıl şekilleneceği ile yakından ilişkili olduğu için önemlidir. Buna göre geniş kesimler tarafından olumlu tutumlar sergilenen diller genelde yeni nesillere aktarım konusunda ciddi zorluklar yaşamaz; kaybolma tehlikesini yakınında hissetmez. Ancak geniş kesimler tarafından olumsuz tutumlar beslenen dillerin yeni nesillere aktarılması da güçleşir. Bir dile karşı olumlu veya olumsuz tutumlar hem söz konusu dili konuşan topluluk tarafından hem de genelde bu dille hiyerarşik bir ilişki içinde olan başka bir dili konuşan topluluk tarafından beslenebilir. Eğer söz konusu dil ile ilgili hem o dili konuşan topluluk hem de egemen dili konuşan topluluk tarafından olumsuz bir tutum varsa, bu dilin korunup yeni nesillere aktarılması neredeyse imkansızdır. Kademeli bir şekilde dil kaybı görülür. Öte yandan olumsuz tutum sadece egemen topluluk tarafından geliyor, o dili konuşan topluluk tarafından ise kendi dillerine karşı olumlu tutumlar besleniyorsa dilin kaybolması da daha düşük bir ihtimaldir, yeni nesillere aktarılması konusunda büyük zorluklar yaşanmaz. Öte yandan, bir dile karşı hem o dili konuşan topluluk hem de egemen dili konuşan topluluk tarafından

¹⁹Dil tutumu hakkında kapsamlı bir tartışma için bkz: C. Baker, 1992; J. Edwards, 1994; R. C. Gardner, 1985.

olumlu bir tutum varsa genelde dengeli bir çiftdilli olma durumu gözlemlenir. Daha önce de değinildiği gibi, olumlu veya olumsuz olsun, bu tutumlar devlet politika ve pratiklerinden bağımsız değildir, aksine çoğu zaman onlar tarafından şekillenirler. Türkiye ve Kürtçe bağlamında tutumlara bakmak, Kürtçenin gelecek nesillere aktarımı konusunda da bize ipucu verecektir. Kürtçenin uzun süreli yasaklara maruz kalması göz önünde bulundurulursa, Kürtler dışında, egemen topluluk içinde Kürtçeye dair pek de olumlu tutum olabileceği beklenmeyebilir. Kürtler arasında da dil tutumlarının ne yönde seyrettiği, saha notlarıyla beraber ele alınmaktadır.

B.TÜRKİYE'DE ÇOKDİLLİLİK VE RESMİ DİL POLİTİKALARI

Türkiye'de ulusal istatistiklerde anadillerine ilişkin en son 1927 yılında veri toplanmış. Günümüzde ulusal istatistiklerde bu türden veriler toplanmadığı için, net rakamlardan söz etmek mümkün değil. KONDA tarafından 2006 yılında gerçekleştirilen “Biz Kimiz?” araştırmasına göre, Türkiye'de konuşulan diller ve kullananların nüfusa oranları şöyle: Türkçe (%84,54), Kürtçe (%12,98), Arapça (%1,38), Ermenice (%0,07), Rumca (%0,06), İbranice (%0,01), Lazca (%0,12), Çerkezce (%0,11), Kıptice %0,01).²⁰

Söz konusu rakamlar, Türkiye'de halen çokdilli bir toplumsal gerçekliğin yaşandığına işaret ediyor. Bu çokdilli toplumsal gerçekliğe karşın, Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanagelen politikayı Büşra Ersanlı'nın cümleleriyle özetlemek gerekirse; “Türkiye'de anadili (Türkçe) ağırlıklı olarak tek ve hâkim siyasi dil olarak ele alınmıştır. Zamanın geçerli ulus devlet inşası çerçevesinde Türkçeyi, devlet dili adıyla tek anadili olarak öne sürmek mümkün olmuştur; anadili algısı ile devlet iktidarı özdeş görülmüştür. Dolayısı ile sosyal ve kültürel alanların topyekün bir devletçi anlayışa tabi kılındığı uzun bir süre Türkçenin devlet dili olarak algılanması tüm sosyal, kültürel ve ekonomik alanlara damgasını vurmuş, bu dilin esas olarak pederşahi siyasi bir dil olmaktan kurtulamamasına da yol açmıştır.” (Ersanlı, 2010a:107)

Günümüzde, tekdil politikalarına ilişkin önemli bir eleştirel külliyat ortaya çıkmış durumda. Kuşkusuz bunlar arasında İsmail Beşikçi Hoca'nın eserleri öncelikli bir yere sahip. Çünkü söz konusu tekçi politikaları eleştirmenin şiddetle cezalandırıldığı uzun yıllar boyunca, bu konudaki neredeyse yegane bilgi kaynağını onun eserleri oluşturdu.²¹ İlk olarak Beşikçi Hoca'nın dikkat çektiği ve daha sonraki yıllarda kaleme alınan pek çok kaynağın da altını çizdiği gibi, Cumhuriyeti kurucu kadrolar, dilsel, kültürel, dinsel, etnik açıdan çoğulluk içeren bir imparatorluktan arta kalan toplumsal doku üzerinde, homojen bir yurttaşlar topluluğu yaratmayı hedeflediler ve asimilasyon politikaları bu hedefe ulaşmada önemli bir araç olarak değerlendirildi (Yeğen, 1999; Ersanlı vd. 2012; Akçura,

²⁰Bkz. *Milliyet* KONDA Toplumsal Yapı Araştırması 2006 Biz Kimiz? www.konda.com.tr/.../2006_09_Toplumsal_Yapi.pdf .

²¹Bu eserlerin bazıları için bkz. Beşikçi, 1978; Beşikçi, 1990; Beşikçi, 1991a; Beşikçi, 1991b; Beşikçi, 1991c.

2008). Dilsel asimilasyon politikalarıyla, bir yandan Türkçenin kamusal kullanımını yaygınlaştırılma yoluna gidilirken diğer yandan da Türkçe dışındaki dillerin kullanımının sınırlandırılması için önlemler alındı. Bunların başında, Lozan Antlaşması ile azınlık statüsünde kabul edilen kesimler hariç, eğitimde Türkçe dışındaki anadillerinin yasaklanması yer aldı. *Türk Tarih Kurumu*, *Türk Tarih Tezi*, *Güneş Dil Teorisi* gibi kurumlar ve ortaya atılan kuramlarla Cumhuriyet topraklarının geçmişten itibaren tek bir dilsel kültürel kimliğe ev sahipliği yaptığı tezi işlenirken²², Türkçe dışındaki dil ve kimliklerin, bu kimlik içinde eritilmesinin yolları arandı. Bu doğrultuda hazırlanan planlar yasaklamaları ya da göçertme uygulamalarını da içerecek şekilde hayata geçirildi. “İmtiyazsız, sınıfsız, kaynaşmış bir kitle” iddiası, eğitimin içeriğinden kültürel alana değin her düzlemde yansımaları buldu. Örneğin ne eğitim müfredatında ne de ders kitaplarında, ülkenin barındırdığı dilsel/kültürel çeşitliliğe yer verildi.

Cumhuriyet’in kuruluş felsefesini oluşturan bu yaklaşımın günümüze değin, son yıllarda birtakım değişimler oluyormuş gibi görünse de, çeşitli şekillerde varlığını sürdürmüş olduğu belirtilebilir (Derince, 2013). Aşağıdaki örnekler, söz konusu yaklaşımın çeşitli dönemlerdeki tezahürlerine ilişkin fikir vermek için yeterli olabilir.

1925 yılında Şeyh Said isyanının bastırılmasının ardından yeni isyanların önünü almak amacıyla hazırlanan *Şark Islahat Planı*’nın öngördüğü sert tedbirler arasında Kürtçenin yasaklanması da yer almış. Ayrıca, bölgede önemsiz memuriyetlere dahi Kürt memur atanmaması istenmiş (Akçura, 2008: 46).²³ Kürt memur görevlendirilmemesi ya da memurların Kürtçe konuşmaması konusundaki tutuma söz konusu dönemde başka bir belgede daha rastlanır. Diyarbakır’da 1. Umum Müfettişliği görevinde bulunmuş Abidin Özmen’in 1936’da hazırladığı ve Diyarbakır, Bitlis, Van, Hakkâri, Muş, Mardin, Urfa ve Siirt illerini kapsayan

²²Bahsedilen kurumların ve kuramların eleştirel incelemeleri ve yerine getirdikleri işlevler için bkz. Üstel, Ersanlı, 2003; Yeğen, 1999; Yıldız, 2007.

²³Kürt memur atanmamasını öngören 10. maddenin tam metni şöyle:

“Aşiret yapısının o sene zarfında ilgası ve halktan doğrudan doğruya hükümetle temas ve hukukunun bilvasıta hükümetçe muhafazası ve temini hususu peyderpey mevki-i fiille konacaktır. Bunun için Şarkta hükümet kuvvet ve nüfuzunun her şube-i idareden mefkûreli ve muktedir memur gönderilmek suretiyle takviyesi lazımdır. Aynı zamanda bu mıntıkadaki tali memuriyetlere dahi Kürt memur tayin olunmamalıdır. Merkezden mansup memurun ‘jandarma dahil’ için berveç-i ati teklif-i kanuniye lüzum vardır.” (akt. Akçura, 2008: 46)

raporunda da, memurların Kürtçe konuşmasının yasaklanması ve Kürtçe konuşmanın cezalandırılması önerilmiş. Kürtçe konuşanlara ihtardan, memuriyetten çıkarmaya kadar ceza verilmesini öneren Özmen, kamu kurumuna gelen vatandaş Türkçe bilmiyor olsa bile memurun onunla Kürtçe konuşmamasını şart koşmuş. Özmen'e göre mecbur kalınırsa, tercüman olarak memur olmayan biri bulunmalı: "Devlet dairelerinde görevli memurların Kürtçe konuşmalarına kesinlikle müsaade edilmemeli. Türkçe bilmeyen köylüyü memur anlamaya çalışmamalı, köylüye memur olmayan tercüman bulunmalı, bu şekilde herkes Türkçe konuşmaya zorlanmalı." (akt. Akçura, 2008: 73-76). Türk Ocakları tarafından 1928 yılında düzenlenen "Vatandaş Türkçe Konuş" kampanyası da dönemin Türkçe dışındaki dillerin baskı altına alınmasına yönelik uygulamalardan biri olarak değerlendirilebilir (Üstel, 1997). Ancak, bu kampanyanın esas olarak Kürtçeye karşı değil, özellikle İstanbul'daki Rum ve Ermeni toplumlarına yöneltildiği söylenmelidir.

Bu bahiste değinilmesi gereken başka bir düzenleme de 1934 tarihli *İşkân Kanunu*. Nüfusu etnik yapı ve konuşulan dile göre çeşitli kategorilere ayıran bu kanunun temel amacı, uygulanacak göç politikasıyla Türkçe dışındaki anadillerinin Türkçeye asimile edilmesine hizmet etmektir (Beşikçi, 1991c; Kirişçi ve Winrow, 2007).

Türkçe dışındaki anadillerinin, kamusal alanda sınırlandırılmasına ilişkin uygulamalar ilerleyen yıllarda da devam ediyor. Hatta 27 Mayıs darbesinin ardından askeri yönetimce hazırlanmış olan ve yakın tarihlerde Can Dündar ile Rıdvan Akar tarafından ortaya çıkarılan "Devletin Doğu ve Güneydoğu'da Uygulayacağı Kalkınma Program Esasları" adlı raporun içeriğindeki 1920'lerdeki *Şark Islahat Planı* veya *İşkân Kanunu*'nu anımsatan öneriler, asimilasyon konusunda zihniyetin değişmediğini gösterir nitelikte.²⁴ Darbenin ardından çıkarılan 1587 sayılı yasayla ise Ermenice, Kürtçe, Rumca köy ve yer isimlerinin Türkçeleştirilmesine devam edilir (Coşkun, Derince, Uçarlar, 2010).

Türkçe dışındaki dillerin, esas olarak da Kürtçenin yasaklanmasına ilişkin en sert uygulamalar 12 Eylül askeri darbesini takip eden yıllarda ortaya çıkıyor. 1982 Anayasası'nda, sırf bu amaçla düzenlenmiş birden fazla maddeye yer verilmiş:

²⁴Bahsedilen raporda yer alan önerilerin *Şark Islahat Planı*'yla karşılaştırmalı bir değerlendirmesi için bkz. Baskın Oran, 2008.

“Düşüncenin açıklanmasında ve yayınlanmasında kanunla yasaklanmış olan herhangi bir dil kullanılamaz. Bu yasaya aykırı yazılı veya basılı kağıtlar, plaklar, ses ve görüntü bantları ile diğer anlatım araç ve gereçleri, usulüne göre verilmiş hakim kararı üzerine veya gecikmesinde sakınca bulunan hallerde kanunla yetkili kılınan merciin emriyle toplatılır.” (md. 26/3. ve 4. fıkralar)

“Kanunla yasaklanmış olan herhangi bir dille yayın yapılamaz.” (md. 28/2)

“Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğrenim kurumlarında Türk vatandaşlarının ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” (md. 42/9)

Milli Güvenlik Kurulunca, 1983 yılında çıkarılan 2932 sayılı kanunla Kürtçe yasaklı bir dil niteliği kazanmış. Türk vatandaşlarının anadilinin Türkçe olduğunun ve Türkçeden başka dillerin anadili olarak kullanılması ve yayılmasına yönelik her türlü faaliyetin yasak olduğunun yinlendiği kanunun, düşüncelerin açıklanması ve yayılmasında kullanılamayacak diller başlığıyla, “Türk Devleti tarafından tanınmış bulunan devletlerin resmi dilleri dışındaki herhangi bir dil” ifadesi kullanılmış.²⁵ Bu ifadeyle Anayasada yer alan “kanunla yasaklanmış herhangi bir dil”den esas kastedilenin ne olduğuna da açıklık getirilmiş. Geoffrey Haig (2006), bu durum için Kürtçenin, resmi devlet söyleminde yasaklandığında bile isminin anılmadığını ve bunun tamamen bir “görünmez kılma” politikası olduğunu yazar.

Bahsedilen kanun her ne kadar daha sonra yürürlükten kaldırılmış olsa da, Kürtçenin kullanımı üzerindeki baskıların, 2000’li yılların başlarına değin çok katı bir şekilde devam ettiği belirtilebilir. Herhangi bir düşüncenin, duygunun Kürtçe ifade edilmesi, siyasal alanda bir-iki kelimelik bir Kürtçe kullanımının, hatta Kürtçe bir şarkının dahi hapisle cezalandırılma gerekçesi yapılabildiği biliniyor. Buna Kürtçenin ve Kürt kimliğinin suçla birlikte algılanmasına yönelik yazılı ve görsel basın aracılığıyla dolaşıma sokulan yayınların da nasıl eşlik edebildiğini sanatçı Ahmet Kaya’nın maruz kaldığı lincin boyutlarından çıkarmak mümkün.

Bununla birlikte bahsedilen yasak ve engellemelerin bir kısmı 1990’ların

²⁵Sonraki yıllarda Irak’ta Kürtler statü kazanıp da Kürtçe Irak’ın ikinci resmi dili olarak kabul edildiğinde ise, “bu devletlerin birinci resmi dilleri” şeklinde yeniden düzenlenmiştir (Coşkun, Derince, Uçarlar, 2010).

sonlarından itibaren başlayan ve 2000'lerde artarak devam eden yasal ve idari düzenlemelerle aşamalı olarak kaldırılmaya başlandı. Bu konudaki gelişmelerin gerisinde iki temel etken bulunduğu belirtilebilir. Bunlardan birincisi, Kürt siyasal hareketinin Kürt kimliği ve diline ilişkin toplumsal destek kazanmış durumdaki talepleri. İkincisinin ise 2000 başlarından itibaren Türkiye'nin angaje olduğu uluslararası süreçlerin etkisi.²⁶

Kürt siyasal hareketinin 1990'ların ortalarından itibaren politik ajandasında kültürel kimlik haklarına daha fazla yer vermeye başlamasıyla Kürtçeye ilgili talepler de daha fazla dillendirilmeye başlandı. Hareketin 1996 yılını *Ahmedê Xanî* yılı ilan etmesi ve Kürtlerin, adadillerini daha fazla ve daha yaygın bir şekilde konuşmaları doğrultusunda çağrıda bulunulması, toplumsal düzlemde duyarlılık oluşturma açısından etki uyandırdı. Sonraki yıllarda bir yandan başta "anadilde eğitim" olmak üzere, Kürtçenin kamusal alanda kullanımı önündeki engellerin kaldırılmasına dair dillendirilen talepler sürekli gündemde tutulurken diğer yandan da siyasal alanda Kürtçe kullanma yasağının ihlal edilmesi gibi, engelleri fiili olarak etkisiz kılmaya yönelik pratikler sergilendi.²⁷ HADEP-BDP çizgisindeki siyasi partilerin yerel yönetimleri kazanmalarının ardından fiili olarak da olsa yerel hizmetlerde çiftdilli/çokdilli uygulamalara kapı araladı.²⁸

Bu gelişmelere, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin de etkisiyle gerçekleştirilen ve aşağıda bir kısmına yer verilen yasal ve idari düzenlemelerle, yasakların bir kısmının son bulması eşlik etti;²⁹

- Kürtçeyi yasak dil kapsamına sokan 2932 sayılı yasanın kaldırılması (1991);
- Anayasanın 26. ve 28. maddelerindeki "yasayla yasaklanmış dil" ifadesinin Anayasadan çıkarılması (2001);
- Basın Kanunu'nda yer alan "yasaklanmış dil" kavramının İkinci Uyum Paketi'yle kaldırılması (2002);
- "Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçeler" gibi bir isim altında gerçekleştirilen bir

²⁶Bu konuda derli toplu bir analiz için bkz. Derince, 2013: 145-152.

²⁷Siyasi faaliyetlerde Kürtçe konuşma dolayısıyla verilen cezaların bir kısmı için bkz. Çağlayan, 2013: 67-92.

²⁸Kürt hareketinin Kürtçe dil haklarıyla ilgili politikalarına ilişkin özgün bir değerlendirme için bkz. Nesrin Uçarlar, 2012.

²⁹Söz konusu düzenlemelerin daha ayrıntılı bir dökümü için bkz. Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010. Ayrıca 2000'li yıllarda Kürtçenin kullanımı önündeki engellerin göreceli olarak ortadan kaldırılmasına ilişkin ufuk açıcı nitelikte eleştirel bir analiz için bkz. Derince, 2013.

- düzenlemeyle Kürtçe yayın yapmanın önünün açılması (2002);
- 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu değiştirilerek bahsi geçen dil ve lehçelerin öğretilmesi için özel kurslar açılmasına olanak tanınması;
- Farklı dil ve lehçelerde yayın yapmanın yasal güvenceye kavuşturulması (2003);
- Resmi ulusal televizyon ve radyo kanallarında, TRT’de, Boşnakça, Arapça ile birlikte Kürtçenin Kurmancî ve Zazakî lehçelerinde yayın yapılmaya başlanması (2004);
- Sadece Kürtçe yayın yapan TRT-6’nın yayına başlaması (2009);
- Üniversitelerde “Farklı Dil ve Lehçeler”le ilgili akademik araştırma yapılabilmesi, enstitü kurulması ve seçmeli ders konulabilmesinin mümkün kılınması (2009);
- Tutuklu ve hükümlülerin telefonda Kürtçe konuşmalarının önünün açılması;
- Seçim yasasında yapılan değişiklikle seçim çalışmalarında Türkçeden başka dil kullanma yasağının kaldırılması (2010);
- Kürtçenin eğitimde seçmeli dersler arasına girmesi (2012);
- Mahkemelerde anadilinde savunmanın kabul edilmesi (2013).

Elbette ki tüm bu düzenlemelere rağmen ne yasakların tümüyle ortadan kalktığını belirtmek mümkün ne de diller arasında kurulan hiyerarşinin. Eğitim alanında Kürtçeye tanınan serbestlik halen katı bir şekilde dilin öğrenilmesi ile sınırlı tutuluyor örneğin. Ayrıca Kürtçenin anadili olarak öğretilmeyeceğini öngören yasal düzenlemeler de varlığını sürdürüyor.

Kürtçeyi küçümseyen, aşağılayan tutum ve davranışların da halen varlığını sürdürdüğü belirtilebilir. Hükümetin önde gelen sözcülerinden Bülent Arınç, daha çok yakın bir zamanda, 2012 yılı başlarında, Kürtçenin medeniyet dili olmadığı anlamına gelecek sözler sarf etti. Bu ifade, 12 Eylül döneminde kullanılan “dağ dili” ya da “kart kurt” ifadelerinden daha az küçümseyici sayılmaz. Kürtçe halen eğitime ve profesyonel mesleklere ulaşma açısından bir dezavantaj olmayı sürdürüyor. Bunun yanı sıra, daha düşük statülü işler ya da enformel sektörde dahi ayrımcılık gerekçesi olabiliyor.³⁰

Crystal’ın tanımladığı aşamalara tekrar dönecek olursak, üçüncü aşamaya³¹ ben-

³⁰Çalışma yaşamında Kürtçe konuşma ya da aksanlı Türkçe konuşmanın yol açtığı ayrımcılık örnekleri için bkz. Çağlayan, Özar ve Tepe, 2011.

³¹Daha önceden belirtildiği gibi, David Crystal asimilasyona maruz kalan dilleri tehdit eden olayların akışının üç aşamayı izlediğini belirtir. Baskı aşaması olarak ifade edilen birinci aşamayı çiftdillilik aşaması izler. Crystal, üçüncü aşamayı, çiftdilliliğin yerini ege-men dilde tekdilliliğin almaya başladığı aşama olarak nitelemektedir.

zeyen bir momentte; bir yandan Kürtçeyi engellemeye yönelik tutum, davranış ve düzenlemelerin kimi değişikliklerle birlikte sürekliliğini korumasına, diğer yandan da Kürtçe üzerindeki engelleri ortadan kaldırmaya en azından geriletmeye yönelik süreklilik kazanmış bir toplumsal ve siyasal mücadelenin varlığına tanık oluyoruz. Makro düzlemdeki bu mücadele belirleyici olmakla birlikte, sürecin yönünün belirlenmesinde gündelik hayat içinde kuşaklararası iletişim biçimlerinin; baskının, ekonomik ve sosyal dezavantajlar ile teşviklerin, eğitim sürecinin, çalışma yaşamının, sosyal çevrenin, medyanın, göçün, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin, diller arasında kurulan değer hiyerarşisinin ve gündel politik gelişmelerin etkilerinin de göz ardı edilmemesinde fayda var.



İKİNCİ BÖLÜM: KUŞAKLAR VE DİLLER

A.DİYARBAKIR: ÇOKDİLLİ BİR KENT

Tarih boyunca çokdilli bir kent olmuş Diyarbakır. Evliya Çelebi'nin Seyehatnâme'sinde Diyarbakır'da konuşulan diller arasında Arapça, Türkçe, Farsça, Ermenice ve Kürtçeden söz edilir. Martin van Bruinessen (2003: 63-73), Seyehatnâme'de Diyarbakır'la ilgili bölümler üzerine yaptığı değerlendirmede, Çelebi'nin saydıklarına Süryanilerin ve Nasturilerin konuştuğu çeşitli Arami lehçelerin de eklenebileceğini söyler.

Diyarbakır geçmişte olduğu gibi şimdi de çokdilli. Ancak bu çokdilliliğin zaman içinde değişim geçirdiği de bir gerçek. Farsça artık sadece komşu bir ülkenin dili olmanın ötesinde anlam ifade etmiyor örneğin. Arapça, Diyarbakır'a sınır iller durumundaki Mardin'de, Siirt'te ve Urfa'nın belli bölgelerinde halen yaygın olarak konuşulmaya devam etse bile, o da günümüzde Diyarbakır'daki dillerden biri olmaktan çıkmış. Tek tek sayılabilecek denli azalmış olan Süryanilerin ve Nasturilerin dilleri de yaşayan, kullanılan dillerden ziyade, kentin kültürel mirası içinde saymaya devam edebilmek açısından titizlikle korunması gereken

numunelik diller durumunda. Evliya Çelebi'nin Diyarbakır'ı ziyaret ettiği zamanda yaygın kullanılan dillerden biri olarak zikrettiği Ermenice de artık kentin sokaklarında duyulmuyor. *Balıkçılar*'daki eski bir çarşının halen *Çarşıya Şewit*³² diye anılmaya devam ediyor olması, Ermenicenin, 20. yüzyılın başlarından bu yana neden artık duyulmadığına dair kentin toplumsal ve mekânsal hafızasına kazınmış bir belge niteliğinde.

Giriş bölümünde kısaca değinildiği gibi Cumhuriyet'in kuruluşunu izleyen yıllarda Kürtçenin de tümüyle yok edilemese bile en azından eğitimden dışlanmasına, kırsalla, ev içiyle sınırlı kalmasına, kente sokulmamasına yönelik planlar, türlü ceza yöntemleri uygulanmış. Engeller ve yaptırımlar sonraki yıllarda da çeşitli araç ve yöntemlerle devam etmiş olsa da, en azından hiçbir dönem evlerden, mahalle aralarından, kırsalla ilişkili pazar yerlerinden silinmesinin mümkün olmadığını belirtmek mümkün.³³ TİP'in, DDKO'nun, Doğu Mitinglerinin ve Kürtler arasındaki politik canlanmanın etkisiyle, Kürtçenin de evin dışına çıkmasının az da olsa mümkün olabildiği 1960'lı ve 70'li yıllardaki kısa dönemi, 12 Eylül'ün baskı ortamı izlemiştir. Diyarbakır Cezaevinde uygulanan Kürtçe yasağı ile sadece tutuklu yakınlarına değil, dilin tüm kullanıcılarına, dillerinin yasak olduğu ve bundan dolayı cezalandırılacakları mesajı verilmiştir.

12 Eylül karanlığının aşılmasıyla Kürtçe de yeniden kentin yaygın sesleri arasındaki yerini aldı. Ancak somut bir veriye dayandırılmayacak olsa da Cumhuriyet'in kuruluşunu izleyen yıllardan itibaren uygulamaya konan tekdil politikalarının sosyo-ekonomik ve psikolojik etkilerinin yanına 12 Eylül'ün yarattığı dehşet etkisinin de eklenmiş olabileceği düşünülebilir. Bu etkenler, 1980'li yıllarda Kürtçenin, konuşmacılarının büyük bir kısmı tarafından eğitimin, kültürün, modern kent merkezindeki yaşamın, profesyonel mesleklerin, okur-yazarlığın değil; köyün, ev içinin, gündelik konuşmanın dili olarak algılanmasına yol açmış

³²Kürtçe "yanmış/yanık çarşı". *Ulucami, Balıkçılarbaşı, Dağkapı* ve *Dağkapı'dan Mardinkapı'ya* giden *Bağdat Yolu'nun* arasında bulunan ve *Sipahi Pazarı* ismiyle de anılan çarşı, 1894, 1915 ve 1940 yıllarında geçirdiği yangınlardan dolayı yanık çarşı olarak bilinir (Tigris, yayın yılı yok: 602-603). Şeyhmus Diken (2014), 1915'teki yangında da çarşıdaki gayrimüslim esnafın zarar gördüğünü, fakat özellikle 1894'teki yangında Ermeni esnafına ait bine yakın dükkanın yakıldığını belirtir. Çarşının halen de *Çarşıya Şewiti* diye anılmasına yol açan bu yangınlar, Ermenilerin sadece çarşıdan değil kentten de silinmesini imgeler.

³³Kürtçeye ilişkin en katı yasak politikalarının uygulandığı dönemde, bu dilin hangi kanallardan yaşatıldığına ilişkin ufuk açıcı nitelikte önemli bir çalışma için bkz. Metin Yüksel, 2011.

olmalı. 1990'lı yılların ise, Kürtçenin hem çokça yasak konusu edildiği, Kürtçe kullanımının şiddetle engellenmeye çalışıldığı ama hem de baskıya rağmen bunun mümkün olamadığı yıllar olarak tanımlanması mümkün. Çünkü kasetlerin toplatılmasına, Kürtçe şarkı söylendiği gerekçesiyle düğünlerin basılmasına, kamuya açık toplantılarda sarf edilen birkaç Kürtçe cümlenin tutuklama sebebi yapılmasına karşı³⁴, Kürtçenin kullanılması engellenemedi.

2000'li yıllara gelindiğinde ise, Kürtçe Diyarbakır'da hem duyulan hem de görünen bir dil. Hem konuşma hem yazı dili. Edebiyatın, müziğin, kültürün ve siyasetin dili. Kentin büyük meydanlarındaki büyük ilan panolarında Kürtçe afişler var. Belediyelere bağlı kültür merkezlerinin, eğitim evlerinin ya da toplum örgütlerinin kapısında Kürtçe tabelalar asılı. Kürtçe resmen olmasa da, fiilen çoğu yerel yönetim birimlerinin hizmet dillerinden birisi durumunda. Bunu belediye binalarına girildiğinde hem duyarak hem de mekânı tanıtan tabelalardan görek fark etmek mümkün. Araştırma süresince Büyükşehir Belediyesi'nin hemen bitişiğindeki Adliye binasında yargılamaları devam eden KCK'li tutuklular savunmalarını Kürtçe yapıyorlardı. Kültür merkezlerinde, Kürtçe filmler ya da Kürtçe sahnelenen tiyatro oyunları izleniyor. Kentin politik figürleri, mitinglerde ya da başka toplantılardaki konuşmalarını ya Kürtçe yapıyor ya da Kürtçe yapmayacak/yapamayacak olsalar dahi Kürtçe birkaç cümleyle başlama gereği duyuyorlar. Etkili bir Kürtçe hitabet gücüne sahip olmak kentte siyasal ve toplumsal bir saygınlık kaynağı. İlanlar, afişler, bildiriler ya sadece Kürtçe ya da çiftdilli. Kürtçe önceki yıllarda pazarın, sokakların, hanelerin diliyken şimdi siyasal alanın, yerel hizmetlerin, konferansların, toplantıların, üniversitelerdeki kimi yüksek lisans programlarının, seçmeli derslerin, hem yerel hem ulusal hem de uydu aracılığıyla yurt dışından yapıp kentte yaygın olarak izlenen televizyon kanallarının dili. Özcesi, yayın dili, edebiyat dili, sanat dili, kitap dili.

Kentin eski "modern" merkezlerinden *Ofis* gibi semtlerin dili halen ağırlıklı olarak Türkçe olmayı sürdürse de, saha araştırmasının yürütüldüğü 2013 itibarıyla 1980 sonlarının *Ofis*'inin temsil ettiği modernizme alternatif ve dilsel açıdan Kürdi niteliği çok daha belirgin, alternatif bir modernleşme sürecinin yaratıldığı belirtilebilir.

³⁴Bu örnekler, hem görüşmelerde aktarılan olaylara hem de o yıllara ilişkin kişisel gözlemlere dayanıyor.

Kentin sesleri
Diclekent'te bir pazar yeri



Kayapınar ilçesi sınırları içinde, memurların, avukat ya da öğretmen gibi profesyonel meslek sahiplerinin yanı sıra daha önce *Suriçi*, *Bağlar* gibi semtlerde otururken buraya taşınan esnafın, genel olarak da orta sınıfların oturduğu *Diclekent* semtinde bir pazar yeri. Pazarcılar, sattıkları sebze meyvelerin fiyatını Türkçe soranlara Türkçe yanıt veriyorlar. Kurmancî soranlara, Kurmancî, Zazakî soranlara ise Zazakî. Pazarı gezerken açık tuttuğum kayıt cihazını dinlerken, kulağıma daha çok Kürtçenin Kurmancî lehçesi çalınıyor. Kayıtların en çarpıcı olanı ise her şeyin bir milyona (bir lira) satıldığı tezgahta alınmış. Tezgahın üzerindeki teypten, gelen geçen müşterinin ilgisini çekmek üzere durmadan tekrarlanan bir ses bandı duyuluyor. Bu bir oğlan çocuğun sesi. Kasetteki ses önce Türkçe:

-Terlik, çorap, kaşık, bardak her şey bir milyon! diye haykırıyor; hemen ardından aynı çocuk sesinden şu duyuru iştiliyor:

-Şimik, gore, kefcî ,
İskan, her tişt
milyonek!³⁵

Teyp kaydı hiç durmadan tekrarlanıp duruyor Böylece *Diclekent*'teki bir pazar yerinin çiftlilliliği, tezgahın yükselen reklam kasetindeki çocuk sesiyle tescillenmiş oluyor.



³⁵ "Terlik, çorap, kaşık, bardak her şey bir milyon!"

Ben u Sen'de Arapça çocuk şarkısı

Araştırma kapsamında görüşeceğimiz aileyi ziyaret için *Mardinkapı* tarafındaki surlardan açılan küçük bir kapıdan *Ben u Sen* mahallesine girip dar sokaklardan birinde biraz ilerledikten sonra, metruk bir evin yıkıntıları üzerinde

oturan üç kız çocuğu iliştiriyor gözümüze. 3-4 yaşlarındaki bu kız çocukları saçları darmadağınık, ayaklarında terlikler, duvara oturmuş ellerini çırparak öylesine neşeyle şarkı söylüyorlar ki, neşeleri, uzaktan, kondukları dalda şakiyan küçük kuşları andırıyor. Kentin seslerine



kulak kabartma alışkanlığıyla, söyledikleri şarkıyı duymak için biraz yaklaşıyoruz yanlarına. Türkçe mi, Kürtçenin Zazakî ya da Kurmancî lehçesiyle mi söylediklerini anlamak için çabalasam da başaramıyorum. Anlayabilmek için biraz daha yaklaşıyorum yanlarına ama yaklaşmama şarkıyı yarıda kestikleri için, hangi dilden olduğunu çıkarmak mümkün olmuyor. Önce Türkçe ve ardından Kürtçe ile ne söylüyordunuz diye soruyorum, susup yüzümüze bakıyorlar. Az ilerde, evinin kapısı önünde oturan orta yaşlı bir kadın “onlar Suriye’den geldiler, savaştan kaçan Arap ailelerin çocukları, çok zor koşullarda yaşıyor zavallılar” diye açıklamada bulunuyor. Kentin seslerine, dehşetinden kaçtıkları savaştan habersiz, güneşte şakiyan serçe kuşları gibi neşeyle el çırparak şarkı söyleyen kız çocuklarının Arapça ezgilerinin de eklendiğini fark ediyoruz.

“Ay lê Gulê Gula minê”**Şehir içi minibüs hatlarındaki sesler**

Kayıt cihazının kentin seslerine açık tutulduğu mekânlardan biri de şehir içi minibüs hatları. Minibüslerde çalınan müzik kasetleri istisnasız Kürtçe. Adı duyulmamış şarkıcıların aşk şarkılarını, Kürtçe rap olarak nitelenebilecek şarkılar izleyebiliyor. 90'lardaki çatışma ortamını tasvir eden radikal politik şarkıları dinlemek de mümkün, *Mihemed Şêxo*'dan “*Ay lê gulê gula minê*” ya da *Aram Tigran*'dan “*Hey Dilberê*” klasiklerini de. Bu tür müzikler eşliğinde minibüslere binenler, inenler, gideceği yeri soranlar, para üstü isteyenler oluyor. Beyaz tülbentli yaşlı kadınlar ve takkeli, şalvarlı erkekler daha çok Kürtçe konuşuyorlar. Orta yaşlı kadınlar, erkekler çoğunlukla Türkçe. Gençlerde durum değişiyor. Çoğunluğu Türkçe konuşuyor olsa da tümü değil. Ellerinde dershaneye gittiğini ya da üniversite öğrencisi olduğunu düşündüren kitaplarla minibüslere binen gençlerden bir kısmı, tane tane kelimelerle ve düzgün bir telaffuzla Kürtçe konuşuyorlar. Bunu yaparken de yüzlerinde önemli bir şey yaptıklarını düşündüklerini hissettiren bir ifade. Minibüs

şoförlerine gelince onlar hep, önlerindeki minibüsü geçme telaşında, aceleci, çoğunlukla öfkeli, kim hangi dilde konuşuyorsa o dilde yanıt veriyorlar.

Dil, din, kimlik üzerine bir sempozyum ve oturum araları

Giriş kısmında belirtildiği gibi, saha çalışmasının yürütüldüğü tarihlerde, Diyarbakır Belediyesinin Konferans salonunda, *Nübîhar* dergisinin 21. yılı dolayısıyla *Din Dil Kimlik* konulu bir sempozyum gerçekleştirilmişti. Üç gün boyunca devam eden ve bazı oturumlarında resmi dil politikaları, asimilasyon uygulamaları, Kürtçenin engellenmesine yönelik çeşitli tarihlerde hazırlanan resmi raporlardan söz edilen sempozyuma ilgi büyük oldu. Kimi oturumlarda değil salonda oturulacak yer bulmak, salona girmek bile mümkün olmadı. Salona sığmayanlar için ses ve görüntü kaydının dışarıya aktarılması da sorunu çözmeye yetmedi bazen. Dil, din ve kimlik üzerine böylesine yoğun bir ilgi ile izlenen oturumlara ara verildiğindeyse koridorlara taşan tartışmaların, çoğunluğu üniversite öğrencileri ve okumuş kişilerden oluştuğu belli olan dinleyicilerin kendi aralarında yaptıkları sohbetlerin dilinin ise neredeyse tamamen Türkçe olduğu fark ediliyordu. Bununla birlikte araştırmadan söz ederek görüşlerini öğrenmek istediğim genç kadınlar Türkçe sorulara Türkçe, Kürtçe sorulara da Kürtçe yanıt verdiler.

B.KUŞAKLARIN DİL KULLANIMINDA GENEL EĞİLİMLER

“Dikim nakim bi Kurmancî xeber nadin. Diya wan bi Tirkî xeber dide.”³⁶ (Kibar, birinci kuşak)

“Ez xeber didim qîza min, tişkî ji min fehm nakin. Nizanin. Dibê ‘anneanne çawa yî, baş î?’ Ew e!”³⁷ (Zülfiye, birinci kuşak)

“Çocuklarla Türkçe konuşuyorum. Anne, baba ile Kürtçe konuşuyorum.” (Devran, ikinci kuşak)

“Kardeşlerle Türkçe konuşurduk. (...) Babamızla, annemizle bütün anneanne, babaanne onlarla hep Kürtçe. Şimdi (...) eşimle Türkçe konuşuyoruz.” (Nihal, ikinci kuşak)

“Babaannem genellikle benimle Türkçe konuşuyor. Yani, Türkçe az çok konuşuyor. Bir şeyleri göstererek konuşuyor. Anlıyor ama konuşamıyor.” (Nilay, üçüncü kuşak)

Kentte anadili Kürtçe olanlar açısından en başta, en genellenebilir eğilimleri tespit etmek gerekirse, birinci kuşakların Kürtçe, ikinci kuşakların Türkçe/Kürtçe ve üçüncü kuşakların Türkçe konuştuıkları belirtilebilir. Birinci kuşaklar arasında basit birkaç cümle kurma dışında Türkçe konuşmayı bilmeyenler var ve bilenlerin de önemli bir kısmı günlük yaşamlarını esas olarak Kürtçe sürdürme eğilimindedir. İkinci kuşaklar arasında çoğunluk hem Türkçe hem Kürtçe biliyor. Türkçeyi bilen ama Kürtçeyi de kullanmaya devam eden ikinci kuşakların ortak özelliği anne/babaları ile halen Kürtçe iletişim kurma durumunda olmaları. Ancak her ne kadar anne/babalarla iletişim Kürtçe devam etse de akranlarla, küçük kardeşlerle ve çocuklarla ağırlıklı iletişim dili Türkçe. Üçüncü kuşaklar da aralarında Kürtçeyi anlayanlar bulunmasına, bir kısmı Kürtçeyi konuşabiliyor olmasına karşın çoğunluk için Kürtçe artık günlük yaşamlarının doğal bir parçası ve günlük iletişim dili değil. Bu genel eğilimler, eğitim, mesleki durum, sınıfsal konum, doğum yerinin kırsal ya da kent olması ile yaş gibi değişkenlere göre farklılaşıyor.

1. Birinci kuşakların ısrarı

Birinci kuşaklarda Türkçe konuşmayı halen bir prestij kaynağı olarak gören istisnalar yok değil. Ancak Türkçe konuşmayanların çoğunluğu, çocuklarının ve to-

³⁶“Ne yaparsam yapayım Kürtçe konuşmuyorlar. Anneleri Türkçe konuşuyor.”

³⁷“Konuşuyorum ama beni anlamıyorlar kızım. Bilmiyorlar. ‘Anneanne çawa yî, baş î?’ (nasılsın, iyi misin?) diyorlar o kadar!”

runlarının Türkçe iletişim kurma girişimlerini, isteksizce ve kimileyin de tepki ile karşıyor. Bunun iki nedeni var. Nedenlerden birincisi, sadece Kürtçe bilenler veya Kürtçenin yanı sıra çok az Türkçe bilenlerin, Kürtçe bilmeyen/konuşamayan sonraki kuşaklarla, bilmedikleri ya da akıcı bir şekilde konuşamadıkları bir dilde iletişim kurmakta çektikleri güçlükler. Türkçe iletişim kurmaya zorlanmak, onlar açısından hem zahmetli hem de iletişimlerini kısıtlayan bir durum.

Diğer neden ise, birinci kuşakların kültürel ve/veya politik duyarlılıklarından kaynaklanıyor. Birinci kuşakların bir kısmı Türkçe bilseler bile çocuklarının ve torunlarının evde Türkçe konuşmalarından hoşlanmıyor. Çünkü onlara göre dışarıdaki hayatta Türkçe zorunluluğu olsa bile en azından evin içinde kendi kimliklerini ve kültürlerini korumalarının yolu Kürtçeyi ısrarla kullanmaya devam etmekten geçiyor.

Birgül'ün dedesinin, sekiz odalı, geniş avlulu evlerinin tüm üyeleri üzerinde belirleyici olmuş tutumu, bunun örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir:

“Çocukluğumuzda asla asla ve asla [Türkçe konuşmazdık], okula da gidiyorduk, hatta ikinci sınıftaydık, Türkçeyi de öğrenmiştik, çok da böyle severek... Ve bizim avlu çok genişti, çizgi oyunu diye bir çizgi çizmiştik, kız kardeşimle. Akşama doğru Türkçe konuşuyoruz, yeni öğrenmişiz ya, büyük bir hevesle konuşuyoruz. Dedem çarşıdan geldi ve üstümüze bağırды, ‘Türkçenizi mürkçenizi dışarıda bırakın!’ dedi, ‘okulda bırakın, bu evin içinde asla’, (...) Zimana xwe girêdayî bû. Çiqas ev jî dîtibû, basqî jî dîtibû ji ber zimên. Sala 1925a de qedexa bû Kurdî, li Amedê. Go ew demê mesela kalê mi, yekî gundiye, ji aliyê Dêrikê hatiye, Meheme Elî, çû çarşiyê. Serî balıkcıya. Li vıra qahwe van hebiye. İca mêrik tek kelîmekî Tirkî nizanî. Kurmancî xeber dide. Her xeber dide, zabıt, ceza dide. Ê perê vî jî tune. Feqîr e. Êvar xeber diçe ji kalê min, dibên Meheme Elî birine qereqolê, Kurdî xeber daye, ceza ji wî hatiye birîn. Kalê min diçe, perê heqê xeberdana wî dide. (...) Ji aliyê polîtîk, tesîra kalê min hebû.”³⁸
(Birgül, ikinci kuşak, 50, ilkokul, *Şehitlik*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Nermin'in babasına ilişkin anlatımı da Kürtçenin evde yaşatılması konusunda çaba harcayan birinci kuşaklara örnek durumundaydı:

³⁸“Diline bağlıydı. Dil nedeniyle o da baskı görmüştü. 1925'te Kürtçe Diyarbakır'da yasaklanmıştı. O zaman, Derik yakınlarından bir köylü gelmiş, adı Meheme Eli. Çarşıya gitmiş. Balıkçılarbaşı'na. Orada kahvehaneleri varmış. Bu adam tek kelime Türkçe bilmiyormuş. Kürtçe konuşmuş. Kürtçeyi her konuşmasında zabıta ona ceza veriyor. Parası da yokmuş. Fakirmiş. Akşam, dedeme haber verip, Kürtçe konuştuğu için Meheme Eli'ye ceza kesildiğini karakola götürüldüğünü söylüyorlar. Dedem gidiyor, konuşmasının karşılığı olan parayı ödüyor. (...) Politik açıdan dedemin etkisi vardı.”

“Babam özellikle evde yasaklamıştı, hiç böyle tek kelime Türkçe biz konuşmuyorduk çünkü diyordu, hani onun bilincindeydi, ‘eğer ilerde siz öğrenemezseniz kendi dilinizde kendinizi ifade edemezseniz, çocuklarınız gidecek ve hani bir halk diliyle vardır o zaman da biz olmamış olacağız’ falan diyordu. O zaman onu hep söylüyordu.” (Nermin, ikinci kuşak, 40, ortaöğrenim, Umut Işığ, görüşme Türkçe)

Din, Dil, Kimlik Sempozyumu’nda tanıştığım ve annesi, yeğenleri ve yengesi ile görüşme yapmak için beni evlerine davet eden *Aleyna*’nın annesi *Kibar* da görüşmemiz esnasında torunlarının Kürtçe konuşmaları için onları teşvik edişinden ve bu konudaki isteksizliklerinden duyduğu rahatsızlıktan söz etmişti:

“Ez dibêjim bila zimanê xwe bielimin, heta ji bo min Zazakî girînge (...) de ka ez çi bikim? (...) Ez nabêjim îllahîm hûn ê bi Kurmancî biaxivin! Bila bi zimanê bizanîbin bes e qena. (...) Merivê me ne, dibêjin: Çima tu nayê mala me? Ez bême çî! Ez têm wê hûn bi Tirkî diaxivin. Ez bi Tirkî nizanim. Hûn jî bi Kurmancî xeber nadin! Em wisa li hevdu mêze bikin. Ez çi bikim? (...) Ez dibêjim sûcê dê û bavê wan e. Lazim bû dê û bavê wan bi wan re bi Kurdî xeber bidana.”³⁹ (Kibar, birinci kuşak, 60, okur-yazar değil, Gaziler, görüşme Kürtçe)

Birinci kuşakların duyarlı tutumu geçmişte olduğu gibi günümüzde de pek sonuç alıcı olmamış. Başta çocukların eğitimi ve “çevre etkisi” gibi gerekçeler zaman içinde Türkçenin günlük yaşama girmesine neden olmuş. Kaldı ki yukarıda aktarılan birinci kuşak anlatı örnekleri, genç kuşakların Kürtçe bilmemesine ilişkin sitem içerse de, çoğu durumda birinci kuşaklar da çocuklarının okul başarısı için Türkçe öğrenmelerini istemişler:

“Evimizin dili Kürtçeydi. Ama Türkçeyi de eşdeğerde öğrenmiştik, yani biliyorduk. Önce Kürtçeydi. Babam Kürtçe. Anne de. Ama illaki Türkçe bilmemizi de okul için istiyorlardı yani.” (Ferda, ikinci kuşak, 45, ortaöğrenim, Diclekent, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Nalan da, ailesinin evde kendileriyle Kürtçe konuşmamış olmasının benzer bir gerekçeden kaynaklandığını düşünenlerdendi:

³⁹“Diyorum dilinizi öğrenin, Zazakî benim için önemlidir (...), fakat ne yapayım? (...) Demiyorum ki illa da Kürtçe konuşun. Öğrensinler o da yeter. (...) Tanıdıklarımız diyorlar ki neden evimize gelmiyorsun? Niçin geleyim ki! Size geliyorum, siz Türkçe konuşuyorsunuz. Ben Türkçe bilmiyorum. Siz de Kürtçe konuşmuyorsunuz. Öylece birbirimize bakıyoruz. Ne yapayım? (...) Bence anne-babalarının suçu. Anne-babalarının onlarla Kürtçe konuşmaları gerekirdi.”

“Bizim anne-babalarımızın, yani hani ben burada büyüdüm, kendi açımdan söylüyorum, bizimle konuşmamalarının şeyi de buydu, yani hani zorlanmasın, sıkıntı çekmesin. Okula gidecek dalga geçilmesin.” (Nalan, ikinci kuşak, 30, ortaöğrenim, Umut Işığ, görüşme Türkçe)

İster okula gitmeden başlasın isterse de okul süreciyle, evin dışındaki yaşamın ve iletişimin dili Türkçeleştikten sonra, bu durum, evin içindeki dili de etkilemeye başlamış. Öyle ki kimi zaman, birinci kuşaklarla Kürtçeyle başlayan diyaloglar birkaç kelimenin ardından Türkçeye döner olmuş:

“(…) Sonuçta annem babam ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler bir süre sonra biz de hani büyüdük, liseden sonra ya da iş hayatına atıldıktan sonra işte biz babamla mesela sohbet etmeyi biz çok seviyoruz (...) Mesela babama, Nevin’le bir diyalogumu anlaticam, diyorum; ‘baba ez çüm ba Nevînê û Nevîn go,⁴⁰ orada hemen Türkçe devreye giriyor. Hani sonradan öğrendiğimiz dil, bizim için birisiyle konuşmamı anlatırken, ‘mi go’dan⁴¹ sonra muhabbet Türkçe devam ediyor. Babam onu Türkçe devam ettirmiyor ama bir süre sonra hani biz tıkanıyoruz kalıyoruz.” (Nermin, ikinci kuşak, 40, ortaöğrenim, Umut Işığ, görüşme Türkçe)

Çocukluklarını, dili Kürtçe olan bir aile ortamında geçirmiş, anne-babalarıyla iletişimleri Kürtçe olagelmüş ikinci kuşaklar, yukarıda da belirtildiği gibi günlük yaşamlarını iki dille sürdürüyorlar. Ancak çiftdilli olan ikinci kuşakların bu dilleri kullanma oranları ve alanları eğitim, meslek gibi etkenlere göre farklılaşıyor. Örneğin ilköğretimden sonra eğitime devam edenlerde ve Türkçe kullanmayı gerektiren profesyonel meslek sahibi olanlarda Türkçenin ağırlığı artıyor. Kuşaktan kuşağa dil değişiminde temel etkenlerden biri durumundaki okul deneyimine, ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak değinilecek. Ancak bu bahiste, ilköğretim düzeyindeki eğitimin, Türkçe öğrenmede etkili olmasına karşın, bu etkinin okul dışındaki dünyanın dilini değiştirecek denli olmadığı altını çizmek gerek. Türkçenin okulla sınırlı kalmayıp, okulun dışındaki dünyaya ve daha önemlisi aile içindeki iletişime nüfuz etmesinde, ortaöğretim ve daha sonraki eğitim düzeylerinin etkili olduğu gözleniyor.

Nitekim görüşme yapılan ikinci kuşakların büyük kısmı, ilköğretim yıllarından, okula gittiklerinde Türkçe konuştuklarını, ama daha okulun bahçesinde dahi hemen Kürtçe konuşmaya başladıklarını; okuldan eve döndüklerinde anne-ba-

⁴⁰“Baba ben Nevin’in yanına gittim ve Nevin dedi ki...”

⁴¹“Dedim ki”

balalarıyla Türkçe konuşmayı garipsediklerini ve kendiliğinden Kürtçeye geçtiklerini anlattılar. Örneğin *Ben u Sen*'de görüştüğümüz Devran, ilkokulda öğrendiği Türkçeyi, sadece okulun dili olarak gördüğünü, babasıyla iletişim kuracağı bir dil olarak düşünmemiş olduğunu anlattı:

“Okulda Türkçe konuşuyorduk ama eve gelince Kürtçeydi. Anne-babamla Türkçe konuşmaya utanırdım. Onlarla konuşulacak bir dil olarak düşünmemiştim. Okulda konuşuyorduk, eve gelince bitiyordu.” (Devran, ikinci kuşak, 25, ortaöğrenim, *Ben u Sen*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Axîn için de ilköğretim yıllarında, okul bitince ev ve Zazaca başlıyormuş:

“Kendimi bildim bileli biz evin içerisinde Zazaca konuşuruz. Evin içinde bizim hâkim olan dilimiz Zazacadır. Ama bu son nesillerde bu var mıdır, hayır yoktur. Bizim evimizde konuşulurdu. Benim evimde çok konuşulmaz. Abimin evinde konuşulmaz. Diğer abimin evinde çok konuşulmaz. Türkçe konuşulur daha çok. (...) Biz konuşuyorduk. Çünkü herkes Zazakî çok konuşuyordu. Burada doğduk büyüdük. *Suriçî*'ndeydik. Türkçe sonradan okula gidip öğrendiğimiz dildi. Ama okuldan dönünce bizim için bitiyordu. Evimiz başlıyordu ve Zazaca başlıyordu.” (Axîn, ikinci kuşak, 30, ortaöğretim, Belediye Halkla İlişkiler Birimi, görüşme Türkçe)

İkinci kuşaklar açısından anlatılarda da görülebileceği gibi, ilköğretimde evin ve okulun dili ayrı diller olarak algılanmış olmasına karşın, ilköğretimden sonra eğitime devam edildiği durumlarda, Türkçenin yaşam içindeki ağırlığı yavaş yavaş artmaya başlamış; okul dili eve de taşınmış. Bu, aşağıda, *Axîn*'in de ifade ettiği gibi eğitim yaşamı ilerledikçe Türkçenin, okuma yazmanın yanı sıra, düşüncenin ve ifadenin dili olmaya başlamasıyla da ilgili bir durum:

“Türkçe ne zaman başladı? Okul hayatımızda başladı. İlkokuldan sonra artık bir şeyler öğrenmeye başlayınca. Misal ben bazen Zazaca düşünemiyorum bile. Türkçe düşünüyorum. (...) İlkokulda ne kadar eve gelip konuşulsa da... ama ortaokuldan sonra bu bitti. Eve de getirdik ama annemizin babamızın kafamıza vurmasıyla onlarla konuşmadık. Annemle babamla değil ama geri kalanlarla Türkçe.” (Axîn, ikinci kuşak, 30, ortaöğretim, Belediye Halkla İlişkiler Birimi, görüşme Türkçe)

Delal'in ağabeylerine ilişkin karşılaştırmalı anlatımı da, Kürtçe başlayan yaşamın Türkçeye devam etmeye başlamasında eğitimle birlikte sosyal çevrenin önemine işaret ediyor:

“Valla abimgil birileri Türkçe kelime konuştuğunda duruyorlarmış, şaşırıyormuşlar oyun oynarken. Hep anlatıyor abimler. Ama şimdi yok yani. (...) Çünkü benim diğer abim doktor oldu ve şimdiki çevresi daha ağırlıklı Türkçe ama diğer abim Diyarbakır’da. Arkadaşları Diyarbakırlı. Onlar sürekli Kürtçeyle daha haşır neşir. Daha hızlı konuşuyor abim. Daha akıcı ama diğer abim duraksıyor. Onun da suçu değil. Bi on sene ayrı kaldı buradan, aileden, akrabadan. Çünkü aile, akraba Kürtçe konuşuyor senle. Çevre faktörü etkiliyor.” (Delal, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, Şehitlik, görüşme Türkçe)

Eğitimle ve daha sonrasında da çalışma yaşamının dilinin Türkçe olmasıyla birlikte ikinci kuşaklarda Kürtçeden uzaklaşma, kimi durumda yukarıdaki anlatıların örneklediği gibi kendiliğinden gelişmiş. Öte yandan, Kürtçenin sadece devlet tarafından yasaklanmakla kalmadığı; köylülüğün, geriliğin dili olarak damgalandığı⁴² ve bu damgalamanın Kürtlerin anadilleriyle ilgili tutumları üzerinde de belli ölçülerde etkili olduğu zamanlarda, anadilinden iradi olarak da uzaklaşmış. Kürtçe üzerindeki baskı ve yasaklar her ne kadar 12 Eylül döneminde doruk noktasına ulaşmış olsa da, bu dönem aynı zamanda Kürt kimliği ve dili ekseni politik bir mücadelenin yükselişine de sahne olduğu için, damgalamanın psikolojik etkileri 12 Eylül sonrasında değil, öncesinde etkili olmuş görünüyor. Kürtçeden temelli uzaklaşan ikinci kuşakların, otuzlu yaşlardaki ikinci kuşaklardan ziyade kırklı yaşlarında ve daha büyük olanlar olması bu açıdan dikkate değerdir. *Züleyha*’nın kendisiyle aynı yaşlardaki orta-üst sınıf mensubu, profesyonel meslek sahipleri içinde, anadillerinden tümüyle uzaklaşmış ikinci kuşaklara ilişkin değerlendirmesi de bu duruma işaret eder:

“Wextê kî ew gênc bûn, bi nivîsandin û xwendin gîşk bi zimanê Tirkî bû û Kurdîti bûbû, ji gor wan yanî, Kurdîti bûbû ne avantajek, dezavantajek. Ji bo wir nepeyvîn. Heya yekî Tirkî baş zanibi di mektebê de jî baş be. Yekî mektebê de baş dikarî bixwêne. Yekî bixwêne, dikarî wer meslegekî

⁴²Büşra Ersanlı (2010a: 312) bu damgalamanın geçirdiği değişimi şöyle özetliyor: “Öncelikle ve uzun bir süre ‘varolmayan dil’ ve daha sonra statü ‘bilinmeyen dil’ olarak anıldı, o noktadan hareketle bir şeyler konuşulmaya başlanmıştı; Türkçe değil dolayısıyla ‘anlaşılmayan dil’ ve daha sonra statü ve hiyerarşide bir ilerleme olmaması için ‘Farsça’nın bir şivesi’ ve nihayet bakla ağızdan çıkıyor: ‘Türkçe olmayan dil’. Bu önemli bir aşamadır zira uzun yıllar tüm çocuklara ve gençlere Kürtçe, Türkçenin ‘bozuk’ bir hali olarak öğretilmişti. Artık Türkçe olmayan bir dil olduğuna göre adı da olması gereken bir dil oldu Kürtçe. Ama adı gerekli olan yerlerin yarısından fazlasında konmuyor.” Ersanlı’nın bıraktığı yerden, Kürtçenin bir dil olarak artık kabul gördüğü, ama son durumda da “medeniyet dili olmayan dil” olarak değerlendirildiği belirtilebilir.

derek baş. Ê meslek tê manayî pere jî hebe.”⁴³ (Züleyha, ikinci kuşak, 45, üniversite, İsviçre, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Kürtçeyle ilgili tutumun değişmeye başladığı sonraki yıllarda, anadilinden iradi bir uzaklaşma olmasa da eğitim ve çalışma yaşamı anadilinin yaşam içindeki yerini sınırlandırıcı etkide bulunuyor. Bu etkinin izlerini, eğitim görmemiş ve Türkçe konuşmasını gerektirmeyen bir mesleğe sahip olan ya da çalışmayan ikinci kuşakların Kürtçeyi daha fazla kullanmasında da görmek mümkün. *Hasırlı* mahallesinde görüştüğümüz Sabiha, yaşamını tümüyle Kürtçeyle sürdürüyordu örneğin. Eşi belediyede kadrosuz işçiydi. Aynı evi paylaştıkları kayınvalidesi hiç Türkçe bilmiyordu. Beş çocuğunun dördü ilköğretim öğrencisiydi ve okula gitmeyen en küçüğü dahil tümü Türkçeyi biliyordu. Buna karşın babaanneleriyle ve anneleriyle Kürtçe konuşuyorlardı. Çünkü sadece babaanne değil, evin dışındaki dünyayla fazla iletişimi olmayan Sabiha için de tek iletişim dili Kürtçeydi. Köylerde görüştüğüm ikinci kuşak kadınlar da Türkçeyi ya çok az anlıyor ya da hiç bilmiyordu. Günlük yaşamları da çocuklarıyla iletişimleri de Kürtçeydi. Dolayısıyla, köyde yaşayan veya kentte yaşasa dahi en fazla ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş ya da hiç görmemiş, evin dışında çalışmayan ikinci kuşak kadınların yaşamlarını ağırlıklı olarak Kürtçe sürdürdükleri belirtilebilir.

Benzer bir saptamayı aynı durumdaki ikinci kuşak erkekler için de yapmak olası. Bununla birlikte günlük yaşamları ağırlıklı olarak Kürtçe devam eden ikinci kuşak kadınlarla erkeklerin deneyimleri bazı noktalarda farklılaşıyor. Örneğin hiç eğitim almamış olsalar bile askerlik deneyimi dolayısıyla erkeklerin yaşamına az ya da çok Türkçe girmiş. Bu durumdaki ikinci kuşak erkekler açısından Türkçeyle karşılaşılacak başka bir kanal ise inşaat işçiliği, madencilik, mevsimlik tarım işçiliği gibi farklı kentlere yolculuk yapmalarına ve bir süre bu kentlerde kalmalarına neden olan çalışma deneyimi. Bu tür işler az da olsa Türkçe iletişim kurmalarını zorunlu kılmış ancak grup olarak gidilmesi halinde ve/veya gidilen yerin yerleşik sakinlerinden yalıtık çalışma gibi koşullardan dolayı, kendi aralarında Kürtçe konuşmayı sürdürmüşler. Bu şekilde çalışma deneyimi ile yaşamlarına giren Türkçe, tıpkı askerde öğrendikleri Türkçe gibi zorunlu (ve muhtemelen sıkıntılı) iletişim dili olmanın ötesine geçmemiş görünüyor. *Xweylin*'de görüştüğüm baba

⁴³“Onlar gençken okuma ve yazma, her şey Türkçeydi ve Kürtlük, onlara göre bir avantaj değil, bir dezavantajdı. Bu nedenle konuşmadılar. Hatta biri Türkçeyi iyi bilirse okul da iyi olur. Biri okulda iyi olursa okuyabilir de. Okuyabilen de iyi bir meslek edinebilirdi. Mesleğin anlamı da paranın da olmasıydı.”

oğulun her ikisinin de askerlik ve Türkiye'nin farklı şehirlerinde inşaatlarda çalışma deneyimleri vardı. İkisi için de Türkçe zorunlu hallerin ve kısa cümlelerin dili durumundaydı.

Burada, Türkçeyle karşılaşmaları askerlikte olan ikinci kuşak erkeklerle yapılan görüşmelerde, söz konusu deneyimlerini paylaşmaya pek istekli olmadıkları notunu düşmek gerek. Aksanlarından ya da kendi aralarında Kürtçe konuşmalarından dolayı çalışma arkadaşları veya işverenlerin olumsuz tutumlarını rahatlıkla anlatmalarına rağmen askerlikte karşılaştıkları tutum ve davranışlar konusunda isteksizlikleri yoruma açık bir konuydu. Bu tutum, görüşmeyi yapanın bir kadın olmasından kaynaklanmış olabileceği gibi, askerde yaşadıklarının daha yaralayıcı olmasından ya da benzer bir psikolojik etkenden de kaynaklanmış olabilirdi. Ayrıca böyle bir deneyimi, eşlerinin ya da diğer aile üyelerinin bulunduğu bir ortamda paylaşmayı istememiş olmaları da muhtemeldi. Sonuç olarak sadece Kürtçe bilen ya da Kürtçenin yanı sıra çok az Türkçe bilen erkeklerin, bundan dolayı askerlikte karşılaşmış olabilecekleri güçlülere dair sorular, sessizlikle geçiştirildi.

Bölümün başında, üçüncü kuşaklar açısından genel eğilimin Türkçeden yana olduğu belirtilmişti. Şimdi üçüncü kuşaklara biraz daha yakından bakalım. Birinci ve ikinci kuşaklar açısından eğitim, mesleki durum, sınıfsal konum, kırsal ya da kentsel alanda yaşama, toplumsal cinsiyet vb. gibi etkenlerden söz edilerek bir farklılaşmaya işaret edildi. Oysa üçüncü kuşaklar açısından Türkçenin ağırlık kazanması bütün sınıflar ve yetişkinler için sıralanan diğer değişkenleri kesen bir durum. Dünyaya geldikleri evin dili Kürtçe bile olsa üçüncü kuşaklar, Türkçeye de eşzamanlı olarak maruz kalıyorlar. Bunda temel etken, ister köyde isterse kentte, ister yoksul isterse varlıklı muhitlerde olsun, her evde bulunan televizyonlar gibi görünüyor. Asimilasyon bahsinde vurgu eğitim kurumlarına yapılır. Ancak öyle anlaşılıyor ki, çocuklar televizyon vasıtasıyla, daha okula gitmeden çok önce Türkçe ile tanışıyorlar. Evde hâkim dil Kürtçe ise en iyi ihtimalle çiftdilli bir ortamda büyüyorlar. Ama ev çiftdilliyse, yani yetişkinler hem Türkçe hem Kürtçe konuşuyorlarsa, çocuk, istisnasız bir şekilde Türkçeye eğilim gösteriyor.

2. *Caillou, Pepe ve Keloğlan*⁴⁴

Ben u Sen mahallesinde görüşmeye gittiğim bir evde üç kuşak birlikte yaşamaktaydı. Büyük anne, bir süre göç ettikleri batıdaki şehirlerden birinde çok az Türkçe öğrenmişti. Fakat bu, ancak konuşulanı anlamasına olanak sunan bir öğrenmeydi. Göç ettikleri kentte, merkezden uzak bir çiftlikte çalıştıkları için çevre sakinleri ile pek ilişkileri olmamıştı. Dede de askerlik ve inşaat işçiliği dolayısıyla dolaştığı kentlerde zorunlu hallerde kullanmaya elverecek ölçüde Türkçe öğrenmişti ama o da eşi gibi Kürtçe konuşuyordu. Ailenin yakın bir evde oturan kızları için de aynı şey geçerliydi. Onun evinde de her iki dil birlikte kullanılıyordu. Aynı evde yaşayan oğullarıyla gelinlerinin aile içi iletişimleri ise çiftidilliydi. Birinci kuşaklarla Kürtçe, kendi aralarında ise Kürtçe ve Türkçe konuşuyorlardı. Türkçeleri, Kürtçe aksanlı, Diyarbakır'a özgü bir Türkçeydi. Oysa evdeki 4-5 yaşlarındaki torunların Türkçesi onlarınki gibi aksanlı değildi. Bu durum, kayıtlı görüşmeye başlamadan önce, yetişkinlerle evin damında Kürtçe sohbet ederken, arada bir yanımıza gelip konuştuğlarında dikkatimi çekmişti. Çocukların böyle konuşmayı nereden öğrendiğini sorduğumda, daha sonra pek çok evde duyacağım yanıtı aldım: *Pepe*'den. Çocukların çizgi filmlerle ve Türkçeyle ilişkisi daha önce *Caillou* ile başlamış. Ziyaret edilen bütün evlerde aynı yaşlardaki çocuklar *Caillou*'yu, özellikle de *Pepe*'yi tutkuyla seviyor, konuşmalarını taklit ediyorlardı. Diyarbakır'ın *Ben u Sen* mahallesinde, birinci kuşakların hemen hiç Türkçe konuşmadıkları ve günlük dili ağırlıklı olarak Kürtçe olan bir hanede, 4-5 yaşlarındaki çocukların, ebeveynlerinden ve mahallede konuşulandan farklı bir aksanla Türkçe konuşmasının altında yatan etken *Pepe*'ydi.

Üçüncü kuşakların, sadece anadili değil baskın dili de Kürtçe olan ailelerde dahi Kürtçeyle Türkçeyi eşzamanlı öğrenmelerinde, bu örneğin de gösterdiği gibi televizyonun inkâr edilemeyecek derecede belirleyici bir rolü olduğu açık. Ancak ziyaret ettiğim kurumlarda görüştüğüm öğretmenlerin, çocukların Türkçe öğrenmelerine ilişkin gözlemleri tek belirleyicinin televizyon olmadığını düşündürüyordu. Anlatılan örnekler orta sınıf meslek sahibi ve Kürtçe konusunda duyarlılık sahibi ailelere ilişkindi. Anlatılanlara göre çocuklarının anadilini iyice öğrenmeden Türkçe öğrenmemesi için televizyon açmayan aileler de bu amaçlarına ulaşmada başarılı olamamışlardı. Söz konusu başarısızlıkta rol oynaması muhtemel psikolojik etkenler, diller arasındaki hiyerarşiye dair algılar, yetişkin-

⁴⁴Ulusal ölçekte yayın yapan TV kanallarında gösterilen çizgi film karakterleri.

lerin birbirleriyle ilişkide kullandıkları dil gibi diğer etkenler, ilerleyen bölümlerde ele alınacak.

Karacadağ'da kıl çadırda sadece anadilini konuşan bir aşiret kızı: *Hürriyet*

Görüşmelerde *Karabahçe* ve *Xweylîn* köylerindekiiler de dahil olmak üzere yaşamına Türkçe girmemiş olan üçüncü kuşakla karşılaşılmamıştı. Az sayıdaki çocuğun çiftdilli olmasına karşın çoğunluk en iyi ihtimalle anadilini sadece anlıyordu ama konuşamıyordu. Bir kısmı da hiç bilmiyordu. Bunlar arasında tek istisna *Hürriyet* oldu. Onunla Karacadağ'ın yükseklerinde *Kızılkuyu* yaylasında ziyaret ettiğimiz kıl çadırda karşılaştık. Yarı-göçebe Kejan aşiretinin bu küçük üyesi 8 yaşındaydı ve okula gitmemişti. Annesi, babası, kardeşleri, ninesi, iki halası, kedileri, köpekleri ve koyunlarıyla birlikte yılın büyük bölümünü bu kıl çadırda geçiriyordu. Kış aylarında Ceylanpınar'a inip bahar gelince yine koyun sürüleriyle birlikte Karacadağ'ın yolunu tutuyorlarmış. Ziyaretlerine gittiğimizde, annesi ekmeğe ve yemeğin pişirildiği



küçük çadırda halalarıyla birlikte akşam yemeğinin hazırlıklarını yaparken, o da kucağındaki küçük kardeşini oyalamakla meşguldü. Sorulan sorulara yanıt vermeye utandı. Annesiyle halaları da ona sormamızın anlamsız olacağı; *Hürriyet*'in bir şeyden anlamadığı gibi imalarda bulundular.

Halbuki konuşmaya utanmasına karşın yanımızdan hiç ayrılmadı ve konuşulanları ilgiyle dinlemeyi sürdürdü. Ondan birkaç yaş büyük ağabeyiyle ise Türkçe ve Kürtçe görüştük. *Hürriyet* okula gitmemişti ama ağabeyleri Ceylanpınar'da geçirdikleri kış aylarında okula gidiyorlarmış. Öyle görünüyordu ki, *Hürriyet*'in okula gitmemesi sadece yılın büyük bölümünü yaylada geçirmeleri ya da annesinin vurguladığı gibi çok yoksul olmaları değildi; ailenin kadınları iş yaparken, bir kız çocuğu olarak küçük kardeşini oyalamak gibi işlerinin de bulunmasıyla alakalıydı.

3. İkinci kuşakların köprü rolü

“Te ji dê u bavê xwe, kulturekê, ser ziman tu digrî. Tu wî zimanî jî, tu îja zarokê xwe, tu kopriyakî, yanî kopriyakî xweş çêdiki. Waya jî hêzek xweş dide mere. Yanî ez texmîn dikim ez pir berketama, ez pir jî beeciki, nikarîbûm kî zarokê me nikaribe zimana me biaxive. Ama, ewê dawî çawa bibe em nizanin.”⁴⁵ (Züleyha, ikinci kuşak)

Eğitim gibi kanalların kapalı olması, anadillerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasında ebeveynlerin rolünü önemli kılıyor. Yukarıda da belirtildiği gibi, ikinci kuşakların bu rollerini tam olarak oynayabildiklerini söylemek güç. Bunun nedenleri aileden aileye göre değişim gösteriyor. Ancak genel olarak bakıldığında, anadilinin üçüncü kuşaklara aktarılması önündeki engellerin, ikinci kuşakların yaşamlarının Türkçeleşmesinde etkili olan eğitim, çevre gibi faktörler olduğu görülebiliyor. Eğitim, meslek sahibi olma gibi, mevcut resmi dil politikaları eşliğinde devam eden yaşamın akışı içinde Türkçenin ağırlık kazandığı durumlarda, ikinci kuşakların anadillerini çocuklarına aktarabilmeleri için hayli özel bir çaba gerekiyor. Görüldüğü kadarıyla günümüzde böylesi bir çabaya sahip ikinci kuşakların sayısı hiç de az değil. Bu yeni eğilime ileride değinilecek. İkinci kuşakların köprü rolünü oynayamamış oldukları olgusu üzerinden devam edecek olursak, öne sürülen temel etkeni birinci kuşaklarda da etkili olmuş olan “çocukların okulda zorluk çekmemeleri” ve “çevreyle iletişim kolaylığı” gerekçeleri oluşturuyor. Türkçe bilmeden okula başlayan *Devran*, kendisi gibi zorluk çekmesin diye, okula başlayana kadar oğluyla Türkçe konuşmaya karar verdiğini anlatmıştı:

“Çocuklarla Türkçe konuşuyorum. Anne, baba ile Kürtçe konuşuyorum. Okula gidene kadar Türkçe konuşacağım. Çünkü okula gidene kadar Türkçe bilsin ki okula gittiği zaman zorluk çekmesin. Benim yaşadığım zorlukları çekmesin. Çünkü ben Türkçe bilmediğim için okulda zorluk yaşadım. Okulda zorluk çekmesin.” (Devran, ikinci kuşak, 25, ortaöğrenim, *Ben u Sen*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Dedesinin sekiz odalı geniş avlulu evin reisi olmayı sürdürdüğü dönemlerde Türkçe konuşulmasını engellediğini anlatan *Birgül* için de durum, eşi ve henüz

⁴⁵“Anne-babadan kültürü dil aracılığıyla alıyorsun. Sen de bu dili çocuğuna. Sen bir köprü, yani iyi bir köprü oluşturuyorsun. Bu da insana güç veriyor. Yani öyle tahmin ediyorum ki, çocuğum dilimizi konuşmasaydı çok üzülürdüm. Ama daha sonra nasıl olur bilmiyoruz.”

okula başlamamış çocuklarıyla birlikte bu geniş avlulu evi terk edip *Şehitlik*'te bir apartman dairesine taşınınca değişmişti. Geniş avlulu evlerinin bulunduğu *Alipınar* mahallesindeki sokağın dili de tıpkı evdeki gibi Kürtçe olmasına karşın, taşındıkları apartmanın ve yakın çevrenin dili Türkçe imiş. *Birgül* yeni geldikleri çevrede çocuklarının iletişim sorunları yaşadığını ve okula gittiklerinde sorunun daha da artmasından endişe ederek onlarla Türkçe konuşmaya karar verdiklerini anlattı. Kendisinin de Türkçesi yeterli olmadığından bunun için kursa bile gitmiş:

“88an de li Şehîdlikê, zarokê cîranê me teva bi Tirkî xeber didan, yê min nizanibû, wisa li devê wan mêze dikirin! Ji ber wê min got bila zarokê min jî biçin dibistanê. Wan gîş bi Tirkî diaxivîyan. Zarê cîranan gazî wan dikirin digotin werin em bi hevdu re bilîzin, ê min li devê wan mêze dikirin, nizanibû ka çi dibêjin! Bavê wan got: “gune ne”. (...) Min nihêrî, na nabe wisa. Ez jî çûm dibistanê hîn bûm bila ew jî Tirkî fêr bibin. Min nihêrî zarok jî dixwazin, stuyê wan xwar bû.”⁶⁶ (Bu arada kapı çalınıyor. Birgül Kürtçe anlatımına ara vererek küçük kızına Türkçe sesleniyor ve kapıya bakmasını istiyor. Sonra kaldığı yerden Kürtçe olarak devam ediyor.)

Birgül ve eşi, çocuklarının çevreyle iletişim kurması ve okulda zorluk yaşamaması için Türkçe öğrendiklerinde, evde Kürtçe konuşmayı sürdürceklerini sanıyorlarmış. Ama bekledikleri gibi olmamış. Çünkü çocuklar birkaç ay içinde Kürtçeyi unutmuşlar!:

“Zarok, min mêze kir her ku diçe zarok êdî kurdî ji bîra kirin. Yan sê meh an jî şeş meh bûn, çûn dibistanê êdî kurdî ji bir kirin.”⁶⁷ (Birgül, ikinci kuşak, 50, ilkokul, *Şehitlik*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Bu örnekte görülen durum sıkça yaşanmış. Anlatılanlar, okulda zorlanmaması ya da arkadaş çevresinden dışlanmaması için kendileriyle Türkçe konuşulmaya başlanan üçüncü kuşakların Kürtçeden uzaklaştıkları yönünde. Başka bir ifade ile anadilinin eğitimde ve yaşamın ev dışındaki çeşitli alanlarında yer bulmaması nedeniyle egemen dil öğrenildikten sonra çiftdilli bir durumdan ziyade

⁶⁶“88'de Şehitlik'te, komşularımızın çocuklarının tümü Türkçe konuşuyorlardı. Benimkiler bilmiyordu. Öyle onların ağzına bakıyorlardı. Bu nedenle, çocuklarım da okula gider dedim. Onlar tümüyle Türkçe konuşuyorlardı. Komşu çocukları onları çağırıyorlardı, gelin birlikte oynayalım diyorlardı, benimkiler onların ağzına bakıyordu, ne dediklerini anlamıyorlardı. Babaları dedi ki, yazıktır. (...) Baktım, böyle olmuyor. Okula gidip Türkçe öğrendim ki onlara da öğretebileyim. Baktım çocuklar da istiyorlardı. Boyunları bükülüyordu.”

⁶⁷“Çocuklar, baktım ki çocuklar her geçen gün Kürtçeyi unutuyorlar. Okula gideli üç ya da altı ay olmuştu, Kürtçeyi unuttular.”

egemen dilin hâkim olduğu bir durum geliyor. Öte yandan, *Birgül*'ün örneğini alırsak, egemen dilin de iyi bir şekilde öğrenilmemiş olma ihtimalinden söz edilebilir. Anımsanacağı gibi *Birgül*, kendisi de Türkçe bilmediği için kursa gittiğini anlatmıştı. Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010: 88), bu tür durumlarda “tekdillileşme”nin aslında bir çeşit “dilsizleşme” olarak da okunabileceğine işaret ederler. Eğitim destek evinde öğretmenlik yapan *Selvi* de, anne-babaların iyi bilmedikleri bir Türkçe ile çocuklarıyla iletişim kurmalarını, karganın, ördeğin yürüyüşünü taklit ederken kendi yürüyüşünden olmasına benzetmiştir:

“Aile şunu yapıyorlar mesela, çocuğum okula başlarken sıkıntı yaşamasin biz Türkçe konuşalım. Ama bize gelen çocukları da görüyoruz. Anne-baba zaten doğru dürüst Türkçe bilmiyor ki. O çocuğa aktardığı Türkçe o kadar bozuk ki. Bu şeydir; karga ördeğin yürüyüşünü taklit edeyim derken kendi yürüyüşünden olmuş. Bizim çocuklarımızın yaşadığı temel sıkıntılardan bi tanesi bu. Ne biz doğru düzgün Türkçe öğretebiliyoruz ne de Kürtçeyi de öğreniyoruz.”⁴⁸ (*Selvi*, üçüncü kuşak, 28, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Yukarıda örnek verilen ikinci kuşaklar gibi *Selvi* öğretmenin bahsettiği veliler de, günlük yaşamlarını ağırlıklı olarak Kürtçe sürdüren, Türkçeyi iyi konuşamayan ebeveynlerdi. Türkçeyi iyi bir şekilde konuşabilen ebeveynlerin çocuklarının da çiftdilli olma ihtimalleri düşük. Çünkü Türkçeyi iyi bir şekilde kullanan anne-babalar da büyük ölçüde Kürtçeden uzaklaşmış durumdadır. Zira iyi Türkçe öğrenmelerinde rol oynayan eğitim, meslek edinme, dili Türkçe olan dış dünyayla iletişim gibi etkenler, aynı zamanda anadillerinin gerilemesinde de rol oynamış. Bu nedenle onların çocukları da Türkçe ağırlıklı tekdilli bir ortamda dünyaya geliyorlar.

⁴⁸Avusturyalı dilbilimci Katharina Brizic'in (2010a: 140-157) İtalya'da Sardunya adasında, anadilleri Sardunca olan ve İtalyanca'yı çok az bilen ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimine ilişkin anlattıkları, *Selvi* öğretmenin bahsettiği duruma çok benzer niteliktedir. Brizic'in aktardığına göre anadili Sardunca olan ve ülke geneline göre yoksul bir yaşam süren ebeveynler, İtalyancayla büyümelerinin, çocuklarının gelecekte daha iyi olanaklara ulaşmasına katkı sunacağına inanarak onlarla İtalyanca konuşmaya karar vermişler. Ancak ne annelerin ne de babaların İtalyancası iyiymiş. İtalyancayla sadece birkaç yıllık okul deneyiminde karşılaşmış olan annelerin bu dili bilme düzeyi ancak emir kipinde cümlelerle konuşmalarına elveriyormuş, babalar da daha çok bürokraside karşılaştıkları dolayısıyla kullanmaktan sıkıntı duydukları bu dille konuşmak yerine çocuklarıyla daha çok jest ve mimiklerle iletişim kurmaya çalışıyorlarmış. Dolayısıyla çocuklar İtalyanca'yı öğrenemiyormuş, tabii yetişkinler onları kendi aralarında Sardunca konuştukları dünyanın dışında tuttukları için Sardunca'yı da bilmiyorlarmış.

Dilin sadece bir iletişim aracı olmadığı, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısı olma işlevine de sahip olduğu göz önüne alındığında, ikinci kuşakların dil aktarımında köprü rolünü oynayamamalarının, kültür aktarımı açısından da sonuçlarının bulunması kaçınılmaz. Anadilinin kuşaktan kuşağa aktarımının, bir halkın doğayla, hayvanlarla, bitkilerle, bir bütün olarak hayatla ilişkisinin, ruhsal yapısının, grup bilincinin aktarımı da olduğu düşünüldüğünde, bu hususun önemi daha da artar. Görüşmelerde, anadilinin kuşaktan kuşağa değişiminin, kültür üzerindeki etkileri hakkında fikir verebileceği düşünülen hususlar üzerinde de duruldu. Bu bağlamda görüşülenlere, masallar, tekerlemeler, yemek tarifleri, evlilik ya da cenaze törenleri, doğumlara dair sorular soruldu. Ancak doğrusunu ifade etmek gerekirse, görüşülenlerden yanıtların ya en kısa alındığı ya da hiç alınmadığı durumlardan biri de bu bölümler oldu. Birinci kuşaklar, çocuklarında çok masal dinlemiş olduklarını ama şimdi hiçbirini anımsamadıklarını dile getirdiler. İkinci kuşaklar da masal dinlemişlerdi ama onlar da anımsamıyorlardı. Tahmin edilebileceği gibi televizyon çıktıktan sonra masallar sona ermiş zaten. Evlilik ya da ölüm törenlerinde söylenen birkaç standart söz ya da bir-iki yemek tarifinin ötesine geçilemedi. Daha sonra bulgular üzerine tartışırken, görüşmelerde bu konuda yaşanan tikanıklığın nedenleri üzerinde de duruldu. Tartışmaya katılanlardan *Sorgul* öğretmeni, böylesi bir bağlamda bilgi edinebilmek için birkaç saatlik görüşmenin ötesine geçmek gerektiğine dikkat çekti. Görüşmelerin bir kısmına da katılan ve Zazakî lehçesindeki görüşmelerde tercümanlık da yapmış olan *Sorgul* öğretmenin açıklaması yerindeydi. Onun da vurguladığı gibi bu tür bilgiler, soru sorarak değil, ancak uzun zamana dayalı gözlemlerle ve yaşamın bir süreliğine de olsa paylaşılabilirdiği koşullarda kendini gösterecek türdendi. Araştırma süreci ise böylesi uzun gözlem ve yaşam paylaşımına elvermediği için, kuşaktan kuşağa dil aktarımının, kültür aktarımı üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmede bulunma olanağı yok.

Kültür aktarımı ile ilgili eksikliğin başka çalışmalarla irdelenmesi temennisi ile yeniden kuşaklar arası iletişim konusuna dönecek olursak, ikinci kuşakların, anadillerini üçüncü kuşaklara aktaramamalarından en fazla etkilenenlerin, torunlarıyla iletişimleri kısıtlanan birinci kuşaklar olduğu belirtilebilir. Torunların Türkçe tekdilli olmaları, sadece Kürtçe bilen ya da Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşamayan nene-dedeler için ciddi bir sorun oluşturuyor. Çok sevdikleri torunlarıyla istedikleri gibi diyalog kuramıyorlar.

4. Torun hatırına Türkçe öğrenmek

“Ez bi wan re Kurmancî diaxivim, ew qe bersiva min jî nizanin bidin, direvin diçin.”⁴⁹ (Kibar, birinci kuşak)

Görüşmeler esnasında, birinci kuşaklar en çok torunlarına olan sevgilerinden söz ettiler. Onlara göre “çocuklar cevizin kabuğu ise torunlar ceviz içi” idi. Üç kuşakla bir arada görüşme yaptığım ailelerde, bu sevgiyi dinlemekle yetinmedim, gözlemlerim de. Ancak aradaki dil engeli hem bu sevginin layığıyla paylaşılmasına, hem dede-neneyle torunlar arasında tatmin edici bir diyalog kurulmasına engel. Torunların, dilini anlamadıkları nene-dedenin yanında uzun süre oturmaktan bile sıkıldıkları durumlardan söz edildi.



“Ew jî ji min re dibêjin; dayê tu bi zimanê xwe, mîna xwe xeber bide! Ez ê çawa xeber bidim! Ez ji wan re dibêjim kefçî bîne nîzane, direve diçe. Dibêje tu mîna xwe xeber bide! Ez ê çawa bidim kes nayê cem min ji min direvin. (...) carna zarokên wan tèn mala me, ez bi zazakî ji wan re dibêjim ‘Elîf kefçî bîne!’ ew diçe metbexê dicemide, disekine. Mecbûr dimînim dîsa dibêjim ‘Elîf kaşık getir.’”⁵⁰ (Kibar, birinci kuşak, 60, okur-yazar değil, Gaziler, görüşme Kürtçe)

Dede-neneler aradaki engeli çok az bildikleri Türkçe ile aşmaya çalışıyorlar. *Diclekent*'te gelini ve torunuyla birlikte görüştüğüm *Zülfiye*, keşke Türkçe bilseydim diye hayıflanmıştı:

“Dibêjim xwezî ez ji Tirkî bizanibam, serbest xeber dide. Ez pir fehm nakim ha, ê ka çi bikim?”⁵¹ (Zülfiye, birinci kuşak, 70, okur-yazar değil, *Diclekent*, görüşme Kürtçe)

⁴⁹“Onlarla Kürtçe konuşuyorum yanıt vermeyi bile bilmiyorlar. Kaçıp gidiyorlar.”

⁵⁰“Bana diyorlar ki anne, sen kendi dilinle konuş. Nasıl konuşayım! Onlara kaşık getir diyorum, bilmiyor, kaçıp gidiyor. Diyorlar kendin gibi konuş. Nasıl konuşayım, kimse yanıma gelmiyor, kaçıyorlar. (...) bazen çocukları evimize geliyor, Zazaca “Elif kaşık getir” diyorum. Mutfağa gidiyor, üşüyor, bekliyor. Mecbur kalıp bu kez de “Elif kaşık getir” diyorum.”

⁵¹“Keşke ben de Türkçe bilseydim diyorum. Serbestçe konuşurdum. Çok anlamıyorum, ama ne yapayım?”

Genelde evde Kürtçe konuşan yaşlıların olmasının, torunların Kürtçe kulak dolgunluğuna sahip olacağına dair yaygın bir kanı var. Çocukluğunda babaannesinden duyduğu birkaç Kürtçe kelimenin, daha sonra Kürtçe öğrenirken faydasını görmüş biri olarak bu kaniya katılmamak mümkün değil. Ama görüşmelerde açıkça gözlemlediğim bir şey vardı ki, o da, dil aktarımının dede-nenelerden torunlara kulak dolgunluğu aktarmayla sınırlı kalmadığı; dede ve nelerin de iletişim kurabilme gayretiyle torunlarının yeni dilini kullanmaya başladıkları; başka bir ifade ile üçüncü kuşağın birinci kuşağa Türkçe aktarımı yapmakta olduğuydu.



Ferda, 5 yaşındaki oğlunun Kürtçe öğrenmesini arzu ettiğini, bunun için annesinden oğluyla Kürtçe konuşmasını istediğini ama bu isteğini gerçekleştirmekte başarılı olamadığını anlattı. Çünkü *Ferda*'nın yatağa yarı bağımlı annesi, Kürtçe konuşmaya istekli olmayan küçük oyun arkadaşını kaybetmemek için onunla Türkçe konuşuyormuş:

“(Annesi ile küçük oğlu arasındaki ilişkiye dair) Oyun arkadaşı yani, inanılmaz birbirleri çok seviyorlar. Boyama yapıyorlar. Resim yapıyorlar. Kağıt kesiyorlar. (...) Bu küçüğün üzerinde biz çok istedik ki önce Kürtçeyi öğrensin. Şimdi annem onunla Türkçe konuşuyor. Ben mesela çalışıyordum annem ablalarım falan bakıyordu işte evdeki bakıcılar. Her niyeyse bakıcılar da Türkçe konuşmak için böyle elinden geleni yapıyorlar. Mesela şey diyordum. Siz sürekli çocukla Kürtçe konuşun. E şimdi Kürtçe konuşmaya başlayınca çocuk bunu reddediyor, neneyi reddediyor. Nene de buna, o redde karşılık Türkçe iletişime geçip onu safına çekiyor. Yani hani birlikte oyun arkadaşları oluyorlar. [Kürtçeyi] anlıyor, anlıyor ama şu anda mesela çok aktifleştirmiyor. Mesela annem diyor ki “*Can*, here ji xwe ra avê bîne”⁵². Koşuyor bir bardak su getiriyor. Ama konuşma şeyi yok. Yani hani o kulak dolgunluğu illaki kulak dolgunluğu da iyi bir şey devamını getirir mi bilemiyorum ama.” (Ferda, ikinci kuşak, 45, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Ferda'nın büyük oğluyla yaptığımız görüşmede, hem yaşlı kadının hem de o zaman hayatta olan eşinin daha önce de büyük torunlarının ilgisini çekebilmek

⁵²“Can, kendine su getir”

için Türkçe konuşmak zorunda kalmış olduklarını öğrendim.

“[Anneannem benimle Kürtçe konuştuğunda] ben anneanneye tepkisiz kalabiliyordum. O yüzden hani dedem olsun, anneannem olsun, sinirlenerek Türkçeye devam ederlerdi. (...) Çok sıkıntıya giriyorlardı. Çünkü bizim tepkisiz kalmamız onları sıkıntıya sokuyordu. [Dedem] özellikle çok sinirlenirdi. Küfrederek başlardı Türkçeye. Okumuş adamsın. İngilizceyi öğrendin. Kürtçeyi nasıl öğrenemez. Öyle diyordu. Aynen öyleydi. Tepki gösterirdi bu konuda.” (Bawer, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Diclekent*, görüşme Türkçe)

Birinci kuşakların torunlarıyla az da olsa iletişim kurabilmek için bu şekilde çaba harcamaları, amaçlarına ulaşmada ne ölçüde yardımcı olabilir? *Bawer*'in aşağıdaki yanıtını, “kısmen” olarak değerlendirmek mümkün.

“Cümleleri o kadar kompleks cümleler değildi yani. Basit cümlelerle anlatmaya çalışırlardı.”

Türkçe konuştuklarında ancak basit cümleler kurabilen birinci kuşakların, kendilerini en rahat şekilde ifade edebilecekleri anadilleriyle konuştuklarında da, torunları tarafından anlaşılabilir için yine basit cümlelerle konuşma zorunluluğu ile sınırlandırıldıkları belirtilebilir. *Diclekent*'te başka bir evde, annesi ve babaannesiyile birlikte görüştüğüm 10 yaşındaki *Nilay*'ın babaannesiyile iletişimine ilişkin soruma verdiği yanıt, “su istediğinde anlıyorum” olmuştu:

“Babaannemle ..Ya ben çok az biliyorum. Babaannem benimle genellikle Türkçe konuşuyor. Yani Türkçe az çok konuşuyor. (...) Ben bazen babaannem benden su istediği zaman anlıyorum.”

Babaannesinin sadece su istediği zaman anlayabildiği dili, 10 yaşındaki *Nilay*'ın gözünde nasıl bir dildi acaba:

“(…) Babaannem bazenleri... hani ben Kürtçe bilmediğim için bana birazcık komik geliyor. Bir de şey, hızlı söylüyor. O yüzden bana bazen komik geliyor.” (Nilay, üçüncü kuşak, 10, ilköğretim, *Diclekent*, görüşme Türkçe)

“Su getir”, “kaşık getir” ya da “yemek ye” gibi asgari iletişim için yeterli olabilen “basit cümleler”in ardından, *Kibar*'ın ifade etmiş olduğu gibi torunların kaçır gitmesinin genel bir durum olduğu belirtilebilir. Bu da *Bermal*'in de aşağıda anlattığı haliyle duygu ve düşünce paylaşımını engelliyor. Günlük yaşam akışı

içinde iş yükünün fazlalığından ya da başka nedenlerden dolayı yetişkinlerle çocuklar arasında zaten yeterince ilişki bulunmayan koşullarda, dil farkı iletişimi daha da sınırlandırıcı etkide bulunuyor:

“Gençler, çocuklar devreye girmediği sürece [yaşlılar açısından] bütün diyaloglar Kürtçe. Paylaşımları Kürtçe. Türkçe çok yaşamlarına girmiyor aslında. (...) Kendi cephemizden şöyle bir boyutu vardı. Biraz toplumsal yapıdan da kaynaklanan bir durum söz konusu. Yetişkinlerle çocukların ya da gençlerin duygu paylaşımı çok olmuyor. O anlamda toplumsal yapının da verdiği bir şeyle bir kopukluk var zaten. Dilde de şöyle bir şey oluyordu; günlük yaşam içindeki ihtiyaçları karşılama boyutuyla sürüyordu. O yüzden dili bir duygu, düşünce paylaşımı boyutuyla kullanmıyorduk. Çünkü zaten bu yoktu.” (Bermal, üçüncü kuşak, 25, üniversite mezunu, *Toplu Konutlar*, görüşme Türkçe)

Ben u Sen'de çocukları ve torunlarıyla yaşayan *Reşide*, birkaç kelime dışında Türkçe bilmiyordu. Ama torunlarını severken Türkçe sevdiğini söyledi. Çünkü torunları Kürtçe bilmiyordu. Çocuklarını Kürtçe dilinde sevmiştii. Şimdi torunlarını Türkçe sevmenin kendisi için güç olduğunu anlattı:

“Gelkî nizanîm, dikim nav hev. Yanî dibêjim, hûn çavan in, ji we sevmîş dikim, hez dikim. Ez eva dibêjim. Ê, zor e. çawa ne zor e! (...) Kurmancî jî me ra rehet e. Hez kirina min, mesela ez Kurmancî daha hez dikim, ev dikim, ev nizanî. Diya van nealimandiye, neelimîne.”⁵³ (Reşide, birinci kuşak, 60, okur-yazar değil, *Ben u Sen*, görüşme Kürtçe)

Tam da görüşmenin bu aşamasında, *Reşide*'nin 5 yaşındaki küçük torunu *Zehra*, oturduğumuz odanın kapısını aralıyor. Onu içeriye çağırıyoruz. Bütün görüşmeyi Kürtçenin Kurmancî ve Zazakî lehçeleriyle sürdüren Reşide ile torunu arasında aşağıdaki Türkçe diyalog geçiyor:

R: Zehra, neneyi seviyor? Bu neneyi seviyor, köyde neneyi seviyor? Beni seviyor ya Semihayı?

Z: Seni

R: Seni seviyor. Söyle köyde de nene de seviyem.

Z: Seviyem.

R: Köyde de neneyi sevi kızım.

Z: ...

⁵³“Çok bilmiyorum, karıştırıyorum. Yani diyorum, nasılsınız, sizi sevmiş yapıyorum. Seviyorum. Bunları söylüyorum. Zor tabii, zor olmaz mı! (...) Kürtçe benim için daha rahat. Sevgim mesela, ben Kürtçe daha çok seviyorum, o bilmiyor. Anneleri öğretmemiş.”

Görüşme *Zehra* gelmeden olduğu gibi Kurmancî ve Zazakî devam ediyor. Ancak arada *Zehra*'yla konuşması gerektiğinde, onunla yukarıdaki gibi Türkçe diyalog kurmayı sürdürüyor.

Zülfıye de görüşme esnasında 10 yaşındaki torunuyla konuşabilmek için çok az bildiği Türkçesini zorlayan nenelerdendi. Görüşmeyi Kürtçe yapmayı tercih etmesine rağmen, biz görüşürken kısa süreliğine yanımıza gelen torunu ile *Reşide*'ninkine benzer bir şekilde Türkçe konuşuyordu.

Aralarındaki dil farkının birinci kuşaklarla torunları arasındaki duygu, düşünce, deneyim aktarımı yapmalarını sağlayacak bir iletişime elvermediğini söylemeye gerek yok. Kuşkusuz kuşaklar arasında bilgi, deneyim aktarımı açısından tek engelin ayrı dil kullanımı olmadığı açık. Köyden kente göç, yaşam koşullarının, kuşakların birbirini anlamalarını güçleştirecek ölçüde değişmesinin, teknolojik gelişmelerin ya da tek başına "kuşak farkı"nın da, "aynı dil"i konuşuyor olsalar dahi kuşaklar arasında duygu paylaşımı ya da bilgi deneyim aktarımını olumsuz etkilediği biliniyor. Bununla birlikte aynı dili konuşamamanın, söz konusu durumu çok daha ağırlaştırır bir etken olduğundan da kuşku yok. *Bermal*'in, kırsal kalkınma çalışmaları için kaldığı köylerde, gençlerle yaşlılar arasındaki iletişime ilişkin gözlemleri, bu durumu yansıtıyordu:

"Yaşlılar Kürtçe konuşuyor. Hatta kendileriyle ya da yanlarında Türkçe konuşulmasını hoş karşılamıyorlar (...) Sadece dil boyutuyla da değil, hani geçmiş yaşam kültürünü, kırsal kültürünü ki dil de bunun içine giriyor, yeni nesile aktarım çok zayıf. Çünkü yeni nesil bir defa yaşam olarak kırsalı tercih etmiyor. Kalmak istemiyor. Şehre gitmek istiyor. Şehre gitmek istediği için de o anne-babasının, dedesinin aktardığı bilgiyi almıyor. Çünkü yaşlılarla sohbetlerimizde özellikle gençleri dahil ediyorduk. Aslında geçmişe dair çok güzel bilgi paylaşımları oluyordu. Gençler dinlemiyordu. Onların ilgisini çekmiyordu. O bilgiyi almıyorlardı. Doğallığında dilde de benzer bir şey vardı. Hayat da değişiyor." (Bermal, üçüncü kuşak, 25, üniversite mezunu, *Toplu Konutlar*, görüşme Türkçe)

Evet, hayat değişiyor, ancak kuşaklar arasında ortaya çıkan dil farkı, önceki kuşakların bilgi, birikim ve deneyimlerini, değişen hayat içinde yeniyle sentezleyebilmeleri için kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmalarını imkansız kılıyor.

5. Hangi dil nerede?

Görüşmelerde, dillerin yaşamın hangi alanlarında daha fazla kullanılmakta olduğuna ilişkin sorular da vardı. Verilen yanıtlara göre yaşamın hangi alanlarında hangi dillerin kullanıldığı konusu hayli çeşitlilik oluşturuyor. Üstelik kamu kurumları ya da çarşı pazarda kullanılan dil(ler) açısından değerlendirildiğinde sadece kişilere göre değil zamana göre de değişim söz konusu. Örneğin 1980 başlarında ev içinde Türkçeye eğilimin yerini 2000'lerde Kürtçeye eğilim almış. Aynı şekilde eğitim dışında kamusal alanda da Kürtçe kullanımı 2000'lerde yaygınlaşmaya başlamış. Bununla birlikte iletişim açısından bakıldığında, genel olarak bir ilişki ya da alan deneyimi hangi dille başlamışsa daha çok o dille devam ediyor. Örneğin anne-babayla ilişki Kürtçe başlamışsa, Kürtçe devam etme olasılığı daha yüksek. Buna karşın sonraki kuşaklarla iletişim dili başlangıçta Türkçe olmuşsa bunun Kürtçeye dönmesi zor.

6. Çiftdilli bir yaşam

Hangi dilin nerede konuşulduğu bahsi, bir kez daha kentte genel olarak çiftdilli (kimi durumda çokdilli) bir yaşamın sürmekte olduğunu gösteriyor. Bu durumun bir izdüşümü, rüyaların diline ilişkin anlatımlarda da kendini gösterdi. Rüya, hangi dilin hâkim olduğu alana ya da ilişkiye dairse o dilde görülüyor:

“Hiç aynı değil. Nenem ve dedeyi görünce onlarla sürekli Kürtçe konuşuyorsun. Onları görünce öyle ama arkadaşları görünce Türkçe.” (Delal, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Şehitlik*, görüşme Türkçe)

“Türkçe ama bir kaç kez [İngilizce] girdi. Hatta kalkıp konuştuğumu da söylediler oda arkadaşlarım. Mekân iş hayatıyla ilgili ya da böyle fantastik bir mekân var. Orada nedense ben İngilizce konuşuyorum. Ya kendimi öyle ifade ediyorum, bilmiyorum daha böyle bir Türkçeye göre daha karizmatik geliyor.” (Bawer, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Diclekent*, görüşme Türkçe)

“Ez çukanyan, li gûnd bi aîlê ra be, ez kurdî diaxivim. Bi hevalê min ra, em bibêjin sendîka ye, yan jî siyasete be, ez Tirkî diaxivim. Ti lê dinêrî meslek, îşê min bi, li ez almanî diaxivim. Yanî her sê ziman jî. Yanî di xwewna mi da şexsê ez dibînim kîjan zimanî diaxive ez wî ya dibînim.”⁵⁴ (Züleyha, ikinci kuşak, 45, üniversite, İsviçre, görüşme Türkçe/Kürtçe)

⁵⁴“Çocukluk, köyde olsun, aileyle olsun, Kürtçe konuşuyorum. Arkadaşlarımla, sendikadan ya da siyasetten olsun, Türkçe konuşuyorum. Bakıyorsun, mesleğim, işim olsun, Almanca konuşuyorum. Yani her üç dil de. Yani rüyamda gördüğüm kişi hangi dille konuşuyorsa onu görüyorum.”

Bu çokdillilik durumu, yaşamında neredeyse hiç Türkçe kullanmayan birinci kuşaklar ya da hiç Kürtçe kullanmayan üçüncü kuşaklar için dahi bir ölçüde geçerli sayılabilir. Bu durumdakiler için çiftdillilik alanları daha çok televizyon ve müzik.

Görüşme yönergesinde hangi televizyon kanallarının/hangi TV programlarının izlendiğine ilişkin sorular da yer alıyordu. Türkçe konuşmayan birinci kuşaklar genellikle Kürtçe kanalları izlediklerini dile getirdiler ama görüşme esnasında sadece Kürtçe kanalların izlenmediği de dile geldi. *Xweylîn* köyünde Kürtçe görüşme yaptığım yaşlı kadınlar, “Peki Türkçe kanallarda en çok hangi programları izliyorsunuz?” sorusuna gülerek “evlilik programları” yanıtını verdiler. Bu yanıt, daha önce, *Ben u Sen* mahallesinde Kürtçe görüşme yapılan birinci kuşaklar tarafından da dile getirilmişti.

Kürtçe bilmeyen ya da hâkim dili Türkçe olan üçüncü kuşaklar ise Kürtçeyle müzik aracılığıyla ilişki kuruyorlar. *Xweylîn*'den Çorlu'ya göç etmiş olan ve Türkçe bilmeyen *Makbule*, Kürtçe anlayan ama konuşamayan küçük oğlunun Kürtçe müzik dinlemekten hoşlandığını söylemişti. *Makbule*'den daha genç olan ve evde çocuklarıyla da eşyle de Türkçe konuşan *Şakire* de, kızının Kürtçeyle ilişkisini sorduğumda, Kürtçe müzik kanallarını izlediği yanıtını vermişti. Çocuklarla görüştüğümüzde de annelerinin dile getirdiğini tekrarlayarak Kürtçe müzik dinlediklerini söylediler. Yeri gelmişken, Kürtçe bilen ve günlük yaşamlarında kullanan üçüncü kuşakların da Kürtçe televizyon kanallarıyla ilişkilerinin daha ziyade müzik üzerinden olduğu belirtilmeli. Kürtçenin gençlerin yaşamında en fazla yer kapladığı alanların başında müziğin geldiğini söylemek pek de yanlış olmaz.

Hangi dilin nerede kullanıldığına ilişkin daha genel bir ayırım yapılacak olursa, ikinci ve üçüncü kuşaklar açısından adadillerinin daha çok evin içinde, Türkçenin ise ev dışındaki alanlarda kullanıldığı belirtilebilir.

“Kürtçe daha çok ailede. Dışarda ve sosyal hayatta maalesef Türkçe konuşuyoruz. Babamla bazen Türkçe konuşuyorum. Annemle de Kürtçe. (...) Alışveriş yaparsak şöyle bir şey. Hani eğer esnaf Kürtçe biliyorsa Kürtçemizi kullanıyoruz. Ama hani normal bir kafeye gittik mi Türkçe konuşuyoruz maalesef. Çünkü onlar da Türkçe hitap ediyor. Genel bir kullanmama var maalesef.” (Delal, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, Şehitlik, görüşme Türkçe)

“Zarok ji xwe bi min re napeyivin. Tê malê, diçin odê xwe û li ser bilgisayarê. Ez jî naçim derva. Ez tenê diçim pazarê. Pazarê jî Kurmancî dipeyivim. Pazarçî jî hemmu kurmanc in. Diçim cem wan. Ez Kurmancî dipeyivim bes, pere Tirkî dibêjim, dibêm altmış lira, yirmi lira. Wana bi Tirkî dibêjim.”⁵⁵ (Makbule, ikinci kuşak, 50, okur-yazar değil, Çorlu, görüşme Kürtçe)

“Genelde Türkçe konuşuyorum. Bazen müşteri geliyor, Türkçe bilmiyor Kurmancî biliyor onu konuşuyoruz, bazen de Zazakî konuşuyorum. (...) Okul okuduğum için Türkçe konuşuyorum. Arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum. Pek Kurmancî konuşulmuyor. Köyde olsaydık Kurmancî konuşurduk. Dışarıda genelde Türkçedir. Bazen köye gidiyoruz Kurmancî konuşuyoruz. [Çocuğumla] Türkçe konuşuyorum. Çocuğum Kurmancî anlıyor ancak konuşmayı bilmiyor. Sosyal yaşam Tirkî, televizyon Tirkî, Kurmancî kilama. Film Kurmancî bibe wekî İngilizî alt yazı. Genelde Tirkî.”⁵⁶ (Devran, ikinci kuşak, 25, ortaöğrenim, *Ben u Sen*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

“Anneyle Kürtçe, babayla arada sırada Kürtçe. Türkçe. İkisini de. Sokakta oynarken Türkçe. Okul bahçesinde Türkçe. Akrabalarımızın yanında Kürtçe. Neneyle Kürtçe.” (Samet, üçüncü kuşak, 13, ilköğretim, *Hasırlı*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

“Okula gidene kadar Kürtçeydi. Ama ne zaman ki okula gittik, Türkçe aktifleştii. İş hayatı Türkçe. (...) Annemle Kürtçe konuşuyorum. Halalarımla Kürtçe ama daha sonraki kuşaklarda niyeyse bu Türkçeye geçiyor.” (Ferda, ikinci kuşak, 45, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

“Ben alıştım yani Türkçe konuşmayı. Arkadaşlarla Türkçe konuşuyoruz. Zazacayı denemedim.” (Şakire, ikinci kuşak, 35, okur-yazar, Çorlu, görüşme Türkçe)

7. Duygunun dili

Yukarıda, birinci kuşakların, Türkçe bilmeyen torunlarıyla iletişim kurarken olduğu kadar, onları severken de güçlük yaşadıkları aktarılmıştı. Kullanabilseler dahi kendilerini yabancı hissettikleri bir dilde sevgilerini ifade etmekten hoşlan-

⁵⁵“Çocuklar benimle konuşmuyor. Eve geliyorlar, odalarına ve bilgisayarlarının üzerine gidiyorlar. Ben de dışarıya çıkmıyorum. Sadece pazara gidiyorum. Pazarda da Kürtçe konuşuyorum. Pazarçılarının hepsi Kürt. Onların yanına gidiyorum. Kürtçe konuşuyorum fakat parayı Türkçe söylüyorum. Altmış lira, yirmi lira diyorum. Bunları Türkçe söylüyorum.”

⁵⁶Devran’ın son iki üç cümlede Türkçeyle Kürtçeyi iç içe kullandığı görülüyor: “Sosyal yaşam Türkçe, Kürtçe, şarkılar. Film Kürtçe olduğunda, İngilizce gibi alt yazı. Genelde Türkçe.”

mıyorlardı. Çiftdilli olan ikinci ve üçüncü kuşaklarla yapılan görüşmelerde de, duygu dilinin çoğunlukla anadili olduğu dile geldi. Mutlu olunca ya da öfkelennince, kendiliğinden anadiline geçtiğini belirten çiftdilli ikinci kuşaklar, rüyalarını halen tümüyle ya da büyük ölçüde Kürtçe görmekte olanlardı.

Kürtçeyi bilen ancak günlük yaşamlarını Türkçe sürdüren çiftdilli ikinci ve üçüncü kuşaklar da kimi duygu durumlarında Kürtçeye kendiliğinden geçtiklerini anlattılar.

“Mutlu olduğumda valla galiba Kürtçe ya. Mesela bazıları var, Türkçe konuşuyor ama bir anda öfkelendiğinde Kürtçeye çevirebiliyor ya da bir fıkra anlatırken (...) Aracını sürerken bazen sinirlenince Kürtçe küfür ediyor. Bağıra bağıra. Sinirlenince, sıkışınca direk hani söylemi Kürtçeye çevirebiliyorlar.” (Delal, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Şehitlik*, görüşme Türkçe)

“Tartışmalarım genelde Kürtçedir. Kızgınlıklarım, agresifliklerim hepsi Kürtçedir. Ondan sonra, güzel şeyler anlattığımda Kürtçedir. Mesela çocuklara bunu dönderdiğimde diyorum ya da arkadaşlarıma, bilmeyenlere ya diyorum çok anlaşılıyor yani ben bunu dönderemiyorum. Ama şeyde mesela şeyi çok uzun yıllardır mesela rüyalarımı da ben Kürtçe görüyorum.” (Ferda, ikinci kuşak, 45, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Günlük yaşamlarını artık Türkçe sürdürenler bile üzgün ya da mutlu olduğunda kendiliğinden anadiline geçebiliyorlar. Çorlu'ya yerleştikten sonra evde dahi Türkçe konuşmaya başladığını, çocuklarla iletişimlerinin Türkçe olduğunu dile getiren *Şakire* için bile duygulandığında anadiline geçmek “içten gelen bir şey” idi:

“Ben de ninni pek şey değilim ama genellikle çocukları severken annem diyorum, babam diyorum. Türkçe yani (...). Mutlu olduğunda, üzgün olduğunda Zazakî. İçten gelen bir şeydir. Onu şey yapamıyorsun.” (Şakire, ikinci kuşak, 35, okur-yazar, Çorlu, görüşme Türkçe)

Şakire'nin duygulandığı zaman “içten gelen” bir şekilde Zazacaya geçmesine rağmen çocuklarıyla arasındaki duygu dilinin Türkçe olması, onlarla ilişkisini baştan itibaren Türkçe kurmasıyla ilişkilendirilebilir. Zira anne-babalarıyla iletişimleri Kürtçe başlayanlar, daha sonra yaşamları ağırlıklı olarak Türkçe olduğunda bile onlarla Türkçe konuşmayı garipsediklerini dile getirdiler.

“Çorlu'ya geldiğimizde de annem babamla daha da Zazaca konuşuyorum. Nereye gidersem gideyim babamla Zazacadan başka dille konuşsam kendimi suçlu hissediyorum. Bazen konuşayım diyorum, baba öyle

böyle, bakıyorum yapamıyorum.” (Cemal, ikinci kuşak, 35, ortaöğrenim mezunu, Çorlu, görüşme Türkçe)

“Hocam ben annemle Türkçe konuşamıyorum. Yani bana böyle suni bir şey gibi geliyor. Onunla asla Türkçe konuşamam.” (Metin, üçüncü kuşak, 27, üniversite, görüşme Türkçe/Kürtçe)

8. Anadilinin son sığınağı: Gizli konuşma

Anadili Kürtçe olup artık günlük yaşamlarını Türkçe sürdüren ikinci ve üçüncü kuşaklar için Kürtçeye geçme ihtiyacının duyulduğu nadir anlardan biri, bazı şeyleri çocuklardan ya da arkadaşlardan gizli konuşma ihtiyacının duyulduğu anlar oluyor:

“Bazen gizli şeyleri şey yapınca, diğerleri anlamasın diye hemen anadilimizin avantajlarını kullanıyoruz. Kürtçeyi konuşuyoruz.” (Delal, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Şehitlik*, görüşme Türkçe)

“Bazen deniyoruz benle eşim mesela çocukların duymasın bir şey falan ama şey mesela anlıyorlar.” (Şakire, ikinci kuşak, 35, okur-yazar, Çorlu, görüşme Türkçe)

“Kendi kardeşlerimle çocukların anlamasını istemediğimiz şeyleri Zazaca konuşuyoruz. O çok güzel bir şey. Çocuklar yanından gitmiyor senin bazı zamanlarda. Bazı şeyleri de konuşamıyor insan. Aslında çok güzel bir şey ikinci bir dilin olması. Çocukların anlamadığı. Hani her şeyi çocukların yanında konuşamıyorsun haliyle.” (Nihal, ikinci kuşak, 40, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe)

C.GÖÇ VE ANADİLİ: XWEYLİN'DEN ADANA VE ÇORLU'YA

Giriş bölümünde de belirtildiği gibi, araştırma bağlamında birkaç köyün de ziyaret edilmesi planlamıştı. Bu planlama bağlamında ziyaret edilen köylerden biri, Lice'nin *Xweylîn* köyü oldu. *Xweylîn* ile ilişkimiz sadece bu köyün ziyareti ve köy sakinleriyle yapılan görüşmelerle sınırlı kalmadı. *Ben u Sen*'de görüşülen aileler *Xweylîn*'den Diyarbakır'a göç etmişlerdi ama göçler sadece Diyarbakır'la sınırlı kalmamıştı. Akraba oldukları bazı *Xweylînliler* Adana'ya, bazılarıysa Çorlu'ya göç etmişti. Köyden çıkan göç hikâyelerinin sadece Diyarbakır'a değil, biri Çukurova'nın, Kürtlerin çokça göç etmiş olduğu bir kente, Adana'ya ve diğeri hem fiziksel hem de kültürel olarak hayli uzak bir kente, Çorlu'ya uzandığını öğrenince, bu göç güzergâhını izlemeye karar verdik. Böylece kuşaktan kuşağa dil aktarımının, sadece göçle değil, göç edilen mekânların demografik, kültürel özelliklerine göre de alması muhtemel biçimleri hakkında fikir edinebileceğimizi düşündük. Bu düşünceyle 2013 yılının Ekim ayında Adana'ya, Aralık ayında da Çorlu'ya giderek daha önce köylerinde ve Diyarbakır'da görüştüğümüz *Xweylînlilerin* yakın akrabalarıyla görüşmeler yaptık.

1. *Xweylîn*: Tarihi isimlerinde saklı, çok isimli bir köy

Türkçe adı Tuzla. Bu ad köy civarındaki tuz yataklarından geliyor. Kürtçenin Kurmancî lehçesindeki *Xweylîn* de benzer bir anlama sahip. Ama köyün başka isimleri de var. Bunlardan birincisi, *Arî*. Köyde büyük çoğunluğun konuştuğu Zazakî lehçesinde olan ve değirmen anlamına gelen bu ismin gerisinde de köyün cennet gibi yemyeşil ve çok çeşitli ürün vermeye elverişli bir toprağa sahip olmasında payı bulunan zengin su kaynakları üzerinde, çok uzun yıllar önce kurulmuş su değirmenleri var. Geçmişte köydeki su kaynakları üzerinde beş adet su değirmeni bulunuyormuş. Daha sonra bu kaynaklar su ihtiyacını karşılamak için açılan kanallarla Lice'ye taşınmış. Köyün bir başka ismi ise *Gundê Fille* ya da *Armîn*. Türkçeye Hıristiyan köyü olarak çevrilebilecek olan bu isim ise *Xweylîn*'in eskiden bir Ermeni köyü olduğunu söylüyor bize. *Armîn* de Ermeni'den dönüştürülen bir isim. Sadece *Gundê Fille* ya da *Armîn* isimleri değil, köyün yaslandığı yamaçta halen belirgin bir şekilde görülebilen kilise kalıntıları da köyün geçmişle ilgili bilgi veriyor. Bu bilgiler, köyün başka bir isminin daha bulunması gerektiğini düşündürüyor. Ancak köyün Ermeni köyü olduğu zamandaki ismini, ne köyün şu anki sakinlerinden ne de göç etmiş olanlardan hatırlayan kimse var.

20. yüzyılın başlarından günümüze üç ayrı yıkım ve göçe tanıklık etmiş *Xweylîn*. Birincisi yüzyıl başlarında, köyün sakinleriyle birlikte ilk isminin de o coğrafyadan silinmesine yol açan Ermeni kıyımı. Köyün gençlerinden dinlediğim hikâyelere göre, onlardan boşalan köye, köyün Ermeni sakinlerinin topraklarında çalışmakta olan birkaç Kürt aile yerleşmiş. 1925'te Şeyh Sait İsyanı'na *Xweylîn*'den de katılanlar olduğu anlatıldı. Yaşamını yitirenler de olmuş. Ancak anlatılanlardan, isyanın bastırılmasında köyün tümüyle hedef alınması ya da boşaltılması gibi bir durumun söz konusu olmadığı anlaşılıyordu. Bu nedenle 1925 ayrı bir yıkım olarak değerlendirilmedi.

İkinci yıkım 1975 yılında Lice depremi ile olmuş. Depremle köydeki bütün evler yıkılmış. Yerine, köyün esas yerleşim yeri olan dağ yamacı yerine, dağın eteklerindeki düzlüğe prefabrik evler yapılmış.

Üçüncü yıkım ise, 1994 yılında, köydeki bütün evlerin güvenlik güçlerince yakılmasıyla gerçekleşmiş. Köy yakılmadan önce uzun süre çatışmaların ortasında yaşamaya çalışmışlar aslında. Çatışmalarda atılan havan mermileri evlerinin duvarlarına isabet etmiş, tarlaları bombalanmış. Öyle ki, o bombalardan dolayı topraklarının artık eskisi gibi verimli olmadığını düşünenler vardı. Anlatılanlara göre köyün yakıldığı gün kullanılan ama ne olduğunu bilmedikleri bir madde marifetiyle evlerin tümüyle yanması bir-iki saat içinde gerçekleşmiş. O gün bütün köy boşaltılmış. Diyarbakır, Adana, Çorlu (ya da başka kentlerdeki) akrabaların yanına yerleşmişler.

2001'de çatışmaların azalmasıyla köye giriş yasağı kaldırılmış ve dönüşler başlamış. Ama yakılmış evlerin yerine yenisini yapma olanağı bulamadıklarından yaz aylarında kurdukları çadırlarda kalarak tarlalarını ekip biçmişler. Kış aylarında akrabalarının yanına dönmüşler. AB uyum sürecinin başlarındaki "pozitif ortam"da, 2004 yazında, AB'nin genişlemeden sorumlu üyesi Günter Verheugen, Diyarbakır Valisi ve Lice Kaymakamı ile birlikte köyü ziyaret ederek çadırlarda yaşayan köylülerle görüşmüş.

2001 yılında, köye dönüş yasağı sona erdiğinde köye kesin dönüş yapanlar çoğunlukla yaşlılar olmuş aslında. Gittikleri kentlerde çalışan gençler, sadece yılın belirli zamanını köyde geçiriyorlar. Göç edilen yerde aileleriyle birlikte kalanlar ya da orada aile kuranlar ise, sadece yaz tatillerinde geliyorlar.



Gidenler ve dönmeyenler

Ziyaret ettiğimizde 1990'ların dehşetli çatışma ortamı geride kalmıştı, ama 2004'te Verheugen'in ziyareti sırasında basına yansıyan bahar havası da pek yoktu.⁵⁷ Her şeyden önce 90'ların izleri halen duruyordu. Sağda solda yakılmış bir yapı parçası çarpıyordu göze. Yeni yapılmış evlerin yanı başında yakılmış evlere ait duvarlar, yıkıntılar duruyordu. Geçmişte yaşadıkları yıkımın izleri, geleceğe dair karamsarlıklarına karışıyordu. Bu güzelim köyde onları bekleyen gelecekte pek emin görünmüyorlardı.⁵⁸ Sonbahar aylarında gitmiştik ve her yandan fışkıran sular sayesinde köy hâlâ yemyeşildi. Bostanlar domates doluydu.⁵⁹ Oturduğumuz evin penceresinden dallarda sallanan narlar görünüyordu. Yol kenarlarıysa böğürtlen doluydu. Anne-babasını ziyaret etmek için kısa süreliğine köye gelmiş olan inşaat ustası yeni evli genç, bahsettiğim böğürtlenli yolda yürürken,

⁵⁷Köyle ilgili basına yansıyan daha yakın tarihli haberlerden biri 7 Ağustos 2012 tarihliyi ve izne giden üç askerinin köyün yakınlarında PKK'lilerce kaçırıldığı şeklindeydi. Diğeri ise 23 Ocak 2014 tarihinde, karakol yapımı için malzeme taşıyan bir kamyonun köyün yakınlarında yakıldığıydı.

⁵⁸Burada köye dair birkaç cümle yazma zorunluluğu duyuyorum. Şemsa Özar ve Ayşe Tepe ile zorunlu göçle ilgili görüşmeler yaparken, "köyümüz cennet gibiydi" cümlesini çok işitmiştik. Bunu hep, köyün zorla terk edilmiş olmasına, geldikleri yerdeki yaşam koşullarının ağırlığı karşısında köyün olumlu hatırlanmasına yormuştuk. Ancak bu köy gerçekten de "cennet gibi" nitelemesinin, köyün hatırlanan değil de gerçek özelliği olabileceğini düşündürdü.

⁵⁹Artan taşıma maliyetleri nedeniyle artık vazgeçmişler, ama eskiden her sabah kamyonlarla Diyarbakır'a domates göndermiş köyden.

son günlerde dağa giden çok sayıda genç olduğunu anlattı. Böğürtlenli yolun ilerisinde, köyün hemen girişinde bir karakol bulunuyordu.

Herkesin Kürtçe konuştuğu bu köye anadilleri üzerine konuşmak üzere gitmiştim. Ama yaşlılardan daha çok köy yakma ve göç hikâyesi, gençlerden de geleceğe dair belirsizlikten duyulan kuşku anlatısı dinlemek durumunda kaldım.

2. Adana Şakirpaşa: Ben u Sen'in Adana'daki izdüşümü

Adana'da şehir merkezinden çıkıp görüşmelerin yapılacağı Şakirpaşa mahallesine doğru ilerlerken, çok katlı apartmanların ve geniş caddelerin yerini Ben u Sen'dekine benzer iki katlı, çatısı tamamlanmamış evler, daralan sokaklar almaya başlamıştı. Adres sormak için çalınan kapıyı açanların aksanı, gidilecek aileyle benzer yerlerden geldiklerinin işaretini veriyordu. Zaten daha sonra mahalledekilerin büyük kısmının Diyarbakır çevresinden, bazılarının da Xweylîn'le komşu köylerden ve aynı gerekçeyle göç etmiş olduklarını öğrendim. Sorarak bulduğum evin damında karşılandım. Bütün görüşmeyi Adana'nın ekim güneşinin altında, damda gerçekleştirdik, çünkü evin sahibi benimle görüşürken bir yandan da önündeki çamur kurumadan tandırını tamamlama telaşındaydı. Hayır, tandırda ekmek pişirmiyordu. Onu sabah erken saatlerde yapmıştı. Şimdi yoğurduğu balçığı, becerikli el hareketleriyle helezonik şekilde yükselterek yeni bir tandıra dönüştürüyordu. Tıpkı Ben u Sen'deki aile gibi, o da ekmeği damdaki tandırda pişiyordu ve yine tıpkı Ben u Sen'deki gibi burada da birinci kuşakların dili Kürtçe. İkinci kuşaklar da onlarla Kürtçe konuşuyorlardı ve evin ağırlıklı dili Kürtçeydi. Yine benzer şekilde ikinci kuşaklar yaşamlarını çiftdilli sürdürüyorlardı. Okul ve kısmen çalışma yaşamı Türkçeydi. Mahalle ve akraba çevresi ağırlıklı olarak Kürtçe. Çalışma yaşamı için kısmen nitelemesinin kullanılma sebebi, gençlerin bir kısmının, gündelik tarım işçiliği gibi mahalleden topluca gidip geldikleri ve çalışma süresini de birlikte geçirdikleri işlerde yine kendi aralarında Kürtçe konuşmayı sürdürebilmeleriydi. Ama bu tür ortamların ve mahallelerinin dışında, Diyarbakır'dan farklı olarak bütün yaşamın dili Türkçeydi ve Türkçenin ikinci kuşakların yaşamındaki yeri daha fazlaydı.

Üçüncü kuşaklara gelince; onların baskın dili Türkçe. Görüşmenin ardından beni otagara giden minibüslerin geçtiği yola kadar geçiren ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi Şervin'le yol boyunca sohbet etme fırsatımız oldu ve evde konuş-

lan Kürtçeyi biraz anladığını ama konuşamadığını anlattı. Küçük yol arkadaşım için Kürtçe, evde büyüklerin birbirleriyle konuşurken kullandıkları ama kendi yaşamında pek de yeri olmayan, “eve ait” bir şeydi. Diyarbakır’da Kürtçenin henüz günlük yaşamdaki yerini koruduğu mahallelerinden farksız görünen *Şakirpaşa*’da bu dil, birinci ve ikinci kuşaklar açısından günlük yaşam dili durumundaydı. Ancak öyle görünüyordu ki üçüncü kuşaklar için sadece büyük anneleriyle büyük babalarının dünyasına ait olan; şimdilik duygusal bir bağlarının bulunmadığı; anladıkları ama konuşulamayan, konuşmaya da gerek duyulmayacağı düşünülen bir dildi.

3. Çorlu’da eğitim, istihdam, sosyal çevre ve anadili

Çorlu’da sadece üç aile ile görüşme yapıldı ama akraba çevresi daha genişti. Burada, *Xweylîn*, *Ben u Sen* ve *Şakirpaşa*’yla kıyaslandığında göze çarpan ilk fark, ailelerin diğerlerine oranla birbirinden daha uzak yerlerde yerleşmiş ve birbirlerinden daha yalıtık bir yaşam sürüyor olmalarıydı. Anlatılanlar, ilk geldiklerinde daha iç içe bir yaşam sürerken zamanla herkesin farklı bir işte çalışmaya başlaması ya da kendi ayrı işini kurmasıyla daha atomize olmaya başladıklarını düşündürüyordu. Görüştüğüm ailelerden birisi küçük bir mobilya mağazasına sahipti. Evin otuzlu yaşlarındaki hanımı da zaman zaman eşiyile birlikte mağazada çalışıyordu. İkinci aile de, orta halli bir yaşam sürmelerine elverecek şekilde ticaretle uğraşıyordu. Üçüncü ailenin geçim kaynağı ise inşaat işleriydi. Her üç aile de mülkiyeti kendilerine ait apartman dairelerinde oturuyorlardı. Anne-babalarıyla *Xweylîn* ve *Ben u Sen*’de görüşmüş olduğum bu ikinci kuşak ailelerin sadece ev dışındaki yaşamları değil, ev içindeki baskın dilleri de Türkçe idi. Erkeklerin Türkçesi kadınlarınkinden daha akıcı ve iyiydi. Bunun bir nedeni kadınlara göre dışarıyla daha fazla iletişim içinde bulunmaları olabilir. Erkekler kadar akıcı konuşamaları da tıpkı erkekler gibi kadınlar da günlük yaşamlarında tümüyle Türkçe konuşuyorlardı. Görüşmeler de istekleri üzerine Türkçe gerçekleştirildi. Kürtçe, sadece köye gittiklerinde ya da anne-babaları geldiğinde kullanılan bir dil durumundaydı. Üçüncü kuşaklar ise, *Ben u Sen*’deki kuzenlerinden farklı olarak Kürtçeyi aksansız bir şekilde konuşuyorlardı. Türkçe konuşamayan ama anlayan nene-dedeleriyle nasıl iletişim kurdukları sorulduğunda onlar bir şey istediği zaman anladıklarını dile getirdiler. Kürtçenin yaşamlarındaki yerine ilişkin soruların ortak yanıtı daha önce de değinildiği gibi müzik oldu. Burada görüştüğüm en küçük üçüncü kuşak, ilköğretim ikinci sınıf öğrencisiydi. Annesi,

yaz tatilinde *Xweylîn*'e gittiklerinde kafasının karıştığını anlattı:

“Çocuklar diyor ‘bu ne dildir.’ Küçüğü diyor ‘İngilizce mi konuşuyor?’ ‘Hayır’ diyorum ‘Kürtçedir.’ Diyor ‘öğretmen okulda bize İngilizce diyor.’”

Çorlu’da gördüğüm kadınlardan sadece birisi, yaşı diğerlerine göre daha büyük olan *Makbule*, Kürtçe konuşmayı sürdürüyordu. Türkçeyi anlıyordu ama konuşamıyordu. Eşiyle mobilya mağazasında çalışan, çevre işyerlerindeki kadınlarla ve komşularıyla diyalogu bulunan *Şakire*’nin aksine *Makbule*’nin komşularıyla ve çevresiyle hiç ilişkisi yoktu. Bazen pazar alışverişi yaptığını ama Kürtçe konuşan pazarcılar olduğu için Türkçe bilmemesinin sorun olmadığını anlattı. Çocukları ilkokuldayken veli toplantısı olduğunda onun yerine kayın biraderinin eşi gidiyormuş. *Makbule* tüm bunları anlatırken anadiliyle ilgili bir sıkıntısı olmadığını izlenimini veriyordu. Türkçe bilmemeyi önemsemediğini, dilini konuşmaktan memnun olduğunu söylüyordu. Ancak, pazarda Türkçe konuşmadığı gerekçeyle kendisini azarlayan iki kadınla yaptığı tartışmayı anlatırken onlara “Ben Arapça konuşuyorum” dediğini söylemişti. Kürtçe demekten kaçınıp konuştuğu dilin Arapça olduğunu söylemesi, Çorlu’da pazarda Kürtçe konuşmanın anlamı açısından üzerine düşünmeye değerdi. Karşısında onun gibi pazara gelmiş kadınlar vardı. Ama eşit koşullarda değillerdi. Nitekim ona neden Türkçe konuşmadığını sorma hakkını kendilerinde görüyorlardı. O da yanıt verme ihtiyacını duyuyordu. Buna bir tür hesap sorma, hesap verme durumu demek mümkün. *Makbule* hesap vermeye çalışırken, Kürtçe yerine Arapça demenin durumunu hafifleteceğini düşünmüş olmalıydı. Türkçe konuşamamanın olmasa da Kürtçe konuşmanın yükü, Çorlu’da bir pazar yerinde kaldırabileceğinden daha fazla gelmişti muhtemelen.

Sadece onun için değil, genel olarak Çorlu’da ev dışında Kürtçe konuşmanın, en hafif ihtimalle çevrenin kuşkulu bakışlarına maruz kalmak gibi bir maliyeti vardı. Nitekim, *Makbule*’nin oğlu *Serhat*, annesi onu telefonla aradığında annesiyle mecburen Kürtçe konuşurken bunu hissettiğini anlattı:

“Mesela haberlere çıkılıp şey olduğu zaman toplum hoş karşılanmıyor, şöyle örnek vereyim. Bankada kalabalık var, oturdun sıranı bekliyorsun annem arıyor, Türkçe konuşmuyorum. Mecburen. Onu konuştuğum zaman şöyle bir defa gözler bana çevriliyor. Sanki suç işliyormuşum gibi. Tavırlar da değişiyor. Ama biri gelip sohbet ettiğim zaman bir şey yok.

Ama onu duyduğu zaman değişiyor.” (Serhat, üçüncü kuşak, 20, üniversite öğrencisi, Çorlu, görüşme Türkçe)

Makbule'nin, Serhat'tan daha küçük olan çocukları Çorlu'da büyümüşlerdi ve Kürtçe bilmiyorlardı. Dolayısıyla çocuklarıyla diyalogu asgari denebilecek bir düzeydeydi. Eve geldiklerinde odalarına çekiliyorlarmış. Kürtçe bilmeyen ve öğrenmek de istemeyen kızıyla anlaşamadıklarından yakındı, ama Kürtçe bilen büyük oğluyla iletişimi de azdı. Görüştüğüm anneler arasında en yalnız ve çocuklarıyla iletişimi en düşük düzeyde olanı Çorlu'da Kürtçe bilmeyen bu anneydi.

Çorlu'da dünyaya gelecek yeni kuşakların diline ilişkin tahmin yapmak güç değildi. *Makbule'nin büyük oğlu Serhat, Çorlu'ya göç ettiklerinde okula başlama yaşındaymış ve hiç Türkçe bilmiyormuş. Görüştüğümüzde hem bir şirkette çalışıyordu hem de üniversite öğrenimine devam ediyordu. Eğitimi, çalışma yaşamı ve sosyal çevresiyle ilişkisi Türkçeydi. Kuzeniyle de tıpkı onun gibi aksansız bir Türkçeyle konuşuyordu. Görüşmede geleceğe ilişkin tutumu sorulduğunda, Kürtçeyi kimliğinin bir parçası olarak gördüğünü ve ileride çocukları olduğunda onların da Kürtçe öğrenmesini istediğini dile getirdi.*

“Şu anki kız arkadaşım da konuştuk, sürdürürüz. Ben söyledim yani ben isterim. Konuşsun, öğrensin. Kız arkadaşım dedim. O da İstanbul doğumlu. O net bilmiyor ama annesi babası biliyor. Çocuğumun öğrenmesini isterim. O da bir şey demedi. Gittiğimde akrabalarımın yanında anne bunlar ne diyor demesin. Çünkü yavaş yavaş yok oluyor bu dil.” (Serhat, üçüncü kuşak, 20, üniversite öğrencisi, Çorlu, görüşme Türkçe)

Bu istemi görüştüğüm ikinci kuşak erkeklerden henüz çocuk sahibi olmayan *Cemal* de dile getirerek çocuğu olduğunda ona Kürtçe öğreteceğini söylemişti. Ona göre bu “bedel ödeyenler”e karşı borcuymdu:

“Ya şimdi dediğim gibi biz belli şeyleri yaşadık. Bedel verenler oldu. Biz her ne kadar bedel vermedik ama en azından bunu yapalım diyorum. Borç olarak diyorum.” (Cemal, ikinci kuşak, 35, ortaöğrenim mezunu, Çorlu, görüşme Türkçe)

Cemal'in eşi Çorluluydu ve Kürtçe bilmiyordu. Evlerine misafir olduğum ve hem annenin hem de babanın anadilinin Kürtçe olduğu ailelerde, Kürtçe konuşan üçüncü kuşak bulunmadığını düşününce, Serhat'la Cemal'in bu istemlerinin ve

Kürtçeyle ilgili olumlu tutumlarının önemli olmakla birlikte, koşullar değişmediği durumda, istemlerini gerçekleştirebilme ihtimallerinin düşük olduğu görülmüyordu.

D.BAŞKA DİLDE OKUL

“Aklımda kalan tek şey hiçbir şey anlamadığım.”
(Bermal, üçüncü kuşak)

“Sürekli şey sıkıntısı yaşadığımı hatırlıyorum, rûn⁶⁰ un. Bir kelime uyumu arıyorum. Sanki aynı şeymiş gibi. Rûn yağ ama un arvan. Yani o ikilemi çok yaşadığımı hatırlıyorum.” (Feride, üçüncü kuşak)

“Kürtçe ve Zazacayı konuşmamak için elimden geleni yapıyordum. Utanıyordum. Mesela annem gelsin istemiyordum okula. (...) Çünkü Türkçe bilmiyorlardı ya. Hani çok utanç verici bir şey gibi geliyordu.” (Nihal, ikinci kuşak)

Okul deneyimi bu çalışmanın odak noktasını oluşturmuyor. Söz konusu deneyim, DİSA'nın başka bir çalışmasında (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010) kapsamlı bir şekilde analiz edildi. Ancak orada da altı çizildiği gibi, anadiline ilişkin olumlu/olumsuz tutum oluşumunda ve dolayısıyla anadilinin sonraki kuşaklara aktarımında okul deneyiminin önemli bir rolü bulunuyor. Bu nedenle, görüşmelerde okul deneyimi üzerinde de duruldu. Okul deneyimine ilişkin görüşme bulgularının ele alınacağı bu kısma, birinci bölümde yer verilen kavramlar ve yaklaşımlar eşliğinde değerlendirilmesi önerisiyle başlamak istiyorum. Anımsanacağı üzere Cummins'in başarılı çiftdilli eğitim modellerine ilişkin analizleri sonunda altını çizdiği kriterler sadece okul ortamı, müfredat, öğretmenlerin yaklaşımıyla sınırlı değildi. Müfredatın egemen dil dışındaki dilleri de içermesi, öğretmenlerin çiftdilli olması gibi etkenler önemli olmakla birlikte bunların yanı sıra, toplum ve aile içinde dile verilen değer, dilin ekonomik ve sosyal değeri, gelecekteki süreklilik ihtimali, uygulamanın gönüllülüğe dayanması, velilerin sınıfsal konumu ve yazılı dilin evde teşvik edilmesi gibi dilbilimsel, sınıfsal ve psikolojik etkenler de sıralanmaktaydı.

Bu kriterler ışığında Türkiye'de uygulanagelen modelin, arttırıcı çiftdillilik yerine, tekdillileştirme modeline uyduğu açık. Görüşmelerde de okul deneyimine ilişki anlatıların, bu modelin öğrenci üzerindeki birinci bölümde zikredilen etkilerini dışa vuran anlatılar olması, bu nedenle şaşırtıcı gelmedi. Kuşkusuz sırf görüşmelere dayanarak bu durumun uzun vadede okul başarısı üzerindeki etkilerine dair yorum yapmak mümkün değil. Aradaki ilişkiyi eğitimbilimin ve dilbilimin araştırma yöntem ve tekniklerini kullanarak daha somut bir şekilde

⁶⁰Yağ

ortaya çıkaracak araştırmalar ne yazık ki halen yapılmayı bekliyor. Şimdilik bu konuda öznel anlatılar dışında ülke genelinde uygulanan çeşitli sınav sonuçlarının bölgelere göre dağılımını anımsatmayla yetinmek durumundayız. Örneğin her yıl üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarında en düşük puanları, Hakkâri ya da Şırnaklı öğrencilerin alması gerçeğiyle. Buna karşın, okul başarısı dışındaki psikolojik etkilere dair anlatılar, birinci bölümde zikredilenlerle karşılaştırılabilir nitelikte ve çok benzer: Egemen kültürle, dille karşılaştığında utanma, diline, kültürüne değer vermeme, dilini reddetme, dünyayı egemenin oluşturduğu sınıflandırmalarla algılama (Hough, 2013: 230).

Öte yandan okul deneyiminin etkileri, zamanın akışına göre kendi içinde çeşitli farklar da göstermiyor değil. Örneğin orta yaşlı ikinci kuşakların ilkökula dair anlatılarında “utanma” duygusu ağır basarken, 90’lı yıllarda okula başlayan üçüncü kuşaklar için, dil, kimlik, travma başlığı altında ele alınacağı gibi, daha çok “korku” ön plana çıkmış. Bu yıllarda yasak ve korku olsa bile, diğer yandan da toplum içinde Kürtçeyle ilgili olumlu tutum gelişmiş olması, utanmayı geriye itmişti. Görüşme esnasında henüz ilköğretim çağındaki olan üçüncü kuşakların anlatısında ise, doğrudan ne utanma ne korku ifadesi geçti. Bu yaş grubundaki çocukların anlatımında bu tür ifadelerin geçmesi beklenemezdi zaten ama duygularında da utanmanın ya da korkunun izlerine rastlamadım. Onlarda daha ziyade dillere ilişkin hiyerarşi ve algılar bölümünde görüleceği gibi, reddetme ve dillere ilişkin oluşturulan hiyerarşiyle uyumlu bir algı söz konusuydu.

1. Okula başlarken

Tabii çocuklar anadillerine ilişkin bu duygularla gelmiyorlar dünyaya. Bu duygular ya tümüyle okulda oluşuyor ya da çevreden edinilen algılar okulda pekişiyor. Elbette çoğu zaman cezalandırmalar, hor görmeler ve yasaklarla birlikte:

“İlk gittiğimde çok heyecanlıydım. O zaman da bir heves var. Okula yazılıyorsun. Gerçekten de Türkçe nedir, Kürtçe nedir, Zazaca nedir. hiçbir fikrim yoktu yani. Bir sene de sınıfta kaldım. Öğretmen ne bir hoş karşıladı ne bir ilgi gösterdi. Sınıf arkadaşlarım hep hor karşılıyordu.” (Serhat, üçüncü kuşak, 20, üniversite öğrencisi, Çorlu, görüşme Türkçe)

“Okula giderken Türkçe biliyordum da iyi değildi. Çoğumuz bilmiyorduk. Mahallede bile Kürtçe konuşanları bile bize söyleyin derdi öğretmenler. 1983 falan, hani öğretmenler derdi mahallede bile Kürtçe konuşanı

bize söyleyin, hani Türkçemiz düzelsin diye. (...) Mahallede Kürtçe konuşma yasak, Türkçe de bilmiyorsun. Mesela oyun moyun oynarken Kürtçe konuşuyorsun. O zaman konuşmaya da korkuyorduk. Hani onu yaşadık biraz. Şikâyet ettikleri zaman da dayak yediğimiz oldu yani. O dönem düşünüyorduk, hani yalan söylemeye gerek yok, ben de Türkçe bilseydim, dayak yemeseydim diyorsun. Sonra bir de, *Ofis*, hani şive var ya, *Ofis*'e giderdik nazik konuşmaya çalışırdık. Bir de o vardı.” (Cemal, ikinci kuşak, 35, ortaöğrenim mezunu, Çorlu, görüşme Türkçe)

Bermal, okula başladığı ilk gün ile ilgili aklında kalan tek şeyin, hiçbir şey anlamadığı olduğunu söylemiş ve “kafamda canlandırdığım zaman kalabalık bir sınıf ve ben tek başıyındım. Kimseyi anlamıyorum” diye eklemiştir. Her çocuk için okula ilk başladığı gün heyecanlı deneyimdir. Yeni okul giysileri, defterler, kitaplar, kalemler, yapılan hazırlıklar, yeni ve heyecan verici bir yaşamın habercileri gibidir. Eğitim Destek Evinde görüştüğümüz *Selvi* öğretmen, bu şekilde başlayan okul deneyiminin ilk gününün ardından eve gelince hayal kırıklığı, umutsuzluk ve sabırsızlıkla karışık bir şekilde, annesine okulun ne zaman sona ereceğini sorduğunu anlatmıştır:

“Öğretmenin beni gelip kapının arkasından götürdüğü söyleniyor. (...) Hakkatten çok istekli giderken, merakla, önlük var, kitap var. Çok güzel, hadi gidiyim demişim. Sonra bir hafta sonra bilmediğim bir şey, anlamadığım bir şey. Öğretmen sürekli gelip evden kapının arkasından götürüyormuş. Annemler de şey diyormuş, kapının arkasında. Sürekli beni ihbar ediyorlar. Hissediyorum yani. Gitmek istediğim okul birden cehennemlik oldu.” (*Selvi*, üçüncü kuşak, 28, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Selvi'nin, ailesinin, öğretmenine kapının arkasında olduğunu söylemesini “ihbar edilmek” olarak ifade etmesi, kapının arkasında yakalanıp okula götürülmesine ilişkin ruh hali hakkında epey fikir verici. Çorlu'da hiç Türkçe bilmeden okula başlayan *Serhat*'ın annesi de, oğlunun birinci sınıfta yaşadığı güçlüklerden söz ederken “işkence çekme” ifadesini kullanmıştır:⁶¹

“Ew lawê min ê mezin salek pir işkence kişand. Öretmena kicîx jê distandin, di go ‘tu çira Kurmancî xeber didî.’ Pir tade lêkirin. Serhat salekî sinifê de ma.”⁶² (*Makbule*, ikinci kuşak, 50, okur-yazar değil, Çorlu, görüşme Kürtçe)

⁶¹Anadilinin yok sayıldığı eğitim ortamının şiddet olarak değerlendirilmesine ilişkin bkz. Coşkun, Derince, Uçarlar, 2010: 81-83.

⁶²“Büyük oğlum bir yıl çok işkence çekti. Öğretmeni ondan hoşlanmıyordu, ‘Neden Kürtçe konuşuyorsun?’ diyordu. Ona çok eziyet etti. Serhat bir yıl sınıfta kaldı.”

Serhat'ın okul deneyimine ilişkin kendi anlatımı ise, anadili açısından olduğu kadar sınıfsal konumu açısından da dışlanmanın ve hor görülmenin örneği niteliğindedir:

“Birinci sınıftaki öğretmenin kafamda cetvel bile kırdığı olmuştu yani. Öğretmen kötü davranınca ne oluyor, otomatikman sınıftaki öğrenciler de kötü davranıyor. Biz üç tane fakirdik. Hiç unutmam yani. Geri kalanın durumu iyiydi. Kitaplarımız falan eskiydi. Zaten üçümüz de aynı sırada oturuyorduk. Herkes iki kişi oturuyordu. En arkada biz üçümüz oturuyorduk. Ben teneffüse gidip geliyordum, bir bakıyordum, benim çantam ve diğer ikisinin kitapları yerde. Yoksulluktan yana. Bir de ben zaten anlayamıyorum. Bana olumsuz daha çoktu. O öğretmen hor karşıladığı için öğrencileri de. Üçümüz de sınıfta kalmıştık.” (Serhat, üçüncü kuşak, 20, üniversite öğrencisi, Çorlu, görüşme Türkçe)

2. Müfredat, öğretmenler

Burada çocuğun okul dışındaki dünyası ile okulu birbirinden ayıran bu olumsuz karşılaşma deneyimine öğretmenlerin, çocuğun dilini bilmemesi ve çoğu durumda da onaylamamasının eşlik ettiğine de değinmek gerekir. Coşkun, Derince ve Uçarlar'ın *Dil Yarası*'nda (2010) kapsamlı olarak ele aldıkları gibi müfredatın, anadili Türkçe olmayan çocuklar göz ardı edilerek hazırlanmış olması, öğrenciler açısından çeşitli sorunlara yol açmasının yanı sıra öğretmenler açısından da zorlayıcı oluyor. Anadili ile okul dilinin aynı olduğu varsayımına göre yetiştirilen öğretmenler, önlerine konulan müfredatı, anadili okul dilinden farklı olan çocuklarla nasıl hayata geçireceklerine ilişkin bir kavrayıştan ve donanımdan yoksun bir şekilde görev alanlarına atanıyorlar. Sonuçta *İki Dil Bir Bavul* filminde çok yalın ve çarpıcı bir şekilde işlendiği gibi öğretmenler anadili, okul dilinden farklı olan çocuklarla daha doğru düzgün iletişim bile kuramadan bir yıl geçiyor. Hiç Türkçe bilmeden okula başlamış olan *Selvi*, bir öğretmen olarak, tekdil kurgusuna göre yetiştirilen ve önlerine bu kurgu bağlamında müfredat konulan öğretmenlerin durumunu şöyle aktarmıştı:

“Şimdi öğretmenin önüne bir müfredat konulmuş. İlk dönem bütün harfler bitecek, sesler bitecek, işte bu çocuk okumaya geçecek. O öğretmen geliyor. Dilini hiç anlamayan bir sınıfa giriyor. Belki temel sıkıntı burada. Ama o müfredatı da yetiştirmesi gerekiyor. O çocuğa hem o sesleri hem yeni bir dili öğretmesi gerekiyor hem de okumaya geçmesi lazım. Ve çocuklar o süreyi uzun atlatıyor. Yani batıda okuyan bir çocuk üç ayda bu okumayı, sesleri sökerken burada yılın sonunu bulabiliyor. Yılın sonunu bulabiliyor seslerin bitimi. Anlama, algılama,

öğretmenin ne dediğini anlama, isteklerini ifade etme. En basitinden bir ‘Tuvalete gidecem öğretmenim, çişim geldi’ cümlesi bayağı bir zaman alıyor. O iletişimi irtibatı kurma, çünkü o bir yabancı. Hakkaten o yabancı. Çünkü senin dilini konuşmuyor. O bir yabancı. Belki çocuğun yaşadığı temel sıkıntı bu.” (Selvi, üçüncü kuşak, 28, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Nihal öğretmenin aşağıdaki ifadesi, öğrencinin anadilini bilmenin de öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları güçlükleri ortadan kaldırmaya yetmeyebileceğini düşündürüyor:

“[Öğretmen olarak] zorluk yaşıyordum. Çünkü o plan, programa uymak zorundaydım. Çocuk Türkçeyi bilmiyor. Sen ona öğretmiyorsun. E Kürtçe de yapamıyorsun. Anlatamıyorsun. Olmuyor. (...) Sınıf ablasından yardım istiyordum. Hani bazı şeylerde ben de çeviremiyordum. Hani sen izah et. Ben söylemeyeyim. Ben Türkçe öğreteyim. Sen onlara Kürtçe anlat böyle olduğunu. Türkçe budur de yani. Hani biz de biraz çekiniyorduk açıkçası. Öyle.” (Nihal, ikinci kuşak, 40, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe)

Nihal öğretmen “çekiniyorduk” diye, yakın zamana değin sınıfta Kürtçe konuşmadığını dile getirdi ama aslında öğretmenin sınıfta bir-iki kelime de olsa anadilini konuşması gibi çocuğun kimliğini onaylayıcı tutumu, öğrenci üzerinde olumlu etkide bulunabiliyor. *Feride* öğretmen, Kulp’un bir kısmının harabeye çevrilmesinden ve ilçe sakinlerinin zorunlu olarak Diyarbakır’a göç etmesinden sonra gittiği okulda, anadilinin yasak olduğu bir ortama Türkçe bilmeyen biri olarak başlamıştı. Okulu Diyarbakır’ın baskın dili Türkçe olan ve ekonomik durumu iyi olanların yaşadığı *Ofis* semtindeymiş. Sadece dil farkının değil, sınıfsal farkın da yol açtığı sorunlar nedeniyle bocalarken, öğretmenin okul görevlisiyle Kürtçe konuştuğunu duymak ona çok iyi gelmişti:

“Kulp’ta Kürtçe konuşuyordum 92’ye kadar. Arkadaşlarımla, ailemle. [Diyarbakır’a geldikten] sonra *Ofis*’te bir okul. Biz daha yeni göç etmişiz, hem o anlamda bir uyum sorunun var. Çok zengin aileler. Çok iyi Türkçe konuşan ailelerin çocukları. Konuşmaya çekiniyorum. Utanıyorum. Dinliyordum daha çok, öğrenmeye çalışıyordum. Okulda kesinlikle Kürtçe konuşmak yasak. Nereye geldim ben? Burası neresi? Kesinlikle yasaktı. Yani konuşulmaması lazım. Sadece bir kez öğretmenimin soba yakan okul görevlisiyle bir-iki kelime hafiften Kürtçe konuştuğuna tanık oldum. Ben o günü hâlâ hatırlıyorum. Dünyalar benim olmuştu. Yani benim öğretmenim Kürtçe konuştu.” (Feride, üçüncü kuşak, 30, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Ancak bu olumlama, çocukların anadili ile okul dili aynı olan akranlarına göre eğitim hayatlarına büyük bir dezavantajla başladıkları gerçeğini değiştirmeye yetmiyor. Kaldı ki bütün anlatılar, öğretmenlerin olumlu etkisine dair değil. Bazı durumlarda öğretmenlerin anadiline karşı tutumu, çocukların suskunlaşmasına, kendilerini sınıfta tümüyle görünmezleştirmelerine yol açmış:

“Ez van rojan nikarim ji bîr bikim. Em di nav malê de, mehêllê de wê çaxê sîrf Kurdî diaxivî. Hîç Tîrkî nizanibûm. Televîzyon jî wê çaxê tinne bû. Yanî îşte 76, 75 wan tarîxna ez çûm mektebê. Gelek telebe wek min, wan jî nizanibû ama hineka ê memûra hebûn, ê hinkî bajêr mabû, Tîrkî zanibû. Miêlîme min jî pir pîs bû. Weya jî bîr nakim. Wê miêlîme ji roja ewilê de go kî ‘kelîmak Kurdî bîaxîfî deyî cetvel dîxwistin destê merî dixist.’ Bo wê ez hîç nepeyvîm. Ez hêya belkî sal mi qedand yanî sînifa ewilê jî mi qedand. Carkî du cara belkî ez Tîrkî peyvîm yan nepeyvîm. Ez hîç nepeyvîm. Ji ber dersa matematîkê wextê îşlema me hebû di matêmatîkê da ez radibûm ber textê. Texte reş. Min îşlem çêdikir û ez dihatim rûdiniştim. We kî din ez nedipeyvîm. Carkî jî meêlim tiştêk sewal kir. Ez texmîn dikim ji wenî ji dîrek hûndirê min derket mi Kurdî axifda, min lêxistin xwar. Ji bo mi jê hîç hez nedikir. Ez dikarîbûm mektebê jî dîr kêtama ama mi mektebê qey pir hez dikir. Ji bo ez dîr neketim. Û sala duda meêlimekî me pir baş hat. Hebkî em jî Tîrkî hînbûbûn. Dawî wenî derbas bû.”⁶³ (Züleyha, ikinci kuşak, 45, üniversite, İsviçre, görüşme Türkçe/Kürtçe)

“Ben ortaokul birinci sınıftım herhalde, sınıfımızda bir arkadaşımız vardı, işte yeni yeni Türkçeyi sökmüştü. Çünkü ilkokulu köyde okumuştum ve Diyarbakır’ın hemen yakınında bir köy, o yüzden yeni öğreniyordu. Böyle çok içine kapanık, böyle konuşmaktan utanan, işte çok sıkılan, hiç derse katılmayan ama aslında o kadar güzel, o yaşta bile şiirler yazan, hani dolu bir çocuktum yani ama dil problemi vardı. Sınıfın en arkasında oturuyordum. Bizim bir Türkçe öğretmenimiz vardı. O da aslen Zazaydı, Dicleliydi. Eline tespihi vardı, sınıfta dolaşırdı, gelirdi arkada onun kafasına bir tane vurur derdi: ‘Sen hayatta adam olamazsın.’ Dolaşırdı

⁶³“O günleri unutamıyorum. Evde, mahallede, o zaman sadece Kürtçe konuşurduk. Hiç Türkçe bilmiyordum. Televizyon da o zaman yoktu. Yani işte 75-76, o tarihlerde okula gittim. Öğrencilerin çoğu da benim gibi, Türkçe bilmiyorlardı. Sadece biraz memur çocukları vardı, biraz da bir süre şehirde kaldığı için Türkçe bilenler vardı. Öğretmenimiz de çok fenaydı. Onu unutmuyorum. İlk günden dedi ki, ‘Kürtçe konuşan eline cetveli yer.’ İnsanın eline cetvelle vururdu. Bu nedenle hiç konuşmadım. Belki de bir yıl öyle geçti. Birinci sınıfı bitirdim. Bir ya da iki kez Türkçe konuştum ya da konuşmadım. Hiç konuşmadım. Matematik dersinde işlem olduğu zaman tahtaya kalkardım. İşlemi yapardım gelip oturdum. Onun dışında konuşmazdım. Bir kez öğretmen bir şey sordu. Öyle tahmin ediyorum ki, gayriihtiyari içimden geldi Kürtçe konuştum, dayak yedim. Bu nedenle hiç sevmezdim. Okuldan da uzaklaşabilirdim ama galiba okulu çok seviyordum. Bu nedenle uzaklaşmadım ve ikinci sınıfta çok iyi bir yeni öğretmen geldi. Biz de biraz Türkçe öğrenmiştik. Böyle geçti.”

gelirdi bu, ama yani istisnasız her dersinde bunu yapardı ve o çocuk hiç, asla onun dersinde konuşmazdı.”(Nalan, ikinci kuşak, 30, ortaöğrenim, Umur Işığı, görüşme Türkçe)

Yukarıda orta yaşlı ikinci kuşakların okul anlatısında utanma duygusunun ağır bastığı belirtilmişti. Utanmanın sadece çocuğun anadilinden utanmasıyla sınırlı kalması beklenemez. Anadiliyle alakalı bütün evren, en başta ailesi, anne-babası da utanmadan payını alıyor. Tabii bu durumda çocuğun benlik algısı ve özsaygısının nasıl etkilendiğine dair bir şey söylemeye gerek yok. İlköğrenimini okulda anadilinden utanmanın ağır bastığı yıllarda gören, şimdinin orta yaşlı öğretmeni Nihal’in anlatımı, bu durumun bariz bir tasviri niteliğinde:

“Dil olarak zorlanmadım. Çünkü Türkçeyi çok iyi biliyordum. Hatta Kürtçe ve Zazacayı konuşmamak için elimden geleni yapıyordum. Utanıyordum dilimden. İşte o zaman öyleydi. Mesela annem gelsin istemiyordum okula. Babam gelsin istemiyordum. Hatta ilk günü tek başıma okula gittim. Ablama dedim, ‘Sen beni götür bırak geri gel.’ Onlar gelmesinler. Veliler toplantısına çağırıyordum onları. Ablalarıma siz gelin diyordum. Çünkü Türkçe bilmiyorlardı ya. Hani çok utanç verici bir şey gibi geliyordu. (...) Memur çocukları, subay çocukları genellikle o kesim. Ben *Ofis*’te oturuyordum. Öyle olunca da küçümsüyorlardı seni. Çok iyi hatırlıyorum. Annemle konuştuğum zaman gülüyorlardı bana. Bak o günleri unutmuyorum.” (Nihal, ikinci kuşak, 40, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe)

Anlatılarda en çok tekrarlanan kelimelerden biri utanmak ise diğeri de “susmak” oldu. Hangi şekilde olursa olsun, anadilini evde bırakıp tümüyle yeni ve tanımadığı bir dille okula başlayan, evdeki dilin kıymetsiz, işlevsiz ve hatta sakıncalı bir şey olduğu hissettirilen öğrencilerin ortak tepkisi susmak olmuş. Bu durum kimi zaman Züleyha örneğinde olduğu gibi bir yıl sürmüş, kimi zaman birkaç ay.

Yukarıda da belirtildiği gibi okula bu şekilde başlamanın okul başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için uzun soluklu araştırmalar gerekiyor. Ancak, görüşülenlerin öznel değerlendirmeleri, eğitim yaşamlarının olumsuz etkilendiği yönündeydi:

“Okula zaten kendi dilinde konuşamamanın verdiği bir ezikle başlanmışsın. Bir sıfır geride başlamışsın. O anlamaya harcadığım enerjiyi, kendi dilimle okuduğumda öğrenmeye harcasaydım çok daha başarılı geçirecektim o süreci. Çünkü sürekli bir anlamaya çalışma vardı.

Öğrenmeden çok anlamaya çalışmanın dengesizliği vardı. Ortaokulda okul birincisiydim ama sözel derslerde zayıftım. Sözel derslerde zayıftım derken sözel dersleri saatlerce çalışırdım. Ama sayısala daha ilgiliydim. Sayısalda rakamlar vardı. Sadece o rakamlarla ilgilenmek daha çok hoşuma giderdi.” (Bermal, üçüncü kuşak, 25, üniversite mezunu, *Toplu Konutlar*, görüşme Türkçe)

“Başarı noktasında çok ciddi sıkıntı yaşadım ben. İlk yıl okuma yazma öğrenemedim. İkinci yılımda, o da ablalarım sayesinde. (...) Salak gibi hissediyordum kendimi. Hiç bir şey öğrenemiyorum, bilmiyorum. Şimdi mesela bunun nedeni buymuş. Çiftidillilikten gelen bir şey. Ben kendi dilimde eğitim görsem belki hemen okuma yazmayı sökebilirdim herhalde. Böyle bir etkisi oldu okul başarısı üzerine. Türkçeye hâkim olduktan sonra derslerde de zaten ciddi düzelme oldu. Ama ben bunu erken atlatırdım. İlk yılda atlatırdım. Ama birçok öğrenci beşinci sınıfa kadar örneğin hiç Türkçe konuşmıyor. Hep okul başarısı düşük. Türkçeye hâkim olmadığınız sürece başarı noktasında çok ciddi sıkıntılara yol açıyor. Bende de zaten bu anlamda büyük bir özgüven kaybı oluştu açıkçası. Yine tutunmaya çalıştık ama herkes tabi başaramayabiliyor.” (Feride, üçüncü kuşak, 30, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

“Ben üçüncü sınıftan sonra konuşmaya başladım. Belki şimdi kendimi bazı gruplarda, bazı yerlerde ifade edemememde psikolojik alt nedeni o olabilir diye düşünüyorum.” (Nermin, ikinci kuşak, 40, ortaöğretim, Umudun Işığı, görüşme Türkçe)

Yukarıdaki anlatılar, daha çok okula ilk başlanan yıllara, ilköğretim öğrencilerine dair. Bu yaş grubundaki çocukların henüz kendi değerlendirme kıstasları gelişmediğinden öğretmenlerinin, arkadaşlarının tutumlarına karşı daha kırılğan oldukları dile getiriliyor (Değirmencioğlu, 2010a: 124). Dolayısıyla bu yaş grubundaki çocuklar açısından öğretmenlerinin Kürtçeye ilişkin tutumlarının çok daha etkileyici olduğu varsayılabilir. Nitekim *Dela*'in sınıf arkadaşlarının tutumuna ilişkin anlatımı, ortaöğretim döneminde aynı kırılğanlığın söz konusu olabileceğini gösteriyor. Tabii bu anlatının, öncekilerin aksine, daha yakın tarihli, Kürtçenin kamusal alandaki meşruiyetinin ve değerinin arttığı bir döneme ait olduğu da dikkatlerden kaçmamalı:

“Ben iki dili de biliyordum. O nedenle ilköğretimde o kadar zorluk çekmedim. Ama şöyle bir şey, lisedeyken bizim bir hocamız vardı. Matematik hocası. Arkadan iki erkek çocuğu, onlar sürekli Kürtçe konuşuyordu. Şöyle bir matematik dersi anlatırken durdu ve “o dille konuşmayın” dedi. Evet, bununla karşılaşmıştım. Onlar ısrarla devam

ettiler. Çünkü hani biraz *Bağlar*⁶⁴ kesiminden gelmişlerdi. Cesaretliyidiler. ‘Çok zorlarsanız polisi çağırırım’ dedi ve onlar da durdular artık. Tehditle durdular. Öyle bir şeyle karşılaşmıştım. Adam da yabancı değildi. Doğuluydu. Bu beni şaşırtmıştı. Çünkü doğulu bir insan böyle yaparsa... Çünkü onun ana-babasının da anadili Kürtçe. Bunu iyi biliyorduk. Şöyle düşündüm sen böyle sert bir tepki verirsen, bir yabancıнын, tepki göstermesi daha kabul edilebilir. Başkası daha şey. Ama sen kendi dilini kabul etmiyorsan, susturuyorsan ve eğitimci bir seviyeye gelmişsen, sen ‘susun’ dersin, ‘polise’ dersin şoka girdim yani. Hiç hoşlaşmadım. O adamı hâlâ da sevmiyorum yani. Bir kere yolda gördüm mü yolumu çeviriyorum. Yani tepki insanlarda bir şey yaratıyor.” (Delal, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Şehitlik*, görüşme Türkçe)

Başta da belirttiği gibi, okul deneyimi bu çalışmanın odağında olmamasına karşın, anadiline ilişkin tutumların oluşmasında eğitimin oynadığı önemli rolden dolayı görüşmelerde üzerinde durulan hususlardan birisi oldu. Yukarıda aktarılan bulguların da gösterdiği gibi, özellikle Kürtçeyle ilgili olumsuz tutumun ağırlık taşıdığı dönemde okul deneyimi, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların sadece anadillerinden değil anadilinin ait olduğu bütün evrenden, hatta annelerinden dahi utanmalarına yol açabilmiş. Çocukluğunda böyle bir deneyimi yaşayanların anadillerine ilişkin tutumları son derece olumsuz olmuş. Öyle ki anadillerinin sonraki yaşamlarında yer bulması pek de mümkün olmamış. Utanmanın yerini korkuya bıraktığı 1990’lı yıllara dair anlatılar da sonraki bölümde ele alınacağı gibi başka türlü travmalara işaret ediyordu. Bu yıllarda utanma geriye çekilmiş olsa da evin diliyle okulun dilinin ayrı olmasının yol açtığı karmaşa devam etmiş. Bunun yanı sıra çocuk anadilinden ya da kimliğinden utanmasa dahi, bu kez de dışlanma kaygısıyla anadilinden uzaklaşabilmiş. Dil ve kimlik eksenli politik mücadele ve baskılar ise çocukların dil algısı üzerinde karmaşık etkilerde bulunmuş.

⁶⁴Diyarbakır’ın görece olarak yoksul toplumsal kesimlerinin yerleştiği ve Kürt kimliği eksenli politikleşmenin güçlü olduğu bir bölgesi.

E.DİL, KİMLİK, TRAVMA

Çocukların okulun diliyle, ailesinin, yakın çevresinin konuştuğu anadillerinin farklı olması nedeni ile karşı karşıya kaldıkları güçlükler, yukarıdaki kimi anlatılarda da görüldüğü gibi anadillerinin tanınmadığı ya da kıymetsiz veya komik bulunduğu durumlarda daha derinleşiyor. Benlik algılarını, dolayısıyla kimlik edinme süreçlerini etkileyecek travmatik boyutlara ulaşabiliyor. Çocuğun, adına yabancılaşması ve onu değiştirmeyi istemesi boyutuna örneğin:

“Çocuğun adı *Serxwebûn* gibi bir şeydi yanlış hatırlamıyorsam. İlkokula gidiyor. Yeni başlamış. Bir gün eve gelmiş işte çocuk, bundan sonra benim adım Ahmet, bana Ahmet diyeceksiniz. Onlar da gülmüşler, senin adın Ahmet değil falan. ‘Ya arkadaşlarım benimle dalga geçiyorlar. Söyleyemiyorlar ismimi. Dalga geçiyorlar. Benim adım Ahmet olsun.’ Muhtemelen arkadaşlarının arasında çokça Ahmet ismi vardır yani. Ayşe vardır. Ama *Serxwebun* ya da benzer isimler yoktur. O yüzden dalga geçiliyor ya da bir sözcüğü yanlış söylediğinde. Dört yaşına kadar Kürtçe konuşan bir çocuk mesela, hani bazen Türkçe sözcükleri karıştırabiliyor. Çocuk diliyle kutik⁶⁵ demiş okulda. Arkadaşları dalga geçmiş. Çocuk soğuyor. Soğuma oluşuyor aslında. Dışlanmak korkusu.” (Selvi, üçüncü kuşak, 28, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Bu görüşmede, çocukların okula gelmeden önce çevrelerindeki dünyayla ilgili bilgi ve tanımlamaların, okulda işlevsiz kalmasının yanı sıra alay konuları olmalarına ilişkin örnekler de paylaşıldı. Bu durumun, öğrencilerin dışlanmamak için anadilini terk eğilimlerini daha da güçlendirdiği düşünülebilir:

“Öğretmen, ‘M harfiyle başlayan hayvan isimlerini yazın’ demiş. Çocuk da başlamış; ması⁶⁶ yazmış, mişk⁶⁷ falan yazmış. İlkokulda. Öğretmen tabi dayak atmış. ‘Bunlar mı yazılır’ falan. Arkadaşları yine gülmüşler. (...) Hani bu öğrencileri, çocukları Kürtçeden soğutan bir şey aslında. Öğretmen, çevre, alay edilme korkusu. Biz de yaşamışızdır zaman zaman. Belki bu kadar mükemmel Türkçe konuşmamızın nedeni de budur. Zorluyoruz kendimizi çünkü öğretmen bizi takdir etsin. Bizi sevsin. Aferim desin. Biz onunla aynı yere gelelim. Aynı konuma gelelim. Farklılığımız ortadan kalsın.” (Selvi, üçüncü kuşak, 28, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

İlköğretime başlama yaşları, 90'lara rastlayan üçüncü kuşakların anlatımları

⁶⁵Köpek

⁶⁶Balık

⁶⁷Fare

Kürtçeyle ilişkilerindeki duygusal karmaşalar açısından çarpıcı nitelikteydi. Yukarıda da belirtildiği gibi bu duygusal karmaşanın nedeni utanma değildi. Bir yandan içine doğdukları ve doğallığında kullandıkları bir dil, ama diğer yandan bu dilin şu ya da bu şekilde yakıcı bir şiddet ortamıyla bağlı bulunduğuna ilişkin algı, çocuklar için kaldıracabileceklerinden ağır bir yük oluşturabilmiş. Kimi zaman dilinden korkma ile onu sevme bir arada yaşanmış, kimi zamansa anadili bir anda unutulabilmiş!

1. Korkmak ve sevmek

Delal'in ilkokul çağında Kürtçeden dolayı ürküntü duyması da Kürtçeyi sevmesi de bir çocuk olarak ailesinde yaşanan kayıpları, travmaları tecrübe etmesi eşliğinde gelişmişti örneğin. Kürtçe için mücadele ettiğini düşündüğü küçük dayısının öldürülmesi, hem Kürtçeden ürküntü duymasına hem de çok sevdiği dayısının önem verdiği, uğruna yaşamını yitirdiğini düşündüğü bu dile sevgi duymasına yol açmıştı:

“Küçüktüm. Küçüklük döneminde ailem, aslında annem ağır şeyler yaşamıştı. Onun etkisi biraz bizde. Dayım öldüğünde çok küçüktüm. Altı yaşındaydım galiba. Hani korkmuştum. Ölümden ürkmüştüm. Çünkü annem ağlıyordu. Bunu hiç bir zaman unutmam. ‘Anne ne oldu?’, ‘Dayın öldü’ dedi. Avlunun ortasına koymuştular onu. İlk cenaze onu görmüştüm. Çünkü ömrümde hiç tabut görmemiştim. Yeşil sarılı bir örtü. İlk o zaman ölümün ne olduğunu anladım ve hani bazen diyordum, ‘Allahım Kürt müyüz diye böyle şeyler başımıza geliyor?’ Çünkü hani dayımın nasıl mücadele ettiğini biliyordum. Pek bir şey anlamazdım. Konuştuklarında bizi odadan çıkarmazlardı. En ilgimi çeken bu. Arkadaşlarımla bazen konuştuğumda hani aileleri ‘siz çocuksunuz’ diyip odadan çıkarmışlar. Ama benim dayım odada tutuyordu. Önümüzde konuşuyorlardı her şeyi. İlk o zaman ölüm nedir, korktum da sanırım. Bir ürkme geliyordu. Kürt dilinden dolayı başımıza bu kadar şey geldi ve az süre var iki dayımın arasında. Belki de daha farklı olabilirdi. Bilmiyorum aslında ilk o zaman ürkmüştüm. O zamandan sonra ilkokula gidiyorum. Yoğun bir dönemdi. Doksanlardı. Dayımı çok seviyordum. Garip bir şekilde Kürtçeyi de herhalde bir şeyi sevmeye sevme önkoşul oluyor. Küçük dayımı çok severdim. Hani hayrandım. Böyle odaya gelince hatırlıyorum, onun kucağına oturuyordum. En çok beni sevsin isterdim. Onunla beraber dili de sevdim. Ama ölümünden sonra korku duydum. Kaybetmenin ne demek olduğunu o zaman anladım. [Kürtçeyi] sevdim. Onun sevdiği şeyi sevmeyen dolayı galiba. Bir bilinçle değil. O seviyordu ya o mücadele ediyordu ya. Ondan dolayı herhalde daha seviyordum, o seviyor Kürtçe konuşmayı. O zaman öğreneceğiz. Çünkü o, onun yaşamı öyle gitti. Öyle

bir şey kafaya kazınmıştı yani. Sevgiyle ilgili dili konuşmak da. Belki dayım sevmeseydi biz de sevmezdik. Dayım olmasaydı belki de daha farklı olurdu. Öldükten sonra bir an [korktum]. Çünkü dayımın başına gelen.... Korkmuştum. Elbisesini yıkadık, onu hatırlıyorum. Kanını görmüştüm. Küçüktüm, korktum herhalde. Ölmesine, kaybetmesine. Sonradan biraz büyüyünce yavaş yavaş... o sevmişse bir şey vardır diye öyle. Çünkü onu çok seviyordum.” (Delal, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Şehitlik*, görüşme Türkçe)

Delal'in anlattıklarını dinlerken, sürekli birbirinin yerini alan korkunun mu sevginin mi belirleyici olduğuna karar vermek güçtü. Bir duygusunu ve onun gerisindeki etkenleri anlatırken, diğer duygusuna ve ardındaki etkenlere geçiyordu. Ses kaydını daha sonra tekrar dinlerken, bu karşıt duyguların biraradalığını daha açık fark etmek mümkündü. Sonunda her iki duygunun da benzer derecede etkide bulunmuş olduğu, *Delal*'in duygu dünyasında her ikisinin bir anda yer bulduğu kanısı ağır bastı.

2. Unutmak ve unutulana geri dönmek

Kulp'ta Kürtçe bir ortamda dünyaya gelen ve okula başlama yaşındayken Kulp'taki pek çok ev gibi evleri taranıp çok zor şartlarda Diyarbakır'a göç edip okula Diyarbakır'da başlayan *Bawer* de hem ismiyle hem anadiliyle hem de kimliğiyle ilgili duygusal açıdan hayli karmaşık ve travmatik bir çocukluk geçirmişti:

“Şimdi bizim böyle durumumuzun olmasının (Kürtçeyi konuşamamasını kast ediyor) sebebi de şey yani beş-altı yaşında ben direk Diyarbakır'a geldim. (...) Tek bir aileyiz. Ben sürekli okula gidip geliyorum. Türkçeyi güzel konuşuyorum ama hani günlük konuşmamın içerisinde Kürtçe kelimeler kullandığım zaman bile okulda şey yapıyorlardı. Ters ters bakıyorlardı. Hatta hiç unutmam bir arkadaşım sordu, ‘Bawer ne demek?’ Ben de ‘Kürtçe’ dedim, ‘inanç demek, inanmak demek’ diye. Hoca da şey yaptı. İtiraz etti. Yok yok dedi, o Arapçadır. Arapçadır yani. (...) Ondan sonra şey yani Kürtçe konuşmadım ben. Yaklaşık bir ortaokula kadar şey yoktu, Kürtçeyle ilgili bir bağım yoktu. Ya şimdi şöyle bir durum vardı. Zaten hani köyden gelmişsiniz merkeze. Oranın da çok karışık olduğu bir dönem. Doksanlı yıllar. Yani şey yapmadım. Çok sorgulayamadım. Çünkü evde de çok şey konuşulmuyordu o zaman. Hani Kürtçe konuşuyordum desem yalan olur. Hatırlamıyorum çünkü. (...) Daha çok korktuğum için. Şimdi şöyle bir durum var. Hani görüyorsunuz zaten bu dili konuştuğu, Kürtçeyi konuştuğu için başına birçok şey gelen insanı görüyorsunuz. Biraz o korkuyu yaşadığım için konuşamadım. Belki söyleyemedim. Asıl ondan dolayı. Çünkü anne de, baba da zaten bizzat bunun içinde yer alıp hani evi taranan kişiler

arasında zaten. Babam anlatıyor zaten şeyi anlatıyor: ‘Biz kahvedeyken içindeyken böyle olay oldu. Eczane yandı.’ Hani ben çocuktum sürekli askerler bizim bahçeye geliyordu. Anneannemgilin bahçesine falan geldiler. Hani Kürtçe konuşmayın. Türkçe konuşun. İşte sürekli bir taciz modundaydılar. Dürbünle sürekli izliyordular. İnsanlar korkuyordu.” (Bawer, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Diclekent*, görüşme Türkçe).

Bawer bunları anlatırken, araya giren annesi, *Bawer*’in sözünü ettiği döneme ilişkin kendi düşüncelerini paylaşmak istedi. Anlattıkları hem korumacı yaklaşımlarının *Bawer*’in Kürtçeyi unutmamasındaki payına ilişkin samimi bir sorgulamanın izlerine hem de *Bawer*’in okula başladığı dönemde Kürt olmayla ilgili yaşadığı travmanın ağırlığına ışık tutuyordu:

“Asıl ben bununla ilgili bariz bir şey anlatayım. Biz buraya geldiğimizde *Bawer* dört, dört buçuk yaş dönemleri işte. Sonra bir gün çok ateşlendi. Çocuk dışarıya çıkamıyor. Sürekli panzerler, şunlar bunlar. Hatta gidip kola şişelerini, kutularını panzerlerin üzerine atıyordu. Nerdeyse tarayacaklardı falan. Hastalandı. Ateşlendi ve gece sayıklıyor, ‘Niye biz Kürdüz?’ dedi. ‘Niye bizi öldürmeye çalışıyorlar?’ falan diye böyle sayıklıyordu ‘Biz kötü müyüz?’ falan diye. Ben kendimce acaba yani o dönemde kızım mesela birebir orda yaşamadı ama *Bawer* o süreçte onları görüp, acaba diyorum hani orayı kapatmak mı, biz onu hiç fark etmedik ya da biz mi kapattık.” (Ferda, ikinci kuşak, 45, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

90’lı yılların o şiddet ortamının ve *Bawer*’in ismiyle ve anadiliyle ilgili yukarıda anlatılan travmalarının üzerinden epey zaman geçmişti. Ancak büyüyüp de İstanbul’da üniversite öğrenimi görmeye başladığında bu kez *Bawer* isimli Diyarbakırlı bir Kürt genci olarak Kürtçe bilmemenin ezikliğini yaşamak durumunda kalmıştı. Çocukken korktuğu için ya da ailesinin korumacı yaklaşımının sonucunda unuttuğu(!), yaşamından çıkan Kürtçe, bu kez, öğrenmek için kursa gitme gereksinimi duyduğu, kimliğinin önemsediği bir parçası olarak algılanmaktaydı:

“[Kürtçe konuşmayı] isterdim. Niye isterdim? Çünkü hakikaten dil senin kimliğin bir kere. Bunu en çok nerede fark ettim. Burada pek fark edemeyebilirsiniz ama İstanbul’a gittiğinizde o ortamda sizin gibi birçok insan var ve size ilk sordukları şey nereli olduğunuz. Diyarbakırlısın. Diyarbakırlı olduğun zaman senle direk Kürtçe konuşmaya başlar. Çünkü o bir rahatlık göstergesidir ve senle direk bir şeyler paylaşmak ister. Buna cevap verememeniz çok kötü. Annemiz babamız çok iyi

biliyor. Etrafta konuşan çok arkadaşınız var. (...) E tabi kimliğin senin. Şimdi Diyarbakır kültürlerin, medeniyetlerin beşiği olan bir yer. Yani sen kendi kimliğinle övünürken, hani şeyimle övünürken. Bu dili bilmemem, anadilimi bilmemem senin eksinliğindir.” (Bawer, üçüncü kuşak, 23, üniversite mezunu, *Diclekent*, görüşme Türkçe)

1990’larda ilköğretim çağında olan genç üçüncü kuşakların yukarıda paylaşılan anlatımları, çocukken korkulan, kaçılan anadiline ve kimliğine, gelişen politik duyarlılıkların da etkisiyle geri dönüş hikâyesi olarak okunabilir. Anadilinden korkma, anadilinden kaçınma, onlar için geride kalmış olsa bile, kreş öğretmenlerinin, kentin daha çok yoksul kesimlerinin yaşadığı mahallelerde çocuklarla çalışan toplum örgütü gönüllülerinin ya da alt belediyelere bağlı eğitim destek evlerindeki sosyal görevlilerle öğretmenlerin paylaştıkları gözlemler, bugünün ilköğretim öğrencileri arasında da anadilinden uzaklaşma ve unutma eğiliminin görülmeye devam ettiği yönündeydi. Güncele dair anlatılarda Kürtçenin yine şiddetle, sorunlarla birlikte anılmasının etkisinin azalarak da olsa devam ettiği görülmüyordu. Ama günümüzde öne çıkanın daha ziyade dillere ilişkin hiyerarşi algısı olduğunu belirtmek yanlış olmaz.

F.DİLLERE İLİŞKİN ALGILAR VE HİYERARŞİ

Yerel yönetime bağlı bir kreşteki görevlilerle görüşmeye gittiğimizde, konuşulan konulardan biri de çocukların, kimlerin Kürtçe konuşabileceğiyle ilgili algılarına ilişkindi. Görevli, çocukların Türkçeyi daha önemli bir dil olarak gördüklerini, genellikle iyi giyimlilerin Türkçe konuştuğunu düşündüklerini söylemişti. Bu konuyu başkaları izledi. Söz, kentteki Kürtçe yayınlara geldiğinde, görüşmeden bir gün önce *Hasanpaşa Hanı*'ndaki bir gözlemimi paylaşmak istedim. Oldukça şık ve modern giyimli iki genç kadın, hanın zemin katındaki kitapçıda, Kürtçe çocuk kitapları bulunan bir standın önünde durmuş, beraberlerindeki altı-yedi yaşlarındaki oğlan çocuğuna Kürtçe olarak hangi kitabı tercih ettiğini soruyor, istediği kitabı alabileceğini söylüyorlardı. Kreş görevlilerine bu gözlemimi anlatırken farkında olmadan yaptığım vurgulardan, küçük çocuğun Kürtçe kitapları incelemesini ve hangisini seçtiğini söylemesi kadar, onunla Kürtçe konuşan genç kadınların şık ve modern giyimli olmalarının da beni şaşırttığı görülmüş olmalı ki, görevlilerden biri, "Siz bile hâlâ modern ve şık giyimli olanların Kürtçe konuşuyor olmalarını şaşırtıcı bulunuyorsunuz" dediğinde kendimi yakalanmış gibi hissettim. Haklıydı. Kimlerin Kürtçe konuşabileceklerine ilişkin belli yargılar bende de mevcuttu.

Elbette ki Kürtçe, yukarıda çeşitli vesilelerle belirtildiği gibi önceki yıllarla kıyaslanmayacak derecede görünen, duyulan ve toplum içinde değer verilen bir dil. Özellikle kentin entelektüel ve politik atmosferi açısından bu çok bariz bir durum. Anlaşılan o ki, bu durum henüz ilköğretim çağındaki çocukların da hissedebileceği düzeyde tezahürlere sahip değil. Nitekim gerek çocuklarla yaptığımız görüşmeler gerekse de çocuklarla çalışan görevlilerin aktardığı gözlemler, çocukların diller arasında belirgin bir hiyerarşi algısına sahip olduklarını düşündürüyordu. Diller arasında kurulan hiyerarşide etkenlerden birinin dilin işlevi olduğu düşünülebilir. Okulun dili ol(a)mayan Kürtçe, kitap dili olabilecek bir dil olarak tahayyül edilemiyormuş örneğin.

"Benim bir yeğenim var, şimdi yedinci sınıfa gidiyor. İşte dördüncü sınıfta falandı sanırım, biz, işte Zazakîden bahsettiğimiz zaman hep reddederdi, 'öğren' dediğimizde 'ii' diyip kestirip atardı ama birgün geldi bize, eşim bu Kürdî Der'in yaptığı o resimli kitapçıklar getirmişti oğlum için. Bu da gördü, baktı, işte okudu. 'Aa teyze' dedi 'burda şeyler var, burda hani isimler falan yazıyor.' Dedim 'evet yazıyor, işte onlar Kurmancî, Zazakîsini de çıkaracaklar.' (...) Sonra bu böyle çevirdi, baktı, bir yerde köpek resmi gördü, baktı altında kutik yazıyordu ayy dedi; 'kutik köpek demek mi, be-

nim babaannem hep kızınca bana kutik diyor.’ Sonra bu gitti, aradan bir ay falan geçti, okullar tatil oldu geldi bir avuç bozuk para getirmiş; ‘teyze’ dedi ‘bunu alıyorsun, kumbaramda biriktirdim, bana o kitaplardan al dedi.’ (Nalan, ikinci kuşak, 30, ortaöğrenim, Umut Işığı, görüşme Türkçe)

Çocukların televizyondan, dış dünyadan en fazla Türkçeye maruz kalıyor olmaları da Kürtçenin reddedilmesinde rol oynayan etkenlerden:

“Aileler açısından hani bir duyarlılık gelişti ve aileler çocuklarıyla Kürtçe konuşmayı tercih ediyorlar ama belli bir süre sonra, egemen dil Türkçe, ondan sonra televizyondaki bütün filmler, çizgi filmler Türkçe olduğu için bir süre sonra çocuklar [Kürtçeyi] reddediyor. Mesela Neriman’ın oğlu vardı, Ajer. Resmen reddediyor, bildiği halde anlamazlıktan geliyor. Benim böyle yeğenlerim var, biliyorum mesela kızkardeşimin kızı, çok iyi biliyor ama hani böyle, eğer ‘Kürtçeyi aa ben anlamıyorum, bu ne demek’, onun için sanki hani bir ayrıcalık. Mesela anneler ne doğru dürüst Türkçe biliyor, ne doğru dürüst Kürtçe biliyor. Babalar da öyle ama (...) çocuklarla Türkçe konuşmayı tercih ediyorlar. Bir süre sonra çocukların da bilinçaltına şöyle bir şey yerleşiyor, ya bütün bu, tırnak içinde politik şeye rağmen, hani çocuklar burada taş atan çocuklar, politik çocuklar, çok farklı. Evet, politikler, çok iyi slogan atıyorlar işte ama dil konusuna gelince (...) yani hep öyle ötekinin dili, yoksulun dili. İşte eğitimin dili değil. Kitap dili değil, hikâye dili değil, öykü dili değil, şiir dili değil.” (Nermin, ikinci kuşak, 40, ortaöğrenim, Umut Işığı, görüşme Türkçe)

Görüşme için gittiğim evlerde çocuklarla sohbet ederken Türkçe konuşanlar ve Kürtçe konuşanlara ilişkin algılarını öğrenmek için “Türkçe/ Kürtçe konuşanlar nasıl giyinir?” ya da “Türkçe konuşanlar mı/ Kürtçe konuşanlar mı yoksuldur?” gibi sorular sormuştum. Bu sorulardan ve verilen yanıtlardan birkaçı:

- Türkçe konuşanlar mı daha fakir olur, Kürtçe konuşanlar mı?
- Kürtçe konuşanlar daha fakir.
- Türkçe konuşanlar nasıl giyinir?
- Güzel giyinir. Saçları düzgün taranmıştır.
- Kot pantolon gömlek falan giyinirler. Giysileri güzeldir.
- Kürtçe konuşanlar nasıl giyinir?
- Uzun etek giyinirler. Saçları topludur.
- Başları bağlıdır. Saçları düzgün değildir.
- İngilizce konuşanlar?
- Onlar çok güzeldir.



Kuşkusuz bu algı sadece çocuklarla sınırlı değil. Kentin bilinçaltında da halen, kreş görevlisinin, kitapçıdaki gözlemlerimi anlatırken beni yakaladığına benzer kalıp yargıların izleri bulunuyor muhtemelen:

“Bunu girdiğim arabada da yapıyorum. Kürtçe konuşuyorum. O gün biraz moralim bozuksa, biraz kötüysen, ne biliyim giyim olarak vasatsam Kürtçe konuşunca yakıştırıyor bana. Hiç o konuda sıkıntı yok. Ama ben yüksek ökçeler varsa, biraz iddali bir ruj varsa yüzümde, Kürtçe konuştuğumda herkes dönüp bana bir daha bakıyor. Sanki uzaydan gelmişim gibi.” (Selvi, üçüncü kuşak, 28, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Türkçenin daha az bilindiği ve hastane, belediye vb. kurumların sunduğu hizmetlerden yararlanmada daha belirleyici olduğu dönemlerde Türkçe bilmenin ayrıcalığını yaşamış kimi çiftdilli ikinci kuşaklar açısından da Türkçe bilmek halen bir statü simgesi olarak görülmeyi sürdürüyor. *Nermin*'in orta yaş üstü akrabaları için Türkçe bilmek bir statü simgesi olarak görülmeye devam ediyormuş örneğin:

“Biz diyoruz ki ‘Kürtçe konuş, çocuklar Kürtçe öğrensinler.’ Ama o ısrarla Türkçe konuşmaya devam etti. [Türkçe konuşmak] bir statü çünkü. Babamın yengesi için de öyleydi. Benim Şırnak’tan arkadaşım gelmişti. Yengemle Kürtçe konuşuyordu. Yengem birden döndü, kızdı dedi; ‘oğlum ben Türkçe biliyorum sen niye benimle Kürtçe konuşuyorsun.’”(Nermin, ikinci kuşak, 40, ortaöğrenim, Umut Işığı, görüşme Türkçe)

Bermal’ın kırsal kalkınma çalışmaları bağlamında kaldığı köylere yönelik gözlemi de dilin işlevi ve prestijine ilişkin algılar arasındaki paralelliğe işaret ediyordu. *Bermal*’ın anlattıkları, çalıştığı köylere ilişkin gözlemlerini kendi çocukluk dönemindeki algı ve tutumlarla karşılaştırarak değerlendirdiği için ayrıca önemliydi:

“(…) Ben Kürtçe konuştuğumda bana Türkçe bir dönüş vardı. (...) Ben de ilk başta anlaşılmadığımı düşünerek, hani o şive farklılığından kaynaklı anlaşılmadığımı düşünüyordum yani. O yüzden biraz daha zaman geçerse bu kırılır diye düşünüyordum. Fakat zaman ilerledikçe baktım yok. Kadın da, erkek de, çocuk da bu dili kullanıyor. Türkçede çok zorlanıyor anlatmak istediğini, anlatamıyor yani. Bana bir isteğini aktaracak, bunu Türkçe söylüyor ve anlatmakta zorlanınca yanındakine Kürtçe söylüyor, sen ona söyle diyor. Ben anladığımı söylüyorum yine de bunu şey yapmıyor yani duymuyor sanki. Ama sonrası gözlemlerim hani yok, Türkçe konuşmayı bir ayrıcalık olarak görme. Çünkü geçmiş

yaşantı, özellikle 90'lı yıllarda bütün bölge Kürt olmasına rağmen işte köyden şehre gittikleri zaman gittikleri tüm dükkanlarda Türkçe konuşmak zorundaymışlar. Hastaneye giderken Türkçe konuşmak zorundalar. Alışverişte her yerde bir Türkçe konuşma şeyi var ve bir yerde ona bağladım. Herhalde bunun verdiği bir eziklikle. Kendimden de yola çıktığımda, ben de sonuçta şeydir, Türkçe konuştuğumda kendimi farklı hissedirdim. Ben Türkçeyi biliyorum yani. Birine işte köyden gelirlerdi, doktora götürücez, diyelim ki onları, ben orda Türkçe konuşurdum. O bana bir saygı gösterirdi aslında. O saygı bana ayrı bir hava verirdi. Biraz ordaki durumun da benzer bir durum olduğunu düşünüyorum.” (Bermal, üçüncü kuşak, 25, üniversite mezunu, *Toplu Konutlar*, görüşme Türkçe)

Diller arasındaki hiyerarşi algısına ilişkin bahsi kapatmadan önce, bu algının izlerini hangi dilin öğrenilebilir olduğuna dair tutumlarda görmenin mümkün olduğunu belirtmek isterim. Anadili Türkçe olanların, Kürtçe öğrenmeye ilgi duymaya başlamaları, malum olduğu üzere daha çok yeni bir durum. Kürtçe konuşulan köylerde uzun yıllar çalışmış olan öğretmenlerin bir-iki kelimeden öte Kürtçe öğrenmemiş olmaları üzerine düşünmeye değerdir.

“Benim öğretilerim ikisi de tek kelime Kürtçe bilmiyordu. Ve çok enterasan, [köyde] uzun yıllar kaldılar. ‘Çavan î, baş î?’⁶⁸ cümlesi dışında hiçbir şey öğrenmediler. İnsani olarak hakikatten çok hümanist yaklaşımları vardı. Şimdi üzerine düşünüp, o çocuk aklıyla düşünemiyorsunuz ama ısrarla niye kendini bunun dışında tuttular. Hakikaten onların da mı çok aşağı gördüğü bir dildi, öğrenmek istemediler?” (Selvi, üçüncü kuşak, 28, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Burada saha gözlemlerinden edinilen bir izlenim de küçük bir anekdot olarak paylaşılabilir. Saha gözlemleri Kürtçenin Zazakî ve Kurmancî lehçeleri arasında da bir fark olduğu izlenimi doğurdu. Görüşme yapılan ailelerin bir kısmının anadili Kürtçenin Zazakî lehçesi idi. Bu ailelerin bütün fertleri Zazakînin yanı sıra mutlaka Kurmancî de öğrenmişlerdi. Ancak esas olarak Kurmancî lehçesini bilenler arasında Zazakîyi de öğrenmiş olanlar istisna oluşturuyorlardı. *Xweylîn* köyünde görüşülen birinci kuşaklardan birisinin anadili Kurmancîydi ve uzun yıllar önce gelin geldiği *Xweylîn*'de herkes Zazakî konuşuyor olmasına rağmen o Zazakî lehçesini öğrenmemişti. Ayrıca bizimle görüşürken bunu övünerek anlatmıştı. Kurmancî konuşanların Zazakî öğrenmemelerine karşın, Zazakî konu-

⁶⁸“Nasılın, iyi misin?”

şanların Kurmancî lehçesini de öğrenmelerinin sebepleri çeşitli olabilir. Bunlar arasında en açıklayıcısı dilin işlevi ile alakalı görünüyor. Kurmancî lehçesi, kent merkezinin ve pazarın dili olmasına karşın Zazakî daha ziyade köylerde kullanılan bir lehçe olagelmiş. Pazarın dili olması da Kurmancîyi ortak lehçe olarak daha işlevsel kılmış olmalı. Bu arada, anadili Zazakî olan kimi görüşmecilerin, Zazakî konuşanların dil öğrenmede daha yetenekli oldukları ya da Zazakînin Kurmancîden daha zor öğrenilebilecek bir dil olduğu yolundaki yorumlarını da aktarmakta fayda var.

Bu anekdotu, Diyarbakır'ın Zazakî ve Kurmancî lehçelerini konuşan sakinlerine ucu açık bir tartışma konusu olarak bırakıp toparlamak gerekirse, yukarıdaki gözlem ve anlatıların, anadilinin kullanımına ve kuşaklar arasında aktarımına ilişkin yasaklayıcı tutumların, okul deneyimlerinin, öğretmen yaklaşımının, dilin işlevine ve diller arasındaki hiyerarşiye ilişkin algıların rolüne işaret ettiği belirtilebilir. Kürtçe ile ilgili olumsuz resmi tutum, toplumsal düzlemde de geçmişte çeşitli düzeylerde olumsuz tutum oluşmasına etkiye bulunmuş. Bu konuda özellikle eğitimin altı çizilebilir. Ancak zaman içinde Kürtçe ve Kürt kimliğine ilişkin gelişen politik duyarlılıkların, toplum içindeki olumsuz tutumu dönüşüme uğratmakta olduğu ifade edilebilir. Bu dönüşüm henüz politik gündemi izleyen yetişkinlerle sınırlı sayılabilir. Zira çocuklar halen dillere ilişkin resmi tutumun hiyerarşik penceresinden bakmayı sürdürüyorlar.

Anadiline ilişkin tutumların oluşmasında yukarıda bahsedilen etkenlerin tümü önemli olmakla birlikte, Kürtçenin günlük yaşamdaki kullanım biçimleri ve yeni kuşaklara aktarım düzeyine ilişkin yorumda bulunabilmek için, dilin işlevini ve bahsedilen diğer hususların da bir kısmını barındıran başka bir bağlamda da irdeleme ihtiyacı var. Burada dilin ekonomi-politiği olarak ifade edilecek olan bu bağlam, dil kullanımıyla sosyal ve ekonomik güç ilişkileri arasındaki ilişkiyi ifade ediyor. Görüşmeler ve saha çalışması boyunca kentte yapılan gözlemler, dilin kuşaktan kuşağa ne ölçüde aktarılmakta olduğu hususunda yasak ve baskıların yanı sıra tümüyle bundan bağımsız olmayan dil ve sosyo-ekonomik olanaklara ulaşım arasındaki ilişkinin önemine işaret ediyordu.

G.SOSYO-EKONOMİK BAĞLAM: DİLİN EKONOMİ-POLİTİĞİ

1. Üç mahalle, iki eğilim

Araştırmanın yöntem bölümünde, görüşülecek ailelerin seçilmesinde kentin farklı sosyo-ekonomik ve sınıfsal özelliklere sahip olduğu düşünülen farklı bölgelerinde yaşayan ve farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip aileler olmalarına özen gösterildiği belirtilmişti. Bu yolla, ailelerin sosyo-ekonomik/sınıfsal yapılarıyla yaşamlarındaki dillere ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına dair bir fikir edinilebileceği öngörülmüştü. Yapılan görüşmeler ve gözlemlerin bu öngörüye doğruladığı belirtilebilir. Kuşkusuz genellemeler her zaman risk barındırır. Kaldı ki geniş örneklemeye dayanmayan, göreceli olarak küçük sayılabilecek bir grupla derinlemesine görüşmeler yapmak yoluyla ulaşılan bulgular üzerinden fikir yürütmek daha da riskli olabilir. Ancak derinlemesine görüşmelerde ortaya çıkan söz konusu bulgular, genellenemeyeceğinin kabul edilmesiyle birlikte burada bahsedilmeyi hak eden önemde.

Bahsedilen anlamlı ilişki ile neyin kastedildiğini sosyo-ekonomik yapı açısından birbirine benzer nitelikte iki mahalle olan *Ben u Sen* ve *Hasırlı* mahalleleriyle *Diclekent*'teki görüşmeler ve gözlemlerden hareketle açıklamak gerekirse; en başta *Ben u Sen* ve *Hasırlı* mahallelerinin, *Diclekent*'e göre son derece yoksul mahalleler olduğunu belirterek başlanabilir. *Diclekent*, Diyarbakır'ın en üst sınıflarının oturduğu bir mahalle olmamakla birlikte orta üst sınıfların oturduğu bir yer olarak tanımlanabilir. Kentin son on yılda gelişen Kayapınar ilçesi sınırları içinde yer alan *Diclekent*'te ekonomik gelir düzeyleri birbirine yakın olmasına karşın kültürel olarak daha heterojen bir yapıdan söz etmek mümkün. Nitekim tarihi on yılı bulmayan duvarları dikenli tel örgülerle yükseltilmiş güvenli sitemelerde, köydeki topraklarını satarak hatırı sayılır bir ekonomik birikimle birkaç yıl önce gelip kente yerleşenlerle, kentli orta sınıf aileler birlikte yaşıyorlar. Eski merkezlerde otururken ekonomik durumunu düzelterek buraya taşınan ve kadınların "ev hanımı", erkeklerin halen *Suriçi*'nde, *Bağlar*'da bulunan işyerlerinde esnaf olarak çalışmayı sürdürdüğü ailelerle, hem kadının hem erkeğin çalıştığı, doktorluk, öğretmenlik, mühendislik yaptığı aileler birbirine komşu. Bu sitelerin arasında büyük alışveriş mağazaları ve marketler; geniş parklar ve yeşil alanlar mevcut. Buna karşın *Ben u Sen* ve *Hasırlı* mahalleleri, kentin eski merkezlerine

yakın, iki aracın birlikte geçemeyeceği dar sokaklarında avlulu evlerin bitişik nizam sıralandığı; parklara, yeşil alanlara sahip olmayan; alışveriş mağazalarının bulunmadığı mahalleler. Sokak aralarındaki küçük bakkallarda satılan ürünler, piyasadaki markaları çağrıştıran ama başka bir yerde rastlanmayan türden. *Hasırlı* mahallesinde görüşmeye gittiğim ailelerin tamamında, yılın büyük bölümünü mevsimlik tarım işçisi olarak geçiren birden fazla kişi vardı. Buna, beni evlerine götüren ortaöğretim öğrencileri de dahildi. *Ben u Sen*'de görüştüğüm ailelerdeki birinci ve ikinci kuşak erkekler uzun yıllar farklı kentlerde inşaat işçisi/ustası, tarım işçisi olarak çalışmışlardı. Halen bir kısmı bu şekilde çalışmaya devam ediyordu. Bazıları kentin eski merkezlerinde esnaf olarak çalışmaktaydı. Görüştüklerimden sadece ikinci kuşak bir çift ortaöğretim diplomasına sahipti. Her iki mahallede de görüştüğüm ailelerin başka bir ortak özelliği, köyden göç hikâyelerinin bulunması ve halen köyle ilişkilerinin sürüyor olmasıydı. *Ben u Sen*'de görüştüğüm birbiriyle akraba olan iki ailenin, yakıldığı ve boşaltıldığı için bir dönem köyleriyle ilişkileri kesilmişti ancak yakın zamanda köye gitme üzerindeki yasak sona ermiş ve geri dönen akrabaları sayesinde köyleriyle bağları yeniden kurulmuştu.

Diclekent'te görüştüğüm ikinci ve üçüncü kuşakların bir kısmı üniversite eğitimi görmüştü. Yüksek lisans yapanlar da vardı. Meslek olarak da, daha ziyade ancak üniversite eğitimi sayesinde edinilmesi mümkün olan öğretmenlik, mühendislik, doktorluk, sosyal hizmet uzmanlığı gibi mesleklere sahiplerdi.

Sosyo-ekonomik/sınıfsal olarak farklarına değindiğim *Diclekent*'le *Ben u Sen* ve *Hasırlı* mahallelerinde görüştüğüm ailelerin ev içindeki dilleri belirgin bir şekilde farklılaşma gösteriyordu. Hem *Ben u Sen* hem de *Hasırlı*'da, görüşülenlerin tercihiyle görüşmeleri Kürtçe yaptık. Bu, günlük yaşamlarındaki temel dilin Kürtçe olmasının doğal bir sonucuydu. Kuşkusuz bu mahallelerde de ikinci kuşakların büyük bölümü çiftdilliydi ve başka yerlerde de belirtildiği gibi çocuklarıyla Türkçe konuşuyorlardı, ancak bu durum birinci kuşaklarla birlikte yaşanan evlerin ortak dilinin Kürtçe olmasını değiştirmiyordu. Üçüncü kuşakların birbiriyle okulda öğrendikleri Türkçeyle konuşmalar da evde, birinci ve ikinci kuşaklarla sadece Kürtçe konuştukları aileler vardı.

Buna karşın *Diclekent*'te birinci kuşaklar dışında görüşmeleri büyük ölçüde Türk-

çe yaptık. Gittiğim ailelerde birinci kuşaklarla Kürtçe konuşuluyordu, ancak konuşulan Kürtçe onlarla konuşulandan ibaretti. Evlerin dili esas olarak Türkçeydi. İkinci kuşaklar birbirleriyle ve çocuklarıyla Türkçe konuşuyorlardı. Üçüncü kuşaklar, *Ben u Sen* ve *Hasırlı*'daki çocukların çiftdilliliğinin aksine çoğunlukla tekdilliydiler. Bir kısmı Kürtçeyi sadece biraz anlıyordu. Özetle *Ben u Sen* ve *Hasırlı*'da üçüncü kuşaklar Türkçe konuşsa da Kürtçeyi hem anlıyor hem konuşabiliyorlardı ve evlerin günlük dili Kürtçeydi. *Diclekent*'te ise evlerin günlük dili Türkçeydi ve üçüncü kuşaklar Kürtçeyi belki biraz anlıyorlardı ama konuşamıyorlardı.

Ben u Sen ve *Hasırlı*'yla *Diclekent*'teki ailelerin, sosyo-ekonomik/sınıfsal konum ve evde konuşulan dil dışında ayrıştıkları üçüncü bir husus da, üçüncü kuşakların Kürtçe/Türkçe öğrenmeleri ve genel olarak Kürtçeyi/Türkçeyi kullanma konusundaki tutum ve davranışlarıydı. *Ben u Sen* ve *Hasırlı*'da evin içindeki günlük dilleri zaten Kürtçe olan yoksul aileler çocuklarının Türkçe öğrenmesini istiyorlardı. Kuşaklar arası dil kullanımı bölümünde bahsedilmiş olan *Ben u Sen*'de görüştüğüm *Deuran*, küçük oğluyla, o okula gidene değin Türkçe konuşacağını söylemişti örneğin. Bunu, Türkçe bilmediği için kendisinin okula başladığında yaşadığı sorunları oğlunun da yaşamasını istememesine bağlamıştı. Ancak, ebeveynlerin çocuklarının Türkçe öğrenmesini istemelerinin tek nedeni bu şekilde okulda dışlanmalarına engel olacaklarını düşünmeleri değildi. *Hasırlı*'da Kürtçe olarak görüştüğüm Saliha, dördü de ilköğretim çağındaki çocuklarının iyi Türkçe öğrenmesini istediğini, çünkü onların okumasını çok arzuladığını dile getirmişti. Eşi belediyede kadrosuz işçi olarak çalışıyordu ve kendilerinden daha iyi koşullarda yaşamasını istediği çocuklarının bu koşulları ancak okuyarak ve iyi birer meslek sahibi olarak gerçekleştirebileceklerini düşünüyordu:

“Em dixwazin gede bixwînin. Doktor bibin. Eylem pir baş dixwîni. Okul, bi Kurmancî vebe, em jî gedên xwe bişînin mektebê Kurmancî. Bes niha Tirkî ye. Ê em çibkin, mecbûr em bişînin.”⁶⁹ (Saliha, ikinci kuşak, okur-yazar değil, *Hasırlı*, görüşme Kürtçe)

Bu aileyle birlikte oturmakta olan büyük anneleri hiç Türkçe bilmiyordu. Mardinkapı'daki ortaöğretim okulunda öğrencilerle tanışmama yardımcı olan Eğitim Sen'li öğretmen arkadaş ile evlerine gittiğimizde bizi sağlık görevlisi sandı. Gözleri iyi görmüyordu ve hastaydı. Ona sağlık görevlisi olmadığımızı anlatma-

⁶⁹“Çocuklar okusun istiyoruz. Doktor olsunlar. *Eylem* çok iyi okuyor. Kürtçe okul açılrsa, çocukları gönderelim. Ama şimdi Türkçedir. Ne yapabiliriz, mecbur gönderiyoruz.”

mız hayli zaman aldı. Sonra da dille ilgili sorduğumuz sorulara genellikle hasta olduğundan, şekerinden ya da fındık işçiliğine giden çocuklarının hasta döndüğünden söz ederek yanıt verdi. Çocukların annesi ile görüştüğümüz esnada en önemli konu, güvencesiz çalışan eşinin işçi maaşıyla okutmaya çalıştığı çocuklarının iyi birer meslek sahibi olmasıydı. Yaşlı kadın içinse kendi sağlık sorunları ve fındığa giden çocuklarının hastalanmalarıydı. Bu nedenle Kürtçe yaptığımız görüşmede, dille ilgili sorularımıza kısa cümlelerle yanıtlar almanın ötesine geçemedik. Benzer bir zorlanmayı *Ben u Sen*'de görüştüğüm ailelerin, akrabalarının bulunduğu *Xweylin* köyünde de yaşadığımı yukarıda belirtmiştim.

Diclekent'te de taranan, zorla terk edilen evler, göz altında kaybedilme hikâyeleri vardı, ancak birinci kuşaklar hariç Türkçe yaptığımız *Diclekent*'teki görüşmelerde, anadilinin önemi ve Kürtçe konuşma gereği üzerine uzun uzun konuşuldu. Çiftdilli olup günlük hayatında Türkçe konuşan ikinci kuşaklar, dilin çok önemli ve kimliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu düşündüklerini, yaşamlarında artık daha fazla Kürtçe konuşmaya çalıştıklarını, çocuklarının Kürtçe öğrenmeleri için çaba harcadıklarını anlattılar. İlkokuldayken dilinden utandığını anlatan *Nihal* öğretmen, çocuklarına Kürtçe öğretmediği için bugün kendine kızdığını söylemişti örneğin. Aşağıdaki örneklerde görülebileceği gibi, çocuğu ile birlikte Kürtçe kursuna gitmeyi düşünenler de vardı, evde sürekli Kürtçe konuşmaya çalışanlar da, Kürtçe öğrenmesi için çocuğunu Kürtçe konuşulan kreşe gönderenler de.

Ben u Sen ve *Hasırlı* sakinleri için yaşamlarının doğal uzantısı durumundaki ana dilleri, üzerine konuşulabilecek olağanüstülükte bir şey değildi, doğal olardı. Türkçe ise çocuklarının iyi eğitim, iyi meslek ve iyi yaşam olanaklarına kavuşmalarına yardımcı olacak zorunlu bir araçtı. Dolayısıyla evlerine misafir olan bizlerin dil üzerine ısrarlı sorularına verilecek pek bir yanıt bulunamamıştı. Buna karşın *Diclekent*'teki Türkçe konuşulan ailelerde dil, kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak ifade ediliyordu ve politik ya da kültürel gerekçeler eşliğinde Kürtçeyi, yaşamlarına yeniden dahil etmenin yollarını aradıklarından söz ediliyordu.

Ben u Sen ve *Hasırlı*'daki ailelerin yoksulluğu, tek başına Kürtçe konuşmalarına indirgenemeyeceği gibi, *Diclekent*'tekilerin sahip oldukları sosyo-ekonomik olanaklar da Türkçe konuşmalarına bağlanamaz elbette ki. Bununla birlikte *Dic-*

lekent'tekiler açısından Kürtçenin yaşamlarından çıkmasıyla, eğitim ve meslek edinme süreçleri arasında bir bağ bulunduğu muhakkaktı. *Ben u Sen* ve *Hasırlı*'daki ailelerin çocukları için umdukları daha iyi yaşam koşullarıyla eğitim arasında kurdukları bağ da (eğitimin giderek ticarileşmesine ve sosyal hareketlilik açısından giderek daha az vaatte bulunmaya başlamasına rağmen) tümüyle gerçekdışı değildi. Bu bağlamda Türkçe/Kürtçenin yaşamlarında kapladığı yer ile dilin sunduğu/vaat ettiği sosyo-ekonomik olanaklar açısından bakıldığında, şimdiye değin farklılaşmalarından söz edilen *Ben u Sen* ve *Hasırlı* ile *Diclekent* arasında bir benzerlik kurmanın olası olduğu belirtilebilir. *Diclekent*'te eğitim, meslek sahibi olma ve (başka etkenlerle birlikte) maddi anlamda daha iyi yaşam koşullarına kavuşma ile Kürtçenin günlük yaşamdan çıkması arasında bir bağ bulunmaktaydı. *Ben u Sen* ve *Hasırlı*'da da, Kürtçenin yaşama girmesiyle üçüncü kuşakların eğitim görmesi, meslek sahibi olması ve daha iyi ekonomik olanaklara sahip olmaları arasında böylesi bir bağın bulunacağı varsayılıyordu. Başka bir ifade ile *Diclekent*'teki ikinci kuşakların geçmiş öyküleri, *Ben u Sen* ve *Hasırlı*'daki ikinci kuşakların, verili koşullarda çocukları (üçüncü kuşaklar) için tasarladıkları, en azından arzuladıkları gelecek kurgusu olarak tanımlanıyordu.

2. “İşe yarayan dil”

Görüştüğüm öğretmenler, eğitim destek evlerinde, çocuklara yönelik eğitim desteği veren gönüllü kuruluşlarda, kreşlerde çalışan görevliler, yoksul ailelerin çocuklarına yönelik destek hizmetlerini Kürtçe verme girişimlerinin, ailelerce başlangıçta kısmen tereddütle karşılandığını dile getirdiler. Anlatılanlar, sergilenen tereddütte, bahsedilen gelecek kurgusunun izlerini yansıtıyordu. Eğitim destek evinde çalışan öğretmenlerden biri, ailelerin bu dilin geleceğini ve ekonomik avantajını göremedikleri için isteksiz olduklarını düşünüyordu:

“İşlerine yarayan dil bu (Türkçe) ama. Bir kere en büyük handikabımız bu. İsteddiğimiz kadar çabalayalım. Anadilinde eğitime geçilmediği sürece bu böyle devam edecek ve [Kürtçe] unutulmaya yüz tutacaktır. Hani bizde o bilinç olsa bile biz de eğitimimizi Türkçe aldık sonuçta. O çocuk okula başladığı anda Kürtçeyle ilişkisi bitecek bunu biliyor, iş olanacağı yok. Kürtçeyi nerde kullanacağını bilmiyor. Aile de çok istekli ama bir alan yok yani yaratabileceği, olanak oluşturabileceği bir durum yok. Önünü göremiyor. Türkçe daha çok işlerine yarıyor.” (Zelal, 30, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Diclekent'teki evlerinde annesi ve üniversite mezunu oğluyla birlikte görüştü-

ğüm *Ferda*, yakın zamana değin kentin yoksul bölgelerinde ana-çocuk sağlığı ile ilgili hizmet veren bir toplum örgütünde çalışmıştı. *Ferda*'nın, günlük dilleri Türkçe olmayan annelerin, çocuklarının Türkçe öğrenmesi isteğine ilişkin değerlendirmeleri de yukarıdaki değerlendirmeye örtüşmekteydi. *Ferda*, hizmet verdiği annelere ilişkin gözlemlerini yorumlarken bir yandan da kendi çocuklarına yaklaşımıyla paralellik kuruyordu:

“Kadınlarla konuştuğunuzda mesela diyor ki; yarın öbür gün bu okula gidecek ve Türkçe öğrenmesi gerekiyor. Çünkü bilmediği bir dilin okuluna gittiğinde çocuk okulu sevmiyor ve çok da başarılı olmuyor. Dolayısıyla da, hani bu bir asimilasyon mu, belki asimilasyondur, zorla Türkçe öğretilecek. Belki başka bir alternatifi yok. Kendi dilinde bir yere gidiyor olması ya da ne bileyim ben şeyi de söylüyorum. Kendi çocuğum için ne istiyorsam ben bir başka çocuk için de bunu isteyeyim. Çünkü başka bir alternatifimiz yok. İlla ki bu dili öğrenmek için bu dilin okuluna gidecek. Ama kendi anadilinde bir okul olursa o tercih edilir. Onda da başarılı olunur. Ama sistemsel bir şey. Sistemin öngörmesi ya da kabulüyle olabilecek bir şeydir. Ben o yüzden, ne anneleri ne de çocukları kendi adıma diyorum, çünkü ben kendi çocuğuma ne istiyorsam o çocuklar için de onu isterim. Ben yaşadım, yani benim çocuğum bunu yaşamam diyor. E bunun yolu da, Türkçeden geçiyor maalesef ki ya da okuldan geçiyor. Yoksa babası gibi hamal olacak ya da inşaat işçisi olacak ya da başka bir şey olacak. O onlar için önemli.” (*Ferda*, ikinci kuşak, 45, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Sosyo-ekonomik yapısı *Ben u Sen* ve *Hasırlı*'ya benzeyen *Suriçi*'ndeki *Saraykapı* mahallesinde, dar sokaklardan birinde, mahalledeki çocuklara eğitim desteği veren Umut Işığı çalışanlarının gözlemleri de yukarıdaki değerlendirmelerle paralel nitelikteydi. Kuruluşunda *Saraykapı*'da uygun yer bulunamadığı için bir süre *Diclekent*'te yer tutup hizmet vermeye başlamalarına karşın kendilerini burada kalıcı görmemişler. Baştan beri yer tutmayı düşündükleri *Saraykapı*'ya gelirken beklentileri ailelerin daha fazla Kürtçe eğitim talebinde bulunacağı yönündeymiş, ama karşılaştıkları durum pek de beklemedikleri gibi olmamıştı:

“Ya biraz hani Diyarbakır'da dengeler değişti. Mesela biz *Diclekent*'te de üç yıl çalıştık dil üzerine. Çocuk Kürtçe bilmiyor, annesi çocuğun elinden tutuyor getiriyor ve çocuğun Kürtçe öğrenmesini istiyor, ama burda tam farklı. Burda da onun derdi çocuğun Türkçe öğrenmesi. Kendini ifade etmenin, başarılı olmanın, her şeyin tek yolunun Türkçe olduğunu düşünüyor ve çocuğun kendini Türkçe ifade ederse hayatta başarılı olabileceğini düşünüyor.” (Nermin, ikinci kuşak, 40, ortaöğrenim, Umut Işığı, görüşme Türkçe)



Anadilinde eğitim talebiyle boykot ve boykota katılım

Başta da belirtildiği gibi, Eğitim Sen Diyarbakır şubesi 2013-2014 eğitim öğretim yılının ilk haftasında, anadilinde eğitim talebiyle, okullarda bir haftalık boykot gerçekleştirmişti. Boykota katılım, başka türlü politik eylem ve etkinliklere daha yoğun katılım gösterilen yoksul mahallelerde de beklenen düzeyde gerçekleşmemişti. Ortaya çıkan sonuca ilişkin değerlendirmelerde, sürenin uzunluğu, bu tür eylemlerin sıklıkla tekrar ediliyor olması vb. gibi etkenler dile getiriliyordu. Yukarıda aktarılan gözlemlerin de bir etken olarak değerlendirilebileceği kanısındayım. Ailelerin çocuklarını okula göndermelerinde hem köyün yakılması ya da zorunlu göçün, yoksulluğun, temel ihtiyaçları karşılayamamanın dilden daha somut yakıcı etkilere sahip olmasının, hem de yoksul ailelerin, çocukları için iyi ekonomik olanaklar barındıran bir yaşam tahayyülü ile okul arasında kurdukları bağın etkide bulunmuş olması muhtemel. Görüşüğüm öğretmenlerin boykota katılımı ilgili değerlendirmeleri de oluşan kanıyı destekleyici nitelikte oldu:

“Durumu iyi olan aileler çocuklarını özel okullara göndermeye devam ediyorlar. Hiç birinin bir boykotu, bir şeyi yok. Yani hani ne bekleniyorsa *Bağlar*’daki ailelerimizden, Sur’daki ailelerimizden... E bu ailelerin yaşadıkları zaten ortada. Çok kötü yaşam koşulları var. Ve haklı olarak her anne-babanın evladına istediği gibi hepimizin istediği gibi, evlatlarının kendinden daha iyi olmalarını istiyorlar. Bu yüzden birçok çekinceleri var haklı olarak. (...) Mesela ben inatla [Kürtçe] öğrensin diyorum ama okula gidecek Türkçe devam edecek. Ben bunu biliyorum.” (Selvi, üçüncü kuşak, 28, üniversite, Eğitim Destek Evi, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Burada denebilir ki *Diclekent*’teki aileler, çocuklarının Kürtçe öğrenmesi konusunda daha duyarlı göründüklerine göre, onlar neden boykota daha yüksek düzeyde katılım göstermediler? Kuşkusuz bu

soruya olası bütün etkenleri kapsayabilecek bir yanıt vermenin olanağı yok. Ancak gözlemlere dayanarak yorumda bulunmak mümkün olabilir. Bu bağlamda ilk olarak *Diclekent*'in diğer mahallelerden daha heterojen yapıya sahip ve benzer kampanya ve eylemlere katılım olsa bile bu katılımın diğer mahallelerdeki gibi görünür olmayabileceği öne sürülebilir. Ancak daha önemlisi, buradaki ailelerin çocuklarının Kürtçe öğrenmesini istemeleri, aşağıda değinileceği gibi mevcut koşullarda, bütün yaşamlarını Kürtçe sürdürmeleri ya da eğitimlerini Kürtçe almalarını istemeleri anlamına gelmeyebilir.

Göz ardı edilmemesi gereken bir başka etken de, *Diclekent*'teki ailelerin, çocuklarının okuldan bir hafta uzak kalmalarının onlar üzerinde yaratacağını düşündükleri olumsuz etkiye duyarlı olmalarıydı. Boykot tarihinde, görüştüğüm bazı orta sınıf ikinci kuşaklar, boykot kararına uymak istediklerini ama okulların açılmasını heyecanla beklemiş olan çocuklarını okula göndermemeye kıyamadıklarını, çünkü bu durumda çocuklarının çok üzüleceğini dile getirmiş, boykot çağrısına bu nedenle uyamayacaklarını anlatmışlardı.

Burada bahsedilen gözlem ve görüşmelerde dile gelen değerlendirmelerden hareketle çeşitli yorumlar yapılabilir. Öncelikle yoksul sınıfların yukarıda bahsedilen tutumunun, Kürtçeye ilgisizlik ya da gönüllü asimilasyon olarak yorumlanamayacağına altını çizmekte fayda var. Gerekçe olarak da birinci bölümde, Skutnabb-Kangas'ın (2013: 430), kişinin maddi yaşam koşullarıyla anadili arasında tercih yapmaya zorlanmasına ilişkin değerlendirmesini anımsatmak isterim. Yoksul sınıfların tutumunun, gönüllü asimilasyon bağlamında değil, fakat dil konusunun sosyo-ekonomik yapıdan, sınıfsal konumlardan bağımsız ele alınmayacağı bağlamında önemli bir gösterge olduğu açık.

Aktarılan gözlemlerden hareketle devam edilecek olursa, kentin göreceli olarak kültürel/entelektüel ihtiyaçlar üzerine düşünme ve talepte bulunma avantajına sahip toplumsal kesimlerinin dil/kimlik bağına daha fazla kurdukları belirtilebilir. Daha ileri giderek, Kürtçenin ev dışında kullanımının cezai ve idari yaptırımlarla engellendiği koşullarda, eğitim, kentleşme, meslek sahibi olma gibi süreçlerle evin dilinin de Türkçeye dönmesiyle anadilinden uzaklaşan kesimlerin, kentin politik kültürel atmosferinin ve dile ilişkin zaman içinde gelişen duyarlılığın da etkisiyle yeniden anadiline dönmeyi arzulamaları şeklinde yorumlamak mümkün. Kürtçe yasaklarının ve/veya Türkçe avantajlarının etkisiyle 1970'lerde, 80'lerde anadilinden uzaklaşanlar, 2000'lere gelindiğinde Kürtçeyi yeniden ya-

şamlarına dahil etme çabası gösteriyorlar. Özellikle kendi eğitim-meslek sahibi olma sürecinde Kürtçeden uzaklaşmış olan ikinci kuşaklar, çocuklarıyla Kürtçe konuşmaya çalışıyorlar. Önceki bölümlerde, eğitimin dil kullanımı üzerindeki etkisiyle, anadili günlük hayatının dili olmaktan çıkan ikinci kuşakların, çocuklarına anadilini aktarmada köprü rolünü oynayamadığına ilişkin değerlendirmeler anımsanacak olursa, her iki toplumsal kesim açısından da iyimser yorum yapmanın güç olduğu belirtilebilir.

Yoksul toplumsal kesimler hem çok daha yakıcı bir şekilde hissettikleri öncelikli sorunlarıyla baş etmeye çalıştıkları hem de çocuklarının Türkçe öğrenmesini iyi bir eğitim için zorunlu gördükleri için, Kürtçenin çocuklarının günlük yaşamından çıkacağı yönünde bir kaygı geliştirmelerini beklemek gerçekçi değil. Verili koşulların devamı halinde, onların çocuklarını da, bugünkü orta sınıf ikinci kuşakların yaşadığı dil değiştirme süreci bekliyor olabilir. Öte yandan, çocuklarının Kürtçe öğrenmesini istediğini dile getiren orta sınıfların bu istemlerinin, Kürtçenin günlük yaşamlarından çıkmış olması gibi basit bir gerekçeden dolayı verili koşullarda ve şu an için gerçekçi bir sonuç doğurması zor görünüyor. Görüşmelerde, anadili konusunda politik duyarlılıklarını günlük yaşamlarına kararlılıkla yansıtmaya çalışan ebeveynlerden söz edilmişti. Buna karşın, onların da önünde çocuklarını gönderecekleri okul seçenekleri belli. Kaldı ki çocuğunun Kürtçe öğrenmesini isteyen orta sınıf ailelerin az da olsa bir kısmı bunu çocuğun yaşamında işlevsel olacağı yaklaşımından ziyade “şark köşesi” diyebileceğimiz folklorik bir yaklaşımla yapıyor. Özellikle, evin baskın dilinin Türkçe olmaya devam ettiği durumlarda kursun sonuç vermesi zor görünüyor. Ancak çocukların anadilini öğrenmesi konusundaki aile tutumları yelpazesinin öbür ucunda da, çocuklarının Kürtçeyi sadece öğrenmesi için değil, yaşamlarını ağırlıklı olarak Kürtçe sürdürmeleri için oldukça tutarlı ve kararlı bir çaba harcanmasını içeren aile tutumlarının bulunduğu da vurgulanmalı. Genel tutumun ise bu iki uç arasında olduğu belirtilebilir.

3. “Bazara ziman”

Sosyo-ekonomik bağlamla ilgili son olarak kısaca, Kürtçenin avantaj olarak görülebileceği yeni istihdam alanlarının ortaya çıkmasının ve bu bağlamda değerinin artışına değinmekte yarar var. Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana sosyo-ekonomik olanaklara erişimde bir dezavantaj haline getirilmiş Kürtçenin, avantaj vaadinde bulunduğu alanlar ortaya çıkıyor ve bunun da henüz yeni filiz-

lenme aşamasında da olsa Kürtçenin öğrenilmesine ilişkin etkide bulunduğu-
dan söz etmek mümkün.

Anadilinde eğitim talepleri şimdilik Kürtçenin okullarda seçmeli ders olarak okutulması gibi çok alt seviyede bir karşılık bulabilmiş olsa bile, Kürtçenin eğitim alanında istihdam vaat etmeye başladığı bir gerçek. Üniversitelerde açılan Kürtçe lisans ve yüksek lisans bölümlerine ilgi hayli yüksek. Sadece üniversitelerin Kürtçe bölümleri ya da dersleri değil, Kurdî Der gibi Kürtçe öğreten ve sertifika veren kurumların açtığı kurslara da ilginin önceki yıllarla kıyaslanmayacak ölçüde arttığı dile getiriliyor.⁷⁰ Eğitim alanı dışında, profesyonel Kürtçe bilgisinin işe yarayabileceği alanlardan birisi de artık mahkeme salonları. Fiiliyatta çiftdilli hizmet vermekte olan yerel yönetim kurumlarında Kürtçe bilmek zorunlu koşul olmasa da gerekli bir koşul olarak görülüyor. Bunlar alenen bilinen istihdam alanları. Alenen ve resmen deklare edilmemiş alanların bulunma olasılığı da yüksek. Örneğin başta sağlık alanı olmak üzere, son yıllarda kentte (ve muhtemelen bütün bölgede) halka hizmet veren kamu kurumlarında istihdam edilen kamu çalışanları arasında Kürtçe bilenlerin gözle görülür şekilde arttığı dile getiriliyor. Bunu doğrulayacak bir veriye sahip değiliz ancak göz ardı edilmemesi gerekir.

Kamu alanındaki bu muhtemel istihdam alanlarının yanı sıra, Irak Kürdistan Bölgesel Yönetimi ile geliştirilen ekonomik ilişkiler alanına da değinilebilir. Petrol ya da inşaat gibi sektörlerde iyi ekonomik koşullarda istihdam olanağı arayan genç mühendislerin, bu gayelerine ulaşmalarının ilk adımı, “anlıyorum ama konuşamıyorum” dedikleri anadillerini yeniden öğrenmelerinden geçiyor. Dilin yeni kuşaklara aktarılması, kuşaktan kuşağa yaşayan bir dil olmasında yasakların kalkması kadar doğal olarak yukarıda bahsedilen sosyo-ekonomik olanaklara ulaşmada, gelecekte kullanım sürekliliğinin olacağına görülmesinin de etkisi var.

Burada, uzun yıllardan beri çeşitli yaptırımlarla karşılaşmayı göze alarak anadilinin kullanılması için mücadele vermiş olanların, Kürtçenin istihdam vb. olanaklar vaat etmeye başlamasıyla birlikte itibar görmeye başlamasına duydukları tepkiye de kısaca yer vermek gerekiyor. Çeşitli toplum örgütlerinde ya da yerel

⁷⁰Burada yeri gelmişken, benzer kurslara sadece Diyarbakır’da değil, genel olarak bir ilgi artışı olduğundan söz edilebilir. Örneğin İstanbul’da *Bilgi, Koç, Sabancı* ve *Boğaziçi* üniversiteleriyle, Ankara’daki *Bilkent* üniversitesinde ya da Kurdî Der gibi kurumlarca açılan kurslar da ilgi görüyor.

yönetimlere bağlı kimi hizmet birimlerindeki çalışmalarını çiftdilli yaptıkları gerekçesiyle geçmişte çeşitli sıkıntılar yaşamış görevlilerden birisi bu durumu “bazara ziman çêbiye”⁷¹ şeklinde yorumlamıştı:

“Baktığımızda biz şey diyoruz; bazara ziman çêbiye. Hani niha bazara kurdî jî çêbiye⁷². Şimdiye kadar Kürtçe bilmeyen, önemsemeyen bazı insanlar, çok kimlik derdinde olmayan bazı insanlar, Kürtçe kurslara gidiyor. Çünkü Kürtçenin artık para getirdiğini düşünüyorlar. (...) Son iki-üç yılda Kürtçenin gerçekten, yani şimdi anadilde eğitim meselesi çok tartışılıyor. (...) Artık genç kızlar, bazı bizim üniversitede akademisyen olan bazı Diyarbakırlı olup daha önce Kürtçeye ilgilenmeyen insanlarımızı da acayip gelmiyor bu durum. İlgileniyorlar. Kürtçe öğreniyorlar. Çünkü yarın öbür gün işlerine yarayacak. (...) Onu iyi öğrenmesi bir şey kaybettirmeyecek. Hatta kazandıracak. Eskiden yabancı bir ek dil bilmek kazanç getiriyordu ya, şimdi ikinci yabancı dil Kürtçe.” (Öğretmen, Eğitim Destek Evi)

Yakın bir döneme değin yasaklı olan, cezaya konu edilen Kürtçenin yaygın bir şekilde öğrenilmeye çalışılması, yasakların kalkmasının olduğu kadar dilin toplum içindeki değerinin yükselmesinin sonucu olarak da görülebilir aslında. Dolayısıyla hoşnut olunabilecek bir normalleşme belirtisi olarak değerlendirilmesi mümkün. Öte yandan yukarıda ifade edilen tepki tümüyle anlaşılmas da değil. Zira tepkinin daha ziyade, anadilinin, maddi getirisi olabilecek yabancı bir dil gibi öğrenilmesine yöneldiği görülüyor. Uzun yıllara dayalı baskı politikalarının, dil ile kimlik arasındaki bağı hayli duygusallaştırdığı da düşünülebilir.

Bu bahiste son olarak istihdam/ekonomik getirinin yanı sıra kentin güncel politik kültürel atmosferinde Kürtçe bilmenin, Kürtçeyi iyi konuşmanın, sosyo-kültürel ve politik düzlemlerde bir statü kaynağı olabildiğini de belirttikten sonra, toplumsal cinsiyet bağlamında ele alınabilecek bulguların değerlendirmesine geçebiliriz.

⁷¹Dilin piyasası oluşmuş.

⁷²Şimdi Kürtçenin de piyasası oluşmuş.

H.TOPLUMSAL CİNSİYET VE ANADİLİ

“Köyü de Kürtçeyi de sevmiyorum.” (Halise, 18, *Karabahçe*)

Milliyetçi ideoloji ve pratiklerde, “milli kültürün sınırlarının belirginleştirilmesi, korunması ve yeni kuşaklara aktararak yaşatılması” görevi kadınlara havale edilir. Bunun dayanağını, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri gereği ev içinde konumlandırılmaları ve biyolojik olduğu kadar kültürel anlamda da yeniden üretilme özdeşleştirilen annelik durumları oluşturur (Yuval-Davis ve Anthias, 1989). 20. yüzyılın başlarındaki pek çok sömürge karşıtı mücadelede ve modernleşme ulusal inşa sürecinde, kadınların toplumsal cinsiyet rollerinin, görevlerinin, aile içindeki konumlarının, söz konusu inşa süreçlerinin kalbine yerleştirilmesinin gerisinde de bu olgu bulunuyordu.⁷³ Aile ve ev içi alan, yeni politik tasarımların ve düzenleme biçimlerinin toplumsallaştırılmasının; toplumların yeni disiplin rejimlerine tabi kılınmasının önemli mekânlarından biri olarak değerlendirildiği gibi⁷⁴, baskı altındaki topluluklar açısından da, dayanışma, direnme ve kültürel varlıklarını sürdürmelerinin temel mekânı olageldi.

Konumuz açısından bakıldığında, kamusal alanda yasaklanan, engellenen baskı altındaki diller açısından, temel yaşatılma ve yeni kuşaklara aktarılma alanlarından birisinin ev içi alan olduğuna kuşku yok. Bu durum, yasaklı olduğu uzun yıllar boyunca Kürtçe için de geçerliydi. Doğrudan ceza konusu edildiği zaman diliminde, Kürtçenin kullanımı da büyük ölçüde ev içi alanla sınırlı kaldı.

Bahsedilen zaman diliminde, elbette ki sadece kadınlar tarafından konuşulmadı. Ama ev içi alanın kadınla özdeşleştirilmesi ve anne-çocuk ilişkisinden hareketle, Kürtçenin yasaklara rağmen günümüze değin yaşatılabilmesinin, yeni kuşaklara aktarılabilmiş olmasının, anneler sayesinde mümkün olabildiği kanısını doğurdu. Kürt siyasal hareketinin ideolojik politik metinlerinde, bu kanının izlerine pek rastlanmaz. Çünkü bu metinler kadınları, özel alandaki kültür aktarıcı rolleriyle değil, toplumsal ve politik yaşamdaki aktif kurucu rolleriyle anar; kültürü yaşatmak üzere evde kalmaya değil, yeni bir toplumsal ve politik inşa

⁷³Söz konusu inşa süreçlerine postkolonyal feminist perspektiften eleştirel bir derleme için bkz. L. Abu-Lughod, 1998.

⁷⁴Nükhet Sirman’ın, imparatorluk rejiminin yerine ulus devlet iktidarının inşasıyla aile modelinin dönüşümü arasındaki ilişkiyi irdelediği makale için bkz. Sirman, 2002.

için kamusal alana çağırır.⁷⁵ Ancak ideolojik düzlemdeki bu tutumun, anadiliyle anneler arasında sıkı bir bağ bulunduğu kanısının popüler düzlemde yaygın kabul görmesine engel oluşturduğu söylenemez. Aslına bakacak olunursa, bu kanı bir ölçüde doğruluk payına da sahiptir.⁷⁶ Zira eşitsiz toplumsal cinsiyet ilişkilerinden kaynaklı olarak kadınlar daha çok ev içi alanla sınırlı kalıyorlar; kız çocukları oğlan çocuklarına göre daha az okula gidiyorlar.⁷⁷ Öte yandan, erkekler dış dünyayla daha fazla ilişki kurabiliyorlar. Askerlik ya da başka kentlerde çalışma gibi zorunlu haller nedeniyle Türkçeye daha fazla maruz kalıyorlar. Dolayısıyla en azından uzun süreli eğitim süreçlerine dahil olmamış kadınların günlük yaşamlarının, erkeklere göre daha fazla Kürtçe olmayı sürdürmüş olması anlaşılabilir bir durum. Ayrıca, kuramsal tartışmalarda değinilen ve okul deneyimiyle ilgili bölümde araştırma bulgularıyla da doğrulanan, eğitimde anadilinin yok sayılmasının anadiline ilişkin olumsuz tutum doğurması, anadilinden utanmaya yol açması gibi hususlar göz önüne alındığında, okul ya da başka bir bağlamda egemen dille karşılaşmamış olan kadınların, karşılaşmış olan erkeklere göre anadillerine ilişkin daha olumlu bir tutum içinde kaldıkları da düşünülebilir. Ancak bu durumun, Kürtçenin, anneler sayesinde yaşatılabildiği, yeni kuşaklara aktarılabildiği şeklinde her zaman geçerli genel bir doğru olarak algılanması, sorgulamaya muhtaçtır.

Kürtçenin, günümüze değin kadınlar sayesinde yaşatılabildiği varsayımı tümüyle doğru kabul edilse bile bu durumun gerisinde eşitsiz toplumsal cinsiyet ilişkileri gerçeğinin bulunduğunu göz ardı etmemekte fayda var. Zira kamusal alandaki engellerin tümü ortadan kalkmadığına göre, Kürtçenin bundan sonra da korunabilmesi, kadınların, Türkçeye erkeklerden daha az maruz kalmalarına

⁷⁵Bu metinlerin toplumsal cinsiyet bağlamında analiz edildiği bir makale için bkz. Çağlayan, 2013.

⁷⁶Cumhuriyet tarihi boyunca Kürt kız çocuklarının okullulaşmasına, annelere Türkçe öğretilmesine yönelik çabaların ve kampanyaların bu doğruluk payıyla alakası olsa gerek. Meselenin bu araştırmanın kapsamı dışındaki bu boyutuyla ilgili bkz. Avar, 1986; Yüksel, 2012; Yeşil, 2003; Akşit, 2005; Akşit, 2009; Akşit, 2010a.

⁷⁷Okul deneyimiyle ilgili bölümdeki anlatılar anımsanacak olursa, eğitimin süresi uzadıkça, Türkçenin günlük dil olarak da kullanılmaya başlandığı dile getirilmişti. Buradan yola çıkarak, eğitim süresi kız çocuklarına göre genel olarak daha uzun olan oğlan çocuklarının günlük yaşamlarında kız çocuklarına göre daha fazla Türkçe kullanmaya başladıkları varsayılabilir. Ancak burada Derince'nin, eğitimin, kız ve oğlan çocuklarının dil tutumları üzerinde farklı etkide bulunan bir değişken olabileceği önermesini göz ardı etmemek gerekir (Derince, 2012: 34). Derince'nin bu önermesi ve dayanakları bu bölüm içinde ele alınmaktadır.

yol açan eşitsiz toplumsal cinsiyet ilişkilerinin korunması pahasına mı mümkün olmalı sorusu önemlidir. Meselenin eşitlik ve adalet mücadelesinin çok katmanlı bir mücadele olduğu boyutuyla ilgili olan bu kısmını bir yana bırakıp⁷⁸ araştırma bulgularımıza dönecek olursak; araştırma bulguları, güncel koşullarda, söz konusu varsayımın geçerliliğinin hayli aşınmış olduğu yönünde.

Her şeyden önce, egemen dile maruz kalmak için artık evden çıkmak ya da okula gitmek gerekmiyor. Çünkü egemen dil ve taşıyıcısı olduğu egemen ideoloji, medya ve iletişim teknolojileri sayesinde evlerin içinde çoktan girmiş vaziyette. Yukarıda, kuşakların dil kullanımında genel eğilimler bölümünde, ağırlıklı olarak Kürtçenin konuşulduğu evlerde, Pepe aksanıyla Türkçe konuşan çocuklardan söz edilmişti. İster kız çocuğu olsun isterse oğlan, çocuklar daha okula gitmeden çizgi filmlerden Türkçe öğreniyorlar. Anneleriyle Kürtçe konuşsalar bile bu durum, günlük dillerinin, akranlarıyla ilişkilerinin Türkçe olmayacağı anlamına gelmiyor.

Kaldı ki yine aynı bölümden, günümüzün özellikle kentlerde yaşayan ikinci kuşak ebeveynlerinin çiftdilli oldukları ve kendilerinden önceki kuşaklarla anadilleriyle iletişim kurmalarına karşın kendilerinden küçük kuşaklarla ve çocuklarıyla Türkçe konuştukları anımsanmalı. Bunun anlamı, ikinci kuşakların köprü rolü bahsinde değiştiği gibi, kendi ebeveynleriyle ilişkileri anadilinde olan ebeveynlerin çocuklarına anadillerini aktarmadıkları.

Kuşkusuz bu durum bütün ebeveynler için genelleştirilemez. Halen Kürtçe konuşmaya devam edenlerin ağırlıklı olarak anneler olma ihtimali de yüksek. Peki ama annelerin halen konuşmaya devam ediyor olmaları, mevcut koşullarda kuşaktan kuşağa dil değişimini durdurmaya yeter mi? Ayrıca annelerin rollerine ve görevlerine çokça vurgu yapılan bu bahiste babalara ilişkin söz söyleme gereği duyulmuyor olması da tartışılması gereken bir durum olarak değerlendirilmeli.

1. Anadili, babadili

Araştırma bulgularının, aralarında görüşülenlerin de bulunduğu katılımcılara sunulduğu panelde⁷⁹ söz alan Sorgul öğretmen, tam da böyle bir perspektiften

⁷⁸Meseleyi bu boyutuyla irdeleyen bir tartışma için bkz. Çağlayan, 2012: 111-120.

⁷⁹Yöntem bölümünde de bahsedildiği gibi araştırma bulguları 22 Şubat 2014 tarihinde düzenlenen bir panelle sunularak katılımcıların tartışmasına açılmıştı. Araştırma esnasında görüşülen kişiler de

bakarak, şimdye değin anadilinin korunmasında hep annelerin rolüne dikkat çekildiğini, ama esas olarak babaların rolünün sorunsallaştırılması gerektiğini dile getirdi. Gerekçesi, babanın aile içinde otorite figürü olmasıyla ilgiliydi.⁸⁰ Genel olarak diğer katılımcılarca da desteklenen bu yaklaşıma göre, anneler evin içinde Kürtçe konuşuyorlardı ama babaların Türkçe konuşuyor olması, çocuklar açısından anadiline karşı doğrudan veya dolaylı devlet politikalarının etkisiyle olumsuz tutum geliştirmelerine yol açan dil hiyerarşisini pekiştiren bir rol oynuyordu. Oysa babanın anadilini konuşması, çocuğun algı dünyasındaki dil hiyerarşisinde, anadili lehine etkide bulunabilirdi. Sorgul öğretmen, Büşra Ersanlı'nın sözleriyle ifade edilecek olursa, ataerkil bir egemenlik aracı olması bağlamında "baba" dil niteliğindeki egemen dilin (Ersanlı, 2010a: 311-12), ev içindeki otorite figürü olan babanın dili ile dengelenebileceğini öne sürüyor ve babaların görevlerine dikkat çekiyordu.

2. *Zimanê malê, cilê malê*⁸¹

Bu bağlamda, özel alan-kamusal alan ayrımının etkileri üzerinde de durulabilir. Feminist eleştirinin, özel alan-kamusal alan ayrımını sorgulaması, bu iki alan arasındaki ayrımın suni olduğunu göstermekle kalmadı. Söz konusu ayrımın, hem algılarımızı hem de tutumlarımızı etkileyen bir hiyerarşiyi barındırdığı da deşifre edildi (Çakır, 2009). Ancak deşifre olması, kamusal alanın özel olandan daha önemli olduğu algısının tümüyle ortadan kalkmasını sağlamadı tabii ki. Kamusal alan ve bu alana ait olan şeyler, çoğu zaman özel alandan ve ona ait olanlardan daha muteber olarak algılanmayı sürdürüyor. Bu soruna konumuz bağlamında yaklaşacak olursak, özel alan-kamusal alan ayrımının hiyerarşik inşasının, özel alanın dili ile kamusal alanın dili arasında, devlet eliyle yaratılmış olan değerler hiyerarşisini pekiştirici bir etkide bulunduğu sonucunu çıkarmak mümkün olabilir.

Araştırma bulgularının katılımcılarla birlikte tartışıldığı yukarıda bahsedilen panelde söz alan kadın katılımcılardan birisinin, sunum esnasında kullanılan "ev

panele davet edilmiş ve araştırma bulguları üzerine onların da görüşlerini paylaşmaları ve böylece araştırma raporunun son şeklinin verilmesinde yer almaları mümkün kılınmıştı.

⁸⁰"Anadili", "babadili" karşılaştırmasının, egemen dilin, diğer anadilleri üzerinde ataerkil bir iktidar aracına dönüştürülmesi bağlamında yer aldığı ironik bir değerlendirme için bkz. Ersanlı, 2010a: 311-12.

⁸¹Ev dili, ev giysisi.

dili/zimanê malê” ifadesinden esinle, “ev kıyafeti/ cilê malê” benzetmesinde bulunması çarpıcıydı. Katılımcı bu benzetmede bulunduktan sonra şöyle devam etti;

“Ev kıyafeti genellikle özensizdir. Önemszenmez. Oysa evden dışarıya çıkarken herkes ne giydiğine özen gösterir. Üzerindeki düzgün olmasını önemser. Evin diliyle dışarının diline de böyle yaklaşıyor.”

Son katılımcının ve Sorgul öğretmenin yaptığı değerlendirmelerden de yola çıkarak, bugün itibarıyla verili koşullarda anadilinin yeni kuşaklara aktarılması konusunun, annelerin görevi/rolü söyleminin ötesinde ele alınması gereken bir konu olduğu belirtilebilir. Ataerki denetim altındaki genç kuşaklar açısından düşünüldüğünde ise, bu gerekliliğin altını bir kez daha çizmekte fayda var. Anımsanacağı üzere, kuramsal tartışmalar bölümünde dil tutumuna ilişkin Baker (1992) ve Gardner’e (1985) atıfla bunun, diliyle gurur duymak şeklinde olumlu olabileceği gibi, kendi dilinden utanmak veya bir dilin kaba olduğunu, geri kalmışlıkla ilişkilendirildiğini düşünmek gibi olumsuz da olabileceği dile getirilmişti. Görüşmelerde bu türden olumsuz sayılabilecek tutumlarla karşılaşıldı. Özellikle kırklı yaşlarındaki görüşmecilerin, okulda dilinden utanma şeklindeki tutum ve davranışlarına eğitim ile ilgili bölümde değinildi. Dilin geri kalmışlıkla ilişkilendirilmesi şeklindeki olumsuz tutumlara da burada değinilebilir. Aşağıda görülebileceği gibi genç kadınlarda görülen bu olumsuz tutum, daha çok toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ilişkili bir şekilde ortaya çıkıyor.

Görüşmelerde, kent merkezinde yaşayan, orta veya yüksek öğrenim görmüş, çalışan ve/veya evin dışında da sosyal bir yaşamı olan genç kadınlarda, Kürtçeye karşı herhangi bir olumsuz tutumla karşılaşılma. Aksine, politik ilgi düzeylerine göre Kürtçeye ilgili olumlu tutumlar ön plana çıktı. Buna karşın köydeki genç kadınların ifadeleri, Kürtçeye karşı olumsuz bir tutumun dışı vurumu niteliğindedir.

3. Köy, ataerki, Kürtçe

Xweylîn köyü, daha önce de bahsedildiği gibi boşaltıldıktan sonra, birkaç yıl önce geri dönülen köylerden biriydi ve gençler çoğunlukla gidilen yerlerde kalmışlardı. Köye dönenenler, birinci kuşak sayılabilecek erkek ve kadınlardı. Dolayısıyla köydeki genç kadınlara ilişkin gözlemler *Karabahçe* köyüyle sınırlı. *Karabahçe*’de okul dışında kalan alanların tümünün, evlerin, çocuk oyunlarının, komşuluk

ilişkilerinin tamamı Kürtçe görünüyordu. Daha önce bahsedildiği gibi görüşmeler de Kürtçe yapıldı. Ancak, anne-babaları ve küçük kardeşleriyle görüşme yapılırken sessizce çay kahve servisi yapan ya da işi bittiğinde biraz uzak bir mesafede, yine sessizce oturup konuşulanları dinlemekle yetinen genç kadınlarla daha sonra birebir yaptığımız görüşmelerde, sadece bizimle değil, akranlarıyla da Türkçe konuştuklarını fark ettik.

Görüştüğümüz genç kadınlardan birisi, amca kızlarıyla kendi aralarında Türkçe konuştuklarını ve Kürtçe konuşmayı sevmediğini ifade etti. Köyü ve köyde yapmak zorunda kaldığı işleri de hiç sevmiyordu. Kürtçe, onun için biraz da bu işlerle özdeşleşen bir dildi. Araştırma bulgularının sunulduğu panelde paylaşılan bu gözlem ile ilgili söz alan bir katılımcı, anlatılanları tamamlayıcı nitelikte bir saptamada bulundu. Bahsedilen köyde öğretmenlik yapmakta olan katılımcı, genç kadınların köyü sevmemelerinin en önemli nedeninin yaygın durumdaki “berdêl” geleneği olduğunu düşünüyordu.

Köyü ve köydeki yaşamı sevmemelerinin nedeni ister köydeki ağır iş yükleri olsun isterse de fikirleri sorulmadan değiş tokuş edildikleri berdêl türü evlilikler veya her ikisi birden olsun, dikkat çekici husus şuydu ki, genç kadınlar, köydeki yaşam koşulları ile köyün dili olduğunu düşündükleri Kürtçe arasında bir özdeşlik kuruyorlardı. Köyü sevmedikleri oranda Kürtçeye karşı da olumsuz tutum besliyorlardı. Kürtçenin köyle ve köy yaşamı ile özdeşleştirilen olumsuzluklara ait bir dil olarak algılanmasında, ölçüsünü saptamak zor olsa da, devletin çeşitli araçlarla yaratmış olduğu dil hiyerarşisinin, Kürtlükle ve Kürtçeye ilgili damgalamaların rol oynadığını tahmin etmek zor değil.⁸² Sonuç olarak bu olumsuz tutumun, genç kadınların Kürtçeyi kullanma ve dolayısıyla sonraki kuşaklara aktarma davranışları üzerinde etkide bulunması muhtemeldir.

Derince'nin *Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Anadili* başlıklı analiz raporunda (2012) paylaştığı bir gözlem bu varsayımı destekler niteliktedir. *Dil Yararı* (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010) çalışması için görüşme yapmak üzere belirlenen dört gruptan biri olan Kürtçe bilen Kürt öğretmenler grubu için, erkek öğretmen bulmakta değil ama Kürtçe bilen kadın öğretmen bulmakta zorlandıklarını ifa-

⁸²Derince (2012) bu konuda “Haydi kızlar okula” ya da “Baba beni okula gönder” gibi kampanyaların barındırdığı örtük imaların rolüne de dikkat çeker.

de eden Derince, eğitim alan ve kamusal alana çıkan erkeklerin çiftdilliklerini sürdürebilmiş olmalarına karşın kadınların Türkçe tekdilli olmalarını dikkat çekici bulur. Benzer bir güçlüğün öğrenciler açısından da yaşanmasından yola çıkarak, okula giden Kürt kız çocuklarının, oğlan çocuklarına göre Kürtçeden daha çok uzaklaşması şeklinde yorumladığı bu durumun, dıştan gelen dayatma ile içten gelen baskı olmak üzere iki temel nedene bağlanabileceğini öne süren Derince'ye göre dıştan gelen dayatma, hâkim tekdilli politika ve uygulamalarla, bunlardan bağımsız düşünülemez olan okul deneyimleri, medya temsilleri ve yönlendirmelerdir. İçten gelen baskı ise, kız çocuklarının aile içinde maruz kaldıkları ayrımcılık ve ataerkil denetimdir. Derince bu durumu postkolonyal eleştiri kuramcısı Homi Bhabha'nın "taklit" kavramı eşliğinde ele alır (2012: 33-34). Bu araştırma bağlamında çeşitli bölümlerde paylaşılan dilinden utanma ya da bir anda dilini unutturma davranışları oğlan çocuklarında da görülüyordu. Dolayısıyla Derince'nin de vurgulama gereği duyduğu gibi egemeni "taklit" in sadece kız çocuklarıyla sınırlı olduğu düşünülemez. Ancak eğitime devam eden kız çocuklarının kısa sürede Türkçe tekdillileşmesinde yukarıda, Karabehçe'deki genç kadın örneğinde dikkat çekilen, dili ve dilin kullanıldığı köy vb. evreni, eşitsiz toplumsal cinsiyet rolleriyle özdeşleştirmenin etkili olduğu belirtilebilir.

4. Televizyon dizileri, kent imgesi ve Türkçe

Kürtçenin köyle, ataerkil ilişkilerle özdeşleştirilmesine, Türkçenin de kentle ve kente atfedilen olumluluklarla özdeşleştirilmesi eşlik ediyor. Devletin uzun yıllara dayalı dil politikalarıyla yaratılmış hiyerarşinin izlerini burada da görmek mümkün. Ancak bu konuda özellikle televizyonun ve televizyon dizilerinin altı çizilmeli. Görüşmede köyü sevmediğini söyleyen genç kadının arzusu şehirde yaşamaktı. Şehirde yaşama arzusu sadece genç kadınlara özgü değil elbette. Dil bahsinden de bağımsız bir şekilde, gençler köylerde değil kentlerde yaşamak istiyor. Kalkınma merkezindeki görevi nedeniyle uzun süre köylerde çalışmış olan *Berma'l'e* göre bütün gençler için geçerli olan bu durum genç kadınlar arasında daha belirgindi. Köydeki genç kadınların kent algısını ise televizyon dizileri şekillendiriyordu. Başka bir ifade ile kente dair düşünceler, televizyon dizilerinden esinlenen bir kurguya dayanıyordu. Türkçe ise televizyonun sunduğu kurgusal evren içinde arzu edilen şeylerin diliydi.

Bu bağlamda da genç kadınlar ile genç erkeklerin tutum oluşturmada top-

lumsal cinsiyet rollerinin etkisini görmek mümkün. Genç kadınlar, köyün içinde bile hareket serbestisinden yoksun bir şekilde, zamanlarını ev içinde geçirir ve iş yapmak zorunda olmadıkları saatlerde TV izlerken; genç erkekler köy içinde daha serbest oldukları gibi kentle de ilişki içindeler. Yalnız onların ilişki kurdukları kent, televizyon dizilerinde sunulandan farklı olarak sanal harikalar diyarı değil. Bütün eşitsizlikleri, çelişkileri, dışlayıcılığıyla gerçek kentler. Kentle daha çok emek piyasasında, en alttaki işleri yapmak üzere ilişki kuran genç erkekler açısından Türkçe çoğunlukla bu zorunlu ve zorlu ilişkinin dili. Dolayısıyla genç erkeklerin kente ilişkin algısı genç kadınlardan farklılaşabildiği gibi, Türkçeye ilişkin tutumları, genç kadınlarınkı kadar olumlu olmayabiliyor.

Araştırma bulguları üzerine yapılan değerlendirme toplantısında, kentle ve sunduklarıyla gerçek karşılaşmaların, dil tutumları üzerinde etkide bulunabileceğine dair başka bir gözlem daha paylaşıldı. Daha çok köyden gelerek yatılı pansiyonda kalan kız çocuklarının devam ettiği bir ortaöğretim okulunda çalışan *Sorgul* öğretmene göre, köyden yeni gelen kız çocukları Kürtçe konuşmaktan kaçınıırken, kentte yaşamayı sürdürdükleri ilerleyen sınıflarda bu tutumlarından vazgeçiyorlar.

Elbette ki burada paylaşılan sınırlı sayıdaki görüşmeler ve gözlemler ile yapılan değerlendirmelerden hareketle dil tutumları ve toplumsal cinsiyet üzerine iddialı çıkarımlarda bulunmak mümkün değil. Ancak dilin korunması ve yeni kuşaklara aktarılmasında annelerin rolüne yapılan vurgunun sorgulanabilirliğine ek olarak bir hususun daha belirtilmesi mümkün. Bu da, dilin ekonomi-politiği ve eğitim ile ilgili bölümlerde değinildiği gibi, anadili üzerindeki baskıların etkilerinin değerlendirilmesinde ve/veya anadiliyle ilgili adalet ve eşitlik temelli gündem ve taleplerin geliştirilmesinde, sınıfsal ve toplumsal cinsiyete (aynı zamanda cinsel yönelime, cinsiyet kimliğine, mezhebe vb.) dayalı eşitsizliklerin de göz ardı edilmemesi gerektiği. Zira, eşitsizlikler, burada da bir kez daha görüldüğü gibi çoğu zaman birbirleriyle karmaşık ilişkiler içinde bulunuyor. Bu içiçeliğin de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin dil tutumunu ve dilin kuşaktan kuşağa değişimini etkilemesi gibi kimi sonuçları mevcut.





ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: GERİ DÖNÜŞ EĞİLİMLERİ, GÜÇLÜKLER, SINIRLILIKLAR

“Sürekli bir şeyi dile getirme var: Biz çocuklarımızla niye Kürtçe konuşmuyoruz.” (Bermal, üçüncü kuşak)

Bermal, kendi çocukluğu ile kıyasladığında köylerinde ailelerin çocuklarına neden Kürtçe öğretmedikleri konusunda kendilerini sorguladıklarını bu şekilde dile getirmişti. Bu sadece onlara özgü bir durum değil. Hem Kürt siyasal hareketinin Kürt kimliğinin tanınması ve Kürtçenin başta eğitimde olmak üzere kamusal alanda kullanımı için yürüttüğü mücadele, bu mücadelenin çok kısıtlı da olsa vermeye başladığı sonuçlar, hem de bu gelişmelerle de bağlantılı bir şekilde Kürtçe üzerindeki yasakların kademeli olarak kalkması, Kürtçe konuşmanın “normal”leşmeye başlaması, genel olarak Kürtçeye ilişkin toplumsal bir duyarlılık yaratmış görünüyor. Günlük yaşamına yeniden Kürtçeyi dahil etmeye ilişkin söylemler, bu konudaki politik atmosferin etkilerini açıkça yansıtıyor:

“Son bir kaç yıldır kendi arkadaşlarımızın arasında bütün iletişimimiz, kendi aramızdaki hani o resmi bürokrasi ortamı olmadığı süre içinde biz Kürtçe konuşuyoruz. Daha çok kendimizi ifade edebiliyoruz. (...) Ya ne değişti, aslında biraz kendimizi tanımakla ötekileştirildiğimizi an-

ladığımızda, farkındalık yarattı bizde. Bizi de hani böyle bir şeyi, hani biz nerdeyiz ne yapıyoruz, kimiz kendimizi sorgulamaya başladığımızda, aslında kendi dilimizi kendi benliğimizi artık özgürce konuşmamız gerektiğini düşündük. Düşünüyoruz da daha doğrusu. (...) Hatta kendi aramızda da konuşup oğlumla birlikte bir dil kursuna gitmeyi daha da çok geliştirmeyi..." (Ferda, ikinci kuşak, 45, ortaöğrenim, *Diclekent*, görüşme Türkçe/Kürtçe)

Ancak belirtmek gerekli ki bu duyarlılık ile duyarlılığın yaşamda ne ölçüde somut sonuç doğurabildiği birbirinden ayrı konular. Her şeyden önce günlük yaşamdan tümüyle ya da büyük ölçüde çıkmış olan bir dilin yeniden günlük yaşamın dili haline getirilmesi için istek önemli olmakla birlikte yeterli olmaya bilir. Hele ki bu dilin, en iyi ihtimalle sadece anlayan ama konuşamayan üçüncü kuşaklarla iletişim dili haline getirilmesi, samimi bir şekilde istense ve dile getirilse de kolay değil (Crystal, 2010: 128). Hatta sadece bireysel düzlemdeki çabalar ve istemler değil, dilbilimci Teresa McCarty'nin Amerika'daki yerli halkların dillerinin güçlendirilmesine ilişkin kurumsal çalışmaların sonuçlarına ilişkin analizinde altını çizdiği dil değişimi eğilimi ortaya çıktıktan sonra, bu konudaki kurumsal çabaların dahi sonuç vermesi hayli güç (McCarty, 2013: 187-205).

İstem ile günlük pratik arasındaki mesafeyi görüşmelerde de fark etmek mümkündür. Zira görüşmeyi Kürtçe ya da Türkçe/Kürtçe çiftdilli yapmayı tercih eden, çocuklarıyla Kürtçe konuştuğunu dile getiren, çeşitli vesilelerle bu konuda özel bir duyarlılığa sahip olduğunu vurgulama gereği duyan çiftdilli ikinci kuşakların, görüşme arasında ya da sonrasında çocuklarıyla iletişimlerinin Türkçe olduğunu gözlemlediğim anlar oldu. Söylenen ile sergilenen arasındaki farkın, evlerine misafir ettikleri ve kendilerine anadilleriyle ilgili sorular soran birine, duymayı arzu ettiğini düşündükleri şeyleri söylemeleri veya basit bir tutarsızlık olarak değerlendirilemeyeceği kanısındayım. Bu durum daha ziyade, yukarıda bahsedilen istem ile günlük pratik arasındaki mesafeyle alakalı görünüyordu. Kürtçeyle ilgili oluşan duyarlılık onlara, uzaklaşmış oldukları Kürtçeyi yeniden yaşamlarına dahil etmeleri gerektiğini düşündürüyordu. Ancak, bunun "evin şark köşesi" olmanın ötesinde bir işlevsellik kazanması için niyet ve isteklerin ötesinde baş edilmesi gereken pek çok engel bulunmaktaydı ve bunları bir anda aşmak da kolay görünmüyordu.

Engellerin neler olduğuna gelince, elbette ki her şeyden önce Kürtçenin işlevini kısıtlayan ve dolayısıyla hem gelişimini hem de toplumsal değerini sınırlandı-

ran yasak uygulamalarına dikkat çekmek gerekir. Bunlar en açık engeller. Buna karşın, söz konusu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik politik mücadele yürütürken toplumsal düzlemde başka engeller bulunduğu da göz ardı edilmemesi gerekiyor. Örneğin ikinci kuşaklar artık bu dili akıcı bir şekilde konuşmıyorlar. Okul yıllarından sonra günlük yaşamlarını Türkçe sürdürenler, günümüzde artan duyarlılıkların etkisiyle Kürtçe konuşmaya çabalasalar da, bir süre sonra Türkçeye dönüyorlar. Çünkü hem düşünce akışlarının Türkçe olmasından hem de kısa ve basit diyaloglar için yeterli olabilen Kürtçelerinin daha uzun diyaloglar için yetmemesinden dolayı devam etmekte zorlanıyorlar. Bu durumda, ancak kararlı bir görev duygusuyla sürüyor diyaloglar:

“İki dilliyiz. Yani hem Türkçe hem Kürtçe. Şimdi Kürtçeyi daha yoğun bir hale getirmeye çalışıyoruz. Açıkçası zorlanıyoruz, tıkanıyoruz. Diyelim ki o gün oturduk sohbet ettik. Bir saate baktık. Dedim ‘Sıdar, biz iki saatir Kürtçe konuştuk. Farkında mısın? Hiç araya Türkçe koymadık.’ ‘Abla ilerliyoruz’ dedi. Ama Türkçe de hâlâ devam ediyor.” (Bermal, üçüncü kuşak, 25, üniversite mezunu, *Toplu Konutlar*, görüşme Türkçe)

Kısa ve basit cümlelerin ötesinde Kürtçe konuşmakta zorlanma durumu, anne-babaların, çocuklarının Kürtçe öğrenmesi konusundaki çabalarının da sonuç vermesini güçleştiren temel etkenlerden birisi oluyor.

“Komşum diyor ki, ‘çocuğum iki yaşına iki buçuk yaşına, yani konuşmayı öğrene kadar ben onunla Kurmancî konuşuyorum sıkıntı yok, ama ben de sonradan öğrenen biriyim, bu yüzden çocuk belli bir yaşa gelip hani benimle sohbet etme aşamasına geldiği zaman’ diyor ‘ben de zorlanıyorum. Tüm kelimeleri unutuyorum, orda ne söyleyeceğimi unutuyorum. Hani konuşmayı bölüp çocuğa bekle ben bir sözlükten bakayım diyemiyorum.’ Hakikaten fark ettim de yani bu bizim için de bir sıkıntı ama şu da var mesela, ben Zazakîmi çok ilerlettim çocuğumla konuştuğum zaman, yani daha akıcı konuşmaya başladım.” (Nalan, ikinci kuşak, 30, ortaöğrenim, Umut Işığ, görüşme Türkçe)

Üçüncü kuşaklarla bu şekilde Kürtçe konuşma çabası, ikinci kuşaklar açısından Nalan’ın sözünü ettiği olumlu etkiyi yaparak, Kürtçelerini daha akıcı hale getirirse de, üçüncü kuşakların bu dili ne ölçüde anadili olarak edinecekleri yine de başka bazı etkenlere bağlı kalıyor. Anne-babanın çabasına çocukların vereceği tepki, bu etkenlerden biri.

Çocuklarda Kürtçe konuşmayı reddetme eğilimi gözleniyor. Çocukları, Kürtçe

konuşmayı reddeden ikinci kuşaklar, çocuklarının direncini daha ziyade çevre etkisine bağlama eğilimindedir. Görüştüğüm ebeveynler, çocuklarının Türkçe bilmediği için arkadaş çevresinde iletişim kurmakta zorlandıklarını, içe kapandıklarını ya da agresifleştiklerini dile getirdiler. Kürtçe konuşulan çocuğun, sokağa çıktığında ya da kreşe gittiğinde çoğunluk dilinin Türkçe olduğunu fark ettiğinde, Kürtçe konuşmayı reddettiği de dile getirilenler arasındaydı. Çocukların bu davranışları, ebeveynlerin onlarla Kürtçe konuşma konusundaki kararlılıklarını zedelemiş.

“Babaanneyle dede mesela Türkçe konuşmaya çalışıyor. Konuşamıyor[lar] ama mesela inatla Türkçe iletişim kuruyorlar. Hani benim dememe rağmen, ‘Anne-baba Kürtçe konuşun onlarla.’ Ama daha önceki torunlarla hep Türkçe kurdukları için, ailede hiç Kürtçe bilen çocuk yok. İşte ilk benimkiler başlamış. Ama benim büyük kızım da üç yaşına geldiğinde tepki ile yaklaşmaya başladı. ‘Benimle Kürtçe konuşmayın.’ diye bağırdı. [Çünkü] bu iletişimini azaltıyor çocukların. Gerginleştiriyor çocukları. Birçok arkadaşımın çocuklarında da görüyorum. Mesela genelde çocuklar Kürtçe bilmiyor ve oyun oynayamıyorlar Kürtçe. Sadece Kürtçe bilen çocuklar Türkçe bilenlerle bir araya geldiğinde çok büyük bir sıkıntı yaşıyorlar ve agresifleşiyorlar, içe kapanıyorlar. Özgüven problemine neden oluyor bu da. O yüzden çocuklarda, televizyonun etkisi çok büyük, parkların etkisi çok büyük. İletişim dili hep Türkçe. Çalışan annelerin babaların tuttuğu ablalar, evde bakıcı olarak onların Türkçe konuşmayı tercih edışı, bunların hepsi çocukta böyle bir şeye neden oluyor, yabancılaşmaya götürüyor çocuğu. Gidebileceği Kürtçe bir kreşe yok mesela. Anne oraya teslim edecek, yok. Onun gibi orda o dili konuşacak çocuklar yok.” (Zelal, ikinci kuşak, 35, üniversite, *Diclekent*, görüşme Türkçe)

“Benim kızım dört yaşına kadar evdeydi. Nenesiyle Zazakî konuşurdu. Bizimle Zazakî konuşurdu. Ben hiç sıkıntısını yaşamazdım. Normal kendi dilimiş gibi konuşurdu. Dört yaşından sonra kreşe başladı. İlk birkaç gün ciddi sıkıntısını yaşamadık. Sonra geldi eve baktık ki yavaş yavaş Zazaca bizimle konuşmuyor. Kürtçe bir şey soruyorum, bana Türkçe cevap vermeye başlıyor. En son sordum böyle, ‘Kızım sen niye böyle oldun. Sen ne biçim konuşuyorsun?’ ‘Ben sizin dilinizi konuşmuyorum artık.’ dedi. ‘Ben orda konuşuyorum benimle dalga geçiyorlar ve diyorlar ki sen ne biçim konuşuyorsun. Ben onlar gibi konuşacağım artık.’ Dört yaşındayken bunu söyledi. Ondan sonra konuşmadı.” (Axîn, ikinci kuşak, 30 yaş, ortaöğretim, Belediye Halkla İlişkiler Birimi, görüşme Türkçe)

Axîn gibi gençlik yıllarını Kürt hareketinin kentte etkili olduğu dönemde geçiren ve anadiline ilişkin gelişen duyarlılıklardan payını alan *Nalan* da yukarıda bahsedildiği gibi çocuğuyla anadilinde konuşmaya çalışanlardandı. Fakat baskın

dili Türkçeydi ve zorlanıyordu. Çocuğunun akranlarıyla iletişimde sıkıntı yaşadığı gözleminden hareketle eşi Kürtçe konuşmayı sürdürürken kendisi Türkçeyi de öğrenmesi için Türkçe konuşmaya başlamış. Diğer örneklerden yaşandığı gibi burada da sonuç çocuğun Kürtçe konuşmayı reddetmesi olmuş:

“Benim oğlum Türkçe anlamadığı için onlara ayak uyduramıyor ve hırçınlaşıyordu. Sonra dedik, bu böyle olmaz. Kalktık birimiz dedik Türkçe, ‘ben Türkçe konuşayım,’ eşime dedim ‘sen ısrarla Zazakî devam et.’ Ben Türkçe konuşmaya başlar başlamaz Zazakîyi bıraktı. Şimdi çok iyi anlıyor ama telaffuzda sıkıntı yaşıyor. Ama Türkçe kendini çok iyi ifade ediyor. (...) Öğretmen arkadaşlarım diyor ki, biz bir dönemde çocuklara okumayı yazmayı öğretiyoruz. Yani bu kadar kolay bir dil ama Kurmancî o kadar zor. Ben en azından şunu düşünüyorum, bir kulak dolgunluğu olsun ilerde çocuk merak eder, çalışır eder, kendi kendine dil öğrenir, ama bu kulak dolgunluğu olmayınca olmuyor.” (Nalan, ikinci kuşak, 30, ortaöğrenim, Umut Işığ, görüşme Türkçe)

Giriş bölümünde bahsedildiği gibi çocuklar aynı anda birden fazla dili öğrenme yeteneğine sahipler aslında. Dolayısıyla burada can alıcı sorunun hangi dilin daha kolay öğrenilebileceği sorusu olmadığı açık. Aile ortamında anadilini edinen çocukların üç-dört yaşlarından itibaren ikinci bir dili de öğrenerek çiftdilli olmaları, her ikisini de mükemmel bir şekilde konuşmaları da mümkün olabirdi. Oysa yukarıda tümü de eğitimli ve çalışan ebeveynlere ait olan anlatılar, Türkçeyi öğrenen çocukların Kürtçeyi reddettiklerini ifade ediyor. Burada, çocukların daha önceki bölümde değinilmiş olan dil algılarıyla ve dilin işleviyle ilgili bir durum olduğu saptamasını yapmak mümkün görünüyor. Çocuğa aktarılmaya çalışılan dilin evde ne ölçüde kullanıldığı, anne-babanın bu dile ne ölçüde hâkim olabildiği de üzerinde durulabilecek başka bir etken. Çocuklarıyla anadilinde konuşmaya çalışan ebeveynlerin bu dile yeterince hâkim olmamaları da, çabalarının sürekli ve tutarlı olmasını engelliyor. Oysa Değirmecioğlu'nun da (2010a: 115) altını çizdiği gibi, çocukların dille kurdukları ilişkide düzenlilik, süreklilik ve tutarlılık önemli bir yere sahip.

Çocukların Kürtçe konuşmayı reddettiği aileler, *Ben u Sen*'deki aileler değil. Başka bir ifade ile günlük yaşamlarını Kürtçeyle sürdüren aileler değil. Günlük yaşamları Türkçeleşmiş ebeveynler kendilerini, *Zelal*'in anlatımında görüldüğü gibi, hatta anne-babalarını da zorlayarak çocuklarıyla Kürtçe konuşmaya çalışıyorlar. Kürtçe anadilleri olsa da eğitim, meslek yaşamı vb. süreçlerde oldukça yetersiz hale gelen, günlük yaşamında Türkçe konuşan ve çoğunlukla Türkçe düşünen

ebeveynlerin, kendilerini zorlayarak da olsa çocuklarıyla Kürtçe konuşurken, birbirleriyle, böyle bir duyarlılık gelişmeden önce dünyaya gelmiş olan daha büyük çocuklarıyla, eve gelen misafirlerle Türkçe konuşuyor olma ihtimalleri yüksek görünüyor. Ki gözlemler de bu yönlü oldu. Böyle bir durumda, kendilerinden sadece Kürtçe konuşması istenen, Türkçe bilmeyen çocukların, dışlandıklarını hissetmeleri için evden çıkıp kreşe gitmelerine bile gerek olmayabilir aslında.

Anne-babaların yeterince akıcı ve zengin bir Kürtçeye sahip olmamaları, çocukla kurdukları iletişimin yavan ve yüzeysel kalması gibi bir sonuç da doğuruyor olabilir. Böylesi durumlarda çocukların iyi konuşamamaları, iki dil arasında kalıp bocalamalarından ziyade, ebeveynlerinin kendileriyle yetersiz bir Kürtçeye konuşuyor olmalarından kaynaklanıyor olma ihtimali daha yüksek görünüyor. Bu duruma, televizyonun, çevrenin, çoğunluğun dilinin Türkçe olduğunu fark eden çocuğun, bu dili hem daha işlevsel hem de daha değerli bulması anlaşılır bir hal alıyor.

Yapılan görüşmeler içinde, çocukların aile ortamında anadillerini edinirken aynı zamanda birden fazla dili de başarılı bir şekilde öğrenip bu dillerin tümünü yaşamlarının çeşitli alanlarında kullanmayı sürdürdüklerine ilişkin örneklerle de karşılaşıldı. Bunlardan en çarpıcı olanı, araştırma öncesinde tanık olduğum bir örnekti. Daha önce çeşitli tarihlerde İsviçre'deki evlerine konuk olduğum *Züleyha*, araştırma sırasında Diyarbakır'a geldi. Bu tesadüfü değerlendirdim ve onunla da görüşme yaptım; ailelerinde tanık olduğum çokdillilik deneyimlerini anlatmasını istedim. *Züleyha*'nın bu konudaki uzunca sayılabilecek anlatısını, hem farklı bir örnek olması ve hem de çokdilliliğin olabilirlik koşullarına işaret etmesi bakımından araya girmeden olduğu gibi buraya aktardım.

Bir çokdillilik örneği

"Biz bütün kardeşler Kürtçe diliyle büyüdük. Yani diyebilirim ki son bir-iki çocuk dışında okula başlamadan önce hiçbirimiz Türkçe bilmiyorduk. Yani işte anneler, halalar, teyzeler, dedeler hepimiz yaygın olarak Kürtçe konuşulduğu için ben Türkçeyi ilkokulda öğrendim. Sonra tabi, kardeşlerimin arasında bizimle evlenen aileye giren gelinler oldu, damatlar oldu. (...) Aileye girdikten sonra bizimle beraber Kürtçe öğrendiler. Türkçeyi de konuşuyorlardı tabi, memurlardı. Ama bizimle beraber Kürtçeyi de öğrendiler. (...)

Gelinlerden birisi sadece çocuklarıyla işte Türkçe konuştu. Baba Kürtçe konuştu ve bizler Kürtçe konuştuk. O yüzden çocuklar her iki dili de öğrendiler. Tabi sokağa ya da işte okul öncesi programa dahil olan çocuklar [için] Almanca da girdi işin içine. Çocuklar gençler kendi aralarında Almanca konuşuyor. Bizlerle, aileyle aile büyükleriyle Kürtçe konuşuyor. Anneleri hangi dille konuşuyorsa anneleriyle o dili konuşuyor. Yani üç dili de çocuklar rahatlıkla konuşuyorlar. (...)

Çok farklı bi psikolojisi var çocukların. Her zaman oyun oynarlar. İsteklerini kabul ettirme açısından. Şimdi hangi dil onlara kolay geliyorsa, hangi dili daha yaygın işitiyorsa o dile yönelme oluyor. Bizim kendi çocuklarımızda kendi tecrübelerimizde de gördük onu. Yani işte Türkçenin biraz daha yaygın konuşulduğu bir dönemde bir bakıyorsun Türkçeye yöneliyor. (...) Herkes Türkçe konuştuğundan [çocuklar] Kürtçeyi reddediyorlar nerdeyse. Sonra ailenin diğer taraf fertleri Kürtçeyi tekrar kararlılıkla o dilde kaldığı zaman çocuklar tekrar pes ediyor ve o dili tekrar kabulleniyor. Yani o dillerde geçiş dönemidir. Almancada da biz yaşadık bunu. Yani çocuklarımız işte Almancayı öğrendiği zaman biz Kürtçe bi şey sordüğümüzde bize Almanca cevap vermeye başladılar. O dili anlamadığımızı söyledik. Üstelik hepimizin meslek anlamında Almancayı kullanmamıza rağmen ve bunu bilmelerine rağmen ısrar etmediler, tekrar bizimle kendi dilimizde Kürtçeyle konuştular yani. Eğer aile ortamında o dili bulamazsa yani konuşulmazsa çocuk okul dilini eve taşıyor. Çünkü ona göre okuma diliyse bütün hâkim olan dildir. Yaygın dildir, işlevsel dildir diye, ama diğer dilin de işlevsel olduğunu gördüğü zaman o dili kullanıyor.

İşlevsel nedir? İşte aile fertleri arasındaki eğer iletişim diliyse onu kullanmaya başlıyor. Değilse onu gördüğünde sadece kurslarla, sırf öğrenmek için ya da bir modadır diye o dili hiçbir çocuk öğrenmez. Yani dil böyle bi şeydir. (...)

Sanırsam bizdekilerin de o avantajı oldu. Aile büyüklerinin bir arada oluşumuz; kalabalık bir aileyiz. İşte daha dede, nene yaşıyor. Halamcalar hep kendi aramızda kardeşlerle kendi aramızda anadilimizle konuştuğumuz için bir nevi çocuklar için işlevsel dil şeyine giriyor. Yani birden fazla insan bu dili konuşuyor onların etrafındaki, o zaman demek ki bu dil de bizim dilimizdir diye kabullendiler. (...)

Evin dışındaki dil Almanca. Sade evin dışı değil, yani okulda Alman olanlarla Almanca, Kürt olanlar Kürtçe, işte hiç Kürtçe bilmiyenle de Türkçe. Yani sadece aile ortamı ile değil gelen arkadaşlarımız oluyor. Kürtçe bilen bilmeyen. Onlarla da o ayrımı koyuyor. Yani çok rahatlıkla, şimdiki en küçük çocuk üç yaşında, kimin Kürtçe kimin Türkçe konuştuğunu ya da Almanca, ona göre ayırıyor. (...) Bir de artı olarak görüyor çocuklar okulda bunu. Hani "Kaç dil biliyorsunuz?"

sorusuna kendi hanesine artı olarak koyuyor. Diyor ki, 'Ben Kürtçe biliyorum,' diyor 'Ben Türkçe biliyorum.' Bir de övünerek söylüyor. İki dil daha bildiğini söylüyor; bu onlara belki de ailenin onlara verdiği özgüvendir bilemiyorum ama, yani utandıkları bir dil değil. (...)

Yurtdışına gittiğim zaman, çocuğum tam ana okula başlayacak dönemdi ve tek kelime Almanca bilmiyordu. Hiç dil bilmeden okula başladı. Yani işte 'Onunla Almanca konuş ki dili çabuk gelişsin' diyenler oldu. Ben kendi dilimle konuştum, çünkü kendi dilimde kendimi ifade edebiliyorum. Kendi dilimde çocuğumu yetiştirebiliyorum. Sonra bi şey vardı, okul psikoloğuyla bi görüşme durumum vardı. Çocuğumla görüşmüştü, beni de çağırdı. Beni tebrik etti. Yani evde kendi dilimle çocuğumla konuştuğum için. Bütün yabancıların, özellikle orda, Avrupa'daki yabancıların en büyük hatalarının bu olduğunu. Kendini iyi ifade edemediğin bir dille biriyle konuştuğun zaman o dili veremezsin. O çocuk da, kendini hiç bir zaman o ülkeye ait hissetmiyor. Ne senin kültüründe kalmış oluyor, çünkü kopuk bir dil konuşuyorsun, ne de bulunduğu ülkeye ait olmuş oluyor. Böyle bozuk bi dil aynı zamanda bozuk bi kültüre benziyor. Okul psikoloğu şeymiş, yani bütün ailelere öyle öneriyormuş. (...)

Bizimle aynı dönem kreşe giden, büyüyen çocuklarla anne-baba arasındaki diyalogun çok kopuk olduğunu gördüm sonra. Diyim işte çocukken çok rahat 'Otur, kalk, yap, ye' diyebilirsin ama belli bi yaş büyüdükçe kelime hazinesi daha çok genişliyor. Çocuklarıyla dünyayı belki tartışacaksın işte dünya görüşünü tartışacaksın. Bir konuyu derin tartışacaksın. O zaman işte o dil büyük bi sorun ve çoğu gençlerin anne-babalarıyla hiçbir şekilde iletişim kurmadıklarını gördüm. Geliyor mesela direk böyle hızlı hızlı mutfağa giriyor 14-15 yaşındaki çocuk, sadece 'Ekmek ver' diyor ya da 'Şu yemeği.' Anne soruyor 'nereye gidiceksin' anlatamıyor. Anne-babasına nereye gideceğini, niçin gideceğini anlatamıyor. Yani detaylı anlatamıyor. 'Tamam şuraya gidiyorum' diyor ama 'Niçin gidiyorsun, nedir' ya da bir olay olmuş, o olayı anlatamıyor çocuk o dilde. Anne-baba Almanca'yı bilmiyor, hâkim değil. Çocuk da Kürtçe ya da işte Türkçeye hâkim değil. Korkunç bi kopukluk başlıyor." (*Züleyha*, ikinci kuşak, 45, üniversite, İsviçre, görüşme Türkçe/Kürtçe)





SONUÇ YERİNE

Kürtçenin günlük hayat içindeki yerini ve kuşaktan kuşağa değişim eğilimlerini irdeleme amacıyla yürütülen bu araştırma bulgularının da bir kez daha gösterdiği gibi, Cumhuriyet tarihi boyunca diller arasında yaratılan hiyerarşinin ve Kürtçeye yönelik çeşitli araçlarla sürdürülen asimilasyon politikalarının kısmen başarılı olduğu belirtilebilir. Aynı aileden üç kuşakla yapılan yüz yüze görüşmelerin ve gözlemlerin ortaya çıkardığı bulgular, araştırmaya başlarken kuşaktan kuşağa dil değişimi yaşanmakta olduğu varsayımını destekler nitelikte. Görüşülen birinci kuşakların günlük yaşamlarında Kürtçe ağırlıklı bir yere sahipken, ikinci kuşaklar çiftdilliler. Üçüncü kuşakların günlük yaşamlarındaki ağırlıklı dil ise Türkçe.

Kentleşme ve eğitim gibi etkenler, Kürtçenin günlük yaşamdaki yerini sınırlandırıcı etkenlerden. Okumuş ve Türkçe kullanımı gerektiren işlerde çalışan ikinci kuşak ebeveynler dil (ve kültür) aktarımında, kendilerinden önceki kuşaklarla sonrakiler arasında köprü rolünü tam olarak oynayamamışlar. Buna karşın özellikle 2000'li yıllardan itibaren bu konuda gelişen bir farkındalık ve duyarlılık söz konusu. Ebeveynler çocuklarıyla daha çok anadillerinde iletişim kurma çabası içindeler.

Göç olgusu da dil değişimini hızlandıran başka bir etken. Fakat bu konuda, özellikle tekdilli eğitim zorunluluğunun altını çizmek gerekiyor. Eğitim, egemen dile daha iyi sosyal ve ekonomik olanaklara erişim vaadinde bulunması açısından önemli. Fakat daha önemli olan yönünün, egemen dil dışındaki anadillerinin değersiz olduğuna dönük psikolojik etkisi olduğu belirtilebilir. Farklı araçlarla ve kanallarla da desteklenen dil hiyerarşisi, eğitim çağındaki çocukların dillerine ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerinde ve dil değişimi yaşamalarında rol oynamış ve halen de oynamakta. Algı ve tutumları şekillendirmeye yönelik uygulamaların, anadilinin yasaklanması gibi kullanımını doğrudan engelleyen uygulamalara göre daha etkili olduğu belirtilebilir.

Orta yaş üstü görüşülenlerin okul deneyimlerinde daha ziyade dilinden utanma duygusu öne çıkarken, bunun 1990'lardan itibaren, dil ve kimlik eksenli politik toplumsallaşmanın etkisiyle azaldığı, fakat 90'larda da bu yılların şiddet ortamında, dile karşı hem sempati hem de korku duygularının birlikte yaşanabildiği görülüyor. Günümüzde utanma ya da korku baskın durumda değil, fakat özellikle ilköğretim öğrencilerinde mevcut dil hiyerarşisinin etkileri halen belirgin.

Eğitimden dışlanmanın yanı sıra diğer kamusal alanlarda da uzun süre engellenmiş olması, Kürtçeyi bir anlamda "ev dili"ne indirgemiş. Araştırma bulguları, yeni kuşaklar açısından artık "ev dili" olma durumunun da geçerliliğini yitirmekte olduğu yönünde. Zira onlar daha okula gitmeden, çizgi filmler sayesinde evin içinde iki dile birden maruz kalıyorlar. Okulda kullanılmaması ya da TV gibi uyaranlar ise onlara anadillerinin işlevsiz olduğunu fısıldıyor.

Öte yandan gözlemlenen tek eğilim bu değil elbette. Bir yandan yeni kuşaklar evde de egemen dile maruz kalmaya başlamış olsa bile Kürtçenin artık sadece "ev dili" olmadığı malum. Kürt siyasal hareketinin dil ve kimlik bağlamında yarattığı politik gündem ve toplumsal-politik duyarlılıklar, özellikle 2000'li yıllarda gözle görünür sonuçlar doğurmuş bulunuyor. Pek çok alanda ya yasak uygulamasına son verilmiş ya da mevcut yasaklar artık işlevini yitirmiş. Kürtçe, basın-yayın alanında, siyasal alanda, kültürel ve entelektüel alanlarda giderek yaygınlaşan bir şekilde kullanılıyor. Uzun yıllara dayalı asimilasyon politikalarıyla yaratılan anadilinin kamusal alanda işlevsiz olduğu, hatta değersiz olduğu şeklindeki tu-

tum, toplum nezdinde etkisini çok büyük ölçüde yitirmiş. Kürtçe kentün kültürel, sanatsal, siyasal yaşamının dillerinden biri, kimi durumda birincisi.

Kuramsal tartışmalara yer verilen bölümde, dilin yeni kuşaklara aktararak yaşatılmasında, toplum nezdinde verilen değer ve sahiplenme düzeyinin önemine değinilmişti. Bu bağlamda söz konusu durumun Kürtçe açısından önemli bir olanak olduğu belirtilebilir. Kürtçenin henüz çok kısmi düzeyde de olsa istihdam olanakları vaat etmeye başlaması gibi yeni gelişmeler de, Bourdieu'nün nitelemesiyle “dil piyasası”ndaki değerini olumlu etkilemiş.

Öte yandan daha makro düzlemdeki “dil piyasası” açısından, eğitim vasıtasıyla erişilebilecek maddi olanaklara ulaşmanın yolu halen büyük ölçüde Türkçeyi akıcı bir şekilde öğrenmekten geçiyor. Dolayısıyla çocuklarının ancak eğitim kanalıyla ekonomik anlamda daha iyi olanaklara erişebileceğine inanan yoksul toplumsal kesimler için, çocuklarının iyi Türkçe öğrenmesi önemli ve istenen bir durum. Fakat bu istem anadiline karşı olumsuz bir tutumdan kaynaklanmıyor; tümüyle maddi yaşam olanaklarının zorlamasından kaynaklanan bir durum.

Anadili açısından önemli olduğu belirtilebilecek değişkenlerden biri de toplumsal cinsiyet. Araştırma bulguları, anadilinin anneler sayesinde yeni kuşaklara aktarılabilirdiği varsayımının günümüz koşullarında geçerliliğinin sorgulanabilir olduğunu gösteriyor. Medya ve iletişim teknolojilerinin çocukların dil edimindeki rolü daha ön plana çıkıyor. Öte yandan hem özel alan-kamusal alan ayrımının, kamusal alanı daha önemli kılan hiyerarşik yapısı hem de aile içinde güç ve iktidar ilişkilerinin cinsiyete dayalı yapısı, kamusal alanın ve hem sembolik hem de gerçek anlamda “baba”nın dilinin daha önemli olduğu algısını pekiştiriyor.

Anadili ve toplumsal cinsiyet bahsinde değinilmesi gereken başka bir bulgu da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, özellikle katı baskı ve denetim altındaki genç kadınların dil tutumunu etkilemekte olduğu. Kürtçenin ve ait olduğu kültürün “geri”, “kaba” vb. olduğuna ilişkin egemen tutumlar, özellikle kırsalda, katı bir ataerkil baskı ve denetim altındaki genç kadınların anadilleri ile maruz kaldıkları cinsiyet eşitsizliğini özdeşleştirmelerinde rol oynuyor. Kız çocuklarının okullulaşmasıyla ilgili kampanyaların dili, kurgusu ve içerdiği örtük imalarla,

dizi filmler vb. aracılığıyla sunulan medya temsilleri de bunda etkili oluyor. Söz konusu özdeşleştirme ve yol açtığı olumsuz tutumun değişimi, egemenle, kurgu ve temsillerin ötesindeki gerçek karşılaşmalarla sarsılabiliyor.

Bu araştırmanın sadece mekânı değil, aynı zamanda öznelerinden biri de olan Diyarbakır'a gelince; kent geçmişte olduğu gibi bugün de çokdilli. Görüşmelerde çok açık bir şekilde ortaya çıktığı gibi kentliler de çift(çok)dilliler. Çiftdilliliğin şekli kuşaktan kuşağa ve yukarıda belirtilen değişkenlere göre çeşitli farklılıklar gösteriyor tabii. Ama bu farklılıklar mevcut durumun çiftdillilik olduğu gerçeğini değiştirmeye yetmiyor.

Mevcut çiftdilliliğin niteliği ise, yukarıdaki paragrafın uyandırdığı iyimserliği kısmen gölgeler nitelikte. Çünkü mevcut çiftdilliliğin, insanların hem resmi dili hem de kendi anadillerini eşit şekilde bildikleri ve kullandıkları olumlu anlamda bir çiftdillilik durumuna tam olarak denk düştüğünü söylemek zor. Toplum açısından ortaya çıkan tablo, her iki dile de değer verme, ikisini de kullanma şeklinde. Fakat yasal düzenlemeler ve resmi tutum ve politikalar açısından durum farklı. Zira henüz anadilinin eğitimde kullanılması önündeki engeller olduğu gibi duruyor. Seçmeli ders açılması gibi uygulamalar, eğitimde anadiline yer verilmesi anlamına gelmiyor. Ayrıca resmi dilin egemen dil olarak kodlandığı hiyerarşiler de halen korunuyor ve yeniden üretilmeye devam ediyor. Dolayısıyla durum, devlet politikaları açısından şimdilik eksiltici çiftdillilik durumuna daha yakın görünüyor.

Netice itibariyle güncel durumda bir yandan diller arasında hiyerarşiyi ortadan kaldırarak eşit değer görebilecekleri, birlikte yaşatılabilecekleri bir çiftdillilik potansiyeli ve toplumsal düzlemde bu doğrultuda çaba ve eğilimler mevcutken diğer yandan da tekdillileşme yönünde resmi politikaların varlığı eş zamanlı olarak etkide bulunmaya devam ediyor. Mevcut çiftdillilik durumunun, egemen dil lehine tekdilliliğe dönüşme riski göz ardı edilemez. Fakat olumlu anlamda bir çiftdilliliğin gelişmesi için hem nedenler daha fazla hem de gerekçeler. Sadece yasaklı diller açısından değil, tüm toplum açısından daha adaletli ve barış içinde bir ortak yaşam için ihtiyaç olan bir şey bu. Diller ve kültürler üzerindeki yasakçı yaklaşımların veya bir çocuğun okula başladığı gün anadilinden ve onun ait

olduğu bütün evrenden utanmasının kimse açısından kabul edilebilir bir yanı olmamalı.

Dillerin özgürce kullanılabilmesi, diller arasındaki hiyerarşilerin son bulması, sadece genel olarak insanlığın kültürel mirası ve değerleri veya yerküre üzerindeki ekobiyolojik denge açısından değil; temel hakların ve sosyal adaletin herkes açısından gerçekleşmesi açısından da yaşamsal önemde. Ayrıca tüm bunların toplumu bölmekten ziyade bütünleştirici etkide bulunacağı doğrultusunda çok sayıda uygulama örneği, akademik kaynak, pratik ve hatırı sayılır bir deneyim oluşmuş durumda. Bunların bir kısmı DİSA'nın anadiliyle ilgili yayınlarında da yer alıyor.

Bu konudaki mevcut hiyerarşilerin ve anadillerinin kullanımı üzerindeki temel yasakların geleceği, makro siyasal aktörler arasındaki müzakere/mücadele sonucunda belli olacak gibi görünüyor. Zira bilindiği gibi anadiliyle ilgili talepler Kürt siyasal hareketinin de gündeminde.

Söz konusu politik müzakere/mücadele devam ederken günlük hayat içindeki duruma ilişkin son birkaç gözlem ve çıkarımı paylaşmakta fayda olabilir. Öncelikle makro aktörler arasındaki politik müzakere/mücadele sürerken asimilasyon süreçlerinin özellikle çocuklar açısından işlemeye devam ettiğini bir kez daha vurgulamak gerekiyor. Kuşaktan kuşağa dil değişimi açısından bu vurgu önemli. Çünkü dil hiyerarşisinin çocuklar tarafından içselleştirilmesinin zaman içinde geri dönüşü zor etkileri var. Çalışma içinde değinilen kuramsal tartışmaların ve dünyanın çeşitli coğrafyalarındaki örneklerin gösterdiği gibi, mevcut çiftdillilik durumu, hayatın akışı içinde yeni nesiller için egemen dilde tekdilliliğe dönüştükten sonra, bunu geriye döndürmek o kadar kolay olmuyor. Bu nedenle çocuklarda gözlemlenen, anadiline karşı TV, medya temsilleri ve okul gibi kanallarla oluşup beslenerek içselleştirilen olumsuz tutumların önemsenmesi gerekiyor. Politik gündemlerin de etkisiyle yetişkin ve gençlerde ortaya çıkan anadiline ilişkin olumlu tutumlar, günlük hayatın akışı içinde daha görünür ve duyulur durumda. Oysa çocuklardaki olumsuz tutumlar daha az fark ediliyor. Bir nevi dip akıntı mahiyetindeki bu tutumların sonuçları ilkinden daha önemsiz olmayabilir.

Çocuklardaki bu tür tutumların nihai olarak değişmesi egemen yaklaşımların de-

ğişmesi ile mümkün olabilir. Ama bu arada toplumsal düzlemde de kimi şeyler yapılabilir. Çocuklara yönelik yayınların veya kültürel çalışmaların çoğaltılması, anadillerinin de televizyonda ya da okulda karşılaştıkları dil(ler) gibi değerli ve işlevsel bir dil olduğunu daha fazla hissetmelerini sağlamaya hizmet edebilir örneğin. Ayrıca çocukların daha yaygın ve daha işlevsel buldukları egemen dil karşısında anadillerinden vazgeçmemelerinde, yetişkinlerin anadilini kullanma tutum ve davranışlarının önemine dikkat çekilebilir. Araştırma bulgularının da gösterdiği gibi, yetişkinlerin bu konudaki tutumlarının yeterince kararlı ve istikrarlı olmadığı koşullarda sonuç vermesi güç oluyor.

Daha genel düzlemde ise anadiliyle ilgili politik söylemlere, anadilinin günlük yaşam içindeki alanını ve işlevlerini arttıracak daha fazla pratiğin eşlik etmesi önerisinde bulunulabilir.

Öte yandan, eğitim, sosyo-ekonomik koşullar ve toplumsal cinsiyet değişkenlerinin irdelendiği bölümlerde vurgulanmış olan bir hususa burada bir kez daha değinmek gerekiyor. Politika üretim süreçleriyle ilgili olarak değerlendirilecek olan bu husus, farklı düzlemlerdeki eşitsizliklerin birbirleriyle etkileşim içinde ele alınması ve biri üzerine politika üretirken diğer eşitsizliklerin göz ardı edilmemesi gerektiği. Anadili ile ilgili talep ve politikalar, başta sınıfsal ve toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlik ve ayrımcılıklar olmak üzere, diğer eşitsizlik ve ayrımcılıkları da ortadan kaldırma hedefini gözetecek bir perspektifle oluşturulduğunda toplumsal adalete daha fazla hizmet edebilir.

Öneri mahiyetinde değil, fakat altı çizilmesi gereken bir olumluluk olarak burada değinilecek son husus ise anadiliyle ilgili duyarlılıkların sadece Kürtçe konusunda değil, konuşulmakta olan diğer anadillerini de kapsayacak şekilde sergilendiğinin gözlenmiş olması. Bu hem bireysel tutumlar hem de kurumsal tutum ve pratikler açısından kentte gözlemlenen ve Diyarbakır'ın çokdilli geçmişine de, bugününe yakışan bir durum.



KAYNAKÇA

- Abu-Lughod, Lila (ed.), *Remaking Women, Feminism and Modernity in the Middle East*, New Jersey: Princeton University Press, 1998.
- Akçura, Belma, *Devletin Kürt Filmi: 1925-2004 Devletin Kürt Raporları*, İstanbul: Ayraç, 2008.
- Akşit, Elif Ekin, "Kız Enstitüleri, Modernleşme ve Türkleşme", *Eğitim Sen Anadili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*, Ankara: Eğitim Sen, 2010a.
- Akşit, Elif Ekin, *Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi*, İstanbul: İletişim, 2005.
- Akşit, Elif Ekin, "Anadilinde Eğitim ev Kadınlar", *Fe Dergi*, sayı 1, 2009.
- Alpay, Necmiye, *Dilimiz, Dillerimiz*, İstanbul: Metis, 2007.
- Alpay, Necmiye, "Dil Kültür İlişkisi", *Eğitim Sen Anadili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*, Ankara: Eğitim Sen, 2010a.
- Ayan Ceyhan, M., Koçbaş, D., *Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2011.
- Baker, C., *Attitudes and Languages*, London: Multilingual Matters, 1992.
- Benson, C., "Çokdilli Bölgelerde En Etkili Eğitimin Tasarlanması: Çiftdilli Modellerin Ötesine Geçmek", *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd, (Türkçe yay. haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçınkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen yayınları, 2013.
- Bernreuter, Michael, "Anadilde Eğitimin Düşünsel Gelişme Etkileri", *Eğitim Sen Anadilde Eğitim Sempozyumu I*, Ankara: 2010.
- Beşikçi, İsmail, *Kürtlerin Mecburi İskânı*, İstanbul: Komal Yayınevi, 1978.
- Beşikçi, İsmail, *Bilim, Resmi İdeoloji, Devlet-Demokrasi ve Kürt Sorunu*, İstanbul: Alan Yayıncılık, 1990.
- Beşikçi, İsmail, *Cumhuriyet Halk Fırkası'nın Programı ve Kürt Sorunu*, Ankara: Yurt Yayınları, 1991a.
- Beşikçi, İsmail, *Türk Tarih Tezi, Güneş-Dil Teorisi ve Kürt Sorunu*, Ankara: Yurt Yayınları, 1991b.
- Beşikçi, İsmail, *Kürtlerin Mecburi İskânı*, Ankara: Yurt Yayınları, 1991c.
- Brizic, Katharina, "Dillerin Ölümünün Eğitime Etkisi: Göçte Dil ve Okul Başarısı", *Eğitim Sen Anadili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*, Ankara: Eğitim Sen, 2010a.
- van Bruinessen, Martin ve Boeschoten, Hendrik (der), *Evlüya Çelebi Diyarbekir'de*, İstanbul: İletişim, 2003.
- vanBruinessen, Martin, "Diyarbakır Nüfusu: Etnik Yapı ve Diğer Demografik Veriler", *Evlüya Çelebi Diyarbekir'de* (der.) Martin van Bruinessen ve Hendrik Boeschoten içinde, İstanbul: İletişim, 2003.
- Bourdieu, Pierre, *Language and Symbolic Power*, Edited by John Thompson, Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson, Harvard: Harvard University Press, 1999.
- Coşkun, V., Derince, Ş., Uçarlar, N., *Dil Yarası*, Diyarbakır: DİSA, 2010.
- Crystal, David, *Dillerin Katli: Bir Dilin Ölümü Bir Milletın Ölümüdür*, (çev.) Gökhan Cansız, İstanbul: Profil, 2010 (1. baskı 2007).
- Cummins, Jim ve Merrill Swain, *Bilingualism in Education: Aspects of Theory*,

- Research and Practice, London: Longman, 1986.
- Cummins, J. "Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion", www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html.
- Cummins, J. "Dilsel Azınlık Öğrencilerinin Eğitim Başarısının Altında Yatan Temel Psikodilsel ve Sosyolojik Esaslar", *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd. (Türkçe yay. haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçınkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- Çağlayan, H., Özar, Şemsa ve Tepe-Doğan, Ayşe, *Ne Değişti?: Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi*, Ankara: Ayızı, 2011.
- Çağlayan, H., "Kürt Kadınları Açısından İfade Özgürlüğü", *Kürt Kadınların Penceresinden Milliyetçilik, Resmi Kimlik Politikaları, Barış Mücadelesi*, İstanbul: İletişim, 2013.
- Çağlayan, H. "From Kawa the Blacksmith to Istar the Goddess: Gender Constructions in Ideological-Political Discourses of Kurdish Movement in post-1980 Turkey: Possibilities and Limits", *The European Journey of Turkish Studies*, 2012.
- Çakır, S. "Feminizm: Ataerkil İktidarın Eleştirisi", *Modern Siyasal İdeolojiler*, (der) H. Birsan Örs, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009.
- Darder, Antonia, "Dil, Pedagoji, İktidar: Dilsel Soykırıma Karşı Çıkma", *Eğitim Sen Anadili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*, Ankara: Eğitim Sen, 2010a.
- Demircan, Ömer, "Öğretim Dili ve Anadilde Eğitim", *Eğitim Sen Anadilinde Eğitim Sempozyumu 1 Kitabı*, Ankara: Eğitim Sen, 2010.
- Derince, M. Şerif, *Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Anadili: Önce Anadili Analiz Raporları 2*, İstanbul: DİSA, 2012.
- Derince, M. Şerif, *Dil ve Eğitim Modelleri ve Ülke Örnekleri*, İstanbul: DİSA, 2011.
- Derince, M. Şerif, *Dilsel ve Kültürel Farklılıklar Açısından Öğretmen Yetiştirme*, İstanbul: DİSA, 2012.
- Derince, M. Şerif, *Tekdilliliği Yeniden Düşünmek ve Çokdilliliğin Geleceği*, İstanbul: DİSA, 2012.
- Derince, M. Şerif, *Çokdilliliğe Siyaset Penceresinden Bakmak*, İstanbul: DİSA, 2012.
- Derince, M. Şerif, *Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Dinamik Eğitim*, İstanbul: DİSA, 2012.
- Derince, M. Şerif, "A break or continuity? Turkey's politics of Kurdish language in the new millennium", *Dialectical Anthropology*, 37, 1, s. 145-152, 2013.
- Diken, Şeyhmus, *ŞehrAmed*, İstanbul: Heyamola, 2014.
- Edwards, J. *Multilingualism*, London: Penguin Books. 1994.
- Eğitim Sen, *Anadilde Eğitim Sempozyumu I*, Ankara: Eğitim Sen yayınları, 2010.
- Eğitim Sen, *Anadilde Eğitim Sempozyumu II*, Ankara: Eğitim Sen yayınları, 2010a.
- Eğitim Sen, *Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitim, Halkın Tutum ve Görüşleri Taraması*, Ankara: Eğitim Sen, 2011.
- Ellis, Elizabeth, "Monolingualism: The unmarked case", *Estudios de Sociolingüística*, 7 (2): 173-196, 2006.
- Erdem, Tarhan, "Türkiyeli Kürtler ne kadar?", *Radikal*, 17. 04. 2013.
- Ersanlı, Büşra, *İktidar ve Tarih*, İstanbul: İletişim, 2003.

- Ersanlı, Büşra, "Türkiye'de Anadil Algısı ve Siyaseti", *Eğitim Sen Anadili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*, Ankara: Eğitim Sen, 2010a.
- Ersanlı, B., Göksu Özdoğan, G., ve Uçarlar, N. , *Kürt Siyasetinde Kürtler*, İstanbul: İletişim, 2012.
- Gardner, R. C., *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold Ltd, 1985.
- Gök, Fatma, "Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilinde Eğitim", *Eğitim Sen Anadili Sempozyumu II*, Ankara: Eğitim Sen, 2010a.
- Gürsel, Seyfettin, Uysal-Kolaşın, Gökçe ve Altındağ, Onur, Anadili Türkçe Nüfus ile Kürtçe Nüfus Arasında Uçurum Var, *BETAM Araştırma Notu 049*, 13 Ekim 2009. www.betam.bahcesehir.edu.tr, xa.yimg.com/kq/.../ArastirmaNotu40.pdf (erişim 2. Şubat. 2014)
- Haig, Geoffrey, "The invisibilisation of Kurdish: the other side of language planning in Turkey" in Concerman, S. and Haig, G. (eds.) *Die Kurden: Studein zu ihrer Sprache, Geschichte und Kultur*, Schenefeld: EB-Verlag, 121–150, 2003.
- Hasanpour, Amir, *Kürt Diliyle İlgili Devlet Politikaları*, (çev.) C. Gündoğan, İstanbul: Avesta, 2007
- Hough, D. A. vd. "Yerli Bilgisine Öncelik Verilmesi: Nepal'de Çokdilli Eğitimin Güçlendirilmesi", *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd, (Türkçe yay.haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçinkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- İHD, *Kamber Ateş Nasılsın?* İstanbul: İnsan Hakları Derneği (İHD) Diyarbakır Şubesi, 1991.
- Kirişçi, Kemal ve Winrow, Gareth, *Kürt Sorunu, Kökeni ve Gelişimi*, (çev.) Ahmet Fethi, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt, 2007.
- KONDA, Toplumsal Yapı Araştırması 2006 Biz Kimiz? www.konda.com.tr/.../2006_09_Toplumsal_Yapi.pdf.
- Krauss, Michael, "The world's languages in crisis", *Language*, 68: 1, 1992.
- Liebe-Harkot, K. "Anadil-Çokluk ve Birlikteliği Olanaklı Kılan Bir Konu", *Anadilde Eğitim Sempozyumu 1*, Ankara: Eğitim Sen, 2010.
- McCarty, Teresa L., "Yerli Halkların Dillerinin Güçlendirilmesi – Amerikan Yerlilerinin Deneyimlerinden Hangi Dersler Çıkarılabilir?" *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd, (Türkçe yay. haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçinkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- Mohanty, Ajit K. "Çokdilli Eğitim: Çok mu Uzakta Bir Köprü?", *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd, (Türkçe yay. haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçinkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- Oran, Baskın, "'Kendini Kürt Sananlar" Raporu", *Radikal İki*, 27. 1. 2008. www.baskinoran.com, r-38_Kendini-tr...27-01-2008_.rtf, (erişim: 5. Ocak. 2014).
- Öpengin, Ergin, *Reuşa Kurdî ya Sosyolenguîstîk li Tirkîyeyê*, İstanbul: Avesta, 2011.
- Pavlenko, Aneta "L2 influence on L1 in late bilingualism.", *Issues in Applied Linguistics*, 11 (2): 175–206, 2000.
- Phillipson, Robert, *English-only Europe? Challenging language policy*, London:

- Routledge, 2003.
- Phillipson, Robert, "Is there any unity in diversity in language policies national and supranational? English as an EU lingua franca or lingua frankensteinia?" in Stickel (ed) National and European Language Policies: Contributions to the Annual Conference 2007 of EFNIL in Riga, 2009.
- Phillipson, Robert, "Dilsel Çeşitlilik ve Egemen İngilizce Arasındaki Gerilim", *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd, (Türkçe yay. haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçinkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- Pinter, Harold, *Bir Tek Daha Dağ Dili*, (çev.) Aziz Çalışlar, İstanbul: Kavram, 1989.
- Romaine, Suzanne, *Bilingualism*. Wiley-Blackwell, 1995.
- Sirman, Nükhet, "Kadınların Milliyeti", *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce, Milliyetçilik Cildi*, (4. cilt), İstanbul: İletişim, 2002.
- Skutnabb-Kangas, T. *Bilingualism or not: The Education of Minorities, Multilingual Matters*, Cleveland, 1981.
- Skutnabb-Kangas, T vd., *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) (Türkçe yayına haz.) F. Gök ve Ş. Derince, (çev.) B. Yalçinkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- Skutnabb-Kangas, T. "Küresel Adalet için Çokdilli Eğitim: Meseleler, Yaklaşımlar, Olanaklar", *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd, (Türkçe yay. haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçinkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- Skutnabb-Kangas, vd. "Çokdilli Eğitimle İlgili Kavramlar, Hedefler, İhtiyaçlar ve Harcamalar: Herkese İngilizce mi Yoksa adaleti Sağlamak mı?", *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd, (Türkçe yay. haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçinkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- Şahin Fırat, Bahar, *Burada Benden de Bir Şey Yok mu Öğretmenim? Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimler*, İstanbul: Tarih Vakfı, 2012.
- Taylor, Shelley K. "Kanada'da Çokdilliliğe Karşı Kast Sistemi Yaklaşımı: Fransızca Çokdillileştirme Programında Dilsel ve Kültürel Azınlık Çocukları", *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, (der.) T. Skutnabb-Kangas vd. (Türkçe yay. haz.) F. Gök ve Ş. Derince içinde, (çev.) B. Yalçinkaya, G. Duman, Z. İnanç, Ankara: Eğitim Sen, 2013.
- Tigris, Amed ve Çakar, Yıldız (yay. haz.), *Amed, Coğrafya, Tarih, Kültür*, (Kürtçeden çev.) Amed Çeko Jiyan, Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi.
- Tochon, F. V. "Dil İkilimini Çözmek: Okullar Neden Uyum Sağlamalı", *Eğitim Bilim Toplum*, sy. 22, ss: 130-147, 2008.
- Uçarlar, Nesrin, "Kürtçenin Direnişi ve Siyasalın Geri Dönüşü", *Türkiye Siyasetinde Kürtler* (der.) B. Ersanlı, G. Göksu Özdemir, N. Uçarlar, İstanbul: İletişim, 2012.
- Üstel, Füsün, *Türk Ocakları (1912-1931)*, İstanbul: İletişim, 1997.
- Yeğen, Mesut, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, İstanbul: İletişim, 1999.
- Yeşil, Sevim, "Unfoldung Republican Patriarchy: The Case of Young Women at

- Girl's Socational Boarding School in Elazığ”, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTU, 2003.
- Yıldız, Ahmet, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*, İstanbul: İletişim, 2007.
- Yuval-Davis, Nira ve Anthias, Floya, A. (ed.), *Women-Nation-State*, New York: St Martin's Press, 1986.
- Yüksel, Metin, “Dengbêj, Mullah, Intelligentsia, The Survival and Revival of Kurdish-Kurmanji Language in the Middle East, 1925-1960, yayınlanmamış doktora tezi, The University of Chicago, 2011.
- Yüksel, Metin, “Hayatta Kalma ve Diriliş: Kürtçenin Yakın Tarihine Bakış”, *Kürt Tarihi*, sayı 1. Haziran, 2012.
- 78'liler Vakfı, Diyarbakır Cezaevi Gerçekleri Araştırma ve Adalet Komisyonu Raporu, 78'liler Vakfı web sitesi, www.78li.org , erişim: 8 Şubat, 2014.







