

Wilhelm Köller/Prof. Dr. Fatma Erkman Akerson
Marmara Üniversitesi

DİLBİLGİSİ VE DİLBİLGİSİ DERSİ

Aşağıdaki metin, Wilhelm Köller'in “**Funktionaler Grammatikunterricht** - Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?” (İşlevsel Dilbilgisi Dersi - Zaman, Çatı, Kip: Bunlar Neden İcadedildi?) (1997 - Schneider Verlag, Hohengehren) adlı kitabının birinci bölümüdür, Türkçeye kısaltılarak ve yorumlanarak aktarılmıştır.

Aktaran: Fatma Erkman-Akerson.

I. SORUNLAR

Dilbilgisi dersi açısından dikkati çeken en önemli nokta, bu dersin hala yapılmasıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu dilbilgisi dersini hiç sevmeyiz, gene de bu ders ortadan kalkmamıştır. Bu dersi kurtarmak için yapılan yeni girişimler ise, taze bir soluk getirmek yerine büsbütün öldürücü olmaktadır. Neden bu dersi kurtarmaya çalışıyoruz? Üstelik elinizdeki kitap da böyle bir kurtarma denemesi, niçin?

Dilbilgisiyle yoğun olarak uğraşmış olan ve bu uğraşı henüz işin başındayken “bir bela” diye niteleyip terketmemiş olan herkes bilir ki, dilbilgisinin kendine özgü *büyüleyici bir gücü* vardır. Bu büyüleyici gücün nereden geldiği kolay kolay anlaşılabilir ama, felsefi bir niteliği olsa gerek. Felsefi meraklar gibi, *dilbilgisinin uyandırdığı merak* da, bir *ikinci aşama düzleminde* yer alır. Başka bir deyişle, dilbilgisel merak, tamamen yeni ve yabancı olan olgulara değil, zaten bilinen şeylere yöneliktir, ne var ki, bildiğimizi sandığımız bu şeyler belki henüz yeterli derecede kavranmamıştır. Bu merak, gündelik yaşamımızda bize çok tanıdık gelen olguların birdenbire sorun haline gelmesiyle ve hayret uyandırmasıyla başlar. Bunların niçin var olduklarına ve neden bu biçimde var olduklarına şaşırılmaya başladığımızda, dilbilgisel merak ortaya çıkmış demektir.

İlk bakışta, sorunu böyle koymak, dilbilgisine tepeden bakmak, bu dersin somut sorunlarını görmezlikten gelmek gibi gözükabilir. Varsayılan somut sorunlar genellikle şöyle dile getirilmektedir: Dilbilgisel açıdan neyin

doğru neyin yanlış olduğu nasıl anlaşılabilir ve nasıl gösterilebilir? Anadile yönelik bir dilbilgisi dersinde neleri ele almak gerekir? Neler dışlanabilir? Böyle bir dilbilgisi dersi için hangi terimler ve hangi dilbilgisi örnekçesi esas alınmalıdır? Bu sorular kuşkusuz haklı sorulardır, ama dilbilgisi dersine yönelik eğitsel bir arayışın temeli bu tür sorularla atılamaz. Bunlar ikincildir. Birincil işlem, daha üst düzeyde bir düşünce yapısının kurulmasıdır: Mevcut olguların düzenini saptamakla yetinmeyen, bu olguların niçin var olduklarını merak eden, bu olguların varlığına şaşırarak bir düşünce yapısının. Bilimsel araştırma dallarında, *öze değgin sorular* sormaya aykırılık gözüyle bakıldığı bir gerçektir, çünkü bu sorulara yanıt vermek hemen hemen olanaksızdır. Ne var ki, bir dalın öğretimi söz konusu olduğunda, yani eğitim alanında, bu sorulardan kaçınmak ve bunları felsefe alanına itelemek pek de kolay değildir. Öğrenciler, bilimsel kuramcılık açısından pişmemiştir, toydurlar ve öze değgin sorular sormayı severler. Öğretmen de ister istemez bu sorularla başetmek zorunda kalır.

Eğitim, sürekli, bu tür, öze değgin sorularla karşılaşmakla birlikte, bunları çözmekle yükümlü değildir, gene de bilimsel araştırma dallarıyla işbirliği yapmak, bilimsel düşünce örnekçeleri karşısında sorgulayıcı bir tutum geliştirmek ve kendi alanı açısından verimli olacak kavram ve soruları araştırmak zorundadır.

Böyle bakıldığında, değışik “dilbilgisi” anlayışlarını (kavrayışlarını) *bilimsel* ve *eğitsel* nitelikli diye ayırmak anlamsız ve verimsiz gözükmektedir. Çünkü, eğitsel açıdan anlamlı olan yaklaşımlar, bilimsel açıdan da anlamlı olmak zorundadırlar. Oysa, her bilimsel yaklaşımın mutlaka eğitimde de işe yarayacağı söylenemez. Dilbilgisel yaklaşımları, *genelleyici (temel)* ve *belli bir alana özgü olanlar* diye sınıflandırmak, eğitsel açıdan daha çok işe yarayabilir. Bu arada şunu da unutmamak gerekir: Genelleyici yaklaşımlar karmaşık ve kaypaktırlar, belli bir alana özgü olanlar ise kesindir, ama kapladıkları alan ister istemez daha dardır.

Eğitsel açıdan işe yarayacak genelleyici bir kavrayış, mantıklı, verimli ve karmaşık olmak zorundadır. *Mantıklı* olabilmesi demek, yapısının ve işlevinin öğrenciler tarafından dolaysız olarak anlaşılabilmesi demektir, mantıklı bir yaklaşım kendi kendini dolaysız olarak açıklayabilmelidir, anlaşılması için kuramsal kanıtlara gerek olmamalıdır. *Verimli* olması, edinilmiş deneyimleri bilgiye dönüştürebilmesine ve yeni deneyimlere yol

açmasına bağlıdır. *Karmaşık* olması ise, mümkün olduğu kadar çok yeni soruya yol açması, ancak soruları karmakarışık hale getirmemesi demektir. Bu açıklamalara bakıldığında, hem bilimsel hem eğitsel açıdan değer taşıyan bir dilbilgisel kavrayışın oluşturulmasının hiç de kolay olmadığı görülmektedir. Çünkü bu tür bir kavrayış, bir yandan *kural koyucu* bir yandan da *gözlemci* olmak zorundadır. Böyle bir dilbilgisi anlayışı oluşturmanın en iyi yolu belki de, *biçim-işlev bağlantısını* merkeze almaktır.¹¹³ Bu şu demektir: İlgiyi bir yandan eldeki dilbilgisel biçimler üzerinde toplarken, bir yandan da bu biçimlerin hangi işlevleri karşıladıklarını araştırmak. İşe böyle yaklaşıldığında, kural koyuculuk ve betimleyicilik arasında bir seçim yapma zorunluğu da azalmakta, bu iki tutum arasındaki kesin sınır geçirgenleşmektedir. Çünkü *dilsel üretim* ve *yorum* konusunda herhangi bir sonuç çıkarabilmenin yolu, ister istemez, dilbilgisel biçimlerin işlevlerinin öğrenilmesinden, belirlenmesinden geçmektedir. Dilbilgisi dersi böylece Almanca dersinin öteki iki önemli amacıyla da (dilsel üretim ve yorum) kendiliğinden örtüşecektir. Olaya böyle bakarsak, anadile yönelik dilbilgisi dersinin iki temel sorusu olduğunu görürüz:

1. Dilbilgisel biçim ya da dilbilgisel gösterge derken neyi kastediyoruz?
2. Bir dilbilgisel biçimin ya da göstergenin işlevi derken neyi kastediyoruz?

Bu iki soruyu kuramsal alanda birbirinden ayırmak kolaydır ama, uygulamada bu iş o kadar kolay değildir. Gene de, bu soruları, iki aşamada, yanıtlamaya çalışacağız. Önce, eğitsel açıdan işe yarayacak bir dilbilgisi kavrayışının kaplayacağı alanı (çerçeve, sınırlar) ve içeriğini saptamaya çalışacağız. Bunu yapabilmek için de önce, dilbilgisinin, hangi dilsel görüngülere (fenomenlere), olgulara yönelik olabileceğine ve nelerin dilbilgisel gösterge sayılabileceğine açıklık getirmek gerekecek (çerçeve, kaplam). Tabii bu arada, hangi tür bilgilendirmenin dilbilgisi aracılığıyla sağlanabildiğini de saptamak zorundayız (içerik). Daha sonra, dilbilgisel göstergelerin kullanım işlevlerinin en uygun şekilde çözümlenebilmesi için hangi bakış açılarına gerek olduğu araştırılacak.

¹¹³ Örneğin Wilhelm Schmidt'in dilbilgisinde bu bakış açısı tutarlı bir biçimde kullanılmıştır. W. Schmidt, *Grundfragen der deutschen Grammatik*, Berlin 1973.

II. EĞİTSEL AÇIDAN ANLAMLI BİR DİLBİLGİSİ KAVRAYIŞININ OLUŞTURULMASI

1. Dilbilgisi Kavramının İçeriği ve Kapladığı Alan

Sivri ve çelişkili bir şey söylemek istersek, dilbilgisel göstergenin en çarpıcı yanının göze çarpmamak olduğunu söyleyebiliriz. Bildirişim sırasında, ister dinleyici ister konuşmacı olalım, dilbilgisinin varlığını ve işlevlerini bilinç düzeyine çıkarmayız. Dilbilgisel göstergelerin ayırdına varmamız için, bunların ya tümünden eksik olmaları, ya da beklentilerimize uymamaları gerekir, ya da konuşma ve anlama edimlerinin akışı tıkanmıştır. Bu nedenle, dil psikolojisi açısından, dilbilgisel göstergeler (olağan bırıdırışim koşullarında) *bilinç öncesi* planlama ve anlama süreçleri kapsamında ele alınabilir, bu göstergeler bilinç eşiğinin altında iş görürler, ama gene de, *bilinç düzeyine çıkabilme* yetenekleri vardır.

Dilbilgisel göstergelerin bilinç düzeyine çıkabilmeleri için, bizim, ilğimizi, söylenen şeylerin içeriğine değil de, bu içeriğin hangi dilsel gereçlerle, nasıl söylendiklerine yönelmemiz, yani mantık açısından bir üst basamağa geçmemiz yeterlidir. Dilbilgisel gösterge ve işlevler, ancak böyle bir *üst düzeye* (meta-) geçildiğinde, bilinçli olarak algılanırlar ve somut olarrak görülrler. Böyle bir işlemin yapılmadığı durumlarda, bu göstergeleri dil duygumuz ve sezgimizle kullanırız.

Dilbilgisel göstergeler kümesinin bir başka ayırdedici özelliği de, *sözlüksel göstergelerle* (ad, fiil, sıfat ve bazı belirteçlerle) kurdukları karşıtlıkta görülr. Bu karşıtlık açısından bakıldığında, dilbilgisel göstergelerin biçim ve anlamlarının bildirişim sırasında algılanmadıklarını, çünkü bilinç düzeyine çıkmadan da etkili olabilen bazı bilgileri aktardıklarını söyleyebiliriz. Sözlüksel göstergelerin biçim ve anlamlarını ise algılarız, çünkü dil dışı oluş ve durumlara, zihnimizdeki yalın ya da karmaşık imgelere yapacağımız göndermeleri bunlar aracılığıyla dışa vururuz. Sözlüksel göstergeler bir dışavurumun konusunu bildirmeye yarayan temel yapıtaşlarıdır, oysa dilbilgisel göstergeler, yalnızca sözlüksel göstergeler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi vermeye yararlar. Başka bir deyişle, bunlar, sözlüksel göstergelerden, öbekler, tümce öğeleri, tümceler ve metinler üretmemizi sağlayan bir çeşit harç malzemesidirler. Sözlüksel göstergeler *temsil edici* ise, dilbilgisel göstergeler de *düzenleyicidir*. Yani, dilbilgisel göstergeler dilin mantığı açısından,

sözlüksel göstergelerle aynı düzlemde yer almazlar. Dilbilgisel göstergeler, sözlüksel göstergelere oranla bir basamak yukarda, *üstdil* düzeyinde bulunurlar, çünkü sözlüksel göstergeleri düzenlemek ve yorumlamakla görevlidirler. Nitekim, dili yeni öğrenen küçük çocuklar da, önce sözlüksel göstergeleri öğrenir, dilbilgisel göstergeler arkadan gelir. Dilin kullanımında, ortamın, mimiklerin, jestlerin ve vurgunun katkısı azaldıkça, dilbilgisel göstergeler önem kazanır.

Yazı kültürünün gelişmesiyle, dili özerk bir bildirişim aracı olarak kullanma eğilimi artmıştır. Uzun bir süredir artık, iki kişinin karşılıklı durmadığı, jest, mimik, vurgu gibi dil dışı etmenlerin bulunmadığı bildirişim ortamları geçerlik kazanmıştır. Konuşmacı ve dinleyici arasındaki mesafe de zaman, uzam ve ortak niyetler açısından son derece genişlemiştir. Bu durumda, dilbilgisel göstergelerin çok açık bir şekilde dizgeleştirilmesi gerekmiş, uzlaşımın dışına çıkılmaması öngörülmüştür. Çünkü yazılı bildirişimde, artık sözlü ve karşı karşıya bildirişimde olduğu gibi, geriye dönük sorularla açık olmayan noktaları netleştirme olanağı yoktur. Bu açıdan bakıldığında, dilbilgisi hakkında bilgi edinme isteğinin yazılı bildirişimin gelişmesi sonucu artmış olması doğaldır. Yazı, her türlü dil dışı destekleyici bilginin yerini tutabilmek zorundadır, dolayısıyla açık, kuşkuyla yer vermeyecek gibi olmalıdır, bunun için de, dilbilgisel göstergelerin iyi tanınması, bilinçlendirilmesi ve etkilerinin tam olarak değerlendirilmesi gerekmiştir. Yazılı bir metin üretirken, dilbilgisine, konuşma sırasında olduğundan çok daha fazla zaman ve dikkat ayırırız, dilbilgisini bilinç düzeyine çıkararak kullanırız. Bu gönderici için olduğu kadar, alıcı için de geçerlidir, onun da metni anlamak, yorumlamak için çok daha fazla zamanı vardır, dilbilgisel işlemleri değerlendirmeye vakit ayırabilir. Yazı kültürü, dilbilgisel göstergelerin varlığı ve işlevleri üstünde düşünmeyi kuşkusuz kolaylaştırmıştır, ama bu düşünme, gene de, yukarda değinildiği gibi, *üstdil düzeyinde bir düşünmedir*.

Somut bildirişim durumunda (karşılıklı gündelik konuşmalar), dilbilgisel göstergeleri bilinç düzeyine çıkarmayışımızın *biçimbilimsel* nedenleri de vardır. Dilbilgisel göstergelerin çoğu, biçimbilimsel açıdan bağımsız değildirler, sözlüksel göstergelerin üstüne yerleşmişlerdir ve ancak bilinçli işlemsel yöntemlerle bunlardan ayrılabilirler. Durum, zaman ve kip ekleri bu olguya iyi birer örnektir. Ancak bu yapışıklık ölçütü genelgeçer bir ölçüt değildir, nitekim ilgeç ve bağlaçlar, sözcük türü bakımından ve işlevsel

açıdan dilbilgisel gösterge sayılmakla birlikte bağımsızdırlar. Bu nedenle, dilbilgisel göstergeleri ayırdedecek ölçüt, biçimbilimsel bağımlılıklarında değil, *anlamsal bağımlılıklarında* aranmalıdır. Bu göstergelerin anlamsal değerini ve düzenleyici işlevini, ancak sözlüksel göstergelerle kurdukları bağlar çerçevesinde kavrayabiliriz.

Dilbilgisel göstergeler sonlu bir liste oluştururlar. Oysa sözlüksel göstergelerin oluşturduğu küme açık uçludur. Dilbilgisel göstergeleri alt sınıflara ve dizilere ayırmak mümkündür ama, bunlar oldukça katı ve değişmez yapılarıdır. Yeni kavramlarla karşılaştığımızda, bunları dışa vurmak için yeni sözcük üretmek pek kolay ve sık başvurulan bir yoldur, oysa düzenleyici dilbilgisel göstergeler için bu yol pek de açık değildir, dilbilgisel göstergeleri rastgele değiştirmek bir bildirişim kaosuna neden olabilir.

Bu, tabii ki, dilbilgisel dizilerin tarih içinde hiç bir zaman değişmeyeceği anlamına gelmez, ama böyle bir süreç uzun bir alışma zamanı gerektirir. Dilbilgisel göstergelerin dayanıklı ve sayıca sınırlı olduklarını söyledik, gene bu saydığımız ölçütlerle, bunların tam bir listesini henüz yapabilmiş değiliz. Belki de anadilimizde, hala farkına varmadığımız, tanımlayamadığımız bir çok dilbilgisel gösterge var.

Buraya kadar, belli bir dilbilgisi anlayışının *çerçevesini* vermeye çalışırken, ister istemez *içeriklere* de yer yer değindik, yani bir dilbilgisel göstergenin çözümlenmesinde ne gibi temel kavramsal kategorilerin söz konusu olabileceğine (bilinç öncesinde yer alma, düzenleyici işlev, üstdilsel konum, anlamsal bağımlılık gibi) dair bazı ipuçları verdik. Şimdi bu ipuçlarına bazı eklemeler yapalım.

Burada geliştirdiğimiz dilbilgisi anlayışının en önemli savlarından biri de, dilbilgisel göstergelerin tıpkı sözlüksel göstergeler gibi, *gereç niteliği* taşıdıkları savıdır (başka bir düzlemde de olsa). Bu, bizi şu sonuca götürür: Dilbilgisel bir çözümleme, *biçimsel bir çözümleme* düzeyinde kalmamalı, mutlaka *işlevleri de çözümlenmelidir*. Biçimsel çözümleme kuşkusuz dilbilgisel yorumun merkezinde yer alacaktır. Her dilbilgisel göstergenin somut, tanınabilir bir biçimbilimsel temeli vardır, yoksa işini göremez, yani her gösterge gibi bir *gösterge taşıyıcısına* ihtiyacı vardır. Bu taşıyıcılar çok çeşitli olabilir: Bağımlı dilbilgisel biçimbirimler (çekim ekleri), bağımsız dilbilgisel biçimbirimler (ilgeçler), vurgunun yükselip alçalması (soru), tümce öğelerinin yerleri (öznenin tümcedeki yeri) vb. şeklinde karşımıza

çıkarlar. Kısacası, dilbilgisel göstergelerin somutlaşma biçimleri çok çeşitlidir, etkileri de biçimbilimsel özelliklerine bağlıdır, eğer somut ve yalın bir yapıdaysalar, kolayca saptanabiliyor ve bir diziye yerleştirilebiliyor-larsa, işlevleri de o denli kolay tanınabilir.

Ancak, karmaşık göstergelerde dilbilgisel parçanın biçim ve işlevini birbirinden ayırmak her zaman pek kolay olmayabilir. Örneğin bir fiile baktığımızda, onu önce *tek* bir dilsel gösterge gibi algılarız. Oysa, bir fiile dilbilgisel düzlemde en azından *beş* ayrı işlev yüklenebilir: Kişi, tekillik-çoğulluk, zaman, çatı ve kip!

Dilbilgisel göstergelerin çözümlenmesi için iki değişik türde soru sorulabilir: Bu göstergelerin *düzenleyici*, *yol gösterici* işlevlerine yönelik sorular ve *bilişsel işlevlerine*, *bilişsel içeriklerine* yönelik sorular. Bu iki tür soru birbiriyle sıkı bir ilişki içinde olmakla birlikte, dilbilgisine bakış açısından oldukça farklıdır. Düzenleyici, yol gösterici işleve yönelik soru, bu göstergelerin somut yapılarına ve kullanımına yöneliktir. Bilişsel işleve yönelik olan soru ise, anaomilerine yöneliktir. Bilişsel işleve yönelik soru, bu göstergeleri, düşünmenin ve algılamının tarihsel bir gelişme sonucunda vardığı düzen ilkelerini ve inceliklerini yansıtan örnekçeler olarak değerlendirir. Yani birinci soru *uygulamaya*, *pratiğe* ikinci soru *felsefeye* deggindir. Bu iki yaklaşım, burada kurmaya çalıştığımız dilbilgisi anlayışı açısından çok önemli olduğundan, şimdi bunlara daha yakından bakmak istiyoruz.

2. Dilbilgisel Göstergenin Yol Gösterici ve Bilişsel İşlevi

Dilbilgisel göstergenin, karmaşık bir göstergenin kuruluşu ya da karmaşık bir imgenin oluşturulması kapsamındaki düzenleyici ve yol gösterici işlevini Harald Weinrich *Instruktionssemantik* (yol gösterici, düzenleyici anlambilim) kavramı çerçevesinde yetkin bir şekilde anlatmıştır.¹¹⁴ Düzenleyici anlambilim, hem sözlüksel hem dilbilgisel göstergeleri ele alır ve eylem kuramı (edim kuramı) temelinden yola çıkar. Göstergelerin neyi temsil ettikleriyle değil, neye yol açtıklarıyla ilgilenir. Konuşmacının kullandığı her gösterge dinleyiciyi şu ya da bu şekilde davranmaya yöneltecek bir *yol göstermedir*. Sözlüksel bir gösterge, dinleyiciyi zihninde belli bir *gönderim nesnesini* canlandırmaya yöneltir. Dilbilgisel göstergeler ise, dinleyicinin, sözlüksel göstergeleri *anlama sürecini* belli bir biçimde

¹¹⁴ H. Weinrich, *Sprache in Texten*, Stuttgart, 1976. S. 11 ff ve 77 ff.

düzenlemesini sağlar. Weinrich'e göre dilbilgisel göstergeler, dinleyicinin, göstergelerin karmaşık ağı içinde yolunu kaybetmesini önleyecek *trafik işaretleri, yönlendirici sinyaller* gibi çalışırlar. Konuşmacı bunları, dinleyicinin aldığı bilgiler arasındaki bağları doğru kurabilmesi için kullanır. Bu açıdan bakıldığında, dilbilgisel göstergeler, anlama sürecinin düzenlenmesi için gerekli, *gizli buyruklardır*. Yol gösterici niteliklerini belirlemenin en iyi yolu, bunları silmek ya da yerlerine başkalarını koymaktır. Değerlerini anlamamızı sağlayacak en uygun işlem budur.

Dilbilgisel göstergelerin yol gösterici güçleri basit bir etki-tepki örnekçesine indirgenmemelidir. Çünkü bunların *yol gösterici gizilgücü* son derece ayrıntılıdır, somut dışavurum ortamlarında çok değişik biçimlerde gerçekleşir. Bir dilbilgisel göstergenin yol gösterici niteliği bağlamdan bağlama değişebilir. Başka bir deyişle, bir dilbilgisel göstergenin *genel yol gösterici gizilgüğüyle*, belli bir bağlamdaki *yol gösterici etkisini* birbirinden ayırmak gerekir. Gene de, her dilbilgisel göstergenin yol gösterici niteliği bir dereceye kadar uzlaşımlarla saptanmıştır, diyebiliriz. Bu göstergeler alanlar ya da diziler halinde sınıflandırılmış ve rakiplerinden mümkün olduğunca net bir biçimde ayrılmışlardır.

Dilbilgisel göstergelerin *bilişsel* işlevlerini anlamak için ise, oldukça değişik bir çözümleme yaklaşımı gereklidir. Bilişsel işlevleri anlamak için, somut bildirişim ediminden uzaklaşmak ve her bir göstergenin niçin var olduğunu, hangi dürtünün o göstergeyi oluşturduğunu sormak gerekir. Bu açıdan bakıldığında, bir dilbilgisel gösterge, o dili konuşan toplumun temel ayrıştırma (sınıflandırma, ad verme yoluyla kategori oluşturma ve böylece düzen kurma) gereksinimlerini temsil eden bir belirti (indiz / indice) gibi görülebilir.

Dilbilgisel göstergelerin, bilinç eşiğinin öncesinde yer aldığını ve ancak üstdil düzlemindeki sorgulamalarla bilinç düzeyine çıkabildiğini söylemiştik. Bu saptama bizi şu soruya götürür: Dilbilgisel göstergeleri her an bilinç düzeyine çıkarmadığımızı göre, ne dereceye kadar anadilimizin düzenleyici örnekçelerinin tutsağıyız? Anadiline egemen olmak, büyük bir olasılıkla anadilimizin de bize egemen olması anlamına gelmektedir. Dilbilgisine yönelik bu felsefi ve bilgikuramsal bakış, Antikiteden başlayıp, Humboldt'tan geçerek, yüzyılımızdaki üstdil dilbilimine uzanan bir gelenekten kaynaklanmaktadır. Jean Paul'un deyişiyle: "Her iyi dilbilgici ...

kısmen filozoftur, en iyi dilbilgisini ise ancak bir filozof yazabilir".¹¹⁵

Bu görüşü izlersek, şu sonuca varırız: Dilbilgisel aydınlanma, aynı zamanda dilin biçimlediği düşünme tarzına yönelik *kişisel bir aydınlanmadır* ve bu düşünme tarzının altyapısını kavramaya yönelik bir deneydir. Bu düşünme tarzının tüm somut kavrama eylemlerini önceden belirlediğini de unutmamak gerekir. Bu dilbilgisel aydınlanmaya ulaşmanın kolay olmadığı ve çok hassas yöntemsel işlemler gerektirdiği açıktır.

Dilbilgisel göstergelerin yol gösterici ve bilişsel işlevleri hakkında gerçekleşecek bir aydınlanma şu nedenle de güçtür: Dilbilgisel diziler mantık açısından *tutarlı dizgeler* değildir! Tarihsel bir geçmişleri vardır ve tüm *tarihsel oluşumlar* gibi, içlerinde her türlü çelişkiyi ve tutarsızlığı barındırırlar. Ama dilbilgisiyle uğraşmayı heyecanlı kılan tam da bu özelliktir, çünkü bir dilbilgisel çözümlenmenin sonunda elde edilecek veriler, herhangi bir mantıksal akıl yürütmeden elde edileceklerden fazladır. Bundan sonraki bölümde, bir dilbilgisi dizgesinin tarihsel ve evrimsel koşullara dayalı tutarsızlıklarının nasıl sergilenebileceği gösterilecektir.

3. "Dilim Örnekçesi" ve "Dallanma Örnekçesi"

Dilbilgisel biçimlere yönelik çözümlenmeler genellikle *alan düşüncesinden* yola çıkılarak yapılır. Alan düşüncesi, sözcük alanları kuramından kaynaklanır. Sözcük alanı kuramına göre, her sözcük kendisiyle rekabet eden başka komşu sözcüklerin içinde yer aldığı bir alanda bulunur. Bir sözcüğün anlamı ancak komşularıyla karşılaştırıldığında ve farklar ortaya çıkarıldığında tam olarak çözümlenebilir. Komşular, bunların sayısı, dağılımı, oluşturdukları yelpaze anlam açısından belirleyicidir. Buna göre, örneğin, beş komşusu olan "iyi" notunun değeri (not yelpazesinin altıya bölünmesi durumu), dört komşusu olan "iyi" notunun değerinden (not yelpazesinin beşe bölünmesi durumu) farklı olacaktır.

Alan düşüncesi dilbilimin bir çok dalında olumlu sonuçlar vermiştir ama, sınırları da vardır. Çünkü, çok mantıksal ve dizgesel bir gözlem tarzıdır. Bu nedenle Trier de, alanları, içlerindeki her birimin ötekilerden değişmez, kesin çizgilerle ayrıldığı, durağan mozaikler gibi görmemek gerektiğini vurgulamıştır. Trier'e göre, bu alanları bir at yarışı sahası gibi

¹¹⁵ Jean Paul, *Werke in 12 Bänden*, Bd. 10, Münih 1975, s. 881. Levana § 131.

düşünmek gerekir, atların konumuna göre, dağılımın her an değiştiği bir yarış alanı.¹¹⁶

Alan düşüncesinin bu hareketli olma özelliği, dizgeselliğe ağırlık veren dilbilgisi okullarınca yeterince dikkate alınmamıştır. Dilbilgisel biçimlerin, nispeten açık bir şekilde sınıflandırılabilme, dizilere ve alanlara ayrıştırılabilme özelliği, dilbilgisel alanların iyi yapılanmış, mantıklı dizgeler gibi ele alınmalarına yol açmış, her biçim belli bir alanın içinde sınırları değişmez, kesin bir dilim gibi görülmüştür. Böylece, alan örnekçesi, bir *dilim örnekçesine* dönüşmüştür. Böyle bir dilim örnekçesinin de doğal dillerin yapısıyla örtüşüp örtüşmediği üstünde fazla durulmamıştır.

Dilim örnekçesi aslında doğal dillerin yapısını yansıtmaya uygun değildir, çünkü dile fazlasıyla mantıksal ve dizgesel bir açıdan bakmaktadır. Oysa, dilbilgisel bir dizgenin bazı düzenleyici yapıları, ancak dizgenin *gelişim tarihçesi* göz önüne alındığında açıklanabilir. Nitekim, bir dilsel yapı, dilin evrimine bağlı olarak, bir kullanımında belli bir dizinin içinde yer alır ve belli başka biçimlerle karşıtlık kurarken, başka bir kullanımda bu karşıtlığı kurmayabilir, bu durum da mantıksal-dizgesel bir yaklaşımla açıklanamaz, böyle çelişkileri ancak dilin tarihçesi ve evrimiyle açıklamak mümkündür.

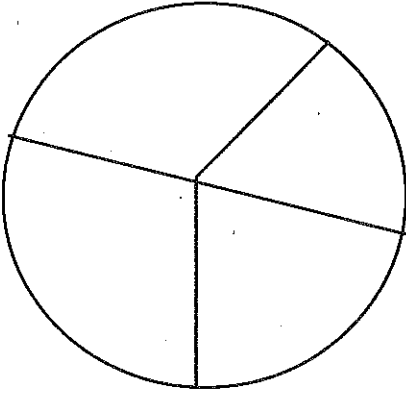
Bu tür mantıksal tutarsızlıklar sözcük düzleminde daha kolay örneklenebilir ama, dilbilgisel düzlemde de ortaya çıkarlar. Örneğin Almanca “Hund” aslında “erkek köpek” demektir ve “Hündin” (dişi köpek) sözcüğüyle cinsiyet açısından bir karşıtlık kurar (yani bu iki sözcük, sözcük alanı içinde iki ayrı dilim oluştururlar). Öte yandan, “köpek” türünün genel adı da “Hund”tur. “Hund” bu kullanımıyla türü (sözcük alanını) belirleyen bir üst kavramdır. Bu durum, mantıksal soyutlama açısından çelişkilidir ama, gündelik konuşmalarda pekala geçerlidir. Ayrımın daha kesin yapılması gereken uzmanlık alanında, yani köpek yetiştiricilerinin dilinde, erkek ve dişi köpek daha açık bir şekilde ayrılır: “Hund” üst kavramı oluşturur (tür adı), erkek köpeğe “Rüde”, dişi köpeğe de “Hündin” denir.

Sözcük düzleminde bu tür tutarsızlıkların farkına varmak kolaydır, dilbilgisi düzleminde ise çok daha zor! Tutarsızlıkların tarihsel oluşumunu

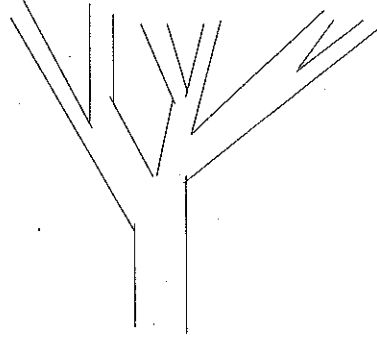
¹¹⁶ J. Trier, *Altes und Neues vom sprachlichen Feld, Wortfeldforschung* içinde. Derl. v.L. Schmidt, Darmstadt, 1973, s. 459 ff.

göstermek için, dilbilgisi alanında durağan ve dizgesel dilim örnekçesi yerine, dinamik ve evrimsel dallanma örnekçesini kullanmak çok daha olumludur.¹¹⁷ Dallanma örnekçesinin savına göre, temel evrensel biçimler, dillerin evrim süreci içinde ayrılmış ve belli bazı ayrıntıları daha iyi yansıtabilmek için dallanmışlardır. Dolayısıyla, eski biçimlerle yeni biçimleri aynı dizi içine, eşdeğerli birimler gibi yerleştiremeyiz. Eski biçimlerin kullanım alanları daha geniştir ve ayrıntıları gösteremezler. Yeni biçimlerin alanları ise daha dardır, fakat bunlar ayrıntıları gösterirler. Bu iki örnekçe arasındaki ayrımı belki de şöyle bir çizimle netleştirebiliriz:

Dilim Örnekçesi



Dallanma Örnekçesi



Dallanma örnekçesiyle dilbilgisel düzendeki mantık dışı yapıların oluşumunu göstermek oldukça basittir. Unutulmaması gereken, eski biçimlerin, başlangıçtaki geniş kullanım alanlarından kolay kolay vazgeçemedikleridir. Ayrıntıları vurgulayan yeni biçimlerin yerleştiği noktalarda da, zaman zaman bu eski biçimleri kullanmayı sürdürürüz. Öte yandan, ortaya çıkan her yeni biçim, eskisiyle bir karşıtlık kurar, çünkü yeni biçimin seçilmesi, aslında eski biçimin seçilmemesi demektir. Bu oluşum bir tutarsızlığa yol açar. Eski biçimler bazı durumlarda yeni biçimleri dışlar, bunlarla bir karşıtlık kurarken, bazı durumlarda da yeni biçimlerin yerine kullanılabilirler.

¹¹⁷ H. Fränkel, *Grammatik und Sprachwirklichkeit*, Münih 1974, s. 147 ff.

Dallanma örnekçesi, biçimlerin evrimini gösterir, bu aynı zamanda, her biçimin tarihsellikten gelen ne gibi gizilgüçleri taşıdığını göstermektedir. Bu gizilgüçler bütünü yokolmadığı içindir ki, gizilgüçleri daha çok ve daha çeşitli olan eski biçimler, bağlama göre yorumlanmaya daha uygundur, yeni biçimler ise, daha net belirlenmiş olduklarından, aktardıkları bilgi de daha dardır, dolayısıyla bağlamdan bağlama değişme şansları daha azdır.

III. DİLBİLGİSİ DERSİ

Şimdi, geliştirdiğimiz bu dilbilgisi anlayışının, bir dilbilgisi dersinin eğitsel amaçlarına uygun bir temel sağlayıp sağlayamayacağına bakalım. Eğitsel amaç derken, bilgi içerikleri ve beceri kazandırmaktan çok, öğrenme ve eğitim kavramları üstünde durmayı hedeflediğimizi de belirtelim.¹¹⁸

1. Malzeme Derleyici Eğitim Kuramları ve Dilbilgisi Dersi

Malzeme derleyici eğitim kuramları, bir kültürdeki içerikleri ve temel yapıtaşlarını saptarlar, sonra o kültürün bütünlüğünün korunması için bunların ne kadarının okullarda öğretilmesi gerektiğine karar verirler. Seçtikleri malzeme ya bilgi alanında edinilmiş genel kültürün içinden ayıklanır, ya da belli bir kültürü temsil edici nitelikteki olgular, yapıtlar arasından.

Malzeme derleyici bir eğitim kuramı açısından, dilbilgisi dersinin varlığını açıklamak biraz zordur. Salt “dil” bilgisi, dersin eğitsel amacı olamaz. Böyle bir ders kolaylıkla, varolan dilbilgisi kuram ve araştırmalarının öğretilmesine kayabilir. Bunların da, bir kültürü ayakta tutan değerler sayılıp sayılamayacağı sorulabilir.

Anadile yönelik bir dilbilgisi dersinin yabancı dil öğretimine zemin sağlayacağı ve dil becerilerini geliştirebileceği görüşü, daha kolay savunulabilir. Anadil bilgisinin bilinç düzeyine çıkarılması ve dizgeleştirilmesi kuşkusuz bir yabancı dilin yapısını anlamayı kolaylaştırır. Ama bu yaklaşımın da gözden kaçırıldığı bazı noktalar vardır. Bazı bilgiler bu dersin dışına çıkan başka bir belli amaçla verilecektir, ama öğrencinin bu amacı ve bu amaca yönelik çabaları doğrudan değerlendirmesini beklemek hayaldir, öğrenci için bu işlevsel bağlantı kapalı kalacaktır. Öğrenme

¹¹⁸ W. Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1975, s. 25 ff.

sürecinin dersin kendinden uzak dış nedenlere bağlanması öğrenme güdülerini olumsuz etkiler. Öğrenme odağına, dilbilgisel biçimlerin adlandırılması ve tanınması geçerse, ders bir bilgi yığılmasına dönüşür ve yapılandırıcı özelliğini yitirir. Böyle bir ders bir yandan da, öğrencilerin, tüm kuralların bütün dillerde geçerli olabileceği yanılığısına düşmesini önlemekle boğuşacaktır.

Dilbilgisi dersinin, öğrencilerin *dil becerilerini* geliştireceği savı da yanlış olmakla birlikte, fazla geneldir. Dilbilgisel biçimleri ve işlevleri yalnızca öğrenmiş olmak, dil becerisini kendiliğinden geliştirmez. Örneğin, konuşma becerisi, dilbilgisi dersiyse kazanılmaz. Konuşurken, dilbilgisi kurallarını düşünmeye kalkışmak, son derece engelleyicidir. Konuşma becerisi ancak, derste yaratılacak sözel dışavurum ortamlarıyla geliştirilebilir.

Ancak, dilbilgisi kurallarını tanımanın *yazı dili* açısından taşıdığı değer çok farklıdır. Yazı yazarken (ya da okurken) dile, ruhsal ve zamansal açıdan çok değişik bir şekilde yaklaşırız. Özellikle dilbilgisinin işlevlerine yönelik bilgilerimiz, metin üretmede bize çok yardımcı olur. Metin üretirken, dilbilgisel biçimler ve bunların işlevleri üstünde düşünmeye, yakın yapılar arasından seçim yapmaya zaman vardır. Metinleri okurken de, bu yapılar üstünde düşünebiliriz ve yorumlar yapabilir, metnin anlamsal boyutlarını daha ayrıntılı olarak kavrayabiliriz.

2. Biçimlendirmeye (Formasyona) Yönelik Eğitim Kuramları ve Dilbilgisi Dersi

Öğrenciyi çeşitli açılardan biçimlendirmeye yönelik eğitim kuramları açısından bakıldığında, dilbilgisi dersine yönelik bambaşka eğitsel sorunların başgösterdiği saptanır. Bu kuramda önplana çıkan, dilbilgisi dersinde öğrenilen bilgilerin nasıl ve nerede değerlendirileceği değildir. Önemli olan, dilbilgisi dersinin öğrencinin zihinsel gelişmesine yapacağı katkıdır. Biçimlendirici eğitim kuramları işlevsel ve dinamik olmaya yöneliktirler, öğrencinin zihinsel güçlerini biçimlendirmek, geliştirmek isterler, "zihin kaslarını" çalıştırmayı amaçlarlar. Öğrenciyse problemleri nasıl çözeceğini ve yeni bilgileri nasıl edineceğini öğretmek isterler. Öğrencinin herhangi bir alanda gerçekleştirilmiş bu tür alıştırmalardan edineceği yöntemsel bilgiyi de kolaylıkla başka bir alana *aktarabileceğine* inanırlar.

Ama, acaba, dilbilgisi dersi bu amaca uygun mudur? Zihin cimnastiği acaba başka konular esas alınarak daha iyi sağlanamaz mı? Dilbilgisi bu iş için fazla kaypak ve kırılğan değil midir? Üstelik, kendi adına değil de, başka bir amaca hizmet için yapıldığında, bu ders elden büsbütün kaymayacak mıdır? Zihni geliştirme, öğrencilerin duygusal olarak daha çok ilgilenecekleri başka alanlarda yapılsa daha verimli olmaz mı? Ancak, buna karşı şu sav da ileri sürülebilir: Öğrenciyi duygusal olarak fazla etkilemeyeceği için, tam da bu yüzden, dilbilgisi de matematik gibi, tartışma ve alıştırma için uygun bir alan olabilir.

Biçimlendirici eğitsel kuramlara gene de bazı açılardan itiraz edilebilir: Her konu zihin cimnastiğine aynı derecede uygun olmadığı gibi, bir alanda edinilen yönetsel becerilerin kolaylıkla başka alanlara aktarılabilceği de görüğu de pek sağlam değildir. Dilbilgisi dersi ister istemez, yalnızca dilbilgisi alanındaki çözümleme yöntemlerinin öğretilmesiyle sınırlı kalacaktır. Bu da sonunda dersin yalnızca bilgi toplamaya yarayan, bilgi yığılmasından ibaret bir çalışmaya dönüşmesine yol açabilir. Biçimlendirici kuramlar her zaman dilbilgisinin düşünmeyi öğrettiğini savunmuşlardır, çünkü dilbilgisi, içeriklere yöntem bağlamında yaklaşmayı öngörür. Ne var ki, bunu kabul etmek, dilbilgisinin mantıklı olduğunu kabul etmekle eşanlamlıdır. Kuşkusuz dilbilgisinin tutarlı olduğu alanlar vardır, dilbilgisinin tümüyle mantıksız ve tutarsız olduğu söylenemez. Ancak, bu dilbilgisinin her aşaması için böyle değildir. Dil, tarihsel ve psikolojik bir oluşumdur, tutarsız olduğu, mantık ilkeleriyle çeliştiği noktalar da vardır. Dile sahip olmadığı mantıksal ilkeleri yüklemek doğru değildir. Mantıksal düşünmeyi öğretmek için, dilbilgisinden daha mantıklı ve ilkeli olan dizgelerden yola çıkmak daha uygundur.

Ancak, zihnin biçimlendirilmesi ve dilbilgisi dersi arasında başka bir boyutta verimli bir ilişki kurulabilir. Bunun için, “doğru” - “yanlığ” seçeneğine dayanan *klasik* mantık kavramından vazgeçmek ve *yorumbilimsel* (hermeneutik) bir mantıktan yola çıkmak gerekir. Yorumbilimsel mantık, salt anlam düzleminde kalmaz, düz ve çizgisel düşünme süreçlerine bağlı değildir. Tersine, değişik düzlemlerdeki düşünme süreçlerinin karşılıklı etkileşimlerini ön plana alır. Değişik gösterge türlerinin nasıl biraraya gelerek karmaşık yeni göstergeler oluşturduğunu inceler, değişik sınıflardan edinilen bilgilerin bir araya gelerek nasıl yeni karmaşık imgeler sunduklarını araştırır ve düşünmenin kendi kendisini nasıl

yorumlayıp, açıkladığını ortaya çıkarmaya çalışır.

3. Sınıflandırıcı (Kategorilerden Yola Çıkan) Eğitim ve Dilbilgisi Dersi

Sınıflandırıcı eğitim kavramını Klafki önermiştir. Klafki'nin amacı, malzeme derleyici ve biçimlendirici eğitim kuramlarının olumlu yanlarını bir araya toplayan ama olumsuz yanlarını dışlayan yeni bir eğitim anlayışı oluşturmaktır. Eğitim kavramına getirdiği yeni ve dinamik bakış açısı şöyledir: Aktarılan içerikler öğrenciyi etkiler, ama öğrenci de içeriklerin düzenlenişini ve aktarılış tarzını etkilemelidir. İşte dersin ilgi odağı, bu karşılıklı etkileşim olmalıdır. "Eğitim iki anlamda *sınıflandırıcı* (ulamlara yönelik, kategorial) olmalıdır. Bir gerçeklik, anlaşıldığında, öğrenci tarafından belli bir kategoriye, sınıfa yerleştirilebilmelidir. Ancak, öğrenci, bu yeni gerçekliği, **kendi** edindiği deneyim ve görüşler sayesinde, bir sınıfa, kategoriye yerleştirebilmelidir, yani her yeni edinilen kategori, öğrenciyi bir şeyleri sınıflandırabilme açısından, sınıflandırmayı kavrama açısından eğitmelidir".¹¹⁹ Öğrenci daha önceki sınıflandırmalardan edindiği beceriyi yeni sınıflandırmalara uygulayabilmelidir.

Böyle bir bakış açısı, eğitsel açıdan verimli görünmektedir. Nedenine gelince: Bu yaklaşım, eğitsel içerikleri, *özerk, birbirinden bağımsız*, tamamlanmış, ayrışık veriler gibi sunmaz. Tersine, içerikler, ancak öğrencinin onları edinme ve başka verilerle ilişkilendirme çabası ve süreci kapsamında değer kazanırlar. Bir içeriğin eğitsel açıdan önem kazanması, bu içeriğin, başka bilgilerin edinilmesi ve düzenlenmesi sırasında bir anahtar rolü üstlenebilmesine bağlıdır.

Bu bakış, dilbilgisi dersi açısından iki önemli sonuç doğurur. Dilbilgisel içerikler, bitmiş, tamamlanmış ürünler gibi sunulmamalıdır, öğrenci bunların oluşum süreçlerini kavramalıdır. Öğrenci, her yeni içeriği, başka içeriklerin anlaşılmasına ışık tutacak bir gereç olarak algılamaya yönlendirilmelidir. Hangi dilbilgisel, kategorilerin böyle bir anahtar işlevi görebileceğine, doğrudan doğruya eğitim bilimleri karar veremez, bu kararı ancak eğitim sorunlarına duyarlı dilciler verebilir.

Bu tür, örnek teşkil edebilecek ve geliştirilmeye açık kategoriler

¹¹⁹ W. Klafki, a.g.y. s. 44.

dilbilgisi dersi kapsamında değişik düzlemlerde ele alınabilir. Ayrıca, çeşitli dilbilgisel olgular üstünde de gösterilebilir. Seçilen kategori ne kadar temel bir kategoriye, üstünde çalışmak, bu kategoriden yola çıkarak alt kategorilere ulaşmak ve alt kategoriler üretmek de o kadar kolay olacaktır. *Gösterge ve bir şeyi kendinden uzaklaştırıp dışlaştırarak o şey üstünde düşünme* (dönüşlü düşünme: Reflexion) kategorileri, dilbilgisi dersinde eğitsel amaçla kullanılmaya çok uygun görünmektedirler. Bu kategoriler, yalnızca *dil olgusunu* değil, *zihnin işleyişini* de aydınlatabilirler.

4. Eğitsel Temel Kategoriler Olarak “Gösterge” ve “Dönüşlü Düşünme”

Burada seçilen bakış açısına göre, *gösterge* kavramı önce en geniş anlamıyla ele alınmalıdır, dilbilgisel göstergeler, gösterge türlerinden yalnızca bir tanesi olarak görülmelidir. Aslında, tanınabilir bir *biçimin* belli bir *işlev* ya da *anlamla bağıntı* kurduğu her *oluşum* bir göstergedir. Bundan sonra gelecek soru şudur: Biçimle işlev ya da anlam arasındaki bağıntı neye dayanmaktadır? Salt toplumsal uzlaşımlara mı, yoksa biçimin özelliklerinden kaynaklanan benzeşimlere ve nedenselliklere mi? Henüz çok kaba olan bu gösterge kavrayışı eğitsel açıdan üretici olabilir, çünkü somut durumlara uyarlanabilir ve böylece ayrıntılara inilebilir. Bu gösterge kavramı dile uyarlandığında, dil alanından seçilecek göstergelerin yalın mı, karmaşık mı olduğu üstünde durulmalıdır. Karmaşık göstergelerin alt göstergelerin kaynaşmasından oluştuğu (biçimbirim, sözcük, tümce ögesi, tümce) açıklanmalıdır. Ayrıca göstergelerin nasıl belirlenecekleri ve sınıflandırılacakları, dilin mantığı açısından hangi konumlarda olabilecekleri, yani ne tür bilgi aktardıkları ve işlevlerinin hangi açılardan araştırılmasının anlamlı olacağı da gösterilmelidir.

Dönüşlü düşünme, gösterge kategorisini tamamlayıcı bir kategori olarak ele alınabilir. Bu kategori aracılığıyla, dilde (üstdil) ve düşüncede, olgulara bir üst düzeyden bakmanın ne olduğu sorunsalı açıklanabilir. Neyin gösterge sayılacağını belirleme ve herhangi bir göstergeyi yorumlama da zaten, “olgulara üstten, dışardan bakma” eylemidir. Bu “üstten bakma (dönüşlü düşünme) eylemi” sırasında, düşünce kendi kendisinin gerçekleşme ve aktarılma (iletme) koşullarını araştırır. Bu tür düşünme, dışlaştırılmış herhangi bir konuda bilinçlenme sağladığı gibi, kendi kendinin bilincine varmayı da sağlar.

Böyle bakıldığında, *göstergenin* ve *dönüştürücü düşünmenin*, yalnızca dilbilgisinin değil, zihinsel yaşamın da temel kategorilerini oluşturduğu görülür. Zihinsel yaşam göstergelerde somutlaşır, zihinsel yaşam durmadan göstergeler *oluşturur*, onları *keşfeder* ve *yorumlar*. Düşünmenin belli başlı yapısal özelliği, kendi kendisinin her türlü dışavurumunu (somut üretimini) yeniden incelemeye alması ve hep kendi üstüne dönerek kendini kendisiyle açıklayabilmesidir. Dilbilgisel çözümlenmeler, bu nedenle, örnekleme yoluyla, zihinsel yaşamın işleyişine ve anlaşılmasına yönelik sorun ve ilkeleri açıklığa kavuşturabilirler.

Dilbilgisel biçimler ilk başlarda öğrencilere, öteki kültür biçimleri gibi, *doğal veriler* olarak görünürler, öğrenci bunları oldukları gibi kabul etmeye yöneliktir. Ancak dönüştürücü düşünme, bunların hiç de öyle ilk bakışta görüldükleri kadar doğal olmadıklarını, kültürel *işleme süreçlerinin* sonuçları olduklarını ve bir bakıma insanın kendi kendisinin yorumu olduklarını ortaya çıkaracaktır. Dilbilgisel göstergeler, gündelik bilincimizde düzenleyici göstergeler olarak algılanmadıkları için, dönüştürücü düşünme alıştırmalarına başlamak için iyi bir zemin oluştururlar. Böyle bakıldığında, dilbilgisi dersinin, bu ilk aşamada, aynı zamanda bilimsel düşünceye de bir ön hazırlık işlevi sağlayabileceği görülür. Çünkü, bilimin dünya çapında kullandığı *soyutlama*, *nesnelleştirme* ve *iletişim* gibi temel yaklaşımları açıklayacaktır.¹²⁰

Bu savlar, dilbilgisi dersinin bir konudan ötekine aktarım yapabilmeyi sağlayacağı umuduna da dayanmaktadır. Ancak, aktarım derken burada belirsiz ve genel bir zihinsel güç aktarımından değil, belirli bir aktarımdan söz ediyoruz: Bir öğrenme adımının dayandığı içerik ve biçimin başka adımları mümkün kılmasından, kolaylaştırmasından ve çekici bir şekilde sokmasından. Kuşkusuz bu da kendiliğinden olmayacaktır, dersin gerçekleştirilme biçimine bağlıdır.

5. Öğrenme Süreci ve Dilbilgisi Dersi

Burada yansıtılan dilbilgisi dersinin başarısı, tümüyle dilbilgisel olgulara yaklaşım biçimine bağlıdır. Öğrencilerin doğasında dilbilgisine ilgi duymak diye bir şeyin bulunmadığı malumdur. Bu nedenle, dilbilgisi dersi

¹²⁰ H. von Hentig, *Linguistik, Schulgrammatik, Bildungswert. Eine neue Chance für den Lateinunterricht*, Gymnasium 73 içinde, 1966, s. 132 ff.

merak uyandıracak bir şekilde tasarlanmalıdır, bu da kuşkusuz kolay bir iş değildir. Üstelik koyduğumuz hedefler, ilk bakışta, öğrencilerin üstesinden gelemeyecekleri hedefler gibi görünmektedir.

Ancak, öğrencilerin bu derste zorlanmalarının nedeni genelde konuların içeriğinden değil de, bu konuların yerleştirildiği bağlamlardan, soru sorma biçimlerinden ve işlem türlerinin yapısından kaynaklanır. Her yaştaki öğrenci dilbilgisiyle ilgili olarak şu ya da bu biçimde bazı deneyimler edinmiştir. Dolayısıyla dilbilgisel olguları tüm yaş gruplarında ele almak mümkündür, ancak bakış açıları ve soru sorma biçimleri yaş gruplarına göre farklı olmalıdır. Öğretmen hiç bir zaman bir konuyu bir seferde sonuna kadar işleyebileceği yanılgısına düşmemelidir. Aynı konu, *müfredat akışı* içinde her zaman yeniden ele alınabilir ve her konu üstünde öğrencinin vardığı düzeye göre yeniden düşünülebilir.

Öte yandan, öğrenme sürecinin, bilgi toplamaktan farklı bir şey olduğu da unutulmamalıdır. Öğrenme insana değerli temel bir kategoridir, insanın *kendi kendisini kurmasının* bir biçimidir. İnsana özgü yaşam biçimleri ve yaşam olanakları, hayvanlarda olduğu gibi, içgüdüler tarafından güvence altına alınmış değildir. Eğer bunu bir eksiklik olarak yorumlarsak, o zaman öğrenmeye mahkum olduğumuzu kabul etmek zorundayız, demektir. Eğer bir şans olarak yorumlarsak, o zaman da insanın kendisini öğrenme aracılığıyla oluşturduğunu, tamamladığını kabul etmeliyiz.

Guyer, *öğrenmeyi*, insanın başlıca edimleri olan *iş yapma* ile *oyun* arasında bir yere koyar.¹²¹ Öğrenme, *iş yapmaya* benzer, çünkü aynen iş gibi, *çaba* gerektirir, ayrıca öğrenen kişi, iş yaşamında olduğu gibi, başarı ve başarısızlık karşısında öznel tepkiler gösterir. Ancak öğrenme süreci gene de iş yapmadan farklıdır, iş kadar planlı değildir, ayrıca öğrenmede *olanaklar*, *arayış* ve *anlam verme* temel bir rol oynarlar. İş yapma sürecinde birincil olan “şey”lerin değiştirilmesidir, öğrenmede ise birincil olan *bireyin kendisinin değişmesi*, ufkunun genişlemesi ve bilgisinin sağlamlaşmasıdır. Öğrenmenin oyundan farkı ise, öğrenmede kesin ve *kalıcı*, gerçek bir sonuca, *düzenlemeye* varma çabasının bulunmasıdır. Oyun da, öğrenme de, dışardan gelen uyarıcı bir *direnç* karşı gerçekleştirilir, ancak bu direnç işte olduğu kadar *sert bir yapıda* olmamalıdır. Oyun bireyi ancak dolaylı olarak

¹²¹ W. Guyer, *Wie wir lernen*, Zürich / Stuttgart 1967.

değiştirir (öğrenme dolaysız!), çünkü oyun aslında yapay ve kurmacadır.

Bu açıklamalardan anlaşıldığına göre, öğrenmenin en iyi bir şekilde gerçekleşmesi için, iş yapmanın amaca yönelik katı yapısıyla oyunun değişken özgürlüğü arasında doğru bir denge kurmak gerekmektedir. Öğrenme bu iki eylem biçiminden de yararlanacak, ancak bir eylem biçimi ötekine ağır basmayacaktır. Öğrenmenin esasını birimler arasında ilişki ağları kurma oluşturduğu için, ders, *bireştirmeyle çözümlene* (sentez - analiz), *somutlaştırma ile soyutlama* arasında karşılıklı bir gidiş geliş temeline oturtulmalıdır. Öğrenciye, öğrenme sırasında, yeni düzen örnekçeleri ve bağıntıları geliştirme özgürlüğü verilmelidir. Öngörülere ve varsayımlara olanak tanınmalıdır ki, bir beklenti ve gerilim havası yaratılabilsin. Bu beklenti ve gerilim havası, başlamış bir öğrenme sürecine merak katar, merak da, başlamış olan süreci devam ettirir.

Eğer öğrenme, yalnızca verili içerik ve düzenlemelerin ezberlenmesine yönelik olursa, bozunur ve iş yapmaya dönüşür. Eğer öğrenme, yalnızca eyleme ve rasgele gözlemlere yönelik olursa, sorunlara kalıcı ve gerçek bir düzenleme getirme amacını gözden yitirirse, o zaman gene bozunur ve oyuna dönüşür. Eğer öğrenme asıl işlevini, yani öznenin dünyası ile nesnenin dünyasını bir araya getirebilme işlevini sağlayacaksa, o zaman bu iki bozunma şekli de korunması gerekir.

Başka alanlarda olsun, dilbilgisinde olsun, herhangi bir olguyu öğrencinin *ilgi ve sorgu odağı* haline getirmek için, bu olgunun doğallık perdesini yırtmak gerekir. Roth'a göre, öğrenmeye ilk ivmeyi veren (ilk bakışta çelişkili bir açıklama gibi görünse de) öğrenilecek şeyin zor olmasıdır, bu zorluk baştan çıkarıcı ve teşvik edicidir, öğrenme sürecini başlatır ve devamlılığını sağlar.¹²² Gene Roth'a göre, konuya bu tür yabancılaşmalar, bir şeyle sahiden karşılaşmanın tek hakiki ilkesidir, öğrencileri bir şeyle sahiden buluşturmanın tek yolu da budur. Her üretici düşünce, zikzaklar çizerek ilerler, gerçekte yalnız yoktur, yalnız düzeltilmesi gereken yanılığlar vardır.

Üretici öğrenme süreçleri kapsamında, dönüşlü düşünme alıştırmaları da yaptırmak isteyen bir dilbilgisi dersi ancak 10-12 yaş grubunda başlayabilir.

¹²² H. Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1965, s. 245 ff ve 111 ff.

Çünkü öğrenciler, ancak bu yaşta belli bir düşünme tarzı geliştirmeye başlarlar. Piaget'nin gelişim psikolojisi anlayışına göre, biçimlendirici düşünme bu yaşlarda başlar ve somut düşünmeyi tamamlar. Bu gelişimin eğitime yansıtacak boyutlarını kavrayabilmek için, zihinsel süreçlerin temel yapılarını bilmek gerekir, bu yapıları da Piaget son derece yetkin bir şekilde anlatmıştır.¹²³

Piaget için, zihinsel süreçler *denge kurma* (Aequilibration) süreçleridir. Bunlar özümseme (Assimilation) ve uyum sağlama (Akkomodation) süreçleri olarak ikiye ayrılabilir. Özümseme süreçleri kapsamında bireyin düzenleme gücü, yeni deneyimini zaten sahip olduğu düzen örnekçesine yerleştirmek üzerinde yoğunlaşır, yeni deneyimi zaten sahip olduğu örnekçelerin ışığında yorumlar, anlamlandırır. Eğer bu başarılmazsa, uyum sağlama süreçleri işe girer. Bu aşamada, birey sahip olduğu düzen örnekçelerini yeni deneyimi de içine alacak ve bilişsel açıdan bu yeni deneyime hakim olabilecek şekilde değiştirir ve hassaslaştırır. Bizim için, eğitsel açıdan şu saptama önemlidir: 2-12 yaş arasındaki çocuklar, henüz *somut düşünme işlemleri* aşamasındadırlar ve özümseme süreçlerini yeğlerler. Deneyimler, zaten sahip olunan bilişsel örnekçelere oturtulur ve ilk bakışta nasıl görünüyorlarsa öyle kabul edilirler. Düşünme yapısındaki büyük değişiklik ancak 10 yaşından sonra, *biçimlendirici düşünme işlemlerinin* başlamasıyla ortaya çıkar, uyum sağlama süreçleri bu dönemde önem kazanır. Çocuklar 10 yaşından itibaren, varsayımları sevmeye başlarlar ve deneyimlerini sorgulamaya yönelirler. Bu dönemde, dili de, yoğun bir şekilde, salt varsayımsal düşünme işlemleri için kullanmaya başlarlar, artık somut durum ve verilerin egemenliğinden kurtulmuşlardır, olasılık hesaplarını gerçekliğin üstüne çıkarırlar.

Eğer bu gelişim psikolojisi kuramını kabul edersek, şunu da kabul etmeliyiz ki, dilbilgisel biçimlerin bilişsel ve yol gösterici işlevlerini dönüşlü bir üst-düşünme çerçevesinde ele almak isteyen bir dilbilgisi dersi oluşturmaya, ancak öğrenciler biçimlendirici düşünme işlemlerine ilgi

¹²³ J. Piaget, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Frankfurt 1978. J. Piaget / B. Inhelder, *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden*, Olten / Freiburg 1977. H. G. Furth, *Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Jean Piagets*, Frankfurt 1976.

duyma yaşına geldikleri zaman başlayabiliriz. Öğrenciler, doğal gibi görünenin sahiden doğal olup olmadığına henüz hiç bir ilgi duymazken, onları bu tür düşünce yollarına itelemenin hiç bir anlamı yoktur. Böyle bir iteleme öğrencileri fazlasıyla zorlar, çünkü henüz somut düşünme evresindeki çocuk, dilin yapılarını öğrenir, ama bunları henüz sorgulayamaz. Kuşkusuz, daha sonraki evrelerde de, öğrenci dilbilgisine kendiliğinden büyük bir ilgi duymayacaktır, ama uygun yöntemlerle bu ilgi uyandırılabilir.

6. Dilbilgisi Dersinin İlkeleri

Şimdiye kadar oluşturduğumuz amaçların ışığında, artık dilbilgisi dersine yönelik bazı yöntem önerilerine geçebiliriz.

Yabancılaştırma İlkesi

10-12 yaş grubu öğrencileri, anadillerinin dilbilgisel düzenlemeleri hakkında, bilinç eşiği öncesinde yer alan bilgilere sahiptirler ve bunları pratikte de kullanırlar. Bu dilbilgisel biçimlerin görüngüler, fenomenler olarak algılanabilmeleri için yabancılaştırılmaları gerekir. Pratikte üstünde düşünmeden kullandığımız şeylerin, alışılmış bağlamlarından kopartılarak yalıtılmaları, şaşırtıcı bağlamlar içinde kullanılmaları ya da tanımlarının istenmesi yoluyla bilinç düzeyine çıkarılmaları yöntemi *Sokrat*'tan beri başvurulan eski bir eğitsel yöntemdir, ama uygulamada gerçekleştirilmesi pek de kolay değildir. Yabancılaştırmanın başarıya ulaşması için, sorgulamanın ustalıkla yapılması gerekir, öyle ki, o zamana kadar edinilmiş bilgiler öğrenciye yanlışmış gibi gelsin, ama yetersiz ve geçiciymiş gibi gelsin. Öğrencinin böylece şaşırması ve biraz da güvenini yitirmesi, eğitsel açıdan verimlidir, çünkü öğrenme sürecinde yeni bir *denge* arayışına geçilmesine yol açar. Dilbilgisel fenomenlerin yabancılaştırılması, gerçek bildirişim ortamlarında yanlış anlaşılmalara yer vererek ya da kurmaca bildirişim ortamları yaratılarak sağlanabilir.

İşlemler Aracılığıyla Üretkenlik Yaratma İlkesi

Dilbilgisi dersinde *üretici düşünce* teşvik edilmeli ve alıştırmalarla desteklenmelidir. Ancak, gerçekçi olmak gerekirse, öğrenci duyduğunu yinelemekten hiç bir zaman tam vazgeçmeyecektir. Üretici düşünce alıştırmaları için en iyi yol dil üstünde dönüştürüm işlemleri yaptırmaktır (biçim değişiklikleri, silme, yerine başka şey koyma vb. gibi). Bu tür işlemler öğrenciyi örtük bir biçimde de olsa, yeni oluşturduğu biçimleri

tanımaya ve algılamaya götürür. Bu çalışmalarda, iyi sonuç vermemiş dönüştürümler bile yararlıdır, yeter ki neden iyi olmadıkları açıklansın. Bu işlemler, özellikle bir işlemin her adımını somut olarak görmek isteyen, atlanan adımları kavrayamayan, soyutlama yapmakta zorlanan öğrenciler açısından yararlıdır. Unutmayalım ki, düşüncenin içselleştirilmiş bir eylem olduğu kanısı hiç de yanlış değildir.

Oluşumların Evrelerini İzleme İlkesi

Yabancılaştırma ve işlemler aracılığıyla üretkenlik yaratma ilkelerininin verimli bir şekilde kaynaştırıldığı “oluşumların evrelerini izleme” ilkesini Wagenschein çok güzel açıklamıştır.¹²⁴ Wagenschein *oluşum evrelerini izleme* yöntemini, *hazır bilgiler sunma* yönteminden tutarlı bir şekilde ayırmaya çalışmıştır. Oluşum evrelerini izleme ilkesinin temelinde yatan şudur: Bir olgunun (örneğin dilbilgisel bir tanım) bugün ulaştığı bir yapısı, bir düzeni vardır. Bu yapıya nasıl ulaşıldığını izlemek, öğrenme psikolojisi açısından son derece verimlidir. Başkalarının ulaştığı sonuçları sorgusuz sualsiz kabullenmek öğrenme sağlamaz. Oluşumları izlemeye yönelik bir dersin bir konuyu işlemesi, hazır bilgiler sunan bir derse oranla mutlaka daha uzun sürecektir, çünkü yabancılaştırma ve şaşırtmalardan geçen bir yoldan gidilecektir, gene de bu yöntem iki önemli yarar sağlayacaktır: Aceleci ve eti kemiği olmayan *soyutlamalardan* öğrenciyi koruyacaktır, çünkü yapılar, öğrencinin deneyimleri ve arayışları bağlamında açıklık kazanacaktır. Ayrıca, *öğrenci unutmayacağı, kalıcı bilgiler edinecektir*, çünkü bu bilgilerin oluşum evrelerini adım adım izlemiş olacaktır. Güçlüklerle boğuşularak edinilmiş bilgiler son derece inatçı ve kalıcıdır. Bu yöntemle, öğrencinin, genel olarak bilim dallarında nasıl ilerlendiği, bilginin nasıl düzenlendiği konusuna da ilgi duyması sağlanacaktır. Dilbilgisel terim ve sınıflamalar ilk başta öğrenciyi tümüyle yabancıdırlar. Bu yöntem öğrenciye, insanlığın bu konular üstünde nasıl düşünmeye başladığını da gösterecektir, bu bakış açısını sağlamak bu yöntemin ustalığıdır. Öğrenci, bilimin zaman içinde vardığı yanıtlardan önce, yanıt aranacak soruların neler olduğunu görmelidir.

¹²⁴ M. Wagenschein, *Zum Problem des genetischen Lehrens*, Zeitschrift für Pädagogik içinde, 12, 1966, s. 305 - 330. Ayrıca bkz. W. Menzel, *Die deutsche Schulgrammatik*, Paderborn 1974. W. Menzel, *Sprachreflexion und genetisches Lernen*, Grammatik und Deutschunterricht içinde, Düsseldorf 1978, s. 136 - 144.

İşlevci İlke

İşlevci ilke dilbilgisi dersi açısından iki ayrı düzlemde etkili olabilir. Önce, dilin gereç olma özelliğinin önplana çıkarılması ve dilbilgisel biçimlerin yol gösterici ve bilişsel işlevlerinin sorgulanması sırasında. Sonra da, dilbilgisi dersinin genel ders programıyla nasıl *ilişkilendiği* konusunda.

Genel ders programıyla ilişkilendirmede şu nokta üstünde durmak gerekir: Dilbilgisi dersi, konuların arka arkaya dizildiği *dizgeli* bir ders mi olacaktır, yoksa somut bildirişim sorunlarını sınıfta, metin okuma sırasında ele alan ve sorgulayan, *ortama bağımlı* bir ders mi? Ortama bağlı böyle bir dilbilgisi dersi, bazen çok uyarıcı olabilir ama, burada hedeflediğimiz amaçlar açısından, eğitsel bir çıkmaza da götürebilir. Her şeyden önce, öğretmeni çok zorlayacaktır. Öğretmen, o anda işlenen herhangi bir konuyu, dilbilgisel açıdan değerlendirme durumuna düşecektir, bu nedenle dilbilgisine geçiş hep raslantısal olacaktır. Böyle bir uygulama sonucunda, dilbilgisel olgular, öğrencinin kafasında hep ikincil, yan kenular olarak yer edecektir.

Ortama bağımlı bir dilbilgisi dersi başka türlü anlaşılmalıdır. Ortama bağımlılık, dilbilgisel olguların, yalıtılmış örnek tümcelerle değil de, öğrencinin kavrayacağı bir bağlam ve konum içinde verilmesi olarak yorumlanmalıdır.¹²⁵ Koyduğumuz ilkeler açısından, dilbilgisi dersinin, bu anlamda bir "ortama bağımlılık" olarak anlaşılması ve böyle yapılması gerekir.

Öğrencilerin, dilbilgisel olgular üstüne dönüşlü düşünebilmeleri ve bildirişime bir üst düzeyden bakabilmeleri için, kendi ürettikleri metinleri kullanmaları da son derecede yararlıdır. Böyle bir köprünün kurulması için ya öğretmenin öğrencilerin ürünlerini toplayıp derste değerlendirmesi ya da derste kullanılacak biçimlerin içinde yer alacağı ödevler yaptırması gerekir. Ayrıca öğretmenin, belli yapıları içeren metinleri kendisinin üretmesi de kabul edilebilir bir yaklaşımdır. Bir metnin, nereden alındığından çok, dilbilgisel tartışmalara olanak sağlayıp sağlayamayacağı önemlidir.

¹²⁵ W. Boettcher / H. Sitta, *Der andere Grammatikunterricht*, Münih / Viyana / Baltimore 1978. W. Boettcher / H. Sitta, *Grammatik in Situationen*, Praxis Deutsch içinde, H. 34, 1979, s. 12 - 21.

7. Dilbilgisi Dersinin Genel Amaçları

Bir dilbilgisi dersinin kuruluşunda, tek tek dilbilgisel biçimlerin yol gösterici ve bilişsel işlevlerinin açıklanmasının yanısıra, genel amaçların gözetilmesi de önemlidir. Bu amaçlar, dilin gerçek özelliğini vurgulayacak yönde olmalıdır. Bununla ne kastettiğimizi aşağıdaki ipuçlarıyla açıklamaya çalışalım.

Tanıma, Belirleme

Dilbilgisel biçimlerin tanınması ve bunların dilbilgisel kategorilere doğru olarak yerleştirilmesi, eğitsel ve bilişsel açıdan küçümsememesi gereken bir noktadır. Eğer öğrenciler, bir ifadede yer alan biçimleri yapısal açıdan doğru olarak sınıflandıramaz, gruplayamazlarsa, her türlü dilbilgisel akıl yürütme havada kalır. Bu nedenle, dilbilgisel biçimlerin tanınmasına yarayacak ölçütleri belirlemeye yarayan işlemler bir dilbilgisi dersinin vazgeçilmez alıştırmalarıdır.

Bakış Açısı

Dilbilgisi dersi, dilin, özel adların kullanımı dışında, gerçeği hiç bir zaman kopyalamadığını, yalnızca yorumladığını açıkça ortaya koymalıdır. Nitekim göstergebilim de ısrarla bunu vurgular, göstergeler hiç bir zaman tam olarak gerçeği yansıtmazlar, gerçeklik hep belli bir bakış açısından yola çıkılarak yansır, iletilir. Bir gerçeklik durumunun dil aracılığıyla yansıtılması sırasında, mutlaka araya konuşmacının kendine özgü bakış açısı, seçimi, olayları belli bir bağlama (kendi yorumuna göre) yerleştirmesi gerecektir. Bu bakış açısının kendine özgü yanları, seçilen sözcüklerden, dilbilgisel yapılardan ve metnin kurgusundan anlaşılır. Bu dışavurum gereçlerini (sözcük, dilbilgisel yapı, metin kurgusu) “doğru” ve “yanlış” kategorileriyle değerlendirmek hemen hemen olanaksızdır, olsa olsa amaçlanan bakış açısıyla uyuşup uyuşmadıkları, amaca uygun olup olmadıkları açısından değerlendirilebilirler.

İşlevsellik

Dilbilgisel biçimler, özgün yol gösterici ve bilişsel işlevler taşıdıklarından, içinde yer alacakları ortam ve metin türüne bağlı olarak seçilmelidirler. Gereksiz tekrarlardan ancak bu yolla kurtulabiliriz, gerekli bilgiyi de ancak uygun biçimleri seçerek verebiliriz. Bu nedenle, dilbilgisel biçimlerin işlevleri ele alınırken, bu biçimlerin hangi tür metinlerde ne tür işlevler taşıyabilecekleri üstünde durulmalı, ama aynı zamanda aynı

işlevlerin başka hangi biçimlerle sağlanabileceği de (seçenekler) açığa kavuşturulmalıdır.

Dil Eleştirisi

Çok işlevli olan her dilbilgisel biçim, yanıltıcı amaçlar için kullanılabilir. Ancak, dinleyici bu işlevleri iyi tanır, aldatılmaya karşı savunma mekanizmaları geliştirebilir, metnin gerçek niyetinin yanıltma olduğunu kavrayabilir. Ne sözcükler ne de dilbilgisel biçimler kendiliklerinden yalan söyleyemezler, ancak içinde yer aldıkları bağlamın etkisiyle yanıltıcı sonuçlara yol açabilirler.

Burada geliştirdiğimiz dilbilgisi dersi kavrayışı, *işlev düşüncesine, gösterge konusuna, dönüşlü düşünme ve oluşum evrelerini izleme* ilkelerine dayanmaktadır, bu konu ve ilkeleri dersin merkezine almakta, bilişsel öğrenme süreçlerine ağırlık tanımakta, ancak işleme ve alıştırmaların önemini de küçümsememektedir. Bu yaklaşım kuşkusuz bir öneri düzeyindedir, buyurucu değildir. Üstelik, tüm dilbilgisel biçimlerin bu yöntemle ele alınamayacağını, bir çok alanda basit alıştırmalarıyla yetinilebileceğini de kabul etmektedir. Ancak, zaman, çatı ve kip gibi sorunsalların burada geliştirilen kavrayışla ele alınmaya uygun olduğunu da belirtelim.

Burada getirdiğimiz önerilerin, derste kullanılacak hazır tarifeler olmadığını biliyoruz. Bunlar daha çok öğretmenin hayal gücünü uyaracak örnekler olarak düşünülmüştür. Kuramsal kavramlar, gerçeklikle hesaplaşmadıkları, soyutlamalar oldukları (soyutlama olmak zorundadırlar!) için hep mükemmel görünürler, oysa uygulamaya geçildiğinde, ne gibi çelişkiler taşıdıkları ortaya çıkar. Ne var ki, düzen sağlayan gene de bu kuramsal ve genel kavramlardır, dolayısıyla bunlardan vazgeçmek de mümkün değildir. Önerilerimizin bu açıdan eleştirileceğini biliyoruz ama, gene de ciddiye alınmalarını salık veriyoruz.

Summary:

This translation is an interpretation of the first part of Wilhelm Köllers „**Funktionaler Grammatikunterricht – Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?**“. It questions the reasons why grammar lessons are still being applied.

