

EĞİTSEL ÇEVİRİNİN ÇAĞDAŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ KONUMU(*)

Emel ERGUN (**)

ÖZET

Yabancı dil öğretiminde çeviri etkinliğine yer verilip verilmemesi eğitim bilimcilerin, yöntem bilimcilerin ve dil bilimcilerin her zaman tartıştığı bir konu olmuş, söz konusu etkinliğin gerçekleşme biçimi ve amacı da yabancı dil öğretiminde benimsenen yöntemlerin kuramsal dayanağı doğrultusunda değişim göstermiştir. Dilbilgisi - çeviri yöntemi adıyla da anılan geleneksel yöntemin döneminde yazılı metinlerin anadile çevrilmesi yabancı dil öğretiminin neredeyse tek amacı olmuştur. Dolaysız yöntem, sözel-işitsel ve görsel-işitsel yöntemler çerçevesinde ise çeviri etkinliği tümüyle yadsınmış, dabası yabancı dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyen bir alıştırma türü olarak görülmüştür. Buna karşın, dilin bir dizge niteliği sunmasının ötesinde, bir iletişim aracı olması özelliğinin benimsenmesi ve dil kullanımının bir iletişim edimi olarak tanımlanması iletişimsel yaklaşım çerçevesinde çeviri etkinliğinin yeniden gündeme gelmesine yol açmıştır. Öğretim birimini tümceler yerine metinlerin oluşturması, dilbilgisi çalışmaları da dahil olmak üzere anlam kavramının ve anlam üretmenin başlıca amaçlar olması iletişimsel yaklaşım ile yorumlayıcı çeviri kuramı ilkelerinin örtüştüğünü göstermektedir. Ancak, yabancı dil öğretiminde çeviri etkinliğine yer verilirken çeviri eğitimi ile eğitsel çeviri ayrımı göz ardı edilmemelidir. Eğitsel çeviri yorumlayıcı çeviri kuramı ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirildiği oranda, öğrencinin daha sonra alabileceği çeviri eğitimine hem sağlam bir temel oluşturabilir, hem de bu eğitimin yetkinleşmesi, hızlandırılması sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler:Yabancı dil eğitimi, çeviri etkinlikleri, iletişimsel yaklaşım, yorumlayıcı çeviri kuramı, eğitsel çeviri.

ABSTRACT

It has been a subject of discussion among the pedagogists, methodologists and linguists whether translational activities should take place in foreign language education; the method and the objective of the activities in question have developed in the direction of the theoretical foundation of the methods applied in foreign language education. During the period of traditional method implemented by the

(*) Bu makale, 29-31 Mayıs 2002 tarihlerinde Marmara Üniversitesi'nce düzenlenen "Uluslar Arası Katılımlı 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu"nda olarak sunulmuştur

(**) İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

name of grammar-translation method, the translation of written texts into the native language had almost become the sole objective of foreign language education. Within the frameworks of indirect method, audio-lingual method and audio-visual method, the translational activity was totally discarded and considered as a drill-type that negatively influenced the foreign language learning process. On the other hand, adaptation of the notions that present language as an instrument of communication as well as a systematic entity and define linguistic performance as a communicational act, led to the reconsideration of translational activity within the agenda of communicative approach. Taking texts as unit of teaching instead of sentences imply that the comprehension and the reproduction of meaning, as fundamental objectives of the process, are in keeping with the principals of communicative approach and the interpretative translation theory. Yet ,in designing a place for translational in foreign language education, the difference between pedagogy of translation and pedagogical translation needs not be discarded. Pedagogical translation might build up sound foundation for further education of translation for the student in case it is done in keeping with the principles of interpretative translational theory.

Key words: *foreign language education, translational activities, communicative approach, interpretative translation theory, pedagogical translation.*

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen amaçlar, beklentiler, kimileyin elde edilen sonuçların yetersizliği her zaman yönetsel değişikliklere yol açmıştır. Eğitsel çevirinin, bir başka deyişle öğretim amaçlı çeviri etkinliğinin yabancı dil öğretimindeki işlevi de benimsenen yöntemler doğrultusunda değişiklik göstermiştir. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimini incelediğimizde, geleneksel yöntem ya da dilbilgisi-çeviri yöntemi adıyla anılan yaklaşımın geçerli olduğu dönemde, adından da anlaşıldığı gibi, yabancı dilden ana dile ya da ana dilden yabancı dile doğru yapılan çevirinin bir yandan eğitsel yaklaşımın temelini, bir yandan da bilgi ölçme biçimini oluşturduğunu görmekteyiz.

O dönemde söz konusu yaklaşım öğretimi amacına ulaştıracak nitelikteydi, çünkü yabancı dil bilgisi söz konusu amaç dilde üretilmiş yazınsal metinleri anadile aktararak öğrenilen yabancı dilin dizgesel bağıntılarını özümsemek, yine bu alıştırma türü aracılığıyla sözcük bilgisini varsıllaştırmak anlamına geliyordu. Kuşkusuz bu yaklaşım öğrenciye yabancı dili iletişim aracı olarak kullanmasını sağlayacak bir beceri kazandırmıyordu; kaldı ki öğretimin böyle bir hedefi de yoktu. XX. Yüzyılın başından sonra ana dilleri farklı bireylerin daha çok karşılaştıkları, daha çok iletişim kurma durumunda kaldıkları bir dönem başlamıştır. Bu toplumsal değişim yabancı dil öğretimi alanında yeni beklentileri gündeme getirmiş ve dolaysız yöntemin oluşturulmasına yol açmıştır. Amacının yabancı dile ilişkin edilgen bil-

giyle donanmak yerine yabancı dili konuşmak biçiminde tanımlandığı dolaysız yöntem öğrencinin anadilinin yapılarını yabancı dile aktarmasına bu nedenle de yabancı dilin dizgesel özelliklerini özümseme sürecinde çeşitli güçlükler ve gecikmelere neden olabileceği düşüncesi çeviri etkinliğinin yabancı dil öğretimindeki işlevine son vermiştir. Geleneksel yöntemde geçerli olup dolaysız yöntemde göz ardı edilen bir başka boyut da dilin yazılı boyutu olmuştur. Geçen yüzyılın ilk yarısında Avrupa ve Amerika'da geçerli olan dolaysız yöntemin belirgin yetersizlikleri arasında öğretimde hangi dil düzeylerine yer verileceğine ilişkin belirsizlikler, öğretim içeriğinin aşamalandırılmasındaki eksiklikler sayılabilir.

Sözlü boyutun "durum" kavramıyla birlikte ele alınması 1930-1960 yılları arasında bir yandan kuramsal olarak gelişen, bir yandan da uygulamada kullanılan sözel-işitsel yöntemin temelini oluşturmuştur. Öğretimin gereğini oluşturan sözceler belirlenirken hangi durumda hangi sözcelerin üretilebileceği, seçilen sözcüklerin hangi amacı karşılayabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu yöntem çerçevesinde dilsel yapı kavramı durum kavramı gibi, sözlü boyutun önceliğini desteklemiştir. Kuramsal dayanağını yapısal dilbilim ve davranışçı ruhbilimin oluşturduğu dolaysız yöntem çerçevesinde eğitsel yaklaşım dilin dizisel ve dizimsel eksenlerinde olanaklı tüm değişim ve dönüştürmeleri örnek öykünme yoluyla özümsetmeyi amaçlayan yapısal alıştırmalar üstüne kurulmuştur. Söz konusu alıştırmaların temelinde bir dilsel ögenin değerinin aynı düzlemde yer alan öbür öğelerle kurduğu karşıtlık bağıntıları göz önünde bulundurulmuş olarak belirlenebileceği görüşü yer almaktadır. Öğrenmede uyaran-tepki çizgesinin benimsenmesinin nedeni edinilmiş bir davranışın gerekli bir başka durumda yeniden sergilenmesini olanaklı kılmasıydı.

Anlamsal boyutu göz ardı etmesi nedeniyle 50'li yıllardan sonra eleştirilerin yöneltildiği sözel işitsel yöntemin eksikliklerini ya da yetersizliklerini görsel işitsel yöntem gidermeye çalışmıştır. Görüntü ile sesin birleşmesini, anlamın göz önünde bulundurulması zorunluluğunun öğretim gereğine ve yöntemine yansımaları biçiminde açıklayabiliriz. Bu yöntem çerçevesinde sözel işitsel yöntemin ilkeleri yadsınmamış, anlama ulaşmayı sağlayacak bir destekten, görsel destekten yararlanmışlardır. Anlamlı öğelerin öğretimde dizgeli bir biçimde yer almasını sağlayan önemli bir çalışma "sıklık" ve "kullanılabilirlik" ölçütleri göz önünde bulundurulmuş olarak hazırlanan Temel Fransızca'dır. Birinci düzeyi 1176 sözlüksel öge, 269 dilbilgisel öge içeren Temel Fransızca'nın daha sonra hazırlanan ikinci düzeyi de 1800 sözcükten oluşmaktaydı (Martinez, 1996, ss. 59,60). Dilin sözlü boyutu dolaysız yöntem döneminde başlayan ve sözel işitsel yöntem döneminde artan önceliğini görsel işitsel yöntem döneminde de korumuştur. Ancak, o döneme değin kuramsal desteği oluşturan dile yönelik yapısalcılık yerini söze yönelik yapısalcılığa bırakmıştır.

Görsel-işitsel yöntemin dilsel edimler aracılığıyla dilsel edinç kazandırma amacı 70 li yıllarda gereksinimler gereğince değişmiş, öğren-

ciye yabancı dilde iletişim becerisi kazandırmak yabancı dil öğretiminin genel amacını oluşturmuştur. İletişimsel Yaklaşım adıyla anılan yöntemlerin tümü söz konusu amaca ulaşmayı hedeflemektedir. Dilbilimdeki yeni yönelişlerin, metinsellik koşullarını, tutarlılık, uyum kavramlarını sorgulayan metin dilbilimin, sözcelem koşullarının ele alındığı sözcelem dilbiliminin gelişimi de yine bu döneme rastlamaktadır. Başka bir anlatımla, söz konusu bilim dallarının verileri iletişimsel yaklaşım çerçevesinde eğitsel düzleme aktarılmıştır.

Bu yeni yaklaşımın temelinde bir yandan yoğunlaşan iletişim koşullarının getirdiği zorunluluklar, bir yandan da dil kullanımını bir söz edimi olarak tanımlayan dil anlayışının var olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlayış doğrultusunda "Bir yabancı dil bilmek ne anlama gelmektedir?" sorusunun yanıtı da değişmiştir. Pierre Martinez bu soruyu şöyle yanıtlar: "Oyunun kurallarını bilerek iletişim kurma becerisi kazanmak" (Martinez, 1996, s.73). İletişimsel yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda oyunun kuralları önceden öğrenilmez, oyuna katılarak oyun oynarken öğrenilir. Bu öğrenme sürecinde kazandırılması hedeflenen iletişim becerisi çok bileşenli bir bütündür. Sophie Moirand 4 bileşen belirlemiştir (Moirand, 1982, s.20).

Dilsel bileşen, söylemsel bileşen, göndergesel bileşen, toplumsal-ekinsel bileşen. Bu bileşenlerin göz önünde bulundurulması eğitsel yaklaşımda değişikliklere yol açmıştır. Önceleri tümceyle, görsel-ışitsel yöntem döneminde de bir tür söylemsel kesitle, diyalogla sınırlı olan öğretim birimi yerini sürerliliği olan sözcelere, metinlere bırakmıştır. Bir başka değişiklik de öğretimin içeriğinde toplumsal-ekinsel öğeye büyük ölçüde yer verilmesidir. Söz konusu bileşenlerin eğitsel yaklaşım düzlemine aktarılması yeni soruları gündeme getirmiştir. Metin türleri ya da söylemsel kesitler hangi öncelikle öğretim içeriğinde yer almalı? Sürekli değişim gösteren toplumsal ekinsel kurallara hangi oranda yer verilmeli? Söylem türleri ayrımında hangi ölçütlere göre yapılan bir sınıflandırma benimsenmeli? Anlama ulaşma da kolaylık sağlama nedeniyle öğrencinin anadiline hangi oranda başvurulmalı?

Yanıtları bugün de tartışılabilir bile bu sorular üzerinde düşünmek iletişimsel yaklaşım çerçevesinde kimi ilkelerin benimsenmesiyle sonuçlanmıştır:

- Amacını iletişim becerisi kazandırmak biçiminde tanımlayan bir yöntemin öğretim birimini zorunlu olarak metinlerden oluşturmalıdır, çünkü bireyler aralarında bağıntı olmayan rastgele sıralanmış tümceler dizisiyle değil sürerliliği olan sözcelerle iletişim kurarlar. Yapılan çalışma tümce içi bir öğeye yönelik olduğunda bile alıştırmaya bütüncesi metin biçiminde sunulmalıdır.

- Metin türlerindeki aşamalandırma metin dilbilimin benimsediği sözce kesitleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır: betimsel kesitler, anlatı kesitleri, açıklamalı kesitler, uslamalama kesitleri. Bu kesit türlerine dayanan bir aşamalandırma çizgisel değil çevrimsel olmalıdır. Örneğin, betimsel

kesitler dilsel kullanım açısından yalın sözcelerle somutlaşsa da, ileri düzey öğrencileri için, yazınsal yapıtlardan alınabilecek kesitler işlevsel olabilir.

- Anlam, dilbilgisel aşamalandırmanın kalkış noktasını oluşturmalıdır. Geleneksel söylem bölümleri sıralamasına göre yapılan bir aşamalandırma iletişim becerisi kazandırmaya hiçbir biçimde katkıda bulunmaz. Dilsel amaçlar edimsel işlevler doğrultusunda belirlenmelidir.

- Anlamdan kopuk biçimsel alıştırmalar yerine iletişimsel alıştırmalar yapılmalıdır. Bir başka deyişle, alıştırmalar öğrencinin bir iletişim edimi gerçekleştirmesini olanaklı kılacak biçimde düzenlenmelidir.

- Öğretim süreci boyunca anadile başvurmanın amacı bir yandan anlama ulaşma sürecini kısaltmak, bir yandan da her dilin dil dışı gerçekliği aynı biçimde aynı kesitlerle bölümlenmediğini göstermek ve diller arası birebir karşılıkların her zaman bulunamayacağını kanıtlamaktır. Öğrenciye bu bilinç kazandırılarak yabancı dili kullanırken sözlükbirimsel seçimlerinde ve sözdizimsel kararlarında dilsel girişimlerden kaçınması sağlanabilir. Ancak, bu bilinci kazandırmak için yapılan çeviri etkinliği tümce düzleminde karşılık bulma biçiminde tasarlanmamalıdır. Çeviri etkinliği metin düzleminde yapılmalı, çevirinin ancak sözcüklerin çizgiselliğini aşip iletiyi kavradıktan sonra gerçekleştirilebileceği örnekle gösterilmeli. Koşut metinler üzerinde yapılan çalışmalar hangi iletişim durumunda ne tür sözcelerin üretilebileceğini ortaya koymaları açısından öğrencide çeviri bilincinin oluşmasında etkili olabilir.

Bu anlayış çerçevesinde yapılan eğitsel çeviri etkinlikleri yabancı dil becerisini denetleme niteliği taşımaz yalnızca, yabancı dilde iletişim becerisi edinmekle sonuçlanan bir sürecin oluşturucu öğelerinden biridir aynı zamanda.

Françoise Grellet'nin "Çeviri yapmayı öğrenmek" başlıklı kitabında önerdiği etkinlik türlerine ilişkin Kanadalı çeviribilimci Jean Delisle'in şöyle bir gözlemi var: "Bu kitabın adı biraz yanıltıcı, bu ve benzeri kitaplar dil öğrenimine ilişkin etkinliklerden oluşmakta. Kitabın adı Çeviri alıştırmaları aracılığıyla Fransızca ya da İngilizce öğrenmek" olsaydı içerik daha iyi yansıtılırdı. (Delisle, 1992, ss. 17-47) Kitaptaki tüm etkinlik türleri kaynak dildeki metnin iletisini kavrayıp erek dildeki uygun eşdeğerlikler aracılığıyla iletiyi yeniden üretme amacını hedeflese de dil becerisine yönelik çalışmalar biçiminde değerlendiriliyor, Jean Delisle tarafından. Kanımca bunun nedeni bu alıştırmaların profesyonel çevirmen yetiştiren kurumlarda hedeflenen çeviri becerisinin tüm bileşenlerine değil, yabancı dil öğrenirken de edinilebilecek yönlerine ilişkin olması. Çeviri becerisinin bileşenleri Roda P. Roberts tarafından şöyle belirlenmiştir.

-dilsel bileşen : kaynak dili anlama , erek dilde nitelikli anlatım kullanma

-çeviri bileşeni...: kalkış dilindeki metnin anlamsal eklemelişini kavrama ve bu iletiyi sapsmalara yol açmadan erek dilde dile getirme.

-yöntemsel bileşen: belirli bir alanda kaynak toplama ve alanın

terimcesine egemen olma yetisi

-*alana ilişkin bileşen*: hukuk, iktisat, bilgisayar gibi temel alanlardaki metinlerin çevirisini yapma yetisi.

-*teknik bileşen*: terim bankasından yararlanabilme, bilgisayar kullanabilme gibi çeviriye yardımcı olabilecek işlemleri gerçekleştirebilme yetisi(Delisle, 1992, ss.17-47).

Yabancı dil öğretimi ilk iki becerinin gelişmesine olanak tanıyacak biçimde gerçekleştirilirse, sağlam bir dil bilgisi üzerine kurulabilecek çeviri becerisi daha kısa bir süre diliminde elde edilebilir.Ayrıca, profesyonel çeviri eğitimi almasalar da çeviri yapma durumunda kalan bireyler başarılı çeviri yapabilir.

KAYNAKÇA

- Martinez, P. (1996) La didactique des langues étrangères, Paris, PUF.
- Moirand, S.(1982) Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.
- Delisle, J. (1992) Les Manuels de Traduction : Essai de Classification , TTR, Volume 5, No:1.
- Grellet, F. (1991) Apprendre à traduire, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Roda, P. R. (1992) Compétence du nouveau diplômé en traduction, Traduction et qualité des langues, s.172'den alıntılıyan Delisle, J. Les Manuels de Traduction : Essai de Classification, TTR, Volume 5, No:1