

Doç. Dr. Osman SENEMOĞLU

Fransız Dili ve Edebiyatı

Anabilim Dalı

**DİLBİLİM KURAMLARI
VE
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ**

O. GİRİŞ.

İnsanların yabancı dil(leri) öğrenme isteğini insanlık tarihiyle yaşıt saymak pek yanlış bir değerlendirme olmasa gerek. Birbiriyle savaşılan ülkelerin barış antlaşmalarına ilişkin tabletler, örnek alınan kimi toplumların başka dillere aktarılan yasaları ve özellikle de dinlerin yayılmaya başlamasıyla önem kazanan *Kutsal Kitap* çevirileri ilk çağlardan beri yabancı dilleri öğrenme sorununu gündem de tutan olaylar. Çeşitli alanlardaki gelişmelerin yol açtığı bilimsel, tecimsel, ekinsel alışverişlerin artması da, daha yakın dönemlerde siyasal ve ekonomik kökenli sömürgecilik de insanlararası ortak bir bildirişim aracı edinmenin gerekliliğini kanıtlamış ve her evrede bu konuyla ilgilenenleri etkili çözümler aramaya itmıştır.

Bir dönemler, belli çevrelerdeki etkinliklerde kullanılmak için öğrenilmesi gerekli sayılan eski Yunanca ve Latince yabancı dil öğretim sorunlarının temelini oluştururken daha sonraları insanların ilgi duyduğu yabancı diller çeşitlilik kazanmış ve buna bağlı olarak da yöntem sorunları giderek karmaşıklaşmıştır. İnsanların birbirlerini tanıma isteği; yokuluk olanaklarının giderek kolaylaşması; uzak ülkelere duyulan ilgi; düşüncenin, güzellik anlayışının çeşitli olduğunun bilincine varıp yeni bakış açıları ve değer yargıları ararken başka diller konuşan insanlarla ilişkiye girme zorunluluğu yabancı dil öğrenme isteğini sürekli kamçulamıştır.

Ancak, yabancı dil öğrenme yöntemlerinin günümüzde bürünmüş olduğu biçimlere bakarak tarih boyunca bu sorunun böyle çözüldüğünü düşünmek de yanlıştır. Gerek *yabancı dilin üstlendiği işlevin*, gerekse *öğrenme biçimlerinin*, insanlığı sürekli biçimde ilgilendiren konular olmasına karşın bu sorun her dönemin kendine özgü koşulları ve bildirişim gereksinimleri nedeniyle değişiklikler göstermiştir.

Dil incelemelerinde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de *işlev* kavramı büyük önem taşımaktadır. Yabancı dilin üstleneceği işlevi belirleyen en önemli etken de toplumsal koşullardır. Eski çağlarda yapılan dil araştırmalarına ve yabancı dil çalışmalarına bakıldığında, eldeki belgelerden edinilen bilgiler dilin daha çok yazılı boyutu üstünde durulduğunu, yabancı dilin de çoğunlukla «okumak» ve «yazmak» için öğrenildiğini göstermektedir. Değişik diller konuşan insanların birbirleriyle karşılaşma, sözlü bildirişimde bulunma olanakları hemen hemen yok denecek bir düzeydeyken yabancı dilin işlevi de «yazılı bildirişimi» gerçekleştirmekle sınırlıydı. Özellikle bilim dili olarak latincenin öğrenildiği dönemlere egemen olan bu yaklaşım yüzyıllar boyu tüm yabancı dillerin öğretimine egemen olmuş ve yaşayan diller yazılı belgeler daha doğrusu yazınsal metinler aracılığıyla öğretilmiştir. Bu tür bir öğretime gerekli belgeler de, genellikle o dilin «en iyi kullanımlarını» yansıttığı varsayılan yazarların metinlerinden sağlamıştır. Günümüzde egemen olan kavramsal donanımlara göre yararsız sayılabilecek bu öğretimsel yaklaşım, o dönemlerdeki öğrenci gereksinimlerini karşıladığından, ediniimi uzun zaman gerektirmesine karşın, etkili ve verimli sayılabiliyordu.

Ne var ki, M. Mac Luhan'ın deyimiyle *Gutemberg* evreni uzun bir süreç sonunda *Marconi* evrenine dönüşünce, başka bir deyişle sözlü dil kullanımları doğal engelleri aşabilecek uygulamısal olanaklara kavuşunca yabancı dil öğrenme biçimleri de, yabancı dilin işlevi de bu dönüşüme ayak uydurmak zorunda kaldı. Bu yeniliğin yanı sıra yolculuk olanaklarının da gelişmesi toplumların birbirlerini tanımlarını kolaylaştırırken yabancı dil öğrenmenin önemini de artırdı: «Günümüzde artık evrensel bir uygarlık yaşanıyor. Bu evrensel uygarlığı oluşturan temel öğelerden en önemlisi bildirişim araçları. Dünyamız küçüldü ve her alanda top-

lulararası ilişkiler, kitle bildirişim araçlarının da gelişmesiyle kolaylaştı. Artık uzam insanlar için, bildirişim açısından, bir engel olmaktan çıktı.

Ekonomik, toplumsal ve ekinsel alanlarda uluslararası ilişkilerin artması bir ya da birkaç yabancı dil bilmenin yadsunmaz gerekliliğini ortaya koydu. (...) Bu nedenlerle yabancı dil öğretiminin amaçları tümüyle değişti»¹.

Dil, her şeyden önce bir konuşma aracı olduğundan, yaşayan dilleri yalnızca yazınsal ve/ya da yazılı metinler aracılığıyla öğrenmek dilin temel işlevine ters düştüğünden yeni eğitsel yaklaşımlar bulma zorunluluğu doğdu. Artık, yaşayan bir dil, ölü bir dilin öğretiminde olduğu gibi, salt yazınsal metinler aracılığıyla öğretilemezdi. Bu, hem dilin tanımındaki işlevine, hem de öğretimin temel amaçlarına uymayan bir tutumu sürdürmek sayılacağından, köklü yöntem değişiklikleri arayışına girişmek kaçınılmazdı.

Bu alanda dönüm noktası oluşturan deneylerden birinin, II. Dünya Savaşı sırasında, ABD'de amerikan askerlerine yapılan hızlandırılmış ve yoğun sözlü yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşması, yeni atılımları kolaylaştırdı ve sözlü dile, yabancı dil çalışmalarında öncelik verilmesinden yana olan uzmanları yüreklen-dirdi.

Günümüzde kullanılan yabancı dil öğretimi yöntemlerinin temelini oluşturan Amerikan deneyi, askerlere, kısa sürede savaşa gidecekleri ülkenin dilini öğretmeye dayanıyordu. Savaşma yollarının öğretilmesinin yanı sıra o ülkenin dilini bilmenin de yararına inanan uzmanlar, savaş eğitimi içine sözlü yabancı dil öğretimini katmayı da yararlı görmüşlerdir. Çünkü, gerek dost birliklerin askerleriyle anlaşmak, gerekse savaşılan Avrupa ülkelerinde birliğinden ayrı düşülen durumlarda yol sorma, yiyecek isteme, çevrede konuşulanları değerlendirme gibi özel koşullar içine düşmek söz konusu olabiliirdi. Yazılı dili hemen hemen tümüyle bir yana bırakarak yapılan bu çalışmalardan üstün bir verim sağlanması aynı yöntemin okullara da yaygınlaştırılmasına yol açtı. Ne var ki, okul

1 Öztokat, E., Senemoğlu, O., «Yabancı Dil öğretiminde Deneylik Kullanımı», *Dilbilim* I, 1976, s. 142.

bağlamındaki ilk uygulamalar, orduda yapılan yabancı dil öğretimi oranında başarı sağlamadı. Çünkü, yabancı dil öğrenmek amerikalı askerler için bir ölüm-kalım sorunuuydu: Yaşamak gibi güçlü bir gerekçeleri olduğundan ve yabancı dili öğrenmenin yaşamlarını sürdürmeye yardım edebileceğinden ulaşılan sonuçlar çok başarılıydı. Ancak, aynı durum okuldaki öğrenciler için geçerli değildi ve aynı yöntemin uygulanmasına karşın beklenen verim sağlanamadı. Ne var ki, bu öncü deneme yabancı dil öğretim tarihinde bir dönüm noktası oluşturdu ama daha etkin ve verimli olması için yetkinleştirilmesi, okul ve öğrenci koşullarına uydurulması gerekiyordu: Bu da, söz konusu deneyi dilbilimden, ruhbilimden, toplumbilimden sağlanan çağdaş verilerle donatarak gerçekleştirilebilirdi ancak.

1. DİLBİLİMİN KATKILARI.

1.1. Genel Dilbilim.

Yabancı dil öğretiminde büyük yöntemsel değişimlerin başlaması kaynağını bir yandan toplumsal, uygulamalı koşullardaki yeniliklerden almışsa öte yandan da, dilbilim alanındaki kuramsal buluşların uygulamaya aktarılmasından almıştır. Bu alanda, dile ilişkin tüm çağdaş inceleme ve araştırmalarda olduğu gibi, F. de Saussure'ün katkılarında söz etmek gerekir. Dil olgularına değişik bir bakış açısı getiren İsviçreli bilginin dilyetisi = dil + söz denkleminde indirgediği karmaşık yapıyı nasıl anlattığına kısaca bir göz atmak, yabancı dil öğretimi alanındaki değişiklik ve yeniliklerin kuramsal kökenlerini daha iyi kavramak açısından yararlı olacaktır.

1.2. F. DE SAUSSURE : Dil, Dilin Tanımı.

Çağdaş dilbilimin en önemli başvuru kaynağı *Genel Dilbilim Dersleri*'nde F. de Saussure dil olayını şöyle ele alır :

«... Dil olayının her zaman iki yüzü vardır; bunlar birbirinin karşılığıdır, birbirinin değerini belirler. Örnek verelim:

1. Oluşturulan seslemler kulağın algıladığı işitimi izlenimleridir. Ne var ki ses örgenleri olmasa, sesler de olmazdı. Örneğin

n sesi varlığını bu iki yönün karşılıklı bağlılığına borçludur. Demek ki dili sese indirgeyemeyeceğimiz gibi, sesi de ağız eklememesinden ayıramayız; ses örgenlerinin devinimlerini de işitim izleniminden soyutlayarak tanımlayamayız.

2. Ama biz gene de sesi yalın bir olgu sayalım: Dilyetisini oluşturan ses midir? Hayır değildir. Ses, yalnızca düşüncenin aracıdır, tek başına varlıktan yoksundur. Burada yeni ve ürkünç bir bağlılıkla daha karşılaşırız: Karmaşık bir işitim -ekleme birimi olan ses kavramla kaynaşarak gene karmaşık nitelikli fizyolojik ve anlksal bir birim oluşturur. Ama iş bununla da bitmez :

3. Dilyetisinin hem bireysel bir yanı, hem de toplumsal bir yanı vardır. Bunların biri olmadan öbürü düşünülemez. Üstelik :

4. Dilyetisi her an yerleşik bir dizgeyle bir evrim içerir; hem çağdaş bir kurumdur, hem de geçmişin ürünüdür her an. Dizgeyi tarihinden, bugünkü durumu eski durumdan ayırt etmek ilk bakışta insana kolay görünür. Gerçekteyse, bunları birleştiren bağ öylesine sıkı bir bağdır ki, bu iki yönü birbirinden ayırmakta güçlük çekeriz»².

Bu saptamalardan sonra F. de Saussure dili, «dil yetisinin en önemli, ama yalnızca belli bir bölümü»³ olarak tanımlar Dilin niteliklerini ise şöyle özetler :

1. «Çok karışık nitelikli dilyetisi olgularının oluşturduğu bütün içinde dil, kesin çizgilerle ayırt edilebilecek bir konudur. Bir duyma imgesinin çevrim içinde bir kavramla bulunduğu noktaya yerleştirebiliriz onu. Dil yetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür dil ve birey onu tek başına ne yaratabilir, ne de değiştirebilir. Dil varlığını yalnızca, topluluk üyeleri arasında yapılmış bir tür sözleşmeye borçludur. Öte yandan, işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir. Çocuk onu ancak yavaş yavaş edinir. Sözyitimine uğrayan bir kimse bile, duyduğu sesli göstergeleri anlamak koşuluyla dili yitirmez: Dil o denli apayrı bir şeydir.

2. Sözden ayrı olan *dil* ondan bağımsız biçimde incelenebilecek bir konudur. Ölü dilleri konuşmuyoruz artık, ama onların dilsel

2 Saussure, F. de, *Genel Dilbilim Dersleri*, çev. B. Vardar, Ankara, Birey ve Toplum yay., 1985, s. 10-11.

3 *a.g.y.*, s. 12.

düzenini pekala öğrenebiliriz. «Dil bilimi, dil yetisinin öbür öğelerini ele almasa da olur» dersek doğru, fakat eksik bir yargıda bulunmuş oluruz; «bu bilim ancak öbür öğeler işe karıştırılmazsa olanaklıdır» demeliyiz.

3. Dilyetisinin ayrışık öğelerden oluşmasına karşın, böylece sınırlandırılan dil türdeşlik gösterir: *Bir göstergeler dizgesidir o*. Bu dizgede önemli olan anlamla işitimi imgesinin birleşimidir ve göstergenin bu iki yanı da aynı oranda anlaksaldır.

4. Dil de söz gibi somut niteliklidir. Bu da incelemeye büyük kolaylık sağlar. Dilsel göstergeler temelde anlaksalsa da birer soyutlama değildir. Toplumun onayladığı ve tümü dili oluşturan birleştirmeler, özgeyi beyinde yer alan gerçekliklerdir. Üstelik, dil göstergelerini neredeyse elle tutabiliriz»⁴.

Dil incelemelerinde devrim yapan bu görüşlerde sık sık yinelenen ve altını çizdiğimiz *dil, söz, göstergeler dizgesi* kavramları yabancı dil öğretiminin de kuramsal temelini oluşturan önemli kavramlardır. F. de Saussure'ün genel nitelikli dil çalışmaları için öngördüğü ancak uygulamalı dilbilime de yeni boyutlar kazandıran bu kavramları daha somut biçimde değerlendirmek için tanımlayalım :

«*DİL* : (...) F. de Saussure'ün yaptığı ve birçok dilbilimcinin benimsediği ayrıma göre, dilyetisinin toplumsal ürünü (...), bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşım bir düzendir. Hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge, hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturulduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenektir»⁵. Söze gelince,

«*SÖZ* : (...) F. de Saussure'ün yaptığı ve birçok dilbilimcinin benimsediği ayrıma göre, toplumsal nitelikli dilden ayrı olan söz, konuşan bireyin, kişisel düşüncesini anlatmak için dil dizgesini kullanmasını sağlayan birleşimleri ve bunların dışı iletilmesini olanaklı kılan anlaksal-fiziksel düzeni kapsar»⁶.

4 a.g.y., s. 17.

5 Vardar, B. yön., *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Ankara, İzmir, ABC yay., 1988, s. 75.

6 a.g.y., s. 189.

«DİZGE : 1. Öğeleri ya da bölümleri çeşitli ilkeler uyarınca birbirine bağlı düzenli bütün; yapı. 2. Dizisel düzeydeki ilişkilerden oluşan bütün»⁷.

Dizge kavramının bu tanımını bütünlemek için F. de Saussure'ün ele aldığı gösterge kavramının da tanımını göz önünde bulundurmak gerekir :

«GÖSTERGE : Genel olarak bir başka şeyin yerini alabilecek nitelikte olduğundan kendi dışında bir şey gösteren her türlü nesne, varlık ya da olgu; özel olarak, dilsel bir gösterenle bir gösterilenin birleşmesinden doğan birim. Dil bir göstergeler dizgesidir. (...)»⁸

Daha ilk yaklaşımda kolayca sezilebileceği gibi, dilin bir göstergeler dizgesi olduğunun saptanması dilbilim çalışmalarının en önemli dayanaklarından biridir. Saussure sonrası dil incelemelerinde yerini daha yaygın biçimde «yapı» kavramına bırakan «dizge», yabancı dil öğretiminde de önemli yönetsel değişikliklerin temelini oluşturdu.

İlerideki bölümlerde yeniden bazı kavramlarını ele alarak yabancı dil öğretimindeki yerleri açısından inceleyeceğimiz F. de Saussure'den sonra bir başka dilbilimci, işlevsel dilbilimin kurucusu ve kuramcısı André Martinet de, genel dilbilime ilişkin yaptığı çalışmaların ve buluşların doğurduğu sonuçlarla yöntembilimin gelişmesine büyük katkılar sağlamıştır.

1.3. A. MARTINET : Bir Dil Nedir?

Dizge ya da *yapı* kavramı dil incelemelerinde önem kazanınca buna bağlı olarak bir dizgeyi ya da yapıyı oluşturan öğelerin birbirleriyle bağıntıları, başka bir deyişle yapıdaki her öğenin, her parçanın işlevini belirlemeye yönelik çabalar da önem kazandı. Artık dilin tanımını belirlemeye çalışmak yerine «bir» dilin tanımı üzerinde durmak ve her dili kendi koşulları içinde inceleyerek öğelerinin işlevlerini betimlemek dil gerçeklerini daha iyi yansıtan bir yaklaşım olarak benimsenmeye başlandı. Her dile özgü niteliklerin

7 a.g.y., s. 80.

8 a.g.y., s. 111.

belirlenmesini amaçlayan işlevselci okulun çalışmaları yabancı dil öğretimi alanında da yararlar sağladı çünkü öğretilecek dillerin yapıları, bu yapıdaki öğelerin birbirleriyle bağıntıları ve işlevleri gerçeğe en uygun biçimde belirlendiğinden öğretimi daha etkin biçimde düzenleme olanağı doğdu. Tüm bu olumlu gelişmelere temel olan A. Martinet'nin «bir» dilin tanımı şöyle :

«Bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır; bu sessel anlatım da, her dilde belli sayıda bulunan, öz nitelikleriyle karşılıklı bağıntıları da bir dilden öbürüne değişen ayırıcı ve ardışık birimler, başka bir deyişle sesbirimler biçiminde eklenir»⁹.

Bu tanımda yer alan «anlambirim», «sesbirim» gibi kavramlarla bunların sözcüğe oluşturma düzeneği ya da «çift eklemlilik», A. Martinet'nin genel dil incelemelerine yönelik olduğu gibi, uygulama düzleminde, yabancı dil öğretimi alanında da yeni ufuklar açmış öğelerdir.

Bilimsel açıdan incelenen, işleyişi ve temel özellikleriyle kendisini öteki dillerden ayıran yanları belirlenen «bir» dil daha kolay öğretilir ve öğrenilir.

A. Martinet'nin tanımında yer alan yukarıdaki kavramları daha ayrıntılı bir biçimde tanımlamak, bunların sınırlarını belirlemek yabancı dil öğretimi alanında hangi kavramsal gerecin kullanıldığını kesin çizgileriyle saptamak açısından yarar sağlayacağından buraya söz konusu kavramların tanımlarını almayı uygun gördük:

«**ANLAMBİRİM** : Anlamı oluşturan en küçük dilsel birim; dilin birinci eklemlilik düzeyini oluşturan en küçük anlamlı birimlerin her biri; en ufak gösterge. Sözcükle karıştırılmaması gereken anlambirim genellikle biçimbirim ve sözlükbirim olmak üzere ikiye ayrılır. (...)»¹⁰.

9 Martinet, A., *İşlevsel Genel Dilbilim*, çev. B. Vardar, Ankara, Birey ve Toplum yay., 1985, s. 13.

10 Vardar, B. yön., *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Ankara, İzmir, ABC yay., 1988, s. 22.

«**SES BİRİM** : En küçük ayırıcı, kesintili, işlevsel, karşıtlığa dayanan, sesbirimciklerden oluşan ve ikinci eklemlilik düzenine bağlanan birim. (...) Sesler aracılığıyla gerçekleşen sesbirimler her dilde sayıca sınırlıdır (...)»¹¹.

«**ÇİFT EKLEMLİLİK** : Dilin, iki türlü çözümlene sonucunda elde edilen, iki aşamalı bir seçim eylemiyle gerçekleşen sözcükleri oluşturma. (...) Çift eklemlilik doğal dillerin en belirgin özelliğidir (...)»¹².

Anlambirim, sesbirim ve çift eklemlilik kavramları, öncelikle bir dilin işlevsel öğelerini ve o dilin kullanım düzenini açıklayıp somut biçimde kavrama olanağı verdiğinden böyle bir ön çalışmaya dayanan yabancı dil öğretim yöntemlerinin etkinliği ve yararı da daha çok olacaktır. Öte yandan bu araştırmaların uygulama düzenine yansımaları, yabancı dil öğretiminin temellerini *yapısalcılıktan işlevselciliğe* doğru hızla kaydırmaktadır.

1.4. L. BLOOMFIELD - Z.S. HARRIS : Dağılımcılık.

Yabancı dil öğretim yöntemlerini etkileyen başka bir akım da Leonard Bloomfield'in karşılıklı betimleme yöntemiyle davranışçı ruhsal verilerinden esinlenerek oluşturduğu ve Zellig S. Harris'in geliştirdiği dağılımcılıktır.

«Karşılıklı (...) *anlaksal imgelerin, duyguların* vb. çeşitli bedensel davranışlar için kullanılan yaygın terimler olduğuna inanır»¹³ diyen L. Bloomfield benimsediği bakış açısını şöyle açıklar: «Bedensel davranışlar dille ilişkileri açısından üç türe ayrılabilir:

1. Ufak tefek değişikliklerle çeşitli kişilerde yaklaşık aynı olan geniş çaplı süreçler. Toplumsal açıdan önemli olan bu süreçler *acık-tım (kızgınam, korkuyorum, üzgünüm, mutluayım, başım ağrıyor)* gibi geleneksel konuşma biçimleriyle dile getirilir.

2. Kişiden kişiye değişen, belirsiz, çok değişken dar çaplı kasılmaları ile beze salgıları. Bu süreçlerin dolaysız bir toplumsal önemi yoktur. Bunlar geleneksel konuşma biçimleriyle anlatılamaz.

11 *a.g.y.*, s. 177-178.

12 *a.g.y.*, s. 64.

13 Vardar, B. yön., *XX. yüzyıl Döbilimi - Kuramcılardan Seçmeler*, Leonard Bloomfield: «Anlam», çev. Ş. Ozil, Ankara, TDK yay. 1983, s. 67.

3. Konuşma davranışlarının yerini alan ses örgenlerinin ses-siz davranışları. Bunlar başka kişilerce algılanmaz. (...)

(...) Sonuçta, kısaca şöyle diyebiliriz: «Anlık süreçler» karşılıklı olarak, ya anlamın konuşucunun durumu olarak tanımlanmasında görülen (1) ya konuşucunun durumundaki göz önünde bulundurulması gerekmeyen etmenler olarak söylemle uzak bir ilişki içinde bulunan (2) ya da söylemin öyküntüsü olan (3) bedensel süreçlerin yalnızca geleneksel adlarıdır»¹⁴.

Dili, elden geldiğince nesnel bir biçimde betimlemeye çalışan L. Bloofield, anlıklığa öznellik ağır bastığı için karşı çıkar. Öteki esin kaynağı davranışçı ruhbilim doğrultusunda dili davranışları yönlendiren *uyaran / tepki* (ya da *yanıt*) karşılığını göz önünde tutarak değerlendirir :

«Bir uyaran karşısındaki iki insansal tepki biçimini şöyle gösterilebilir :

konuşmasız tepki U → T

konuşmanın aracılık ettiği tepki U → t ----- u → T

İki biçim arasındaki ayrım açıkça görülmektedir. Konuşmasız tepki her zaman uyaranı alan kişide ortaya çıkmaktadır, yalnızca uyaranın etkisindeki kişi tepki gösterebilir. Tepki, buna bağlı olarak, uyarılan kişinin davranışlarıyla sınırlıdır. Oysa konuşmanın aracılık ettiği tepki kılıfsal uyaranla karşı karşıya kalmayan bir kişide de görülebilir; uyaranın alıcısı başka birisini de tepkide bulunmaya itebilir. Bu diğer kişi konuşucunun beceremeyeceği davranışlara girişebilir. Yukardaki oklar bir kişide olayların nasıl art arda dizildiklerini göstermektedir. Olayların bu ardışık düzeninin sinir sisteminin bir özelliğinden kaynaklandığı kanısındayız. Bu nedenle konuşmasız tepki yalnızca uyaranla karşı karşıya kalan bir vücutta ortaya çıkabilir. Öte yandan konuşmanın aracılık ettiği tepki konuşmayı işiten herhangi bir kişide ortaya çıkabilir. Tepkiler çok çeşitli biçimlerde olabilir, çünkü değişik dinleyiciler çok çeşitli biçimlerde davranabilir. *Konuşucu ile dinleyicinin gövdeleri arasındaki boşluk* -iki sinir sistemi arasındaki kopukluk-ses dalgalarıyla kapatılır»¹⁵.

14 *a.g.y.*, s. 67-68.

15 *a.g.y.*, «*Dilin Kullanımı*», s. 63-64.

Ana çizgileriyle konuya bakıldığında dağılımcılık dil olgularını bir davranış biçimi olarak ele alır. Bu yaklaşım, davranışçı ruhbilim anlayışının da etkisiyle *konuşma edimi ve kılışal olaylar* arasında bir ayırım gözetir. Açlık, susuzluk, ışık dalgaları, değişik duygular, vb. gibi kılışal olaylar *konuşucunun uyarandır*. Bu uyarılardan her hangi birinin etkisiyle dilsel etkinlikte bulunan konuşucu dinleyicide birtakım etkinliklere yol açar, onun bir tepkide bulunmasını sağlar. Konuşma edimi, konuşucunun gereksinimlerini sağlayacak kılışal olayların gerçekleşmesini sağlar. Kişisel durumuna ilişkin uyarıların etkisiyle dilsel eyleme girer; bu etkinlik dinleyicide uyarı işlevini üstlenir ve onun da konuşucunun isteği doğrultusunda bir tepki göstermesini sağlar.

Bloomfield'çi bir doğrultu benimseyen Z. Harris de incelemelerinde sözlü dile ağırlık vererek tümceden uzun birimleri, sözceyi, kendi tanımıyla «bir kişinin susmasından önceki ve sonraki herhangi bir konuşma bölümünü»¹⁶ betimlemeye çalışır; dilsel öğeleri anlam ayırt edici işlevlerini göz önünde tutmadan dağılımsal yöntemle, başka bir deyişle, değişik kullanımlardaki çevrelerinin tümünü ele alarak inceler. Z. Harris'in bu yaklaşımında «bir öğenin çevresi ya da konumu, bir sözcedeki söz konusu öğeyi saptamak için kullanılmış olan yöntemsel süreçlere dayanılarak belirlenen öğelerin komşuluklarından oluşur»¹⁷. Bir öğenin *dağılımı*ya «gerçekleştiği çevrelerin tümü, bir başka deyişle, öbür öğelerin gerçekleşmesine göre (değişik) konumlarının (ya da gelişmelerinin) toplamıdır»¹⁸.

Amerikan yapısalcılığındaki yeni akımın, dağılımsal dilbilimin, kurucularından Z. Harris sesçil veriler üstünde de durarak bunların sunduğu düzenliliği ya da yapıyı belirlemeye yönelir. Bu tür betimsel bir çalışmanın gerektirdiği çözümleme türlerini özetlersek: «... konuşma insan davranışı olarak incelenebilir, eklemlemedeki fizyolojik devinimler, konuşmanın gerçekleştiği ekinsel ve kişiler arası durumlar, konuşma etkinliğinin ortaya çıkardığı ses dalgaları, dinleyicinin işitme yoluyla edindiği izlenimler saptana-

16 *a.g.y.*, Z. Harris: «Yöntemsel İnkeler», çev. Ş. Ozil, s. 223.

17 *a.g.y.*, s. 224.

18 *a.g.y.*, s. 224.

bilir»¹⁹ demek olanağı vardır. «Elimizde verilerin bulunduğu bu alanların her birinin betimlemesinde düzenliliklere ulaşmaya çalışabiliriz. Bu düzenlilikler, çeşitli veri bütünleri arasındaki bağlantılardan (örneğin ses dizilişleri ile toplumsal durum ya da anlam arasındaki sözlüksel bağlantılardan) oluşabilir ya da bunlar, veri bütünlerinden herhangi birindeki 'benzer' parçaların yinelenmelerini gösterebilir. (...) Bu düzenlilikler, incelenen konuşma özellikleri arasındaki dağılımsal bağlantılarda bulunur, bir başka deyişle, bunlar, söz konusu özelliklerin, sözcelerde birbirleriyle bağlantılı olarak gerçekleşmeleridir»²⁰.

Temel kavramlarını ve yöntemsel ilkelerini kısaca ele aldığımız L. Bloomfield ve Z. Harris 1950'lerden başlayarak önce A.B.D.'de sonra öteki ülkelerde, 1960'tan sonra özellikle Fransa'da, yabancı dil öğretim yöntemlerinin değişmesine yol açan sözlü-ışitsel (audio-orale) yöntemin doğmasına neden olan kuramsal verileri sağlamışlardır.

Dolaysız yöntemlerdeki dilsel bulanıklığa bir tepki niteliğindeki sözlü-ışitsel yöntem, tıpkı dolaysız yöntemlerde olduğu gibi sözlü dile öncelik verir. Ancak, dil deneyliklerinde uygulanan «yapısal» alıştırmalarda, öykünülecek «örnekçe» kavramı da özel bir önem taşır. Her alıştırmamanın bir tümce kalıbı vardır. Dilsel uyaranlar, bu uyaranlardan sağlanan öğelerin de kullanımıyla, öğretilen kalıbın kullanımına olanak verirler.

Görüldüğü gibi, daha çok Bloomfield sonrası dağılımcılıkla davranışçı ruhbilimin geliştirdiği öğrenme kuramına dayanan bu yöntemsel ilkeler bütünü, gerek dağılımcılığın dilbilim düzlemindeki yetersizliklerinden gerekse davranışçı ruhbilimin insanlara özgü öğretim için geliştirdiği ilkelerin çok sert eleştirilere uğramasından, bir zamanlar çok yaygınlaşmasına karşın, giderek bir yana itildi. Dil incelemeleri düzleminde Z. Harris'in ortaya attığı, çekirdek tümce, dönüşüm işlemleri gibi kavramlar Noam Chomsky tarafından geliştirilerek, hem dilbilim, hem de yabancı dil öğretimi alanında ilginç uygulamalara yol açan *üretici-dönüşümsel dilbilgisi* doğurdu.

19 a.g.y., s. 217.

20 a.g.y., s. 217.

1.5. N. CHOMSKY : Üretici-dönüşümsel dilbilgisi.

Yukarıda da belirtildiği gibi, dağılımcılığın sınıflandırmacı yaklaşımını yetersiz bulan Noam Chomsky, bu akıma bir tepki olarak geliştirdiği kuramında, yalnızca gerçekleşmiş tümceleri incelemekle yetinmez bir dilin tüm dilbilgisel tümcelerinin üretilmesini ve her birinin yapısal betimlemesini sağlayan biçimsel bir dizge kurmayı da amaçlar. Başka bir deyişle, hiç üretilmemiş ama üretilebilecek tümceler de onun ilgi alanına girer. Ancak sık sık kullanılan «üretim», «üreticilik», «yaratıcılık» gibi terimlerin yol açtığı bir karışıklığı da burada belirtmekte yarar var: N. Chomsky'nin yaklaşımı, konuşan bireyin beyinsel etkinliklerini ele almak yerine, bir dildeki sayıları sınırlı kurallar aracılığıyla dilbilgisine uygun sonsuz sayıda, dilde oluşturulabilecek bütün *geçerli* tümcelerin üretilmesini, çeşitli dönüşümlerle derin yapılardan yüzeysel yapılara geçilmesini sağlayan *varsayımsal* düzeneği inceler. Örneğin, dağılımcılara göre gösterilen doğrudan gözlemlenemez. Bu nedenle gösterilen «dil üstüne yapılan tüm incelemelerin dışında tutulmalıdır. Böylece bir dil araştırması yalnızca gösteren incelenmesine indirgenir (...). Dağılımsal çözümlemenin bize yalnızca gösterenin düzenlenişine ilişkin ('yüzeysel yapı') bilgi verdiğini düşünen dönüşümcü dilbilim bu çözümlemeyi, gösteren olgularını daha ayrıntılı irdeleyen bir derin yapı katarak tamamlamayı amaçlar»²¹.

Konuşucu - dinleyicinin diline ilişkin bilgisi (edinc) ile *dilin somut durumlardaki gerçek kullanımı* (edim) arasında temel nitelikli bir ayırım yapan N. Chomsky bu yaklaşımını: «Saussure'ün *dil - söz* ayırımına benzemekte, ama, Saussure'ün yalnızca birimlerin dizgesel bir dökümü anlamına gelen *dil* kavramını yadsıyarak, Humdoldt'çu üretici süreçler dizgesi anlamına gelen temeldeki edinc anlayışına geri dönmek gerekir»²² biçiminde değerlendirmektedir.

N. Chomsky, dağılımcıların çok etkilendiği davranışçı ruhbilimin dili de, organizmanın dış uyaranlara gösterdiği tepkiler dizisi biçiminde ele alan tutumunu eleştirir: Koşullandırmayla yaratılmayan dil işlevlerinin özerk bir nitelik taşıdığını ileri sürer.

21 *Pour enseigner le français*, sous la dir. de Mahmoudian, M., Paris. P.U.F., 1976, s. 7.

22 Vardar, B. yön., *XX. yüzyıl Dilbilimi - Kuramcılardan Seçmeler*, Noam Chomsky: «Edim/Edinc», çev. E. Sözer, Ankara, TDK yay., 1983, s. 240.

Üretici dilbilgisi anlayışına göre dil, bir dilde olanaklı tüm sözceleri üretebilecek anlaksal kurallar dizgesidir (*edimç*). Bu dizgenin kullanımı, kuralların gerçeklik düzlemine aktarılmasıyla, yukarıda da belirtildiği gibi, *edimi* oluşturur.

Ama en önemli inceleme konusu *derin yapı*dır. «Dilbilgisinin sözdizimsel bileşeni her tümce için bu tümcenin anlamsal yorumunu belirleyen bir *derin yapı* ile seçil yorumunu belirleyen bir *yüzeysel yapı* oluşturmaktadır. Bunlardan birincisi anlambilimsel bileşence, ikincisiyse sesbilimsel bileşence yorumlanır»²³.

Üretilen tümcelerin geçerliğini belirlemek için başvurulan ölçüt ülküsel konuşucu-dinleyicinin duygularıdır, tümcenin doğruluğunun kavranabilmesi için çok çaba gerektirmemesi geçerliğin özelliğidir. Başka bir deyişle belirleme ölçütü içgüdüsel bir değerlendirmedir. Böylece anlamsal ve dilbilgisel geçerlikler ortaya çıkar. Ancak anlam açısından geçersiz bir tümce dilbilgisi açısından geçerli olabilir. N. Chomsky bu durumu şöyle açıklar: «dilbilgisel» kavramı «anlamla yüklü» ya da «anamlı» kavramıyla içerik düzleminde hiç bir bakımdan özdeşleştirilemez. (1) ve (2) tümceleri aynı ölçüde anlamsızdır, ama her İngiliz konuşucu bunlardan yalnızca birincisinin dilbilgisel olduğunu benimseyecektir.

- (1) Colorless green ideas sleep furiously.
/Renksiz yeşil düşünceler öfkeli uyuyor./
- (2) Furiously sleep ideas green colorless.
/Öfkeli uyuyor düşünceler yeşil renksiz./

Bu tür örnekler, «dilbilgiselliği» anlamsal bir temele dayanarak tanımlama girişiminin boş olacağını göstermektedir»²⁴.

N. Chomsky kuramında, dilin sınırlı anlatım araçlarıyla sonsuz anlatım olanakları sunduğunu kanıtlamaya çalışır, Bir bilgisayar izlenesine benzer üretici dilbilgisi. Bu bakış açısından konu ele alındığında, «geçerliği daha yüksek tümceler, üretilme olasılığı daha çok, daha kolay anlaşılır, daha az beceriksizce kurulmuş ve belli bir anlamda daha doğal olan tümcelerdir»²⁵.

23 a.g.y., «Üretici Dilbilgisi ve Düzenleniş», s. 243.

24 a.g.y., «Geçerlik-Dilbilgisellik-Anlamsallık», s. 245.

25 a.g.y., s. 246.

Tümceleri kesin biçimleriyle betimlemeyi amaçlayan N. Chomsky, edim düzlemindeki tümcelerin yanı sıra gerçekleştirilecek tümceleri de saptamayı amaçlar. Özellikle de geliştirdiği «yapı ağacı»yla dilbilgisi çalışmalarında ve anadilinin dilbilgisi öğretiminde bir çığır açar. Tümce yapılarının bir ölçüde görselleştirilmesine dayanan bu yöntem, hem oluşturucuları, hem de ulam simgelerini belirgin bir biçimde gösterir. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi çalışmaları da, bir dönemde, N. Chomsky'nin geliştirdiği kuramdan ve bu kuramın en ünlü parçası olan «yapı ağacı»ndan büyük ölçüde etkilenmiştir.

Üretici dilbilgisinin en tartışmalı noktası da dili, ortamın canlandırdığı *doğuştan bir yapı* sayan varsayımdır. Konuya böyle yaklaşılmasından kaynaklanan sonuç dilin yalnızca insana özgü bir yeti olduğu düşüncesidir: İnsanın doğal yapısında bulunan dilsel yapı doğumdan sonra gelişmeye başlar. Özellikle anadilinin öğretimi açısından dil yapısının doğuştan niteliğini benimseyen bir kuram, dil edinmeyi insana yeni bir davranış biçimini yapay yollarla kazandırma çabası olarak görmez. Tersine, N. Chomsky'ye göre dil öğrenme, insanın doğasında varolan bir yetinin kullanılabilir duruma getirilmesidir. Davranışçı ruhbilimin en önemli kuramcısı Skinner'in yalnızca dış davranışı incelediğini, iç yapıyla bildirilelerin algılanışı üstünde durmadığını vurgulayan N. Chomsky, çocuğun dili edinirken çevresindeki yetişkinlere ve öteki çocuklara öykündüğünü belirtir. Anne babanın çocukların dil edinimleri sırasındaki katkıları, özenli ve titiz bir biçimde çocuklarına yardımcı olmaya çalışmaları işe yaramayan çabalardır. Bu çabaların boş olduğunu kanıtlamak için de, ikinci bir dili kolaylıkla öğrenen göçmen çocuklarının örneğini verir. «Skinner ve arkadaşlarının, sözlü davranışı ayrımsal, pekiştirmeyeyle yavaş yavaş ve özenle biçimlendirmeyi öngören öğretisini destekleyecek en küçük bir kanıt bulamadım»²⁶ der. «Dil edinimi konusunda, tıpkı çocuğun üstün genelleme, varsayım oluşturma ve henüz açıklayamadığımız, hatta anlamaya bile başlayamadığımız, belki de büyük bölümüyle doğuştan gelen, belli bir tür öğrenmeyle ya da sinir sisteminin olgunlaşmasıyla gelişen çok özel ve çok karmaşık bir dizi yöntemle bilgi

26 Chomsky, N., «Comportement verbal de Skinner», compte rendu, *Langages*, no. 16, 1969, s. 33.

işleme' yetisinin önemli etkenler olması gibi, pekiştirme, yalın gözlem ve güçlü bir öykünme eğilimiyle birlikte doğal merakın da önemli etkenler olduğu açıktır»²⁷.

N. Chomsky'nin bu gözlemleri, F. de Saussure'ün dili toplumsal bir kurum olarak ele alan yaklaşımıyla geçerliğini yitiren doğuştancılık tartışmalarını yeniden başlattı. N. Chomsky, Descartes'tan esinlenerek evrensel bir dilbilgisinin ya da tüm diller için ortak bir özün varlığını tanıtlamaya girişir. Üretici dilbilgisi dil tümellerini, «bütün doğal dillerde bulunduğu varsayılan ortak kavramlar»²⁸ ve bunların kullanımlarını temel alır ve her dilin özel kurallarını amaçlar. Tüm bu çalışmalar yabancı dil öğretim yöntemlerinin yenilenmesinde, dillerin yapılarını belirleyerek hazırlanan yöntemlerin daha verimli olmasında büyük bir işlev üstlenmiş ve bir süre öğretim alanında etkisini sürdürmüştür.

2. UYGULAMALI DİLBİLİMİN KATKILARI.

2.1. *Uygulamalı Dilbilim.*

Genel dilbilim alanındaki kuramsal incelemeler, tıpkı yazınsal yapıtlar gibi, öğretim alanındaki olası kullanımlar göz önünde tutularak gerçekleştirilmez. Başka bir deyişle, eğitsel sorunlar bu incelemelerin kapsamına girmediğinden, örneğin yabancı dil öğretimi alanında bu kuramsal verilerden yararlanmak için sorunu yuvarıda değinilen yanlar da gözetilerek, belli amaçlara yönelik ölçütleri değerlendiren bir yaklaşım gereklidir. Bu yaklaşım, kuramsal nitelikli dilbilimden sağlanan verilerin uygulama düzlemine aktarılmasını öngörür. Kısaca, söz konusu olan *uygulamalı dilbilim*dir. Ancak, uygulamalı dilbilim teriminin yol açtığı bir bulanıklığa burada değinmekte de yarar var. Çünkü, uygulamalı dilbilim terimi, hem dilbilimin çeviri, sözlükbilim, budunbilim, dil öğretimi, vb. gibi öteki dallara uygulandığı durumlarda kullanılır, hem de sayıbilim, mantık, matematik gibi başka dalların dilbilime uygulandığı durumlarda kullanılır²⁹.

27 *a.g.y.*, s. 33.

28 Vardar, B., yön., *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Ankara, İzmir, ABC yay., 1988, s. 207.

29 Galisson, R. - Coste, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, s. 35-37.

Uygulamalı dilbilim, yabancı dil öğretimindeki işlevi açısından ele alındığında, «Neyi öğretmeli?» sorusunu yanıtlamayı amaçlar. Ancak, her öğretim dalında zorunlu biçimde yanıt bulunması gereken «Nasıl öğretmeli?» sorusu ya da sorunuyla da yöntembilim ilgilenir.

Kuramla uygulama, düşünceyle gerçek arasındaki bağıntı ruh-dilbilim, toplum-dilbilim, edim-dilbilim aracılığıyla kurulup yabancı dil çalışmalarında önemli bir işlev üstlenen öğretim-bilgisine çeşitli yollardan büyük katkılarda bulunur. Hem yeni bir bildirişim dizgesinin edinilmesinden kaynaklanan güçlükler, hem de öğrenme olgusunun karmaşık sorunları birçok değişik dalda çalışan uzmanların işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Daha 1966'da S. Saporta, «bilimsel bir dilbilgisinin eğitsel bir dilbilgisine dönüştürülmesi dilbilimin yabancı dillerin eğitimine uygulanmasında ana sorunu oluşturur»³⁰ diyerek kuram, uygulama ve dil öğretimi alanındaki karmaşık ve güç sorunları dile getiriyordu.

Kuramla uygulama arasındaki köprüyü en somut biçimde gerçekleştiren öğretim anlayışı görsel-ışitsel yöntemlerinkidir.

Her dilin kendine özgü bir bakış açısı, bir dünya görüşü vardır. Yeni Humboldt'çu bakış açısını yansıtan bu sav, son çözümlemede her insanın dünya görüşünün, dildeki dilbilgisel ve sözcüksel yapıyla belirlendiğini ileri sürer³¹. Bu nedenle, yabancı bir dil öğrenen kişi, hele anadili alışkanlıkları iyice yerleşmiş yetişkinler söz konusu olunca, sürekli biçimde yeni bildirişim dizgesini kullanmak yerine anadiline sığınma eğilimi gösterir. Görsel-ışitsel anlayış, bu yan etkileri ortadan kaldırarak öğrenciye yabancı dili anlama ve kullanma yetisini, dilin anlamsal içeriğini yansıtan görüntülerden yararlanarak, kazandırmayı amaçlar. Çünkü dili bilgi edinme aracı olarak değil de, bildirişim aracı olarak ele alan dilbilim anlayışının öğretime yansımaları görsel-ışitsel yöntemlerle doruk noktasına çıkmıştır. Böyle bir doğrultuda yararlanılan uygulamalı dilbilim, «toplumsal ölçütler açısından dilsel gerçekleştirmelerin, çeşitli kullanımların»

30 Saporta, S., *Applied Linguistics and Generative Grammar*, s. 81, Routledge, E., *Théories grammaticales, Descriptions et enseignements des langues*, Paris-Bruxelles, F. Nathan, Editions Labor, 1978, s. 9'da.

31 Bkz. A. Martinet, «Une langue et le monde», *Dilbilim* V, 1980, s. 1.

ların bağlandıkları düzlemlerin her biri»³² olarak tanımlanan *dil düzeylerini*, kullanım sıklıklarına göre sıralandırarak (aşamalandırarak) *yarararı*; dili tümü açısından değil de, öğretim açısından ele alıp yalnızca bildirişimdeki işlevsel özelliklerinin incelenmesine ağırlık vererek *seçmeci* nitelikleriyle dikkat çeker.

Öğretimin daha kolay ve daha etkili bir biçimde gerçekleşmesi için öğrenci topluluğunun anadiliyle yabancı dil üzerinde yapılacak karşıtsal incelemelerle diller arası etkileşim derecesinin belirlenmesi, ayrılıkların ve benzerliklerin saptanması, vb. de uygulamalı dilbilimin kapsamına girer.

Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesini amaçlayan çağdaş yöntemlere bakıldığında, tümünün *kullanım* kavramına önem verdiği görülür. Yapısalcılık akımının temel kavramlarından olan kullanım, bu akımın *belli bir topluluğun, belli bir dönemde kullanılan* dilin (yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda, güncel konuşma dili) betimlenmesine öncelik vermesiyle yöntemlerin özünü oluşturmuştur. İncelenen dilin özelliklerini elden geldiğince iyi yansıtan bir bütüncüye dayanarak bu bütüncedeki öğeleri sesbirim, tümce, vb. gibi değişik düzeylere ayıran yapısalcı çözümleme, her düzeyde elde edilen biçimlerin ve bunların dağılımlarının dökümünü yapar. Çözümlemenin son aşamasındaysa incelenen dilin biçim ve sözceleri sınıflandırılır.

Önceleri ABD'de gelişip yayılan yapısalcılık, daha sonra Avrupalı dilbilimcileri de etkilemiş ve uygulama düzleminde büyük yarar sağlayan bir sonuç doğmuştur : Öğrencinin bildirişim kurmak için gereksinim duyduğu konuşma dilinin betimlenmesi. Bu çalışmalardan büyük ölçüde yararlanan uygulamalı dilbilim uzmanları, yabancı dil öğretiminde, örneğin Fransızca söz konusu olduğunda, düzgün söyleyiş olanaklarının sağlanması, eril/dişil, sayı ve kişi belirtilerinin açıklanması amacıyla yapısal alıştırmaların hazırlanmasını sağlamıştır. Öte yandan, dil öğelerinin tümce kuruluşlarıyla aktarılması ve bu kuruluşlar üzerinde değiştirim işlemleri aracılığıyla yapılan alıştırmalar sözcük dağarcığını geliştirmeye katkıda bulunan yenilikler olarak göze batar.

32 Vardar, B. yön., *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Ankara, İzmir, ABC yay., 1988, s. 79.

Ancak, tüm olumlu yanlarına karşın, uygulamalı dilbilimin yararlandığı ve yabancı dil öğretim yöntemlerinin, özellikle 1970'li yıllarda büyük yer verdiği yapısalcılıktan kaynaklanan ilkeler ve alıştırmalar da, bu alandaki tüm sorunları çözmeye yetecek kapasimde değildi. Çünkü, dağılımcılığın, buna bağlı olarak da yapısalcılığın yabancı dil öğretimine egemen olmasıyla geniş çevrelerce benimsenen ilkeler :

— ister istemez sınırlı kalan bir bütüncedeki yapıları aktarmakla yetinip üretici dilbilgisinde olduğu gibi, sınırsız sayıda tümce kurmayı sağlayan kuralları vermemektedir;

— yalnızca yüzeysel yapıyla yetinildiğinden alıştırmalarda değişim yoluyla öğretilmek istenen sözcük dağarcığında anlamsal boyut cılız kalmaktadır;

— dilbilgisel yapılara daha ağırlık verildiğinden, sözcük öğretiminden verim sağlanamamaktadır.

Gene uygulamalı dilbilimi etkileyen ve öğretim yöntemlerinin hazırlanmasında yol gösterici bir etkisi olan üretici-dönüşümsel kuram da :

— Dil olgularını aşırı yalınlaştırıcı ve boş bir çizime indirgelediğinden;

— dönüştürüm alıştırmalarına yeterli dilsel ve yöntemsel temeli sağlamadığından;

— edinc incelemesine ağırlık verilmesine karşın edimin nasıl işlediğini yeterince anlatamadığından yabancı dil öğretiminde tek başlarına yararlı olamamaktadır.

Tüm bu nedenlerden ötürü, yabancı dil konusunda çalışan yöntembilimciler ve öğretimbilgisi uzmanları, uygulamalı dilbilimi, dağılımcılık, yapısalcılık, üretici-dönüşümsel dilbilgisi gibi kuram ve inceleme yöntemleriyle sınırlamaktan kaçınırlar.

Öğrencinin yaşadığı toplumla yabancı dilin konuşulduğu toplumun ekinsel özelliklerini göz önünde tutarak inceleme (toplumdilbilim); dil öğrenme, dilsel etkinlikler ve ruhbilim bağıntısına ışık tutma (ruhdilbilim); bildirişim eylemindeki bireylerin, etkileşim ve dil kullanımları açısından incelenmesi (edimbilim) gibi bütüncü yaklaşımlar, şimdiye dek gözlemlenen eksikleri ve ge-

dikleri bir ölçüde giderebilecek gibi göründüklerinden, önem kazanmaktadır.

2.2. Toplumdilbilim.

Toplumdilbilim, «dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle, bu iki tür olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma dal(dır). Toplumdilbilim, hem konuşucunun hem de dinleyicinin toplumsal konumuyla bildirişim durumlarını, söylem çeşitlerini ele alır. Olanaklı durumlarda, eşdeğişirliğin yanı sıra dilsel ve toplumsal yapılar arasındaki neden - sonuç ilişkisini saptamaya çalışır. (...)»³³

Yabancı dil öğretiminde karmaşık sorunların çözümünde yeni yeni yararlanılmaya başlanan toplumdilbilimsel boyut, söz konusu alanda küçümsenemeyecek bir önem taşımaktadır.

Toplumdilbilim alanındaki çalışmalarda, bildirişim durumlarının incelenmesi: Konuşucunun toplumsal konumuyla dilsel etkinliği arasındaki bağıntının saptanmasına yarar. Bağlı bulunduğu toplumsal katmana göre konuşucunun kullandığı söylem düzeylerinin özellikleri bildirişim biçimlendirdiği için dinleyici de, hem kendi toplumsal yapısından kaynaklanan etkenlerden ötürü, hem de konuşucunun niteliklerinden ötürü inceleme kapsamına girer. Toplumdilbilim açısından konuşucu ve dinleyici, bildirişimde sürekli değişen işlevleri çerçevesinde, kendi sözleri karşısındaki tutumlarıyla da ele alınır. Tüm bu özellikler öylesine önem taşır ki, William Labov'un da belirttiği gibi, sesçil değişkelerle toplumsal köken arasında yakın bir bağ vardır ve sesbirimlerin gerçekleşmesi bildirişim durumuyla ilintilidir.

Bireyin cinsiyeti, yaşı, mesleği kişiliğini, dolayısıyla da dilsel kullanımını çok yakından etkileyen öğelerin başında gelir. Birey hiç bir zaman toplumdaki soyutlanamayacağına göre, o toplumun uygarlığının, tarihinin ve dilinin egemenliği altındadır. Dil, bireyleri yönlendirir, bireyler de dili. Bildiri üretiminde, konuşucu açısından etkin olan bu olguların yanı sıra, bildirişim algılayan kişinin,

33 a.g.y., s. 204.

dinleyicinin toplumsal koşulları da önem taşır. Dinleyicinin bildiri-riyi algılayıp çözmesi, anlamlandırması, «anlatılmak istenen» ile «anlaşılan» arasındaki uçurumu azaltır ya da çoğaltır. Ancak, unutmamak gerekir ki, koşullar ne olursa olsun, bildirişimde sürekli bir bilgi yitimi söz konusudur. Konuşucu, ruhsal, toplumsal, vb. etkilerle bildirisine hiç bir zaman tam anlamıyla egemen olamaz. Gerek kendisinin söylemek istediğini tam olarak anlatamamasından kaynaklanan eksiklikler, gerekse dinleyicinin söyleneni iyi kavrayamaması birtakım yanlış anlamalara yol açar.

Konuşucu-dinleyici ilişkisi ve toplum etkeni, dilde kullanım değişkelerinin, daha yaygın deyimle dil düzeylerinin de önemli bir inceleme konusu olduğunu gösterir.

Yukarıda da değinildiği gibi, bireyin yaşı, cinsiyeti, mesleği, doğup yetiştiği yörenin özellikleri dilsel etkinliğini koşullandırır. Bu özellikler, anadili kullanımını olduğu kadar, yabancı dil öğretimini de yönlendirir. Öte yandan, dilsel açıdan tümüyle türdeşlik sunan bir toplum bulunamayacağından, öğretilecek yabancı dilin de toplumbilim ve toplumdilbilim açılarından incelenmesi gerekir. Dili etkileyen uzamsal özelliklerin söyleyiş ve sözcük dağarcığına yansımaları, toplumsal etkenlerin günlük yaşamdaki, buna bağlı olarak da dilsel etkinlikteki yeri, vb. gibi konular öğretilecek yabancı dilde öğrenciye ilk aşamada, bu dil aracılığıyla geniş toplulukla ilişki kurması için gereken ortak paydayı bulma olanağı verir.

Her bildirişimin, bir bakıma toplumsal bir edim olduğu göz önünde tutulursa, yabancı dil öğretimini düzenlerken, söz konusu dilde bildirişim kurmak isteyen öğrencilere hem bu edim için gerekli bilgilerin verilmesi, hem de öğrencilerin toplumsal özelliklerinin göz önünde tutulması zorunludur. Çünkü, toplumsal özelliklerinden arınmayan insan, çeşitli toplum katmanlarıyla da sürekli iletişim içindedir ve bir toplum katmanından öbürüne bildirişim koşulları büyük değişiklikler gösterir. Bireyin bu ilişki ağı içinde yüründüğü işlevler de (çocukluk, kardeşlik, dostluk, meslektaşlık, ast-üst konumu, vb.) kendine özgü bir dilsel kullanım gerektirir. Her işleve ilişkin söylemsel özellikler, anlaşmayı sağlamak ya da yanlış anlamaya engel olmak için, o işlevin sınırları dışına taşmalıdır. Örneğin, bir insanın arkadaşıyla konuşurken kullandığı

dili, yeni tanıştığı biriyle konuşurken de kullanması kimi tatsızlıklara, yanlış değerlendirmelere yol açabilir.

Toplumdilbilimin çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerine en somut katkısı, bu yöntemlerde *gerçek bildirişim durumlarına* verilen önemle kendisini gösterir. Çağdaş yöntemler, öğrencilere sözlü anlatım yeteneğini kazandırmayı amaçlar ve bu ereğe de gerçek bildirişim durumlarına öykündürmeyle ulaşmaya özen gösterirler.

Belli bir dil edimi için, toplumdilbilimsel verileri göz önünde tutarak hazırlanmış aşağıdaki çizim, «teşekkür etme» eyleminde karşılaşılabilecek durumları görselleştirir³⁴ :

SÖZ EDİMİ		TEŞEKKÜR ETMEK		
		İşlev ve Konum	Yakın dostlar karşısında	Uzak arkadaşlar karşısında
TELEFONDA	Küçük bir yardım için			
	Büyük bir yardım için			
YÜZ YÜZE	Küçük bir yardım için			
	Büyük bir yardım için			

Böyle bir çizim aracılığıyla öğrencilere, üç değişik dil düzeyinde; karşındakini görmeden (telefonda) ve görerek (yüz yüze), iki ayrı tür yardıma teşekkür için kullanabileceği tümce örnekleri verilir. Bildiriler arasındaki ayrımları göstermesi bakımından çizim, tümü kapsayıcı olmamasına karşın, yarar sağlayabilir. «Eğer dilsel bildirişim (...) geleneksel ölçütler olan kim, kime, nasıl, hangi durumda ve ne tür etkilerle ne diyor ölçütlerine göre betim-

34 Dalgalian, G., Lieutaud S., Weies, F., *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1981, s. 80.

lenebilirse, toplumbilim kimi temel nitelikli değişmez değerleri aydınlatarak öğretimbilgisi uzmanına (bizim de yaptığımız gibi, dil öğretiminin ana ereğinin, öğrenci tarafından gerçek bildirişim ediniminin geliştirilmesi olarak görülmesi koşuluyla) büyük yardımlar yapacak durumdadır»³⁵.

Gerçekten de, daha ilkokuldan başlayarak öğrenci, anadilinin anlatım olanaklarına egemen olduğu ölçüde başarı gösterir. İlkokul izlencelerinin seçip benimsediği dil örnekçesini yakın çevrelerinde kullananlarla bu örnekçeye uzak çevrelerde yaşayan öğrencilerin, anadil olarak Fransızca öğretiminde değişik sonuçlar elde ettiklerini, bu konuda yapılan birçok inceleme ve soruşturular açık biçimde göstermiştir. Birinci kümedeki öğrencilerin, dili iyi kullanabilmeleri, ikinci kümedekilere oranla daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Çünkü, dilsel birikimle ekinsel birikimin sıkı bağıntısı öğretilenleri anlamada ve anlatmada büyük önem taşır. İster anadilinde, ister yabancı dilde olsun:

- a) öğrencinin toplumsal kalıtını göz önünde tutmayan;
- b) o dilin toplumsal özelliklerini aktarmayan bir izlençe başarılı sonuçlar elde edilmesini engeller.

Toplum-dil ilişkisinin önem kazanması, toplumbilim, dilbilim, toplumdilbilim dallarının incelemelerde yer alması ve bu yaklaşımların yabancı dil öğretimlerinde yöntemsel değişikliklere neden olmasının temelinde de yine F. de Saussure'ün olduğunu görürüz.

F. de Saussure'ün dili ve dile ilişkin olayları ele alış biçiminde toplumsallığın vurgulandığını belirten J.-B. Marcellesi ve B. Gardin³⁶, «dilyetisinin oluşturduğu bütünde dilin kapladığı alanı bulabilmek için, söz çevriminin işlevini ortaya koyabilmemizi sağlayan bireysel edimi de ele almak gerekir»³⁷ sözüyle toplumsallığın yeterince önemsenmediğini, F.de Saussure'ün bildirişimde yalnızca dinleyiciyle ilgilendiğini ileri sürerler. Bildirişim dinleyicinin var-

35 Porcher, L., «Parcours socio-pédagogiques», *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, Paris, CLE International, 1980, s. 92.

36 Marcellesi, J.P., Gardin, B. *Introduction à la socio-linguistique*, Paris, Larousse, 1974, s. 90-92.

37 Saussure, F. de, *Genel Dilbilim Dersleri*, çev. B. Vardar, Ankara, Birey ve Toplum yay., 1985, s. 14.

lığıyla toplumsal bir nitelik kazanır. Ancak, bu yaklaşımın yetersizliğinin F. de Saussure tarafından da algılandığını, dilin toplumsal yanıyla ilgilenilmesini belirterek İsviçreli dilbilimcinin tümüyle toplumbilimsel bir yöntem geliştirdiğini söylerler³⁸.

«Göstergelerin toplum yaşamı içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim dalı tasarlanabilir. Toplumsal ruhbilime, bunun sonucu olarak da genel ruhbilime bağlanacak bir bilim. *Göstergebilim* (Fr. *sémiologie* > Yun. *sēmeîon* 'gösterge'den) diye adlandıracağız bu bilimi»³⁹, sözleryse, dil/toplum bağıntısının ve dilbilim/toplumbilim ilişkisinin doruğunu oluşturur. Ancak, bu gerçek F. de Saussure'ün dili *kendi içinde ve kendi için* incelemesini, kuramını bu görüşe dayandırmasını engellemez. Dahası, dil - toplum bağıntısıyla dilbilimsel incelemeyi etkilememek, dilbilimin bağımsız bir dal olmasını sağlamak için *göstergenin nedensizliğini* kullanır: «Kanımızca, dizge olarak dile ilişkin her şey, dilbilimcilerin pek üstünde durmadığı, nedensizliğin sınırlanması açısından ele alınmalıdır»⁴⁰.

Nedensizlik kavramı, dilin toplumsal niteliğinin belirtilmesiyle toplumla dil arasında aranabilecek bağıntıyı yadsıma olanağı verir F. de Saussure'e⁴¹. Ne var ki, özellikle bildirişim olgusu göz önünde tutulunca, insanlar arası anlaşmayı sağlayan dilsel ve dil dışı etkenlerin aydınlatılması, F. de Saussure'ün tasarlayıp izleyicilerinin geliştirdiği *satt* nitelikli dilbilimin yanı sıra toplumdilbilimin de katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, F. de Saussure'ün kendi bakış açısından yola çıkarak savunduğu dil olgularıyla toplum olgularının kesin ayrımı bu bağlamda geçerli sayılmaz.

2.3. *Ruhdilbilim.*

Ruhdilbilim, «bireye ilişkin dilsel üretim, anlama, belleme, tanıma olgularını, bireysel davranış biçimleri olan söz edimlerini, dilin edinilmesini, vb. inceleyen, ruhbilimle dilbilimin arakesit bölgesinde oluşmuş dal (dır). (...) Bu aşamada davranışçı ruhbilimin, bildirişim kuramının ve dağılımcılığın bir birleşimi olan ruhdilbilim

38 Bkz., 1.2. F. de Saussure : Dil, Dilin Tanımı.

39 Saussure, F. de, *a.g.y.*, s. 18.

40 *a.g.y.*, s. 144.

41 Marcellesi, J.-P., Gardin, B., *a.g.y.*, s. 92.

(...) üretici-dönüşümsel kuramın etkisinde kalmış, bireyin dili kullanmasına ilişkin bir edim örneği oluşturmaya yönelmiştir»⁴².

Toplumdilbilime oranla, çalışma alanı daha kolay belirlenebilen ruhdilbilim bu özelliğiyle, ortaya çıkış koşulları ve gelişim evreleri açısından da incelenebilir.

Tanımdan da görülebileceği gibi, dili insan davranışlarının bir parçası olarak ele alan davranışçı ruhdilbilimle, bir bütüncedeki sözceleri dolaysız kuruculara ayırıp giderek daha küçük birimlerin dağılımını saptamayı amaçlayan dağılımcılık bu dalın kökeninde yer alır. Adının da gösterdiği gibi ruhdilbilim, ruhdilbilimle dilbilimin ilke ve yöntemlerinden yararlanan karma bir daldır. 1950'li yılların başlarında ruhdilbilimci C.E. Osgood, J.B. Carroll, G.A. Miller ile dilbilimci T.E. Sebeok ve F.G. Loundsbury'nin öncülüğünde başlayan ortak araştırmalar, C.E. Osgood ile T.E. Sebeok'un toplu bir çalışma ürünü olarak sundukları *Psycholinguistics* adlı yapıtta ruhdilbilimle dilbilimin birleşimini amaçlayan bu dalın doğmasına neden oldu⁴³.

Öğrenme ruhdilbilimi, bilgi kuramı ve dilbilimin birleşimi olan ruhdilbilim, dil ruhdilbiliminden ayrılır.

Ruhdilbilimden söz edilirken sık sık önemi vurgulanan bilgi kuramını ise Shannon ve Weaver ortaya atmışlar ve öncelikle de ruhdilbilimcileri çok etkilemişlerdir. Bu kuram, ruhdilbilimde, sözlü (dilsel) bildirişim dışında algulama sorunlarının incelenmesinde de yarar sağlamıştır.



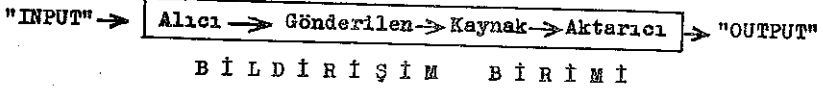
Yukarıdaki çizimle en yalın biçimine indirgenen bildirişim, telefonla yapılan bilgi aktarımı göz önünde tutularak tasarlanmıştır:

42 Vardar B. yön., *Açıklamak Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul. Ankara, İzmir, ABC yay., 1988, s. 170.

43 Peterfalvi, J.-M., *Introduction à la psycholinguistique*, Paris, P.U.F., 1974, s. 10-12.

*Kaynak*tan çıkan bildiri, *aktarıcı* tarafından oluşun iletebileceği belirtkelerle dönüştürülür (*düğüleme*), ardından bu belirtkeleri *alıcı*, bildiri *gönderilen* kişinin anlayabileceği bir biçime dönüştürür (*düğü çözme*). *Oluk* düzleminde ortaya çıkan «*gürültü*», aktarılan bildirinin anlaşılmasını engelleyen yan etkenlerin tümünü içerir. Örneğin bir telefon konuşmasında aktarıcı, sözle oluşan hava titreşimlerini elektrik belirtkelerine dönüştüren aygıttır (*düğüleme*). Bu belirtkeler, tel aracılığıyla (*oluk*), ters işlemi (*düğü çözme*) gerçekleştirecek bir başka aygıtta aktarılır. Ters işlem elektrik belirtkelerini insan kulağının algılayabileceği titreşimlere dönüştürür.

Ruhdibilim açınsındansa, düğü oluşturma ve çözme işlemleri insan bedeninde gerçekleşir ve konuşan ya da dinleyen bireyin belli bir etkinliğinin ürünüdür. Bu bakış açınsından yola çıkan Osgood ve arkadaşları, Shannon ile Weaver'ın önerdiği çizimi değiştirerek bir tek «bildirişim birimi»nin olguyu daha gerçekçi bir biçimde yansıttığı görüşünü savunmuşlar, buna gerekçe olarak da bireyin hemen hemen aynı anda *gönderilen* ve *kaynak* işlevlerini üstlendiği varsayımını göstermişlerdir:



Bu çizimde *input*, bedenine etkilendiği bir uyararı gösterir. Alıcı, bu uyararın düğüsünü çözen algısal bir dizgedir. Varış noktası ve kaynak bireyin bilisel oluşturucusudur. Sonunda aktarıcı, bireyin söyleyeceklerini, dizgenin *output*'unu ya da yanıtı oluşturan devimsel davranışlar biçiminde düğüler.

Bu temel kavramlardan yola çıkarak ruhdibilim, bildiri algı-verişi içindeki bireylere ilişkin özellikleri göz önünde tutarak *düğüleme* ve düğü *çözme* süreçlerini inceleme konusu yapan dal biçiminde tanımlanabilir. Ancak, J.-M. Peterfalvi'ye göre ruhdibilim, bildiri seçimini belirleyen etkenleri ele alan *toplum bilimleri* (toplumbilim, insanbilim, ruhbilim) ile iki birim arasındaki dilsel ya da dildışı bağıntıların tüm yönlerini inceleyen *bildirişim biliminin* katkılarından da yararlanır⁴⁴.

44 a.g.y., s. 23-32.

Bireyin kişisel özelliklerine bağlı olarak düzgüleme («düzgüdeki kimi öğeleri seçerek oluk aracılığıyla aktarılabilir bir bildiri oluşturma») ⁴⁵ ve düzgü çözme («bildirişim sürecinde, alıcının bildiriye algılayıp yorumlaması») ⁴⁶ etkinliklerinin incelenmesi ruhdilbilimin temel işlevleri arasında yer alır.

Bu incelemenin gereğince üstünde durmadığı edimsel boyutsa, Chomsky'nin geliştirdiği edinç örnekçesiyle ele alınmıştır: «Üretici dilbilgisi kuramcılarının ilke olarak benimsedikleri önemli noktalardan biri de, konuşan bireyin bir *edinç örnekçesinin* oluşturulmasıdır; *edim örnekçesi* (bireylerin edinçlerini kullanım biçimleri) ancak bundan sonra incelenebilir» ⁴⁷.

Edinçten yola çıkarak gerçekleştirilen edim incelemeleri, dilsel etkinliği ve üzerinde çalışmalar yapılan dili betimleme açısından, araştırmalara yeni boyutlar kazandırmıştır.

Unutulmaması gereken nokta, burada kullanılan «dilbilgisi» terimi geleneksel anlamının dışında bir anlam taşır. Bir dildeki olası tümcelerın saptanmasını sağlayan biçimsel bir dizge söz konusudur. Üretici dilbilgisinin bakış açısında ruhdilbilimin temel amacı «dilsel edim modelinin oluşturulması ve geçerleştirilmesi» dir ⁴⁸.

Ruhdilbilimin gelişmesine yol açan en önemli katkılardan biri de, eğitim uzmanlarının yabancı dil öğretimini daha etkili, daha verimli duruma getirme doğrultusunda gösterdikleri çabalarıdır. Eğitimciler yabancı dil öğretim yöntemlerine temel oluşturabilecek kuramsal destek arayışına girmişler ve bu alandaki tüm belirsizliklere ve tartışmalara karşı ⁴⁹ dağılımcılıkla bağımlılarına deşindiğimiz davranışçılıkla (bak. 1.4. *L. BLOOMFIELD-Z.S. HARRIS: Dağılımcılık*) bilinç olgularını ya da davranışları inceleme amacını güden XX. yy. ruhdilbilim anlayışına bir tepkiden kaynak-

45 Vardar, B. yön., *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Ankara, İzmir, ABC yay., 1988, s. 90.

46 *a.g.y.*, s. 66.

47 Peterfalvi, J.-M., *a.g.y.*, s. 36.

48 *a.g.y.*, s. 38.

49 Slama-Cazacu, T., *La Psycholinguistique*, Paris, Klincksieck, 1972, «Introduction» bölümü, özellikle s. 8.

lanan *Biçim* (Gestalt) kuramından büyük ölçüde yararlanmışlardır.

Hem bir felsefe hem de bir ruhbilim konusu olan *Biçim* kuramı, bir ruhsal olguda ya da bir canlı varlıkta bulunan özelliklerin, öğelerinin yalnız toplamından değil de bu öğeler arasındaki bağlantılar bütününden kaynaklandığını ileri sürer, en önemli katkı buluşları da algılama düzleminde gerçekleştirir⁵⁰.

— Belli aralıklarla birbirlerinden ayrılan öğe kümelerinden her birinin bir bütün olarak algılandığı görüşüne dayanan *yakınlık*;

— Düzenli bir bütündeki en küçük öğelerin bir küme oluşturacak biçimde algılandığını ileri süren *benzerlik*;

— Bir göstergenin, benzeriyle birlikte karşıtını da çağrıştıracılabileceği gerçeğinden kaynaklanan *karşıtlık*;

— Algılama sırasında kolayca kavranan biçimler oluşturduğundan, kapalı alanların daha güvenilir nitelikte olduğunu belirten *kapalılık*;

— Çemberin tümü kapalı olmasa da, çemberin algılanmasını engellemeyen algılama düzeninin işlevini yerine getirdiğini, çizginin aynı doğrultuda gittiği izlenimini uyandıran *süreklilik* yasaları, *Biçim* kuramının temel yasalarıdır.

Hem İ. Pavlov'un koşullandırmayla öğrenme kuramını hem de F. Skinner'in deneme-yanılmaya dayalı öğrenme kuramını yadsıyan *Biçim* ruhbilimi (Gestalt), insanın öğrenme sürecini ele alırken değişik öğeleri doğal düzenleme yetisini vurgular ve raslantıyla geçmiş deneyimlerin bu alanda tek başlarına yeterli olamayacağını ileri sürer⁵¹.

Bu görüşler ışığında, yabancı dil öğrenme ve/ya da öğretme söz konusu olduğunda bir tek ruhbilim anlayışının tümü kapsayıcılıktan uzak bir nitelik taşıdığını unutmamak ve daha etkin bir

50 Guillaume, P., *La Psychologie de la Forme*, Paris Ernest Flammarion, 1937, s. 48.

51 Lanchec, J.-Y., *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, P.U.F., 1976, s. 16-19.

sonuç için, ruhbilim kuramlarındaki yararlı özellikleri tutarlı bir bütünde birleştirip seçmeciliğe yönelmek gerekir.

R. Galisson ve D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues* başlıklı yapıtlarında, benzerlikleri abartarak yalnız bir yaklaşımla edimbilimin F. de Saussure'ün söz kavramıyla aynı düzeyde yer alabileceğini ileri sürerler⁵². Daha geniş kapsamlı bir tanımla edimbilim, «özellikle mantıksal kökenli kuramlarda (Ch. W. Morris, R. Carnap, J.L. Austin, J.R. Searle) dilsel göstergelerin birleşim kurallarını inceleyen sözdizimle, bunların göndergelerle ilişkisini sağlayan anlambilime karşıt olarak, *bildirişim durumu içindeki konuşucuların göstergeleri kullanmasını*, bu edime eşlik eden çeşitli olguları (güdülenme, tepki, etkileşim, vb.) inceleyen dal»dır⁵³.

Bu açıklama ve tanımın da gösterdiği gibi, dili bir bildirişim aracı olarak ele alan edimbilim, özellikle etkin dilsel kullanımların kazandırılmasına öncelik tanıyan yabancı dil öğretim anlayışlarına büyük bir etki yapmıştır.

Eddy Roulet'nin de belirttiği gibi, «dilbilimcilerin önerdiği betimlemeler, dilin bir bildirişim aracı olarak kullanımıyla ilgilenenler için yeterli değildir. Bu betimlemeler (...) aynı dil edimini gerçekleştirmeye yarayan temel bağıntıyı açıklama olanağı vermez (...) Sözcüklerin yapısını çözümleme işleminden, bu sözcüklerin dilsel etkileşimde gerçekleştirdikleri dil edimlerinin incelenmesine geçmek, sözdizim alanını bırakıp dilsel edimbilim alanına geçmek demektir»⁵⁴.

«Dil felsefesinin» temel kavramlarından olan edimsellik, Oswald Ducrot'nun eleştirileriyle dilbilim düzleminde betimleyici üst-dil kullanımı açısından daha tutarlı bir nitelik kazanmıştır. Edimsel değer taşıyan sözcüklerin betimlenmesi ve işlevlerinin saptanması, *dil edimlerinin* değişik bir açıdan değerlendirilmesine yol açmıştır⁵⁵.

52 Galisson, R., Coste, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, s. 430.

53 Vardar, B. yön., *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Ankara, İzmir, ABC yay., 1988, s. 92.

54 Roulet, E., *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, Paris, CLE International, 1980, s. 104.

55 Ducrot, O., *Le Dire et le dit*, Paris, Editions de Minuit, 1984, s. 143.

Bu alanda, özellikle J.L. Austin'den kaynaklanan bilgiler, konuşmayla eylem arasındaki bağlayıcı ilişkinin belirlenmesi⁵⁶ öğretim alanına yeni bir boyut kazandırmıştır.

«Dil dışı olgulardan soyutlanmış» *düzsözden* «konuşucuyla dinleyici arasındaki ilişkiyi etkileyen bir olgu niteliğine bürünen» *edimsöze* ve «konuşucunun dinleyici üzerinde dolaylı biçimde bir etki yapmasını sağlayan bildiri» diye tanımlanan *etkisöze*⁵⁷ varıncaya çeşitli kavramlar, edimbilim ve özellikle de edimdilbilim aracılığıyla yöntembilim alanında daha sık kullanılmaya, uygulama düzlemine aktarılmaya başlanmış kavramlardır.

Sonuç olarak, dilbilim kuramlarının yabancı dil öğretim yöntemlerine etkisini ve katkısını ana çizgileriyle belirledikten sonra, yabancı dil öğretiminde kullanılan gereçlerin bu etkenler açısından incelenmesinin, öğretimbilgisi açısından, sayısız yararlar sağlayacak bir çalışma olabileceğini de belirtmek gerekir.

O. SENEMOĞLU

56 Austin, J. L., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Editions du Seuil, 1970.

57 Vardar, B. yön., *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Ankara, İzmir, ABC yay., 1988, s. 90, 92, 100.