

ANADİLİ VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE

TÜMCEÜSTÜ DİLBİLGİSİ

Son yıllarda Almanya, Fransa ve daha başka ülkelerde eğitimcileri düşündürülen bir konu ortaokul ve lise öğrencileri arasında büyük bir bölümün anadilini başarıyla kullanamaması ve bu duruma koşturarak edebiyat derslerine, özellikle geçmiş yüzyılların edebiyatına ilgi duymamalarıdır. İlgisizlik bazı eğitimcileri de etkilemiş olacak ki, Fransa'da birçok mesleki ve teknik okulda ulusal edebiyat zorunlu ders listesinden alınıp seçimli derslere katılmıştır.

Oysa, anadilini belli bir düzeyde yazabilme yetisi pek çok iş alanında başarı sağlayan nedenlerdendir. Kaldı ki, ulusal ve genel kültürün korunmasında dil ve edebiyat bilgisinin önemi küçümsenemez. Sorun, yalnız Almanya'nın, Fransa'nın değil, çağımızın sorunu olarak görüldüğünden Fransa'da önerilen çareleri tanıtmakta yarar olduğu kanısındayız.

Eğitici anadilini derken, kuşkusuz, günlük konuşma diline değil, yukarıda işaret ettiğimiz gibi yazı diline gönderme yapıyorlar. Konuşma diliyle yazı dili hiçbir zaman tam örtüşmezler. Aralarındaki ayrılık ise derecelidir. Eskiden her yerde küçük bir çevrenin tekelinde bulunan orta eğitimden bugün okul yaşındaki çocukların pek çoğu yararlanıyor. Değişik yörelerden, değişik ortamlardan gelen bu çocuklara yazı dili konuştukları dilden apayrı, adeta yabancı bir dil gibi görünür. Fransız eğitimciler orta ve lise öğrencilerinin doğru yazma alışkanlığını elde etmekte, bildirmek istediklerini iletmekte güçlük çektiklerinden, kısaca, genel olarak, istenilen düzeye erişemediklerinden yakınır (1).

Fransa'da, Ortaçağ okullarında, ölü bir dil, yani değişme oranı çok zayıf olan Latince okutulur, yazdırılırdı (bu dilin tam durağan olmadığı

(1) Bu durumla ilgilenen *Poétique* dergisi 30. sayısını (1977) bu konuya ayırmıştır. Oysa, derginin yazarları ve okuyucuları, genellikle yüksek öğretimle ilgili kişilerden (öğretici, öğrenci) oluşmaktadır.

ğı, onun da zamanla yeni deyim ve sözcükler kazandığı gerekse de, sözdizimi açısından değişme çok daha yavaştı). Matbaa ve Hümanizm akımıyla Fransızca yazı dilinin önemi arttı. Devlet dairelerinde kullanıldığı gibi, gelişen kitap yapımı da ona dayanıyordu. Bir süre sonra, XVII. yy.da Latincenin yanı sıra, okullarda, Fransızca da okutulmaya başlandı (Fransızca dilbilgisi, kompozisyon). Klasik dönemde (XIX. yy.ın ortalarına yakın) yazı dilinde amaç güzel söz üretme (retorik) idi. Retorik derslerinde çeşitli söz sanatları öğretilirdi. Edebiyat eğitimi, klâsik denilen, yani sınıfta örnek olarak tanıtılacak kadar yetkin bulunan yazarların yapıtlarından seçilmiş bölümlerle yapılırdı. Retorik, kompozisyon ve edebiyat dersleri birbirlerinden pek ayrılmazlardı. Bir bütün oluşturdular. Edebiyat bilgisinin kişiyi olgunlaştırdığına, büyük yazarların, şairlerin öğüt ve gözlemlerinde her yer ve her dönem için geçerli değişmez gerçeklerin saklı olduğuna inanılırdı. Zaman ve yer etkenleri önemsenmez, buna karşın türlerin ayırımına ve her yapıtın tür kurallarına uyup uymadığına dikkat edilirdi. Yazarlar yaşadıkları tarih sırasına göre incelenmezdi (tarih filolojik açıklamalarda rol oynardı).

XIX. yy.ın ikinci yarısından sonra (akım, kuşkusuz, çok daha önce başlar) insan bilimlerinde tarihsel gelişmeyi sergilemek görüşü egemen olacaktır. Güzel söz üretimini sağlayan retorik gözden düşecek, onun yerini yeni bir bilim kolu : Edebiyat tarihi alacaktır. Bundan böyle, yazarlar tarih sırasına bakılarak ele alınacak, yapıtları fikir tarihi, sanat kuramları tarihi açısından, yani genellikle, içerik bakımından tanıtılıp oluşum üzerinde, tarihsel etkenler üzerinde ısrarla durulacaktır.

Edebiyat tarihinin yıldızı, bir süre sonra, XX. yy.ın ikinci yarısında iyice sönmeğe başladı. Yeni araştırma, yeni eleştiri yöntemleri tarihsel açıdan yapıtı değerlendirmenin yetersizliğini kanıtlamakta birbirlerine destek oldular. Kaldı ki, edebiyat tarihinin en büyük kurucularından Gustave Lanson, daha 1902'de : «Yüksek öğretimin gereği olan edebiyat tarihi lise öğretiminde felâkettir» demişti (2).

Okul programlarında edebiyatı yy.lara dağıtarak öğretmek yöntemi gene de, Fransa'da, yakın zamanlara kadar uygulanmıştır. Ancak, öğrencilerin ilgisizliği, eğitimcileri yeni formüller aramağa zorladı. Programlarda değişiklik yapılarak tarihsel oluşum yerine metin yorumlarına ve izleklerin incelenmesine dayanan bir eğitime geçildi. Oysa, bu yöntem de beklenen sonucu vermemiş görünüyor, yakınmalar devam ediyor. Eş izlekleri işleyen metinleri karşılaştırma, inceleme tam bir yorum sayılmaz. Konu birliği ilkesine uyularak ele alınan ve sınıfta karşılaştırılan metinler aracılığıyla belli başlı izlekler (dostluk, sevgi, görev duygusu,

(2) *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1965, s. 167.

doğa, kahramanlık, umut, kıskançlık, v.b.) üstüne yapılan çalışmalar genel kültür, ahlâk, düşünmeye zorlama açısından yararlı olurlarsa da edebiyat duyarlılığını geliştirmede yeterli sayılmazlar. Tarihsel oluşumu gerektiği kadar aydınlatmamaları yanlış yargılara yol açar. En büyük sakıncalarını şöyle özetleyebiliriz: izlek açısından seçilmiş bir parça incelenirken, metnin yalnız bir yanı, söz konusu izlek yanı aydınlanır, başka yanları gölgede kalır. Ayrıca bu yöntem, ünlü yapıtlardan seçilmiş kesintiler üzerinde çalışmayı öngördüğünden, yapıtın bütünü, bölümlerin ilişkileri gözden kaçır. Yazarın özellikleri kısmen ortaya çıksa da, yapıtın zenginliği yeterince değerlendirilmez.

Yazıda da, edebiyat yapıtlarını anlamada da kurgu, yapı sorunları üzerinde durma zorunludur: tek tek tümceleri, kısa bölümleri incelemekten önce bütünü kuruluşuna dikkat edilmelidir. Her iki alanda (yazı, edebiyat) lüzumsuz ayrıntılardan kaçınıp her sözün, deyimın ya da bildirilenin var oluş nedeni açıklanabilmelidir. Edebiyat yapıtında ayrıntılar ya ortamı aydınlatıcı bir bilgi taşımalı ya da ilerdeki durumların, olayların simgesel bir hazırlığı olmalıdır (3). Derste bir yapıtın bütünü (bu kısa bir öykü, bir tiyatro oyunu olabilir) ele alıp onu kesimlere ayırmak, her birinin neleri hazırladığını, başka hangi kesimlerle ilgili olduğunu, ayrıntılara inerek her birinin görevini öğrencilere buldurmak dersi daha canlı kıldığı gibi, öğrenciyi de dinamik bir çalışmaya zorlar. Amaç öğrenciyi ezbercilikten, bilgi biriktirme durumundan kurtarıp bir araştırmacı, hatta yapıcı durumuna getirmektir. Çağdaş eleştiri de okuyucu, seyirciden böyle bir davranış bekler. Sanat yapıtının tek yorumu yerine birçok yorumları olabileceğini savunurken yapıtı hep yeni buluşlara açık tutar. Dinleyici, okuyucu (tüketici) sanatçıyla iş birliği yaptığı oranda sanat ürününün canlı kalacağına inanır, ezberlenip tekrarlanan yargıların ise ilgisizlik yaratacağına.

Bu kanıdan yola çıkılarak, gerek yazı, gerek edebiyat derslerinde uygulanacak ödev ve alıştırmalar önerilmiştir: Örneğin, iyi bir yazarın bir yazısını alıp sıfatların (nitelik, yüklem-attribut, koşuntu-apposition) altlarını, her cins sıfat için ayrı renkte bir kalem kullanarak çizmek, sıfatların sıralanmasını (anlam, uzunluk, ses uyumu) incelemek, yanıttümcelerin yerleştirilmesini (enchassement), bağlanma durumlarına göre dağılımını izlemek. Bir yazının örgütlenme sorunlarını aydınlatmak üzere sınıfta bir öykünün (yabancı kaynaklı olmasında sakınca görmüyor Fransız eğitimciler) ilk üç, dört sahifesini okutmak ya da çoğaltarak dağıtmak, öğrencilerden öyküyü bitirmelerini (özet ya da plan olarak) istemek. Yanıtları sınıfta eleştirmek. Öykünün düğüm noktalarını, ya-

(3) Bak. R. Barthes, «Introduction à l'analyse structurale des récits», *Communications*, 8, 1966.

zarın her noktadan sonraki seçeneklerini araştırmak. Belli bir kişinin ya da yazarın anlattığı olayları, öyküde yeri olan bir kişiye anlattırmak. Sınıfta bir öyküden bir sinema senaryosu hazırlamayı denemek, v.b.

Kompozisyon derslerinde de zaman zaman toplu çalışmalara yer verilmelidir. Her şeyden önce, öğrenciye yazı dilinin tek değil birçok düzlemlerde gerçekleştiği gösterilmeli, anlatımın çeşitli örnekleri, biçimleri tanıtılmalıdır. Bunun için de ayrı ayrı türlerden, örneğin bir foto-roman, bir reklâm, bir ansiklopedi maddesi (kısaltmaları öğretmek bakımından özellikle yararlıdır), bilimsel bir yazı (doğa bilimi, felsefe...), bir tiyatro oyunu sahnesi, sanat nitelikli bir romandan bölüm ele alınıp, dil açısından (sözcük seçimi, tümce yapısı, eylem çekimi, v.b.) incelenir. Erek anlatım süreçlerini öğretmek, değişik yazı dillerinin özelliklerini belirtmektir (örneğin bir reklâm metninin dili ile edebiyat dili arasındaki kimi benzerlikleri —ses yakınlığı, tezad, benzetme— ve ayrılıkları vurgulamak).

Sayıdığımız çalışmaların çoğu tümceüstü denen dilbilgisine dayanır. Günümüzde dilcilerin, göstergebilimcilerin yanı sıra edebiyat eleştirmenlerinin büyük bir kısmının tümceüstü dilbilgisi olgularıyla ilgilendiklerini görüyoruz. Daha verimli bir eğitime yardımcı olabileceğini düşünerek bu terimin içerdiklerini özetlemeye uğraşalım.

Dilbilgisinin dönemlerini anımsatmağa, kuşkusuz, gerek yok. Çağımızın, dilbilimine en büyük katkısı, bilindiği gibi, yapısalcılıktır. Tarihsel dilbilimi tek tek ele aldığı dil öğelerinin değişimini incelerdi. Yapısalcılık ise değişim yerine dizgeye önem verir. Dilin sesli birimlerle işleyen bir simge dizgesi olduğunu, her dilin kendine özgü biçimde işlediğini, gene de bütün dillerde ortak ilkelerin bulunduğunu savunur. Dilde yapı ya da dizge (Saussure sistem sözcüğünü kullanır) terimi şöyle tanımlanır: dilde bir bütünün öğeleri birbirleriyle ilişki içindedirler. Oysa, öğeleri arasında ilişkiler olan her dizge yapısalcılık kapsamına girmez. Fransızca bu ayrılığı iki terimle vurgular: *structurel* - *structural*. Jean Pouillon bu terimler arasındaki ayrılığı şöyle tanımlar: «Belli bir kuruluşta (organisation) belirleyici etkenliği olan bir ilişkiye «*structurel*» denir. Aynı ilişki, farklı biçimlerde, farklı kuruluşlarda gerçekleşiyorsa, o zaman «*structural*»dır. «*Structural*» bir tümcebilim yapısına, «*structurel*» gerçek bir yapıya gönderme yapar» (4). Hjelmslev'in tanımına göre yapısalcılık kapsamına giren dizgelerin işlevleri kendi dışlarında herhangi bir etkene başvurmadan açıklanabilmelidir. Yani, bu dizgeler iç ilişkilerden kurulu, bağımsız bir kendilik ortaya koymalıdır. Bu dizgeler birbirlerinden farklı olmakla birlikte birbirlerine uyan ortak yanları da vardır. Ortak yanı oluşturan iç ilişkilerin kuralları bir tüm-

(4) Jean Pouillon, *Les Temps Modernes*, 246, 1966.

çebilim oluşturur. Yapısal ilişki, demek ki, değişik biçimlerde gerçekleşebilir (variations différentielles) (5).

Klâsik dilbilgisinde kavramın sözcükten önce ve sözcükten ayrı var olduğuna inanılırdı. Yapısal dilbilimi, her dilin, yaşam deneylerimizi, çevremizdekileri kendine özgü biçimde parçalara bölerek adlandırdığını, birer simge olan (başka bir şeyin yerine geçen) belirtiler aracılığıyla bildiriler düzenlediğini savunur. Belirtilerin (bir yüzü belirten, öteki yüzü belirtilen olan anlamlı birim) tümcedeki dağılımını, aralarındaki ilişkileri saptamağa uğraşır. Belirtilerle, ayrıık birimlerle anlamın nasıl aktarıldığını, dinleyenlerin onu nasıl çözümlediklerini, kısaca bir dili konuşanların ortak edincini ortaya çıkarır. Bu edinç bilinçli ya da bilinçsizdir, ama o dili konuşanların tümünde vardır. Kuramında ikilemelere (artsürem-eşsürem, biçim-içerik, dil-söylem, v.b.) sık sık yer veren yapısalcılık, dil-söylem ikileminde ortak edinç demek olan (uyulan kuralların tümü) dili kendine konu seçer : Kişisel gerçekleştirmeler olan sözü-söylemi bilim konusu görmez.

Yapısalcılığın yeni eğilimli bir devamı olan üretici ve dönüşümsel dilbilimi dilin iç devinmelerini, yapıların dönüşümünü araştırır. Dillerin yüzeysel yapıda gösterdikleri ayrılıklara karşın derin yapıda ortak tutumları olduğunu (hepsinin insan düşüncesinde ortak olan ilkelere, doğal bir mantığa dayandığını) savunur. Ancak yapısal, üretici, dönüşümsel dilbilimlerinin birleştikleri nokta : Tümceyi en büyük birim saymaları ve tümce içi ilişkilere eğilmeleridir.

Oysa, dil incelemelerinin gerci söylemdir. Konuşmalarda, yazışmalarda sürekli gözlemlediğimiz söylem. Özel durumlar bir yana, söylem, genellikle tümceyi aşar. Unutmamak gerekir ki, dilbilimin temel konusu anlamın nasıl gerçekleştiğini açıklamaktır. Bu açıklamayı güçleştiren hallere rastlamaktan geri kalmayız. Dilde birçok söz, dizim, tümce çift hatta daha fazla anlama gelir :

Anne sevgisi (annenin-anneye)

Ahmet Mehmet'le eğleniyor (onunla alay ediyor-hoş vakit geçiriyor)

Yarın geleceğim (olgu bildirme, söz verme, tehdit)

Fransızca birkaç örnek :

Jean construit une maison (yapıyor-yaptırıyor)

Il croit son fils malade (hasta oğluna-oğlunu hasta...)

(5) Jean-Marie Auzias, *Clefs pour le structuralisme*, Paris, Seghers, s. 13 ve ötesi.

On les a photographiés devant la Banque (B. önünde onlar - resim çeken/lér) (6).

Bu biçim dilsel güçlükleri yapısalcılar yerdeşlik halleri olarak açıklar, dönüşümcüler derin yapıların eş yüzeysel yapılara dönüşümü olarak görür.

Güçlüğün kaynağı ne olursa olsun, yenilebilmesi ancak öteki tümcelerin verdikleri bilgilerle sağlanır. Söylemin yardımıyla. Uygulamalar dilbilgisini tümceüstü sorunlara eğilmeye zorlamıştır. Son yıllarda dilcilerin, göstergebilimcilerin üzerinde durdukları başlıca konular tümceüstü dilbilgisi, söylem ya da anlatı, grameri adlarını alan çalışmalardır.

Söylemi nasıl tanımlarız? Arka arkaya dizilmiş tümceler her zaman bir söylem oluşturmazlar. Söylemde tümcelerin birbirlerini tamamlamaları, aralarında dil ya da anlam düzeyinde bağların bulunması gerekir. Bağımlılık sıkı ya da gevşektir. Söylemlerin tipleşmesinde bu niteliğe önem verilir.

Genel olarak, tümcelerin birbirlerine bağlanışını inceleyen çalışmalar tümceiği dilbilgisinin genişletilmiş biçimi gibi görünür: Yinelem (anaphore) çeşitleri, eylemlerin uyumu, v.b. Tümceüstü dilbilgisi tümceiği dilbilgisi ulamlarından yararlanır. Tümcelerin bağlılığı, kesimlerin bağlılığı derecelidir, dedik. Derecelenme söz-yazı karşıtlığından kaynaklanmaz. Bir konferans, bir söyleşi yazılı metinler gibi bütün olarak düşünülmiştir. Ayrılık bütünlenmiş-bütünlenmemiş, süreklilik niteliklerine dayanır. Örneğin, edebiyat ürünlerinin özellikleri arasında bitmiş, sona ermiş olma durumu sayılır. Rastgele duraklama değildir bitme: Eklenecek bir bölüme gerek olmamasıdır. Ne var ki bu niteliğe karşı koyan çağdaş yapıtlar çoktur: Öykünün sonu yeni bir durum getirmez, bazen baştakine aynen döner, çember kapanır. Tanımlarda esnekliği kabul etmekten, tanımları sürekli eleştirmekten kaçınılmalıdır.

Yapısalcılar, her ne kadar dilbilimin konusu dildir, ilkesini savunurlarsa da söylem sorunlarına kayıtsız kalmamışlardır. Jakobson'un *embraceurs*, *shifters* üzerine yazıları, Benveniste'in fransızcada eylem çekiminin tek bir dizge olmayıp öykü-söylem olarak ayrılacak iki dizge oluşturduğu savı tümce sınırlarını aştıklarını, aşmak zorunda kaldıklarını kanıtlar örneklerdir. Bu diziyi uzatabiliriz. Belirtiyi ele alalım: Belirtenle belirtilen ilişkisi hepsinde eş bir bakışım göstermez. Dildeki sözcükleri iki öbeğe ayırabiliriz:

1 — göndergesel-düzanlamalı olanlar.

2 — edimbilimsel-öznel olanlar.

(6) Jean Dubois: «Enoncé et énonciation», *Langages*, 13. Örnekler bu yazıdan alınmıştır.

Bir sözcüğün anlamı çevresindeki sözcüklerin etkisiyle yan anlamlar kazanabilir. Gene de *yatak*, *masa* gibi sözcüklerin gönderme yaptıkları bir içerik vardır (gerçekte bu içeriğin kapsamı yerine göre değişebilir: Örneğin bir öyküde Sultan sözü geçiyorsa, bu terim önceden belirlenmiş, gerçekten yaşamış bir hükümdara iletebilir ya da bir üvandır, toplumda belli bir yeri olan kişiyi adlandırır) (7). Oysa *ben*, *sen* gibi sözcükler konuşanı, dinleyeni belirlerse de, bir söylemde değişik kişilere iletebilirler. İlk söz alan *ben* diyerek kendini, onu yanıtlayan *ben* diyerek o da kendini belirtir. *Ben* ve *sen* bir konuşmada (yazılı-sözlü) sürekli değişik kişilere gönderme yapar. *Şimdi*, *burada*, *orada*, *şu*, *bu* gibi sözcüklerin içeriği de bağlama göre başka başka şeyleri adlandırır. Bu tür terimler belirtici (indiciel) sözcüklerdir. *Ben*, *sen* her tümcede belli bir kişiye iletir. O çeşit kişilerin (orada olmıyan), nesnelere yerine geçer. Üçüncü şahıs kâh orada olan, kâh olmıyandır. Türkçede çekim eki almaz, belirtisizdir. Birinci ve ikinci şahıslardan ayrılığı bu süreçle vurgulanır (8). Kişi ve işaret adları, zaman, yer gösteren belirticiler, eylem çekimi, kiplik sözcelemeyi biçimlendirir. Fransızcada tanımlıklar bir tümceden ötekine öbek değiştirebilir (*un homme-l'homme* olur, *des'yi un'ünü* çoğulu olarak —*de les'nin* birleşimi olarak görebiliriz)—. belirsiz-belirli) (9). Saydığımız ve benzerleri olgular tümceiçi dilbilgisinin tümceüstü araştırmalarla genişletilmesinin zorunluluğunu kanıtlar.

Dar anlamda dilbilgisini ilgilendiren bu tür sorunlar dışında söyleme iki açıdan bakabiliriz: Bir anlatı-bildiri ya da bir anlatış olarak.

Söylemin bu iki yüzü arasındaki hem yakınlığı, hem ayrılığı vurgulamayı amaçlayan dilciler birincisine sözce (énoncé), ikincisine sözceleme (énonciation) diyorlar. Aslında, sözceleme üzerine gözlemlerimiz, bilgimiz hep sözceye dayanır. Elimizdeki gereç sözcedir. Sözceye/sözcelemeğe önem verilmesi oranında çalışmaların niteliği ayrımlaşır. Sözceleme, bir oluşum, bir süreçtir. Sözce tamamlanmış, durağan bir nesne. Yapısalcılar dar anlamda dilbilimi dışında yaptıkları araştırmalarda kurgu ya da dil düzeyinde belli örnekler saptamaya uğraşmışlardır: Kimileri bir türe giren sözcelerin uydukları şemaları (durum ve eylemleri, eyleyenleri saptayarak) araştırmışlardır: Propp'un Rus halk öyküleri üzerine çalışmalarından yararlanarak halk öykülerini, halk şiirlerini, mitosları, atasözlerini, v.b. (hep tamamlanmış sözceleri). Amaçları bir bütünün nasıl kurulduğunu, kesimlerin dağılımını, kişiler arasındaki ilişkileri bir tümcebilim halinde saptamaktır. Öykünün düğümlerini, her düğüm noktasından sonra beliren seçenekleri tasarlayıp bir anlatı gra-

(7) Bak. Tzvetan Todorov, «La Grammaire du récit», *Langages*, 12, 1968.

(8) Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966. s. 237 ve ötesi.

(9) Jean-Claude Milner, *De la Syntaxe à l'interprétation*, Paris, Seuil, s. 23 ve ötesi.

meri önerirler (öykü sözcüğünü her türlü anlatı —sözlü ve başka gereçlerle— için kullanıyoruz). Bir örnek verelim : Jules Gritti, «un récit de presse : les derniers jours d'un «grand homme», adlı araştırmasında Papa XXIII. Jean'ın hastalık ve ölüm haberinin, gazetelerde nasıl bir şemaya uyularak yayınlandığını inceliyor. Farklı eğilimlerde 7 gazete ve 4 dergi tarıyor. Hepsinin de haberi belli bir düzene sokarak verdiklerini belirtiyor. Kısaca, belli bir ortamda, bir haber türünün dizimsel bir yapısı, durağan bir şeması olduğunu savunuyor (10).

Kimileri, içerik yerine dilsel düzeyi seçip üslup incelemeleri yapmışlardır (Prag, Cenevre okulu dilcileri). Duygusalığın, ruh haletlerinin anlatıya nasıl yansındığını araştırmışlardır (Bally). Dilin dizgesi yanında bir yan dizgenin varlığını kanıtlamak istemişlerdir. Duygusalığın bildiriye ayırık öğelerle, belli dilsel süreçlerle katıldığını savunarak yapısalcılığın ana ilkesinden (ayırık belirtilerle anlam yapılı) uzaklaşmazlar.

Oysa, söylem dilbilgisinin bu ilkeye bağlı kalması güçtür. Çünkü söylem, zorunlu olarak kişi, ortam, zaman etkenleriyle (edimbilimsel-pragmatik) hesaplaşır. Yazı çeşitlerini tanıtırken ahenkli, güzel söz üretimine mi, açık seçik bir anlatıma mı, inandırıcı, kandırıcı olmaya mı önem verildiğini göz önünde tutarak söylemlerin tipolojisi yapılabilir.

Üretici, dönüşümsel yöntemleri benimseyenler, dil incelemelerinde ayırık öğeler yerine dönüşüme dikkat ederler. Sözceden, tamamlanmış bildiriden yola çıkmayı şart koşmazlar. Sözceleme olayının sürekliliğiyle ilgilenirler, en çok. Sözceyi nesne diye ele alıp sözce ile özne arasındaki yakınlığı ya da uzaklığı izlerler. Sözcenin yapımcısıyla sözcenin öznesi arasındaki ilişkiyi saptamak olaya yeni açılardan bakmaya yol açar. Sözcenin yapımcısı ile öznesi arasındaki mesafe anlatı boyunca bir kalmayabilir: öykünün olayları arasına yapımcının değerlendirmeleri, görüşleri girebilir. Yapımcı varlığını duyurur ya da aksine yapımcının saydam olduğu, okuyucunun sözceyi yapımcı gibi yüklendiği haller vardır: ata sözleri, öğütler, okul kitapları. Lirik şüredeyse yazarın kişiliği kendini en açık biçimde duyurur (11).

Yazarın aktarmaya tasarladığını okuyucu çözümlenmek zorundadır. Tasarıyla çözümlenmenin, genellikle, tam örtüşmedikleri ise günlük bir deneyimdir. Sözcenin, sürekli yazar-okuyucu işbirliğiyle gerçekleştiği kanısını aşılıyarak, öğrencileri yazı, edebiyat derslerinde yapımcı durumuna getirmek, onları araştırmaya katmakla sağlanabilir. Yukarıda Gritti'nin araştırmasından söz ettik. Şimdi bu araştırmaya bakışımı baş-

(10) Jules Gritti, «Un récit de presse : les derniers jours d'un «grand homme». Communications, 8, 1966.

(11) J. Dubois, a.g.y.

ka bir yazıyı örnek verelim. C. Fuchs üç ayrı gazetede bir soygun haberinin nasıl verildiğini inceliyor. Olayların sıralanmasında ayrılık yoktur. Ev sahiplerinin bulunmadığı bir zamanda hırsız belli bir yerden içeri girip hizmet eden kadını bağlıyor, para ve mücevher alıyor. Ama, olayların değerlendirilmeleri üç gazetede farklıdır (12). Satırlar arasından sezilen bu ayrılık neye dayanır?

Yukarda sözünü ettiğimiz üslupbilimcinin yaptığı gibi bir tutumu, bir eğilimi dizilerde toplayabileceğimiz ayrık belirtilerle mi yansıtırız? Kuşkusuz hayır. Her söylem için özel bir çalışma gerektiren ayrıntılara dikkat ederek, özellikle derin yapıdan yüzeysel yapıya geçişleri, tekrarları izleyerek onu açıklayabiliriz. Tekrarlanan bazı kullanımlar, yapılar, her deneyde özel bir birleşim yaratarak onu bize verir. Sıklık (biçim, söz, anlam) ipuçlarıdır.

Görülüyor ki tümceüstü dilbilgisi adı altında toplanan incelemeler çeşitlidir: Dar anlamda dilbiliminden, yazı dilleri tipolojisine ve edebiyat eleştiri süreçlerine kadar geniş bir alanı kapsar, yapısalcıların, dönüştürücülerin elinde değişik yöntemlerle işler. Ama, dil deneyimlerinin her çeşidine daha sağlam bir yaklaşım sağlar.

(12) Catherine Fuchs, «Variations discursives», *Langages*, 70, s. 15 ve ötesi.