



Çocuk Edebiyatı

Kuramsal Yaklaşım

Mikhail Bakhtin

Julia Kristeva

Terry Eagleton

ROMAN JAKOBSON

Bruno Bettelheim

Roland Barthes

Carl Gustav Jung

Seymour Chaitman

Jacques Derrida

Maria Nikolajeva

Perry Nodelman

Michel Foucault

Vladimir Propp

Jean Piaget

Gérard Genette

Sigmund Freud

Peter Hunt

Jacques Lacan

Dr. Dilek TÜFEKÇİ CAN

ÇOCUK EDEBİYATI

KURAMSAL YAKLAŞIM

Dr. Dilek TÜFEKÇİ CAN

EĞİTİM
yayınevi

EĞİTİM YAYINEVİ

ÇOCUK EDEBİYATI KURAMSAL YAKLAŞIM

Dr. Dilek TÜFEKÇİ CAN

Copyright © Bu kitabın Türkiye' deki her türlü yayın hakkı Eğitim Kitabevi Yayınlarına aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

Eğitim Yayınevi ® Eğitim Kitabevi'nin tescilli markasıdır.

Dizgi & Kapak Tasarımı
EĞİTİM YAYINEVİ
DİZGİ BİRİMİ

Baskı-Cilt

DİZGİ  OFFSET

Matbaacılar Sit. 10451. Sk. No:4
Tel: 0332. 342 00 05 - 342 07 42
Karatay/KONYA

T. C.
Kültür ve Turizm Bakanlığı
Yayıncı Sertifika No: 14824

Nisan - 2014

ISBN: 978-605-5176-52-5

EĞİTİM KİTABEVİ

Rampalı İş Merkezi Kat: 1 No: 121
Tel.&Fax.: (0.332) 351 92 85 • Meram / KONYA
e-mail: egitimkitabeviyay@hotmail.com

internetteki kitapçınız

www.kitapmatik.com.tr

**“ En değerli varlığın İNSAN
olduğunu öğreten babama... ”**

Dilek Tüfekçi CAN

05 Mayıs 1973 İstanbul doğumlu. İlk ve ortaöğretimini Adana'da tamamladıktan sonra 1991 yılında Atatürk Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümü İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim dalında öğrenci olmaya hak kazandı. 1996 yılında bölüm ikincisi olarak mezun olan Tüfekçi Can, aynı yıl Erzurum'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şair Nef'i İlköğretim Okulunda İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı. 1997 yılında aynı üniversitenin aynı bölümünde yüksek lisans öğrenimi almaya hak kazanan Tüfekçi Can, 2000 yılında "İtirafları Şair: Anne Sexton" adlı yüksek lisans teziyle bilim uzmanı ünvanını aldı. 2001 yılında Balıkesir Üniversitesinde Yabancı Diller Bölümünde İngilizce okutmanı olarak göreve başladı. 2003 yılında aynı üniversitede Necatibey Eğitim Fakültesinde İngiliz Dili Öğretmenliği Anabilim dalına öğretim görevlisi ünvanıyla atandı. Prof. Dr. Metin Ekici danışmanlığında "Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Araştırma: Tanımlar, Türler ve Teoriler" adlı doktora çalışmasıyla 2012 yılında Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dünyası Edebiyatları bölümünden mezun olarak doktor ünvanını almaya hak kazandı. Alanıyla ilgili ulusal ve uluslararası sempozyum ve kongrelere katıldı; bildiri ve makaleler yayınladı. Halen Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında öğretim görevlisi doktor olarak çalışmaktadır.

İÇİNDEKİLER

Önsöz	VII
GİRİŞ I. ÇOCUK, ÇOCUKLUK DÖNEMİ, ÇOCUK EDEBİYATI	1
GİRİŞ II. ÇOCUK EDEBİYATININ EDEBİ BİR TÜR OLARAK ORTAYA ÇIKIŞI	10
GİRİŞ III: ÇOCUK EDEBİYATINA KURAMSAL YAKLAŞIM	17

BİRİNCİ BÖLÜM YAZAR MERKEZLİ KURAMLAR

I. I. ANLATIMCILIK	16
I.I.I. Anlatı.....	30
I.I.II. Anlatıcı.....	31
I.I.III. Gönderge.....	34
I.I.IV. Anlatı Düzeninin Kurgulanması	35
I.I.V. Anlatıda Drama Kuramı	44
I.I.VI. Bakış Açısı	47
I.I.VII. Olay Örgüsü	48
I.I.VIII. Karakter.....	46
I.I.IX. Çocuk Edebiyatında Roman ve Anlatımcılık	63
I.I.IX.I. Olay Örgüsü	65
I.I.IX.II. Karakter.....	68
I.I.IX.III. Zaman ve Mekân	70
I.I.IX.IV. Biçim	71
I. II. PSİKANALİTİK KURAM	75
I.II. I. Freudçu Yaklaşım.....	80
I. II. II. Jungçu Yaklaşım	87
I.II. III. Adlerci Yaklaşım	98
I.II. IV. Lacancı Yaklaşım	101
I.II.V. Çocuk Edebiyatına Psikanalitik Yaklaşım.....	106
I.II.VI. James ve Dev Şeftali: Romana Psikanalitik Yaklaşım	109
I.II.VII. Hansel ve Gretel: Masala Psikanalitik Yaklaşım	115
I.II.VIII. Çocuk Edebiyatında Travma	120

İKİNCİ BÖLÜM

METİN MERKEZLİ KURAMLAR

II. I. YAPISALCILIK.....	128
II.I.I.Yapısal Çözümleme.....	135
II.I.I.I. Anlatıcı: Metin-içi Metin-dışı.....	142
II.I.I.II. Sözce Sözceleme, Sözce Tümce.....	148
II.I.I.III. Gönderge: Dil-İçi, Dil-Dışı, Gerçek Dışı.....	150
II.I.I.IV. Bakış Açısı, Odaklanma	151
II.I.I.V. İdeoloji: Anlatıcı - Yazar - Okur İlişkisi	155
II.I.I.VI. Propp Yöntemi ile Masal Çözümleme	168
II.I.I.VII. Koca Grifon: Masala Yapısalcı Yaklaşım.....	176
II.II. GÖSTERGEBİLİM.....	187
II.II.I. Gösterge.....	192
II.II.II. Gösterge:Gönderge.....	195
II.II.III. Gösterge Bilimsel Çözümleme	202
II.II.IV. Dünya Güzeli: Masala Gösterge Bilimsel Yaklaşım.....	205
II.II.VI.Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimine Gösterge Bilimsel Yaklaşım	244
II.III. METİNLER ARASILIK KURAMI	253
II.III.I. Çocuk Edebiyatında Metinler Arasılık.....	259
II.III.II. Kırmızı Başlıklı Kız: Yeniden Anlatıma Metinler Arası Yaklaşım	286

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUR MERKEZLİ KURAMLAR

III.I. ALIMLAMA ESTETİĞİ KURAMI	292
III.I.I. Okuma Edimi ve Okur	303
III.I.II. Yazar Temsilci ve Yazma Süreci.....	310
III.I.III. Okur Temsilci ve Okuma Süreci	318
III.I.IV.Yazar ve Okur Temsilcinin Değerlendirilmesi	322
III.I.V. Charlotte's Web: Alımlama Estetiği'nde Boşlukları Doldurma	325
III.I.VI. Tutarlılığı Sağlama Teknikleri	332
BİBLİYOGRAFYA.....	347
EKLER.....	359

ÖNSÖZ

Yaklaşık on beş yıl, Necatibey Eğitim Fakültesinde İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında çocuklara yabancı dil öğretimi, edebiyat yoluyla dil öğretimi, çocuk edebiyatı metinlerinde söylem analizi üzerine dersler verdikten sonra, doktora tezimden derlediğim ve Çocuk Edebiyatına Kuramsal Yaklaşım adını verdiğim bu kitabı yazmayı bir görev bildim. Özellikle üniversitelerimizde Türk, İngiliz, Alman ve Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okuyanların ve edebi kuramlarla ilgilenenlerin başvurabilecekleri, çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım üzerine Türkçe yazılmış bir kaynağın yokluğu, bu kitabı yazmam gerektiğini bana hissettirdi. Bu nedenle, bu çalışmanın hem alandaki boşluğu dolduracağına hem de daha sonraki kuramsal çalışmalara kaynaklık edeceğine inanıyorum. Bu eseri kaleme almamdaki bir diğer neden ise, geleceğimizi emanet ettiğimiz çocuklarımızın edebi açıdan da ne kadar değerli olduklarını onlara göstermektir.

Çocuk edebiyatı ulusal kimliğini her ne kadar kendi özgün yapısı içinde barındırsa da ulusal sınır tanınamaması yani uluslararası ve kültürler arası nitelikte olması bakımından bu araştırmanın aslında herhangi bir ulus edebiyatıyla ilgili olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle, bu eserin Dünya Çocuk Edebiyatının bir ürünü olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi, ülkemizde Türk edebiyatının yanı sıra, üniversitelerde çok sayıda Batı ve Doğu filolojileri ile Karşılaştırmalı Edebiyat bölümleri bulunmaktadır. Çocuk Edebiyatına Kuramsal Yaklaşım kitabımda bu bölümlerin her birinin yararlanabileceğini umduğum için Batı dilleri, Doğu dilleri ve Karşılaştırmalı Edebiyat alanlarından örnekler vererek kuramsal çalışmayı tamamladım. Her şeyden önce çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşıma yeni değil ilk ve tek çözüm önerisi getirerek kuramları yazar, metin ve okur merkezli olmak üzere üç kısma ayırdım. Ne var ki kuram ve yöntemlerin çok çeşitli olması benim içlerinden seçim yapmama neden oldu. Yoksa bu kitap çok daha hacimli bir çalışmanın ürünü olacaktı. Bu nedenle Anlatımcılık, Psikanalitik, Yapısalcılık, Göstergebilim, Metinlerarasılık ve Alımlama Estetiği olmak üzere sadece altı kuramı çocuk edebiyatı sınırları içerisinde inceleyebildim. Oysa çocuk edebiyatının Feminizm, Yapisökücülük, Eko Eleştirisi, Yapısalcılık Sonrası, Yeni Tarihselcilik ve Yeni Eleştiri gibi daha birçok kuramla incelenebilecek bir altyapısı olduğunu söylemem gerekir.

Özellikle son yıllarda verilen çocuk edebiyatı eserleri gerek anlatı-anlatıcı teknikleri, gerek polifonik özellikleri ve gerekse doğrusal olmayan olay örgüleriyle gerçek bir yaratıcılığın, deyim yerindeyse bir bilmece-bulmacanın ürünüdür. Çocuk okurdan beklenen sadece hayal gücünü geliştirmesi veya okuma eylemini sevmesi değil aynı zamanda aktif bir okur olarak okuduğu eseri tıpkı bir dedektif gibi çözümlemesidir. Bu nedenle çocuk edebiyatı

eserleri gün geçtikçe hem söylem hem de yapı bakımından gelişmektedir. Zaten bu gelişim süreci onun, kendisine ait kuramsal bir altyapı oluşturmalarına neden olmaktadır.

Bu çalışma çocuk edebiyatı alanında bir ilk olduğu için getireceğiniz eleştiriler, hem daha sonraki araştırmalarımıza hem de konuya gönül veren diğer araştırmacılara katkıda bulunacaktır. Özellikle kuramsal çalışmalar yapan araştırmacıların eleştirilerinin bizim için oldukça önemli olduğunu belirtmek isterim. Bununla birlikte, kaynakçanın bütününe yakınının İngiliz dilinde yazılmış, çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşıma kaynaklık edebilecek türden kitaplar olduğunu belirtmeliyim.

Bu çalışmanın merkezini oluşturan çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım Türkiye'deki ilk bilimsel çalışmadır. Bu nedenle, bu eserin kuramsal çalışmalar hakkında bilgi edinmek isteyen çocuk edebiyatı yazarları için de yararlı olabileceği düşüncesindeyim. Bu çalışmanın daha sonraki çalışmalara kaynaklık edeceğini ve çalışmamız boyunca yaptığımız inceleme ve değerlendirmelerin çocuk edebiyatı araştırmalarında dikkate alınacağını ve bu araştırmalara katkı sağlayacağını umuyoruz.

Bu çalışmayı okuyarak tavsiyelerde bulunan, düzeltmelerini yapan çok değerli kadim dostum Aydanur YILMAZ'a şükranlarımı sunarım.

Bu kitabın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Metin EKİCİ'ye sonsuz şükranlarımı sunarım.

Dr. Dilek TÜFEKÇİ CAN
Balıkesir, Nisan 2014

GİRİŞ I. ÇOCUK, ÇOCUKLUK DÖNEMİ, ÇOCUK EDEBİYATI

Çocuk ve çocukluk kavramlarına açıklık getirmeye çalışırken farklı görüşlerle karşı karşıya kaldığımızı belirtelim. Bu görüşleri değerlendirmemiz sonucunda, çocuk ve çocukluk kavramının ortak kabul gören bir tanımına ulaşamadığımızı da ifade edelim. İncelediğimiz kaynakların birçoğunda “çocuk” ve “çocukluk” kavramlarının tanımlarında birbirinden farklı görüşlerin oluşmasının asıl nedeni, farklı disiplinlerin çocukluk kavramını kendi alanı içinde ve bu alanın sınırlılıklarına göre tanımlamasından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle, “çocuk” ve “çocukluk” kavramlarına, psikoloji, sosyoloji, tarih, eğitim bilimi ve hukuk gibi alanların her biri kendi çerçevelerinden ve bu alanların sınırlılıkları içinde ve farklı tanımlamalar yapmıştır.

Alanlar arasındaki farklı yaklaşımlara ve bu yaklaşımlara göre oluşturulmuş birbiriyle ilişkili veya ilişkisiz tanımları, konumuzu daha anlaşılır kılmak için burada genel olarak değerlendirmek yararlı olacaktır.

Türkçe Sözlükte “çocuk” kavramı: “*küçük yaştaki oğlan veya kız; soy bakımından oğul veya kız evlat; bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız*” olarak tanımlanır.¹

Türk Ansiklopedisinde ise, “Çocuk doğuşla olgunluk arasındaki insan. Genel olarak olgunluğun 18 yaşında başladığı kabul edildiğine göre bu terim, çocukluk (0-13) ve yeni yetmelik (14-18) yaşlarındaki insanı kapsar” şeklinde tanımlanır.²

Ferhan Oğuzkan ve Ruşen Alaylıoğlu çocuk kavramını, “1. Genel anlamda, olgunluğa erişinceye kadar her yaştaki kızlara ve erkeklere verilen ad. 2. İki yaşından ergenlik çağına kadarki hayat dönemi. 3. Doğumlarından 12 yaşına kadar kız ve erkeklerin ortak adı. 4. Erinlik dönemine erişmemiş kimse” olarak tanımlar.³ Öner Ciravoğlu’na göre ise çocuk, “gün gün adım adım olgunlaşan büyüyen, bu amaçla eğitilen insan, yurttaş”tır.⁴

Pedagoji Sözlüğünde Paul Foulquie, “İnsan hayatının ergenlikten önce gelen dönemi. Genellikle üçe ayrılır: 1. İlk çocukluk veya küçük çocukluk (2 ½ yaşına kadar); 2. İkinci çocukluk veya orta çocukluk (2 ½ ile 7 yaş arası); 3. Üçüncü çocukluk veya son çocukluk (7 ile 11-12 yaş arası) bundan sonra ergenlik öncesi çağı gelir.”⁵ Şeklinde çocuk kavramını tanımlar.

Abdullah Şahin ise, “Çocuk, doğum ve ergenlik çağı arasındaki dönemi yaşayan küçük insandır. 0–15 yaş grubunu içine alır” sözleriyle kavrama açıklık getirir.⁶

1 Türkçe Sözlük. hzl. Türk Dil Kurumu, Ankara: MEB Yayınları, 2005, s. 444.

2 Türk Ansiklopedisi. Çocuk Maddesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, C. 12. M.E.B. Devlet Kitapları, 1982.

3 Ruşen Alaylıoğlu, A. Ferhan Oğuzkan. *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapevleri, 1976, s. 52.

4 Öner Ciravoğlu. *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi. 2000, s. 11.

5 Paul Foulquie. *Dictionnaire de la Langue Pedagogique*. (Pedagoji Sözlüğü). çev. Cenap Karakaya. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1994, ss. 78-79.

6 Abdullah Şahin. “Çocuk ve Çocukluk.” *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı*. Editörler: Ömer Yılar, Lokman Turan, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2007, s. 3.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nca 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ise, "18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır" şeklinde bir ifade bulunur.⁷ Bu nedenle 0-18 yaş arası bütün bireylerin çocuk kapsamına alınması yönünde Birleşmiş Milletler'in belirttiği görüş de çocuk kavramına kısmen de olsa açıklık getirir.

Neil Postman'ın "Çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır. Biyolojik açıdan herhangi bir kültürün kendisini yeniden üretme gereksinimini unutmaması tasavvur edilemez. Fakat bir kültürün toplumsal açıdan çocukluk fikrine sahip olmaksızın var olması muhtemeldir. *Bebekliğin tersine çocukluk, biyolojik bir kategori değil, toplumsal bir kurgudur*" sözleri bir taraftan çocuk kavramına açıklık getirirken, diğer taraftan bebeklik dönemi ile çocukluk dönemi arasındaki farka açıkça vurgu yapar.⁸

Görüldüğü gibi, çocuk kavramı ile ilgili birbirinden oldukça farklı birçok tanım yapılmaktadır. Bu tanımların ortak noktası, çocukluk dönemini temel almaları ve çocukluk döneminin başlangıç ve bitiş noktalarını saptamaya çalışmalarıdır. Bu tanımlardaki genel görüş ise, çocukluk kavramını genellikle *bebeklik döneminin bitişi ile ergenlik dönemi arasında geçen süreç* olarak tanımlamasıdır.

Çocuk kavramını, *bebeklik döneminin bitiminden hemen sonra (2 yaş) başlayan ve ergenlik dönemine (15 yaş) giriş ile biten, bu iki dönem arasında gerek fiziksel, gerek duygusal, gerek sosyal açıdan gelişim gösteren, bu gelişimin neticesinde toplumda yetişkin birer birey durumuna geçmeye hazırlanan insan* olarak tanımlamayı uygun buluyoruz. Bu tanımlı yaparken, hem 0-2 yaş bebeklik döneminin, hem de on beş yaşın üzerindeki bireylerin çocuk tanımının dışında tutulmasına karar verdik. Bunun birinci nedeni, 0-2 yaş arası bebeklerin biyolojik olarak gelişmekte olmaları ve henüz sosyalleşme sürecine girmemeleridir. 15 yaş üstü bireylerin çocukluk döneminin dışında tutulmasının nedeni ise, kız ve erkek bireylerin ergenlik dönemine girmelerinin farklılık göstermesi ve bu nedenle 15 yaş, en üst yaş sınırı olarak kabul etmemizdir.

Çocuğun yaşamını biyolojik olarak diğer dönemlerden farklı olarak sürdürdüğü yaklaşık 13-14 yıllık süreç, çocukluk kavramını beraberinde getirir. Bu nedenle, burada "çocukluk dönemi"ni de tanımlamak gerekir. Çocukluk, bireyin bilgi, duygu, dil, sosyal ve kültürel açıdan gelişim gösterdiği dönemi kapsayan bir süreçtir.

Haluk Yavuzer, çocukluk dönemini "*bireyin doğum döneminden başlayarak, ergenlik evresine kadar süregelen gelişim*" dönemi olarak tanımlar.⁹

Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğünde ise "*insan hayatının iki yaşından ergenlik çağı olan on iki on dört yaşına kadar olan dönemi*"nin çocukluk dönemini kapsadığı belirtilir.¹⁰

7 www.amnesty.org.tr/Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi,Kısım1, Madde1. Erişim Tarihi: 25. 02. 2009.

8 Neil Postman. Çocukluğun Yok Oluşu. çev. Kemal İnal, Ankara: İmge Kitabevi, 1995, s. 7.

9 Haluk Yavuzer. Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993, 10. Baskı. s. 15.

10 Türk Dünyası Ortak Edebiyatı. Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü. C. 2, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, Yayın: 214, Kaynak Eser Dizisi:4, 2003, s. 51.

Neil Postman, çocukluk fikrinin Rönesans'ın en büyük buluşlarından biri olduğunu ileri sürdükten sonra, çocukluk kavramının *"bilim, ulus-devlet ve dinsel özgürlük ile birlikte hem toplumsal bir yapı hem de psikolojik bir koşul olarak on altıncı yüzyılda ortaya çıktığını ve günümüze kadar geldiğini"* ileri sürer.¹¹

Genel olarak, çocukluk dönemi iki ile on beş yaş arasını kapsayan bir dönem olarak ele alınsa da bu dönemdeki çocukların her birinin hem biyolojik hem de psikolojik açıdan birbirlerinden farklı oldukları saptanmıştır. Bu nedenle bilimsel olarak yapılan inceleme ve araştırmalar neticesinde çocukluk dönemi de kendi içinde alt kısımlara ayrılmaktadır. Ferhan Oğuzkan, çocukluk dönemini;

- a. İlk Çocukluk Çağı (oyun çağı): 2–6 yaş arası
- b. İkinci Çocukluk Çağı (okul çağı): 6–10 veya 6–12 yaş arası
- c. Son Çocukluk Çağı (erinlik çağı): 10–13 veya 12–14 olmak üzere

üç kısma ayırır.¹²

Buraya kadar, "çocuk" ve "çocukluk dönemi" kavramlarını açıklamaya çalıştık. Bundan sonra ise, "çocuk edebiyatı" kavramını tanımlayarak bu kavram ile ifade edilmek istenenin ne olduğunu vurgulayıp çocuk edebiyatının genel edebiyat içindeki yerini ve önemini açıklamaya çalışacağız. Ancak ilk önce "çocuk edebiyatı" kavramını tanımlamak yerine çocuk edebiyatı ile ilgili bir ön bilgi vermek daha yerinde olacaktır. "Çocuk edebiyatı" tanımını ise vereceğimiz bilgiler ışığında bu kısmın sonunda yapmayı uygun gördüğümüzü belirtelim.

Çocuk edebiyatı 17. yüzyılın başlarında ortaya çıkmasından günümüze kadar edebiyatçılardan eleştirmenlere, politikacılardan toplum bilimcilere, editörlerden ebeveynlere ve eğitim bilimcilerden kütüphanecilere kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan toplulukların yoğun eleştirisi altında gelişmeye devam etmektedir. Çocuk edebiyatı, özellikle son yüzyılda edebi bilimlerde tartışma konusunun ilgi odağı haline getirilmekte ve bu tartışmalar çoğunlukla şu noktalar üzerine odaklanmaktadır: *"Çocuk edebiyatı, edebiyat mıdır?"*, *"Çocuk edebiyatı, edebiyat ise genel edebiyatın içinde bir alt kol mudur?"*, *"Edebiyatın çocuğa ya da yetişkine göresi olur mu?"*, *"Çocuklar için ayrı bir edebiyat olmalı mı?"*, *"Çocuk edebiyatı eserleri yetişkin edebiyatı eserlerinden seçilerek mi oluşturulmalı yoksa onlar için özel olarak mı yazılmalı?"*, *"Madem çocuk edebiyatı, çocuklara ait bir edebiyat o zaman eserlerin çocuklar tarafından kaleme alınması gerekmez mi?"*

Bu sorular, geçmişte tartışma konusu olmuş ve günümüzde de tartışılmakta ve belki de gelecek yıllarda da tartışma konusu olmaya devam edecektir. Bunların içinde özellikle, çocuk edebiyatının sınıflandırılması en önemli tartışma konularından birini oluşturmaktadır. Çocuk edebiyatının genel edebiyatın bir alt kolu mu, yoksa ikincil derecede önemli bir edebiyat mı olduğu yolundaki tartışmalar günümüzde de sürmektedir.

¹¹ Neil Postman. age. s. 8.

¹² A. Ferhan Oğuzkan. Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2006, 8. Baskı, s. 2.

Bizim bu tartışmalara katılmak ve bu görüşlerden bazılarını taraf olarak başka bir kısır döngü yaratmak gibi bir amacımız yoktur. Zira bizim böylesine kapsamlı bir araştırma yapmaya çalışmamız, çocuk edebiyatına verdiğimiz önemi ve değeri zaten göstermektedir. Bu nedenle biz, çocuk edebiyatının edebiyat sayılıp sayılmayacağı gibi gereksiz bir tartışmanın içine girmektense çocuk edebiyatını, genel edebiyat biliminin içinde yer alan ayrı bir kol olarak ele almayı uygun görmekteyiz. Ayrıca, bir milletin milli unsurlarının oluşmasında oldukça önemli bir işleve sahip olan çocuk edebiyatının, sadece bu nedenden dolayı bile önemsiz, *sıradan* veya *ikincil derecede önemli* olarak sayılamayacağını belirtmek gerekir. Bununla birlikte, yukarıda saydığımız tartışma konularına açıklık getirmesi bakımından çocuk edebiyatının tarihsel süreç içinde gelişimine kısaca yer vereceğiz.

Çocuk edebiyatı 17. yüzyılın başlarında, çocukluk döneminin özel bir dönem olarak görülmesi ve çocukların kendilerine özgü ihtiyaçlarının olabileceğinin fark edilmesiyle ortaya çıkar. Çocuk edebiyatının genel edebiyattan ayrılarak edebiyatın ayrı bir kolu olarak gelişmesinde ise özellikle çocukluk dönemi ve çocuk eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların artması önemli bir rol oynamıştır.

1989 yılında "Ninth Congress of the International Research Society for Children's Literature"da (Çocuk Edebiyatı Uluslararası Araştırma Kurumu 9. Kongresi) Prof. Dr. Hans-Heino Ewers, çocuk edebiyatının tarihsel gelişiminin "*pedagojik, sosyal ve edebî*" olmak üzere üç temel yaklaşımla incelenmesi gerektiğini belirttikten sonra, bu yaklaşımlardan özellikle pedagojik ve sosyal yaklaşımın genel edebiyat tarihinin gelişiminden oldukça büyük farklılık gösterdiğini vurgular.¹³

Ewers'in ele aldığı "pedagojik yaklaşım"a göre edebiyat, çocuğa eğitim vermek için bir araç, hatta en etkili yol olarak kabul edilir. Pedagojik çalışmalar en başta, çocuğa *görelilik* ya da *uygunluk* kavramının ortaya çıkmasına; daha sonraları ise çocuğun okumasında sakınca görülmeyen eserlerin sınıflandırılmasına yol açmıştır. Çocuk edebiyatının tarihsel süreç içinde gelişimi ele alındığında, pedagojik görüşün zaman zaman yaşanan çağ, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal durum ve çocuklar üzerindeki egemen bakış açısı gibi bazı olguların etkisi altında kaldığı görülür. Bu nedenle, çocuk edebiyatında pedagojik bakış açısı ya da çocuğa uygunluk felsefesi yoğun olarak farklı düşünce merkezlerinin ilgi odağı haline gelmiştir. Bunun sonucunda, bazı eserler çocuk kitapları kapsamına alınırken bazıları da bu kapsamın dışında bırakılmıştır. Bu gelenekle yazılmış çocuk edebiyatı, Ewers'a göre "çocuklar adına arabuluculuk yapan yetişkinlerin kendi amaçları doğrultusunda kaynak kitap listeleri oluşturmalarından başka bir şey değildir."¹⁴

13 Maria Nikolajeva. "Approaches to the History of Children's Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihine Yaklaşımlar)." *Aspects and Issues in the History of Children's Literature* (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular) Editör: Maria Nikolajeva, London: Greenwood Press, 1995, s. IX.

14 Maria Nikolajeva. *agm.* s. IX.

Ewers'in çocuk edebiyatı tarihi ile ilgili olarak üzerinde durduğu ikinci yaklaşım, çocuk edebiyatı ile toplum arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran "sosyal yaklaşım"dır. Sosyal yaklaşım çocuk-aile-okul arasındaki üçgende geçer. Bu nedenle bu yaklaşım, çocuk edebiyatının çocuğun sosyalleşme sürecine etkisini konu alır. Çünkü edebiyat, çocuğun sosyal hayatın içinde yer almasında işlevseldir. Dolayısıyla, bu yaklaşıma göre edebiyat pragmatik bir amaca hizmet eder.

Ewers'in diğer bir görüşü ise çocuk edebiyatı tarihine "edebi yaklaşım"dır. Ewers'a göre bilim adamlarının çoğunlukla göz ardı ettiği şey, çocuk edebiyatının her şeyden önce bir edebiyat olduğudur.¹⁵ Bu nedenle çocuk edebiyatının da yetişkin edebiyatı incelenirken ele alınan benzer edebi yaklaşımlar çerçevesinde incelenmesi gerekir. Bu ise çocuk edebiyatının kendi içinde kuramsal bir alt yapısının oluşması anlamına gelir.

Ewers, çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini pedagojik, sosyal ve edebi yaklaşımlar adı altında ele aldıktan sonra çocuk edebiyatı tarihini incelerken iki temel konu üzerinde durur: Bunlardan birincisi, çocuk edebiyatı ile genel edebiyat tarihi arasında belirgin bir fark olup olmadığı, yani çocuk edebiyatı tarihinin kendine ait Eski Çağ, Orta Çağ, Rönesans, Aydınlanma Çağı veya Modern Çağ gibi dönemlere ayrılıp ayrılmadığı ile ilgilidir. İkincisi ise çocuk edebiyatı tarihinin ulusal mı, yoksa evrensel mi olduğu; farklı ülkelerde benzer şekillerde mi meydana geldiği; yoksa ulusal şartların çocuk edebiyatı konularının ve türlerinin ortaya çıkmasında egemen olup olmadığı ile ilgilidir.¹⁶

Ewers'in belirttiği birinci konu ele alınacak olursa, çocuklar için yazılan ve basılan ilk kitaplar ortaya çıktığında genel edebiyat zaten çok uzun bir süredir edebi sistemin içinde yer almış durumdadır. Bu şu anlama gelir: Genel edebiyat, birkaç milenyumdan beri varlığını sürdürürken, çocuk edebiyatı sadece üç ya da dört yüzyıldan beri gelişme aşamasını sürdürmektedir. Hatta bu oran, henüz kendi edebiyatını oluşturamamış kimi ülkelerde daha da kısadır. Bu durum çocuk edebiyatı tarihi ile genel edebiyat tarihi arasında belirgin bir farkın oluşmasına neden olur. Diğer bir konu ise, çocuk edebiyatı tarihinin, genel edebiyat tarihi gibi belli dönemlere ayrılıp ayrılmayacağına ilişkindir. Gerçekte, çocuk edebiyatının tarihsel gelişim süreci o kadar kısadır ki, bu nedenle onun, genel edebiyatta olduğu gibi farklı dönemlere ayrılması mümkün değildir. Bu durum, çocuk edebiyatının henüz kendi gelişim sürecini tamamlamadığı anlamına gelir.

Ewer'in belirttiği ikinci görüş olan çocuk edebiyatının evrensel mi yoksa yerel mi olduğu konusundaki çalışmalar, çocuk edebiyatının birçok ülkede benzer aşamalardan geçmiş olduğunu gösterir. Şöyle ki, çocuk edebiyatının ortaya çıktığı birçok ülkede, çocuk edebiyatı ilk önce, halkbilimine veya yetişkin edebiyatına konu olan eserler arasından seçilerek çocukların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda, çocuk yetiştirmeyle ilgili kabul görmüş baskın gö-

15 Maria Nikolajeva. *agm.* s. IX.

16 Maria Nikolajeva. *agm.* s. X.

rüşlere göre uyarlanmıştı. Daha sonraları ise özellikle çocuklar için didaktik ve eğitici yönü kuvvetli eserler yaratılmıştır. Genellikle, bu iki dönem birbiriyle iç içe geçtiği için bunları birbirinden ayırmak neredeyse imkânsızdır. Son olarak, çocuk edebiyatı gelişimini, kendini yetişkin edebiyatından soyutlayarak tamamlama aşamasına gelmiştir. Çocuk edebiyatı gelişimini tamamlarken konu ve tür bakımından sınıflandırılması da ayrı bir tartışma konusu oluşturmuştur. Bunun başlıca nedeni ise çocuk edebiyatı eserlerinin hitap ettiği cinsiyete göre bile farklılık göstermesidir. Başka bir ifadeyle, çocuk edebiyatı şiir, drama, roman vb. türlere ayrılmadan önce, kendi içinde kız veya erkek okur olmak üzere okur kitlesini de ikiye ayırır. Bu ayırım, çocuk edebiyatı türlerinin ve konularının oluşmasında belirleyici bir etken olarak ortaya çıkar.

Görüldüğü gibi, tarihsel gelişim sürecinde çocuk edebiyatı, genel edebiyattan farklılıklar gösterir. 17. yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkmasıyla geçen dört yüz yıllık süreç içinde, çocuk edebiyatı edebi bir tür olarak kabul edilmiş; çocuk edebiyatının sınıflandırılması yapılmış, hatta çocuk edebiyatı kuramsal açıdan değerlendirilebilecek bir seviyeye ulaşmıştır.

Çocuk edebiyatı ile ilgili tartışma konuları ve çocuk edebiyatının tarihsel gelişimi hakkında genel bir bilgi verdikten sonra, bu kısımdan itibaren çocuk edebiyatının işlevini ve çocuk okura katkısını genel hatlarıyla ele almayı uygun bulmaktayız.

Çocukluk döneminin, hem okul öncesi hem de örgün eğitimi kapsamı, bireyin kendisini geleceğe hazırlayan temel eğitimi alması anlamına gelir. Bireyin temel eğitim aldığı bu özel dönemde ise farklı istek ve ihtiyaçları bulunur. Günümüzde toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterse de çocukluk dönemindeki bireylerin kendilerine özgü fiziksel, sosyal, kültürel ve duygusal istek ve ihtiyaçları yetişkinler tarafından karşılanır. Bununla birlikte çocukların, duygusal gereksinimleri ise onları manevi anlamda doyuma ulaştıran, onlara hayal dünyasının kapılarını açan, duygu ve düşüncelerinin toplumsal yapı içinde oluşmasına katkıda bulunan edebiyat aracılığıyla karşılanır.

Çocuk edebiyatının en önemli işlevi çocuğun psikolojisine yani ruhsal gelişimine katkıda bulunmasıdır. Çocuk, estetik haz alma ihtiyacını en güzel ve en ulaşılabilir şekilde çocuk edebiyatından karşılar. Başka bir ifadeyle, duygusal anlamda çocuğun istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yazılan her bir metin, çocuk okurun estetik duygusunun gelişmesini sağlar.

Çocuk edebiyatı sadece okul çağındaki okuma-yazma bilen çocuklar değil, aynı zamanda okul öncesi çağlardaki çocukların da psikolojik gereksinimleri göz önünde bulundurularak yazılır. Dolayısıyla, çocuğun okul öncesi dönemde edebi eserle buluşması onun hayal dünyasının gelişimine, hoşça vakit geçirmesine, yaşama sevinciyle dolmasına, eserde geçen karakterlerin yerine kendini koymasıyla algılama ve yorumlama gücünün artmasına neden olur. Bu sayede yaratıcı düşünme gücü artan çocuk, sosyalleşme sürecine daha hızlı girerek çevresindekileri anlamlandırmaya başlar.

Çocuklar için özel olarak yaratılan edebi türün, “çocuk edebiyatı” adı altında sınıflandırılması, aslında çocuk edebiyatının genel edebiyattan farklı olduğunu da ortaya koyar. Bu nedenle çocuk edebiyatının, genel edebiyattan ya da diğer bir deyişle, yetişkin edebiyatından hangi açılardan farklı olduğunu genel hatlarıyla belirlemek gerekir. Birinci fark, çocuk edebiyatı eserlerinde resimlemelerin yer almasından kaynaklanır. Çocuk edebiyatında genellikle, metin ile resimlemelerin birleşiminden meydana gelen bir bağlam yaratılır. Oysa yetişkin edebiyatında resimlemelere ya hiç yer verilmez ya da yok denecek kadar az yer verilir. Diğer önemli fark ise çocuk edebiyatının özellikle sahne sanatlarıyla yakından ilişkili olmasıdır. Diğer edebi alanlarda, edebi metinlerin sahne sanatlarına sığması çocuk edebiyatı eserlerine oranla çok daha sınırlıdır. Oysa çocuk edebiyatı eserleri, sinemadan tiyatroya, müzikallerden sözlü hikâye aktarımlarına, CD’lerden animasyon filmlere kadar görsellik içeren birçok alanda malzeme olarak kullanılır. Özetle, çocuk edebiyatı terimi sadece yazılı veya sözlü edebiyat geleneğini değil aynı zamanda görsel sanat dallarıyla da ilişkili bir edebi türü de kapsar.

Buraya kadar çocuk edebiyatı hakkında genel bir bilgi verdik. Bundan sonra ise çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan tanımlara yer vereceğiz. Sözelimi, Ansiklopedik Eğitim Sözlüğünde çocuk edebiyatı: “1. Usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad. 2. Türlü konular üzerinde yazılmış olup çocukların zevkle ve ilgiyle okudukları eserlerden meydana gelen edebiyat. 3. Çocukların faydalandığı her türlü yayını kapsayan edebiyat” olarak tanımlanır.¹⁷

Roger Stale çocuk edebiyatının dinleyici/okur kitlesine dikkat çekerek çocuk edebiyatını “bir konudan ya da bir yazardan ziyade bir dinleyici kitlesini hedef alan tek edebi tür” olarak adlandırır.¹⁸ Peter Hunt’a göre ise, “Çocuk edebiyatı zengin ve çelişkilerle dolu bir alandır ve bu zenginlik karmaşayı değil çocuk edebiyatını çevreleyen ve çocuk edebiyatının içine işleyen düşüncelerin çeşitliliğini yansıtır.”¹⁹ Perry Nodelman çocuk edebiyatı eserlerinin, yazarların kafasında bir çocuk dinleyici/okur yaratmasıyla yazıldığını vurguladıktan sonra, “çocuklar için yazılmış metinler, çocuklara ait özel bir dünya yaratmayı ve diğer edebi türlere benzemeksizin çocuk okurlarda duyguları harekete geçirmeyi amaçladığını” belirtir.²⁰

P. W. Musgrave, çocuk edebiyatının didaktik yanına dikkat çekerek söz konusu edebiyatın okuyazar bir toplum için adeta bir hazine niteliğinde olduğunu şu sözlerle ifade eder: “çocuk edebiyatı, ebeveynler ve toplumda yer alan kişiler açısından, gelecek nesillere öğretilmesi düşünülen değer yargılarının onlara ulaştırılmasında en mükemmel kaynaktır.”²¹

17 Ruşen Alaylıoğlu, A. Ferhan Oğuzkan. *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri, 1976, ss. 52-53.

18 Roger Sale. “The Audience in Children’s Literature (Çocuk Edebiyatında Dinleyici).” *Bridges to Fantasy* (Fantastiğe Köprü), Editörler: George E. Slusser, Eric S. Rabkin, Robert Scholes. Carbondale: Southern Illinois UP, 1982, s. 78.

19 Peter Hunt. *Introduction to Children’s Literature (Çocuk Edebiyatına Giriş)*. Oxford: Oxford University Press, 1994, s. 4.

20 Perry Nodelman. *The Pleasures of Children’s Literature (Çocuk Edebiyatından Haz Alma)*. USA: Longman Publisher, The University of Winnipeg, 1992, s. 17.

21 P. W. Musgrave. *From Brown to Bunter: The Life and the Death of the School Story (Brown’dan Bunter’a: Okul Hikâyelerinin Ömrüve Ölümü)*. London: Routledge, Kegan Paul. 1985, s. 22.

Riitta Oittinen çocuk edebiyatının kendine özgü özelliklerinin olduğunu vurguladıktan sonra, çocuk kitaplarının en temel birinci özelliği olarak içinde resimlemelerin yer almalarını, ikinci özelliği olarak ise sesli okuma yapılmasına elverişli olmalarını gösterir.²² Charlotte Huck, çocuk düşüncesinin çocukluk döneminin eşi benzeri olmayan bir dönem olarak fark edilmesiyle başladığını belirtmekle beraber, “Çocuklar, küçük yetişkinler değil; kendi hakları, ilgileri ve yetenekleri olan bireylerdir. Bu anlayış, çocukluk dönemi ile ilgili merak, eğlence ve hayal kırıklığı duygularına hitap eden bir edebiyata ihtiyaç duyulduğu fikrini ortaya çıkarır.” diyerek çocuk edebiyatının çocukluk döneminin duygusal anlamda hassas olduğu konular üzerinde yoğunlaştığını ifade eder.²³

Literature For Children (Çocuk Edebiyatı) adlı eserin editörlüğünü yapan Peter Hunt'ın “çocuk edebiyatı amorf (biçimsiz-şekilsiz) ve anlaşılması güç bir yaratık; çocuk edebiyatının okuru ile ilişkisi zor; edebiyatın geri kalanı ile ilişkisi ise sorunlu” olduğunu ifade eden sözleri çocuk edebiyatının zorlu yapısına dikkat çeker.²⁴

Mustafa Ruhi Şirin ise çocuk edebiyatını “çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu edebiyat.” olarak tanımlar.²⁵

Görüldüğü gibi, “çocuk edebiyatı” ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bu tanımlar dikkate alınarak ortak bir değerlendirme yapıldığında sırasıyla şunları söylemek mümkündür:²⁶

1. Çocuk edebiyatı, çocuğa hitap eden bir edebiyattır.

2. Çocuk edebiyatı, edebiyat zevkini çocuğa aşıl原因 ve çocukta edebi esere karşı farkındalık uyandıran nitelikte bir edebiyattır. Bu nedenle, çocuk edebiyatı estetik özellik taşır.

3. Çocuk edebiyatı, çocukların duygu ve düşünce dünyasına hitap edecek nitelikte eserler yazılmasını öngördüğü için amaçlı bir edebiyattır.

4. Çocuk edebiyatı, çocuklara kendi çocukluğunun dışarıdan nasıl görüldüğünü anlatan bir edebiyat değil; onları yaratıcı düşünmeye davet eden ve onların ufkunu açan; bu nedenle geleceğe yönelik özel bir işlevi olan edebiyattır.

22 Riitta Oittinen. *Translating for Children (Çocuklar Adına Çeviri Yapmak)*. New York, London: Garland Publishing Inc., 2000, ss. 4-5.

23 Charlotte S. Huck. *Children's Literature in the Elementary School (İlköğretim Okullarında Çocuk Edebiyatı)*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, 3rd edition. s. 21.

24 Peter Hunt. *Literature for Children (Çocuklar için Edebiyat)*. London, New York: Routledge Publication, 1992, s. 1.

25 Mustafa Ruhi Şirin. *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 1994, s. 9.

26 Daha fazla bilgi için bk.: Kemal Demiray. *Türkçe Çocuk Edebiyatı*. (12. Baskı) İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1970, s.16.; Enver Naci Gökşen. *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. (Geliştirilmiş 5. Basım) İstanbul: Remzi Kitabevi, 1985, s. 9.; A. Ferhan Oğuzkan. *Çocuk Edebiyatı*. (7. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık, 2001, ss. 2-3; Alemdar Yalçın ve Gıyasettin Aytas. *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2002, ss. 5-6; Zeki Gürel. *İkibine Doğru Çocuk Edebiyatımız*. Ankara: Bizim Büro Basımevi, 2001, s.3; Ülkü Tamer. *Çocuk Edebiyatı*. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı* (hzl. Mustafa Ruhi Şirin), İstanbul: Gökyüzü Yayınları, s. 330; Selahattin Dili Düzgün. *Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik*. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (hzl. Doç. Dr. Serdar Sever) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve

5. Çocukların gelişim süreçleri yetişkinlerinkine benzemeksizin oldukça hızlıdır. Zihinsel, duygusal, sosyal ve dilsel bakımdan sürekli gelişim ve kendini yenileme durumu içinde bulunan çocuk, bu süreçte kendi yeteneklerini keşfetmekle meşguldür. Çocuk edebiyatı bu nedenle çocuğun kendi yeteneklerini ortaya çıkardığı ve çocuğun kendini bulduğu bir edebiyattır.

6. Çocuk edebiyatı süregelen bütün materyallerle - gerek sözlü gerek yazılı gerek görsel - güçlü bir ilişkisi olduğu için geçmiş, bugün ve gelecek arasında özel bağlantı kuran bir edebiyattır.

7. Çocuk edebiyatının bir neslin yetişmesinde, özel ve önemli bir işlevi olduğu için oldukça seçici ve çağdaş, yani bir anlamda yaşamı yakalayan bir edebiyattır.

8. Çocuk edebiyatı teorik bir düzleme dayanan, başka bir ifadeyle, kendi içinde kuralları olan bir edebiyattır.

9. Çocuk edebiyatı, dil, tarih, gelenek, görenek ve din, kısacası bir milleti millet yapan unsurları barındırdığı için bir tür kültür taşıyıcısı işlevine sahip olan bir edebiyattır.

10. Çocuk edebiyatı, diğer bütün disiplinlerle ortak çalışmayı ve hareket etmeyi gerektiren bir edebiyattır. Bu anlamda disiplinler arası yapısı olan bir edebiyattır.

11. Çocuk edebiyatı, yalnızca edebiyatın en dikkat çekici alanlarından biri değil aynı zamanda en işlevsel alanlarından biri olarak kabul edilir. Çocuk edebiyatı, çocuklar tarafından olduğu kadar yetişkinler tarafından da büyük beğeni toplayan bir edebi alandır.

12. Çocuk edebiyatı okumaya, tartışmaya ve düşünmeye değer bir edebi türdür; farklı becerileri, farklı ihtiyaçları ve farklı okuma tercihleri olan tamamen farklı bir okur kitlesi için yapılan bir edebiyattır.

Bütün bu tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda “çocuk edebiyatı” şu şekilde tanımlanabilir:

Çocuk edebiyatı, çocukluk dönemi içinde bulunan bireyler için özel olarak içselleştirilerek yazılan; çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal ve dilsel gelişimini göz önünde bulunduran; çocuğun yeteneklerinin açığa çıkmasına yardımcı olan; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir bağ kuran; kültürel mirasa sahip çıkarak onun genç nesillere aktarılmasında işlevsel olan; amaçlı, disiplinler arası ve çağın değerlerini barındıran; bunu yaparken okunduğunda farkındalık yaratarak sağlam bir estetik duygusunun oluşmasına katkıda bulunan edebi bir türdür.

GİRİŞ II. ÇOCUK EDEBİYATININ EDEBİ BİR TÜR OLARAK ORTAYA ÇIKIŞI

Tarih birbirine bağlı ve birbirini tetikleyen birçok olay, olgu ve ayrıntıdan oluşur. Olay, olgu ve ayrıntıların bir araya gelmesi ise neden-sonuç ilişkilerini de içinde barındıran anlamlı bir bütün ortaya çıkarır. Tarihin birbirinden ayrı ve bağımsız değil, birbirine geçmiş ve birbirini etkileyen birçok olay ve olgudan oluştuğu göz önünde bulundurulursa, çocuk edebiyatı eserlerinin ortaya çıkışı ve bu eserlerin sınıflandırılmasında ülkeler arasındaki benzer tarihsel süreç ve yapı hemen fark edilecektir.

Çocuk edebiyatının evrensel gelişim sürecini incelediği, "The Historical Model of the Development of Children's Literature (Çocuk Edebiyatının Gelişiminde Tarihsel Yapı)" adlı makalesinde, Zohar Shavit çocuk edebiyatı için evrensel bir yapı oluşturma'nın mümkün olup olamayacağını sorgular. Shavit, "*hem başlangıç hem de daha sonraki gelişim aşamasında her çocuk edebiyatının benzer tarihsel yapısının olduğunu*" vurgular.²⁷ Shavit ayrıca, ne zaman ve nerede gelişmeye başladığına bakılmaksızın çocuk edebiyatının bütün sistemlerinin istisnasız bir şekilde aynı gelişim evrelerinden geçtiğini iddia eder.²⁸

Tarihsel süreç içinde her ülkenin kendine ait farklı toplumsal olayları içeren bir geçmişi olmasına rağmen, söz konusu çocuk edebiyatı olduğunda hemen hemen bütün ülkelerde çocuk edebiyatının gelişim sürecinin birbirine benzer özellikler sergilediği görülür. Örneğin, İngiltere ve Amerika'da "Püritenlerin İsyanı", Almanya'da yıllar sonra gerçekleşen "Yahudi Aydınlanması", 20. yüzyılın başlarında Mısır'daki "Aydınlanma Hareketi" ve yine 20. yüzyılda Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı İmparatorluğu topraklarının bir bölümünde kurulması gibi, birçok toplumsal olay, her ne kadar farklı zaman dilimlerinde ve farklı ülkelerde gerçekleşmiş olsa da çocuk edebiyatının gelişim sürecine etkileri neredeyse birbirinden farksızdır.

Çocuk edebiyatı gelişmeden önce, çocukluk dönemiyle ilgili ciddi bir reform yapılmasının zorunluluğu üzerinde duran Phillippe Aries, *Centuries of Childhood (Çocukluğun Tarihi)* (1962) adlı eserinde, çocukların ihtiyaçlarının ve meşruluklarının, yetişkinlerden farklı olduğunu belirtir. Çünkü Aries'e göre, ancak bu farkındalık yaratıldığı takdirde "çocuk edebiyatı" bir tür olarak ortaya çıkabilecektir.²⁹ Aries'in bu görüşünü John Townsend, şu sözlerle des-

27 Zohar Shavit. "The Historical Model of the Development of Children's Literature (Çocuk Edebiyatı Gelişimine Tarihsel Model)." *Aspects and Issues in the History of Children's Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. Editör: Maria Nikolajeva, London: Greenwood Press, 1995, s. 27.

28 Zohar Shavit. *agm.* s. 28.

29 Phillippe Aries. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life (Çocukluğun Yüzyılı: Aile Yaşamının Sosyal Geçmişi)*. Third Edition, New York: Alfred A. Knopf, 1970.

tekler: “Çocuk kitaplarından önce çocuk, olmak zorundadır.”³⁰ Daha açık bir ifadeyle, çocuk edebiyatının oluşabilmesi, tarihsel süreç içinde çocuk kimliğinin tanınmasına bağlıdır.

Çocuk kimliğinin tanınmasında çocukların çıraklık eğitiminden çıkıp örgün eğitime geçmesi rol oynar. Çocuk edebiyatının 17. yüzyılda ortaya çıkışının temelinde ise çıraklık eğitiminden örgün eğitime geçilmesi yatar. Çocukların örgün eğitime geçmesiyle, onların eğitim hayatı boyunca kitaba ihtiyaçları olacağına dair bir inanç gelişmiş ve bu inanç neticesinde sadece çocuklar için kitap yazılması gerektiği ile ilgili görüşler ortaya atılmıştır. Çocuklar için özel olarak hazırlanmış kitapların yazılması gerektiği görüşü benimsendikten sonra, “çocukların ne okumaları gerektiği ile aslında onların ne okumak istedikleri arasında bir mücadeleden geçerek, yavaş yavaş heterojen bir yapı oluşmuş ve farklı çocuk kitapları ortaya çıkmıştır.”³¹ Ancak bu aşamadan sonra çocuk edebiyatı, sınıflandırma yapılabilecek bir birikim oluşturmaya başlar.

Çocuk ve çocukluk dönemi hakkında toplumda yeni ve farklı bir bilinç oluşmasıyla sadece çocuklar için ve çocukların istekleri doğrultusunda hazırlanan çocuk edebiyatı, kültürel bağlamda yer edinir. Daha önceleri işler daha çok çıraklık ve kalfalık esasına dayandığı için çocuklar bu eğitim süreci içinde kitaba hiçbir şekilde ihtiyaç duymamıştır. Çocuklardan beklenen sadece el becerisi ve ustalık gerektiren bir zanaata sahip olmalarıdır. Ancak, eğitim sisteminde yeni bir anlayışın eseri olarak okullaşmaların ortaya çıkmasıyla kitaplar, çocukların eğitimlerinin ayrılmaz birer parçaları haline gelmiştir. Böylece, bu yeni eğitim sistemi, hem çocuklar için özel kitapların yazılmasının gerekliliğini meşrulaştırmış, hem de ne tür kitapların yazılması gerektiği ile ilgili bir dizi normların oluşmasına katkıda bulunmuştur. Ne var ki çocuğun çıraklık eğitiminden örgün eğitime geçişi, toplumsal yapı içinde bütün kesimler tarafından desteklenmez. Çünkü o zamana kadar çocuğun iş gücünden yararlanmaya alışkın çevreler, örgün eğitime geçişle birlikte ucuz ve kolay iş gücünü kaybetmekle karşı karşıya kalır. Ancak 17. yüzyılın sonlarına doğru, çocukların yetişkinlerden farklı oldukları düşüncesinin ağır basmasıyla, bu düşünceden genel olarak vazgeçilmiş ve çocukların *kendilerine göre* edebi eserlere ihtiyaç duymaları tartışmaya açılan konulardan biri olmuştur.

17. yüzyıldan önce özellikle çocuklar için yazılmış kitapların sayısı yok denecek kadar azdır. Okumayı bilen çocukların sayısı da az olduğu için ya çocuklar genellikle yetişkinlere ait kitapları okumuş ya da ancak yetişkinlerle birlikte okuma yaparak okuma deneyimi kazanabilmişlerdir. Matbaanın bulunuşundan yaklaşık üç yüz yıl sonra, çocuklar için az sayıda alfabe kitapları ya da konusu incelik veya nezaket olan kitaplar basılmıştır. Bu kitapları günümüzde çocuk edebiyatı eserleri olarak adlandırmak oldukça zordur. 17. yüzyılda çocuk edebiyatı, kültürün farklı bir kolu olarak görülmediği için,

30 Zohar Shavit. *agm*. s. 28.

31 Zohar Shavit. *agm*. s. 28.

çocuklara hitap ettiği varsayılan çocuk edebiyatı ürünleri, genellikle onların nasıl davranması gerektiğini anlatan görgü kitaplarından ibarettir.

17. yüzyılın sonlarında Püriten eserlerin ortaya çıkmasıyla, çocuklar için özel olarak hazırlanmış edebi metinlerin basımının mümkün olabileceği, kültürel anlamda fark edilebilir hal alır. Ancak bu yeni edebi gelenek oluşurken daha önce çocuklar için yazılan görgü kurallarını ya da kibar olmanın faziletlerini anlatan (courtesy books) kitaplar tamamen ortadan kaldırılmamış; bu kitaplar, yeni ortaya çıkan çocuk kitaplarıyla kaynaşmıştır. Bu sürecin sonunda, yeni eğitim sistemi içinde çocuklara uygun olabilecek metinlerin yapısına karar verilmesiyle ilgili görüşlerin öne sürülmesi çocuk edebiyatının sınıflandırılmasında bir temel oluşturmuştur.

Çocuklar için yayınlanan ilk resmi kitaplar, alfabe kitapları ve ilk okuma kitaplarıdır. Bu kitapların yayınlanmasının asıl amacı, çocuğa öncelikle dini içerikli yayınları okuyabilmesi için nasıl okuma yapması gerektiğini öğretmektir. Ancak resmi olarak yayınlanan çocuk kitaplarının sınırlı bir düzeyde olmaları ve gereğinden fazla ahlaki öğreti içermeleri nedeniyle çocukların ilgisini çekemeyecek kadar sıkıcı oldukları söylenebilir.³² Bu nedenle, 18. yüzyılın başlarında farklı edebi türlerin yaratılması gündeme gelmiştir.

Çocuk edebiyatının farklı türler içermesi gerektiği ile ilgili görüşlerin ortaya atılması aynı zamanda bu edebi türün sınırlarının çizilmesi gerektiğini de gündeme getirmiştir. Ancak kültürel anlamda çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından farklı olduğunun fark edilmesi bile neredeyse bir yüzyıldan fazla bir süreyi kapsadığı için ortaya çıkan bu yeni edebi türün kendine ait özelliklerinin belirlenmesi ve belirsizlikten kurtarılması yaklaşık yüz eli yıllık bir süreç sonucunda gerçekleşir. Bu durum, çocuk edebiyatının ancak 19. yüzyılın ortalarına doğru genel edebiyatın içinde özel bir yer edinebildiği anlamına gelir.

Yukarıda belirttiğimiz gibi, çocuk edebiyatının sınırlarının çizilmesi 17. yüzyılda başlayan ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda da devam eden bir tartışma konusudur. 21. yüzyılda çocuk edebiyatı ile ilgili yaptığı çalışmalarla adından sıkça söz ettiren Peter Hunt bile çocuk edebiyatının sınırları ile ilgili şunları söyler: *"Oldukça olumlu ve teşvik edici olmasına rağmen çalışma konusu ve edebi eser bazında çocuk edebiyatının sınırları belirsizdir. Bizler çocuk edebiyatının sınırlarını belirlemeye çalıştıkça çocuk edebiyatının kendisine has özelliklerinin, etkilerinin ve kendine ait bir iç mantığının olduğunu fark etmekteyiz. Bu edebi tür diğer yazı türlerinden daha az ya da ikincil derecede önemli değildir, ancak farklıdır."*³³

17. yüzyılda, sosyal ve kültürel bir olgu olarak çocuk ve çocukluğun keşfedilmesi, yeni bir okur kitlesinin ortaya çıkmasına neden olur. Çocuk kitaplarına karşı yeni taleplerin oluşması sonucunda bu talepleri, sadece eği-

³² Zohar Shavit. *agm*. ss. 29-30.

³³ Peter Hunt. *Introduction to Children's Literature (Çocuk Edebiyatına Giriş)*. Oxford: Oxford University Press, 1994, s. 11.

tim alanında basılan kitaplar karşılayamaz; bu nedenle, edebi sistem içinde yeni bir yapı oluşur. Bu yeni sisteme göre çocuk edebiyatı, artık sadece dini, ahlaki ya da görgü kurallarını kapsayacak şekilde değil, yeni okur kitlesinin istek ve önerilerini göz önünde bulunduracak şekilde yeniden yaratılmak durumunda kalır. Bu nedenle, bu dönemde çocukların okuma ihtiyaçlarını karşılamak için kısa bölümlerden oluşan edebi eserler (chapbooks) ortaya çıkar.

Özellikle 18. yüzyılda kısa bölümlerden oluşan bu kitaplar, çocukların en önemli okuma materyalleri haline gelir. Birçok kurum ve kuruluş çocuk kitaplarının basımında yer alır. Ayrıca, yeni eğitim sistemi, dini kurumlar aracılığıyla hem tekelleşir hem de kurumsallaşır. Bu arada okullardan gelen yeni talepler değerlendirilir; çoğunluğu Püriten görüşe sahip olan ilk resmi kitaplar kilisenin çeşitli organları aracılığıyla basılır. Çünkü bu kitapların ilk hedefi çocuğa dini eğitim vermektir. Zira dindar bireylerin yetiştirilmesi için ahlaki değerlerin edinilmesi kilisenin öncelikleri arasında yer alır.

Çocuk edebiyatı konuları, daha sonraları farklı eğitim görüşleri nedeniyle yeni modeller üzerine yapılandırılır. Bu yeni modeller, iki farklı kaynaktan ortaya çıkar: Birincisi *ticarî*, yani kâr amaçlı, diğeri ise *ahlakçı* tutumdur. Çocukların doğuştan günahkâr olduğuna inanan Püritenlerin aksine ahlakçılar, eğitimin çocuk ruhuna şekil verdiği görüşünü savunurlar. Bu nedenle, eğitim daha önceleri asla olmadığı kadar toplumun gözünde değer kazanmaya başlar; eğitim sistemi içinde kitapların önemli bir materyal olmasının fark edilmesiyle kitaplara karşı talepte artış yaşanır. Püritenlere göre çocuklara okumayı öğretmenin tek amacı, onların Kutsal Kitabı daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Püritenlerin aksine, bu yeni eğitim sisteminde kitaplar, John Locke'nin (1632–1704) ısrarla belirttiği gibi “Hem eğlenceli hem de bilgi verici özellikte olmalıdır.” Okuma eylemi ise, artık sadece Kutsal Kitabı okumanın ve yorumlamanın bir parçası olarak görülmez, eğitim açısından farklı hedeflere ulaşmak için de en iyi araç olarak kabul edilir. Bunun sonucu olarak iki farklı tür, eğitim sistemi içinde yer alır: Bunlardan birincisi fabllar, diğeri ise ahlaki hikâyelerdir.

Yeni eğitim sisteminde özel bir yer edinen çocuk edebiyatı, içerik olarak değişime uğrar; ahlaki hikâyeler, hayvan hikâyeleri ve öğretici hikâyeler gibi birçok tür çocuk edebiyatında yerini alır; çocuk okur, artık kendisi için özel olarak kaleme alınan kitapları okumaya başlar. Bu durum ise çocuklar için hazırlanan risalelerin (tracts) veya onlar için özel olarak hazırlanan serilerden oluşan kitapların basılmasına neden olur. Ancak şunu belirtmek gerekir ki 18. yüzyılda çocuk edebiyatı adı altında basılan eserlerin hemen hemen hepsi yoğun olarak dini öğretilerin baskısı altındadır. Bu eserler her ne kadar çocuk okurun istekleri gözetilerek yazılmış olsa da, bunların başlıca konusunu dini öğretiler oluşturur. 18. yüzyılda çocuk edebiyatı alanında verilen ilk eserlerde hayalet hikâyelerinin bile dini amaca hizmet etmek için yazıldığı görülür. Sözgelimi, *The Deceitfulness of Pleasure (Zevkin Oyunu)* (1799) adlı eser, bir hayaletin ortaya çıkmasını ve daha önceleri günahkâr

olan bir kadının, Catherine adlı kahramanı tekrar dinine uygun bir hayat tarzına döndürmesini konu alır.³⁴

Ahlaki eserler, dini içerikli eserler, kısa bölümlerden oluşan eserler ve risalelerden sonra peri masalları çocuk edebiyatında yer almaya başlar. Ne var ki bu dönemde peri masallarının, şiirlerden ve hatta şiddet unsuru taşıyan hikâyelerden daha tehlikeli olduğu düşüncesi ağır bastığı için, dini içerikli serilerde belirgin bir şekilde kullanılmaz. Ancak dini eğitmenler, peri masallarının hem popüleritesinden hem de çekiciliğinden yararlanmak istediklerinden özellikle dini eserlerde, peri masalları unsurlarını kullanırlar ve peri masallarında yer alan edebi tip veya modellerin her birinin öğretici hikâyelere dönüştürülerek kullanılmasında hemfikir olurlar. Böylece peri masalları da dini motifler içeren bir edebi tür olarak görülür ve dini bir güç olarak edebi türün içinde yerini alır.

18. yüzyıl, çocuk edebiyatının kendine ait bir sistematığının oluşması, yetişkin edebiyatı ile çocuk edebiyatının sınırlarının belirlenmesi çocuk okumalarının işlevinin keşfedilmesi, eğitimin çocuk edebiyatındaki yeri ve öneminin saptanması açısından önemli bir yüzyıl olmuştur. Ne var ki, çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından ayrılması ve kendine ait özel bir yer edinmesi kolay olmamış ve sınırlarının belirlenmesi her dönem farklılıklar göstermiştir.

Çocuk edebiyatının tarihsel gelişimiyle ilgili kabul edilebilir bir yöntem belirlemek oldukça zordur. Çünkü çocuk edebiyatının tarihsel gelişimi, coğrafyadan coğrafyaya, kültürden kültüre ve hatta dönemden döneme değişiklikler gösterir. Bu nedenle çocuk edebiyatını, birbirini izleyen "kültürel kod"ların bir değişimi olarak görmek, çocuk edebiyatının tarihinin oluşturulması açısından önemli olabilir. Maria Nikolajeva'ya göre, *kültürel kod* terimi, çocuk edebiyatının kendine özel bir kodu ya da kodlar sistemi olduğunu belirtmek için kullanılır ve bu kodlar sistemi, hem genel edebiyattan hem de yetişkin edebiyatından oldukça farklıdır.³⁵

Genel edebiyat ile karşılaştırıldığında çocuk edebiyatının yegâne özelliği, "ikili kodlar sistemi"ne sahip olmasıdır. Bunlar, "çocuk kodu" ve "*yetişkin kodu*" olarak adlandırılır. Bu kodların en önemli özelliği ise, dinamik ve geçişken bir yapıya sahip olmalarıdır. Başka bir deyişle, tarihsel gelişim sürecinde çocuğa ait kodlar ile yetişkine ait kodlar sürekli değişim ve etkileşim halindedir; bu kodlar, belli noktalarda ya birleşir ya birbirinden ayrılır ya da tamamen birbirini kapsar. Şöyle ki yetişkin edebiyatına ait olarak değerlendirilen bazı kitaplar, çocuk edebiyatının ya da tam tersi çocuk edebiyatına ait olarak değerlendirilen bazı kitaplar, yetişkin edebiyatının bir parçası olabilmektedir. Hatta ilk dönem çocuk edebiyatı eserlerinde, tabu olarak değerlendirilen şiddet ve cinsellik gibi bazı konuların, günümüz çocuk edebiyatı eserlerinde

34 Zohar Shavit. *agm*. ss. 29-30.

35 Maria Nikolajeva. "Children's Literature as a Culture Code: A Semiotic Approach to History (Kültürel Kod olarak Çocuk Edebiyatı: Tarihe Semiyotik Yaklaşım)." *Aspects and Issues in the History of Children's Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. Editör: Maria Nikolajeva, London: Greenwood Press, 1995, s. 39.

yer aldığı görülmektedir. Üstelik bundan yirmi, otuz yıl öncesine kadar rastlanması söz konusu bile olmayan cinsel ilişkileri anlatan bazı betimlemeler, çocuk edebiyatında yer almaktadır. Hatta Batı'da günümüz çocuk edebiyatına homoseksüellik gibi cinsel mesajlar ileten konular bile girmektedir. Sözgelişi, Aidan Chambers'ın *Dance on My Grave (Mezarımda Dans)* (1982) adlı eseri, homoseksüellik konusunu işleyen ilk çocuk romanlarına örnek olarak verilebilir.

Bu kısma kadar çocuk edebiyatının tarihsel gelişim süreci ve çocuk edebiyatının sınıflandırılması konusunda geçirdiği evrelere kısaca değindik. Bundan sonra ise çocuk edebiyatı eserlerinin sınıflandırılmasına yön veren en önemli etkenlerden biri olarak çocukların okumaya karşı duydukları ilgi alanları ele alınacak ve bu yönde bazı açıklamalar yapılacaktır.

Çocukların okuma sürecindeki ilgi alanlarıyla ilgili son 50 yıldır ciddi çalışmalar yapılmaktadır. Çocukların ilgileri ile ilgili bir genelleme yapmak her ne kadar zor olsa da yapılan çalışmalar birkaç ortak noktanın ortaya konulabileceğini göstermektedir.³⁶ Bu ortak noktalardan en önemlisi, 9 yaşından önce kız ve erkek çocuklarının okuma tercihleri arasında önemli bir farkın bulunmadığını belirtir. Diğerleri ise şöyledir:

1. Okuma tercihleriyle ilgili kızlar ve erkekler arasındaki en büyük farklılık 10 ile 13 yaşları arasında oluşur.
2. 10 ile 13 yaş arasındaki kız ve erkek çocukların belirgin tercihleri vardır; kızlar daha çok gizemli kitaplardan zevk alırlarken komik, macera ve hayvan hikâyelerinden daha az zevk alırlar.
3. 10 ile 13 yaş arasındaki erkek çocukların tercihleri ise aksiyonlu, macera türü ya da spor ile ilgili hikâyelerden yanadır.
4. 10 ile 13 yaş arasındaki kız çocuklarının tercihleri hayal gücüne hitap eden hikâyeler, hayvan hikâyeleri ve insan yaşamını konu alan hikâyelerdir.³⁷

Yapılan araştırmalar kitaplardaki bazı özelliklerin çocukların kitap okumaya karşı ilgi duymalarına katkıda bulunduğunu gösterir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:³⁸

1. Kısa kitaplar veya kısa bölümlerden oluşan kitaplar,
2. Resimli kitaplar, renklendirilmiş kitaplar, komik kitaplar,
3. Hikâyenin konusunu anlatan resimlemeler içeren kitaplar,
4. Episodik olay örgüleri olan kitaplar,

36 Daha fazla bilgi için bk. C. Haynes. "Explanatory Power of Content for Identifying Children's Literature Performances (Çocuk Edebiyatı Performanslarının Belirlenmesinde İçeriğin Açıklayıcı Gücü)." Dissertation Abstracts International, 49-12A, 1988, s. 3617.

37 Carol Lynch-Brown ve Carl M. Tomlinson. *Essentials of Children Literature (Çocuk Edebiyatı ile İlgili Temel Unsurlar)*. USA: Pearson, 2008, s. 25.

38 Daha fazla bilgi için bk. B. Carter ve K. Haris. "What Junior High Students Like in Books (İlköğretim Öğrencileri Nelerden Hoşlanırlar?)." Journal of Reading, S. 26 (1), 1982, ss. 65-68.; J. Worthy, M. Moorman ve M. Turner. "What Johnny Likes to Read is Hard to Find in School. (Johnny'nin Okulda Okumak İsteddiği Şeyi Bulmak Zordur)." Reading Research Quarterly, 34 (1), 1999, ss. 12-17.

5. Kolaylıkla takip edilebilecek birbirini izleyen kronolojik olay örgüsü olan kitaplar,

6. Okurun ilgisini daha ilk iki sayfada çeken ve öyküye hızlı bir şekilde giriş yapan kitaplar,

7. Başkarakterlerin hızlı bir şekilde tanıtıldığı ve içinde sadece birkaç tane karakteri olan kitaplar,

8. Okurun yaşına yakın ya da yaşından biraz daha büyük karakterleri olan kitaplar,

9. Televizyonda veya sinemalarda izlediği karakterlerle ilgili hikâyeleri olan kitaplar.³⁹

Özetle, çocuk edebiyatı eserlerinin bir tür olarak sınıflandırılması öncelikle çocuk edebiyatının edebi bir tür olarak tanınmasına dayanır. Önce-leri dini içerikli kitapların yanı sıra görgü kurallarını ve kibar olmanın faziletlerini anlatan kitaplar yayınlanır; sonraları ise ahlaki ve dini içerikli eserlerle birlikte kısa bölümlerden oluşan edebi eserler çocuk edebiyatında yer almaya başlar. Daha sonraları ise, yoğun eleştiri almasına rağmen çocukların ilgisini çekmesi nedeniyle peri masalları çocuk edebiyatında bir edebi tür olarak ortaya çıkar. Okullaşmanın etkisiyle birlikte ise, çocuk edebiyatı farklı türleri içinde barındıran bir edebi tür olarak genel edebiyatın içinde kendine bir yer edinir. Bu kısma kadar çocuk edebiyatının ortaya çıkışı ve sınıflandırılması hakkında kısaca bilgi verdik. Bundan sonra ise çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım ile ilgili araştırmamıza yer vereceğimizi belirtelim.

39 Carol Lynch- Brown, Carl M. Tomlinson. *age*. s. 25.

GİRİŞ III: ÇOCUK EDEBİYATINA KURAMSAL YAKLAŞIM

Çocuk edebiyatının kökeni, insanı merkeze alan, akli ön plana çıkaran, rasyonalizmin yanı sıra ampirizme (deneycilik) önem veren ve temelli Rönesans'ta atılan Aydınlanma Çağı Felsefesi'ne dayanır. Orta Çağ ve Reformasyon arasındaki tarihi dönem olarak adlandırılan Rönesans, 14. ve 15. yüzyılda bilim, felsefe, mimarlık ve sanatta antik ile yeniden bir bağ kurulmasının sağlandığı; filozof ve bilim adamları tarafından İslam kaynaklı çalışmaların çeviri yoluyla Batı'ya tanıtılmasına katkıda bulunulduğu; deneysel düşünceye önem verildiği; insan yaşamı ve sevgisinin en üst düzeyde tutulduğu; matbaanın bulunmasıyla birlikte bilginin sınır tanımaz bir şekilde geniş kitlelere ulaştırıldığı ve radikal değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Rönesans ve Reform hareketlerine bağlı olarak gelişen düşünce akımları, özellikle 18. yüzyılda toplumsal yaşamın köklü değişimlere uğramasına neden olur. Yeni bir sürecin başlangıcı olarak kabul edilen felsefi görüş, eski ve geleneksel olan her tür düşünceye karşı bir tür özgürleşme hareketidir. Aydınlanma felsefesi, 18. yüzyılın sonlarına doğru Fransız Devrimi'ni (1789) ve bu devrimin ardından gerçekleşen modernleşme süreçlerini tetiklediği için tarihsel yapı içinde oldukça önemli bir düşünce hareketi olarak öne çıkar. Bu düşünceye göre eski, geleneksel ve değişmez kabul edilen her türlü varsayımlardan, önyargılardan ve ideolojilerden vazgeçilerek yeni deneysel bilgi merkeze alınacak ve bu bilginin etrafında yeni düşüncelerin gelişmesi sağlanacaktır.

Bütün bu kültürel ve sosyolojik gelişimler, pedagojik oluşumlara yön verir; çocukluk dönemini, felsefi düşüncenin merkezine yerleştirir; çocuğun duygusal ihtiyaçları ve entelektüel kapasitesine uygun eserlerin üretilmesi fikrinin gelişmesine katkıda bulunur. Bütün Avrupa'yı etkisi altına alan ideolojik ve kültürel akımlar, çocuk edebiyatının yeni bir edebi tür olarak ortaya çıkmasına ve Avrupalı yazarların pedagojik görüşleri dikkate alarak çocuk edebiyatı eserleri üretmelerine neden olur. Sözgelimi, Fransa ve İtalya'da çocuk edebiyatının ortaya çıktığı dönem olarak bilinen 1770–1815 yılları arasındaki çocuk edebiyatı eserleri incelendiğinde, Fransız ve İtalyan pedagogların eserlerinin Aydınlanma Çağı'nın eserleri olduğu ve bu eserlerin dönemin felsefi düşünce sistemine uygun bir şekilde yazıldıkları görülür. Bu dönemde entelektüel bilgiye ulaşmanın akılcılıktan geçtiğine inanıldığı için çocuk okura ansiklopedik bilgi verilmesi desteklenmiş; çocukların psikolojik durumlarına eserlerde pek yer verilmemiş; genel olarak çocuklara ahlaki konular içeren metinler sunulmuştur.

19. yüzyıla kadar geçen dönemde, Batı'da çocuk edebiyatı hızla gelişir ve yeni talepler doğrultusunda farklı bir kimliğe bürünmeye başlar. En önemli değişim, çocuk edebiyatının okuruna sadece ahlaki veya dini öğretiler değil, aynı zamanda edebi haz vermesi gerektiğinin kabul edilmesidir. Bu değişim,

çocuk edebiyatının kuramsal alt yapısının oluşturulmasının ilk aşamasıdır. Yetişkin edebiyatında olduğu gibi, çocuk edebiyatının da kendine özgü ve belirleyici bazı edebî özelliklere sahip olmasının gerekliliğinin vurgulandığı bu yüzyılda, özellikle çocuk edebiyatı içinde gelişen iki farklı yaklaşım dikkat çeker: Bunlardan biri “pedagojik”, diğeri ise “estetik” yaklaşımdır. Pedagojik yaklaşım, çocuk kitaplarının ahlaki, dini ve siyasi görüşler üzerine temellendirilmeleri gerektiğini savunurken estetik yaklaşım ise çocuk edebiyatına karşı iki farklı görüş sergiler: Birinci görüşe göre, çocuk kitapları her şeyden önce sanatsal eserlerdir ve bu eserler sanatsal ölçütlerle değerlendirilmelidirler. İkinci görüşe göre ise çocuk edebiyatı çocuk okuru merkeze alan bir edebî tür olduğu için eserlere mutlaka çocuklara ait deneyimler yansıtılmalıdır.⁴⁰ Estetik yaklaşım her ne kadar iki farklı görüşe ayrılrsa da çocuk edebiyatının işlevi söz konusu olduğunda bu iki farklı görüşün fikir birliğine vardıkları ve çocuk edebiyatının sanatın bir parçası olduğu konusunda birleştikleri görülür.

Theo Thisjssen gibi estetik yaklaşımın savunucuları, ahlaki ders veren her türlü öğretiye şiddetle karşı çıkarlar: “çocuk edebiyatı yazarlarının her şeyden önce birer yazar olmak zorunda *olmaları*” gerektiğiyle ilgili görüş bildirirler; yetişkin edebiyatında geçerli olan edebî ölçütlerin çocuk kitaplarının değerlendirilmesinde kısmen de olsa geçerli olması gerektiğini ısrarla vurgularlar.⁴¹ Pedagojik yaklaşımın savunucuları ise ahlaki konuların içeriği ile ilgili görüş bildirmelerine rağmen bu konuların esere nasıl yerleştirilmesi gerektiğine dair hiçbir görüş bildirmemişlerdir. Pedagojik yaklaşımın savunucuları ile tamamen zıt görüşe sahip olan estetik yaklaşımın savunucuları, hikâyenin canlılığını etkilediğini düşündükleri için manevî değerleri ve etik düşüncüyü reddetmişler ve manevî değerlerin hikâyede gizli olarak bulunması gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda, karaktere ve olay örgüsüne her şeyden daha fazla önem vermişler; hatta açık açık sergilenen manevî değerlerin edebî eser üzerindeki önemsizliğine özellikle dikkat çekmişlerdir.⁴²

Çocuk edebiyatının tarihsel döngü içindeki kuramsal gelişimine anlam verebilmek için Hollanda Çocuk Edebiyatı örneğini incelemek oldukça anlamlı olacaktır. Hollanda Çocuk Edebiyatı ile ilgili 1880’li yıllardan sonra, kuramsal bağlamdaki ilk denemeler, okul kütüphanelerinde ne tür çocuk kitaplarına yer verilmesi gerektiğini araştıran öğretmenler tarafından yazılır. Ayrıca dönemin en önemli çocuk yazarlarından biri olan J. Stamperius’un çocuk kitaplarının “*bilinç gelişimine ve zihin eğitime*” katkısını araştırması; bu araştırmayı 1899’da Nellie van Kol’un “Wat Zullen de Kinderen Lezen? (Çocuklar Ne Okumalıdır?)” adlı makalesinin takip etmesi çocuk edebiyatı hakkında kuramsal çalışmaların ilk örneklerindendir. Çocukların ne okuması gerektiğiyle ilgili tartışma genellikle bu edebî türün çocuklara daha iyi bir dünya yaratmaya yardımcı olması gerektiği görüşü ile son bulur.⁴³ Ne var ki bu dönemde kuramsal çalışmaların hemen hemen hepsi, pedagojik yaklaşımı destekler niteliktedir.

40 Anne de Vries. “Views on Children’s Literature in the Netherland After 1880 (1880’lerden Sonra Hollanda’daki Çocuk Edebiyatı Üzerine Görüşler).” *Aspects and Issues in the History of Children’s Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. Editör: Maria Nikolajeva, London: Greenwood Press, 1995, ss. 116-123.

41 Anne de Vries. *agm.* s. 117.

42 Anne de Vries. *agm.* ss. 117-118.

43 Anne de Vries. *agm.* s. 116.

Batı Çocuk Edebiyatı'nın büyük bir kesiminde olduğu gibi Hollanda Çocuk Edebiyatı'nda da 1880'lerden 1920'lere kadar, eserler estetik ve pedagojik yaklaşımın etkisiyle üretilir. Bunlardan hangisinin diğerine karşı üstünlük kurduğu ise o dönemde yazılan eleştirilerin yeterli olmaması nedeniyle, tam olarak ortaya konulamamaktadır. Ancak Charlotte Bühler ve diğer bilim adamlarının yaptıkları araştırmalar, özellikle 1930 ile 1960'lı yılların "çocukların duygusal gelişimine *büyük önem verilmeye başlandığı bir dönem*" olduğunu gösterir. Çocukların duygusal gelişimleri göz önünde bulundurularak yaratılan edebi eserler, çocuk edebiyatının estetik ve pedagojik yaklaşımın dışında bir yaklaşımla değerlendirilmesine neden olur; 19. yüzyılın sonlarına 20. yüzyılın başlarına doğru "psikolojik yaklaşım" çocuk edebiyatında yerini alır.⁴⁴

Dönemin önemli pedagoglarından D. L. Daalder, kitapların çocukların duygusal ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini belirttiikten sonra çocukların kötü etkilere maruz kalmamaları için katı bir sansür uygulanmasının gerekliliği üzerinde durur; çocuk kitaplarında, "çocuklara bu uygun, bu uygun değil; bu makul bu makul değil; bu iyi bu da kötü" gibi birtakım kodlar sunulması gerektiğini belirtir ve çocuk edebiyatı eserlerinde açıkça işlenen manevi değerlere karşı çıkar.⁴⁵ Edebi görüşlere de önem veren Daalder, "pedagojik-estetik" yaklaşımın savunucularından olur. Daha sonraları, Daalder'in görüşlerine karşı çıkan ünlü çocuk kitapları kütüphanecisi Louise Boerlage, estetik yaklaşımla birlikte psikolojik yaklaşımın yer alması gerektiğini ileri sürer. Daalder gibi, Boerlage da okuma konularının çocukların duygusal ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğini belirtir; ancak çocuk kitaplarına uygulanan sansürün gereksiz olduğunu iddia ederek Daalder'in görüşünden ayrılır.⁴⁶ Hatta Boerlage, çocukların, istedikleri her şeyi okumaları konusunda serbest bırakılmaları gerektiğini: çünkü onların sadece kendi duygusal durumlarına uyan konuları alacağını veya anlayacağını ve böylece çocuğun kendi ihtiyacını kendisinin karşılayacağını, yani işine yarayanı alıp işine yaramayanı almayacağını iddia eder.⁴⁷ Ayrıca Boerlage, sansürün sadece gereksiz değil, aynı zamanda anlamsız olduğu görüşündedir. Çünkü ona göre, çocuklar ne olursa olsun kendi istediklerini okuyacaklardır. Başka bir ifadeyle, eser okurun zaten farkında olmadan bildiği ya da hissettiği konular hakkında bir bilinç yaratacağı için, okur eserin içinden kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılayıcı alacaktır.⁴⁸

Batı Çocuk Edebiyatı'nda olduğu gibi Hollanda Çocuk Edebiyatı da II. Dünya Savaşı'ndan sonra oldukça belirgin değişime uğrar. 1960'lardan sonra pedagojik görüşü savunanlar, yeni pedagojik düşüncelerin oluşumu nedeniyle, çocuklar ile yetişkinler arasında keskin bir sınır çizmemiş; eski pedagojik düşünceler güncelliğini yitirmiştir. Sözgelimi, bu dönemde pedagoglar, çocuklara iyi ve kötü ile ilgili bir dizi kodlar vermektense eserlerde, çocukların bağımsız bir şekilde seçebilecekleri şartlar yaratmanın daha uy-

44 Anne de Vries. *agm.* ss. 117-118.

45 Anne de Vries. *agm.* s. 118.

46 Anne de Vries. *agm.* s. 118.

47 Anne de Vries. *agm.* s. 119.

48 Anne de Vries. *agm.* s. 119.

gun olacağı görüşüne varmışlardır.⁴⁹ Böylece çocuklar, hem iyiyi hem kötüyü görecek ve özgür iradeleriyle bir seçim yapma olanağına sahip olacaklardır.

1970'li yıllarda ise 1960'larda patlak veren sosyal değişimler ve buna bağlı gelişen kadın hareketleri, göçmenlik sorunları ve işçi sınıfında yaşanlar bir görüş ayrılığı ortaya çıkarmış; bu görüş ayrılığı o ana kadar edinilen tutumların değişmesine ve pedagojik yaklaşıma karşı yeni bir bakış açısının oluşmasına neden olur. Bir taraftan çocuk kitaplarının tamamen ahlaki ve sosyal talepler doğrultusunda hazırlanması gerektiğiyle ilgili görüş sunulurken diğer taraftan toplumda oluşan sosyal değişim nedeniyle kadın ve erkek rolleri arasındaki geleneksel ayrımın kırılması ve cinselliğin çocuk eserlerinde bir tabu olarak görülmesinin artık bir kenara bırakılması gerektiğiyle ilgili görüş ağırlık kazanır. Hatta bir başka görüş, çocuk kitaplarının sosyal gerçekliği yansıtmaması ve bu dünyadaki güçler dengesi hakkında çocuk okuru bilinçlendirilmesi gerektiği konusundadır. Bu görüşünün savunucuları, çocukların duygusal ihtiyaçlarını hiçe sayarlar ve “*sanat için sanat anlayışını*” asla benimsemezler.⁵⁰ Eleştirmen Guus Kuijer, Theo Thijssen'in, “çocuk yazarı her şeyden önce bir yazar olmalıdır” görüşünü destekleyerek, pedagojik amaçlar doğrultusunda yazılan bir hikâyenin asla ilginç bir hikâye olmayacağını iddia eder.⁵¹ Bununla birlikte, çocuk okurların edebi anlayışa sahip olmaları konusunda iki farklı görüş ortaya çıkar. Bu görüşü destekleyenler çocukların okuduklarından edebi anlamda haz almaları gerektiğini savunurken desteklemeyenler, çocukların okuduklarına sadece duygusal anlamda yaklaştıklarını ve edebi niteliklere karşı aslında duyarsız olduklarını iddia ederler.⁵² Görüldüğü gibi, özellikle 1970'li yıllardan sonra çocuk edebiyatı pedagojik, estetik, psikolojik ve sosyolojik yapı içinde kendine özgü bir denge kurmaya çabalamış ve kuramsal alt yapısını bu dengeyi gözeterek kurmaya çalışmıştır.

Çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım “Aydınlanma Geleneği (Pedagojik Yaklaşım)” ile “Romantik Geleneği (Estetik Yaklaşım)” birbirinden ayırt etmeyi gerektirir. Buna göre pedagojik yaklaşımı savunanlar, çocuğun nasıl olması gerektiği konusuna önem vermekle birlikte çocuğu “*tabula rasa*” (insan beyninin başlangıçta “boş bir levha” olduğunu öneren felsefi görüş) olarak görürler.⁵³ Ne var ki önceleri çocuklar ile yetişkinler arasına kalın bir çizgi çizilse de 1960'lardan sonra bu sınır neredeyse tamamen ortadan kalkar. Aydınlanma geleneğinde çocuk, toplumun bir parçası olarak görülür. Toplum içinde henüz etkin bir rolü olmadığı için çocuğun daha çok şey öğrenmesi gerektiği vurgulanır. Ayrıca çocuk kitaplarının değerlendirilmesinde, siyasi ve dini kavramların hedef alındığı manevi konular üzerinde durulur ve karakterlerin yaptıkları en küçük ayrıntılar bile hoş karşılanmaz. Romantik gelenekte ise çocuğun toplum içindeki bireyselliği tanınır; çocuğun da kendine özgü duygu ve düşünceleri olduğu görüşü ağır basar. Bu nedenle, çocuk okurun

49 Anne de Vries. *agm.* s. 119.

50 Anne de Vries. *agm.* s. 119.

51 Anne de Vries. *agm.* s. 120.

52 Anne de Vries. *agm.* s. 120.

53 İnsan beyninin “*tabula rasa* (boş bir levha)” olduğuna dair görüş; John Locke'nin 1960 yılında “An Essay Concerning Human Understanding (İnsan Anlayışı ile ilgili Deneme)” adlı eserinde belirttiği gibi, insan beyninin daha sonradan deneyim ile doldurulduğu bir yapıya sahip olduğunu iddia eden görüşüdür.

duygu ve düşüncelerinin yanı sıra eserlerde sanatsal değerlere de önem verilir.

Tarihsel süreç içinde çocuk edebiyatının ülkeler arasındaki gelişimi incelendiğinde, estetik ve pedagojik yaklaşımın her zaman aynı oranda ortaya çıkmadığı görülür. Zaman zaman çocuk edebiyatı toplumda gelişen belli başlı olaylar neticesinde yeni ivmeler kazanarak farklı işlevsel özellikler göstermiştir. Batıda, özellikle 1900'lü yılların ilk elli yılındaki çocuk edebiyatında, adeta "İkinci Aydınlanma" dönemi yaşanırken 1970'lerden sonra ise 1960'lardaki sosyal değişimin ve özellikle işçi hareketinin etkisinin bir sonucu olarak çocuk edebiyatı, "Üçüncü Aydınlanma" dönemine girmiştir.

Özetle, çocuk edebiyatının tarihsel süreç içinde kuramsal açıdan gelişiminin incelendiği bu kısımda, birçok ülkenin çocuk edebiyatının gelişimi Hollanda örneğinde olduğu gibi, hemen hemen aynı evrelerden geçmiştir. Çocuk edebiyatının, önceleri ahlaki ve dini eğitim için bir araç olarak görülmesi "pedagojik yaklaşımı"; daha sonraları çocuk edebiyatının her şeyden önce bir sanat eseri olarak algılanması gerektiği görüşünün ön plana çıkması "estetik yaklaşımı"; en son olarak ise çocuk okurun kendine ait bir duygu dünyası olduğu görüşünün benimsenmesi ise "psikolojik yaklaşımı" ortaya çıkarmıştır.

Ülkelerarası sosyolojik ve kültürel yapı her ne kadar birbirinden farklılık gösterse de söz konusu çocuk edebiyatı olduğunda bu türün gelişimi ya sırasıyla aynı düzeni takip eder ya da bir ülke ile diğeri arasında büyük benzerlikler görülür. Ancak şunu belirtmekte özellikle yarar var ki o da örneğin, bir ülkede belli bir dönem pedagojik yaklaşım ağır basarken bir diğerinde aynı dönem estetik yaklaşım ağır basmakta; ya da tam tersi bir durum söz konusu olabilmektedir. Çocuk edebiyatına hangi dönemlerde hangi yaklaşımın etkin olduğunun belirlenmesinde, elbette o ülkenin gelişmişlik düzeyi, sosyo-kültürel yapısı, tarihsel geçmişi ve okur-yazar oranı gibi faktörler önemli rol oynamaktadır. Ancak en önemli faktör, çocuk edebiyatının genel edebiyat içindeki yeridir.

Buraya kadar, çocuk edebiyatının tarihsel süreç içinde gelişimini açıklamaya çalıştık. Bundan sonra ise çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım konusunu "okumanın etkisi" çerçevesinde ele almayı uygun görmekteyiz. Okumanın etkisini pedagojik ve estetik yaklaşıma göre inceleyen Anne de Vries, yazar, metin ve okur arasındaki ilişkiyi şu şekilde belirler:

Pedagojik yaklaşıma göre, **YAZAR → METİN → OKUR**

*"Okuma, linear (çizgisel) bir süreç olarak görülür; senaryosu olan bir filmin sahneye yansıtılması gibi kitap da okura yansıtılır... Çocukların, hikâyeyi bir çırpıda hevesle okuyup bitirmeleri, aynı zamanda hikâyeden çıkarılması gereken derslere de önem vererek dikkatli bir şekilde okumayı öğrenmeleri gerekir. Bununla birlikte, (pedagojik yaklaşıma göre) uygun olmayan kitapların ilk okuma anından itibaren zararlı etkileri olduğu kabul edilir. Estetik yaklaşımın savunucuları ise bu görüşü reddederler. Çünkü onlara göre, okumanın etkisine ancak okur karar verebilir."*⁵⁴

Estetik yaklaşıma göre, **YAZAR →METİN← OKUR**

*“Okuma, yaratıcı bir süreç olarak görülür: her bir okur kendi deneyimlerinden ve duygularından yola çıkarak kendine ait bir kitap yaratır; kitaptan kendine göre ahlaki bir sonuç çıkarır. Bu görüşler, elbette, yazarın görüşleriyle aynı olabilir, ancak yine de bizler doğrudan tek bir ahlaki etkiden bahsedemeyiz.”*⁵⁵

Estetik yaklaşımın savunucularından olan Louise Boerlage’a göre, çocuklar sadece önceden bildikleri konuları kitaplardan alırlar; bu nedenle kitaplar çocukları ya önceden bildikleri ya da bilinçaltında hissettikleri şeyler hakkında bilinçlendirebilir.⁵⁶

Anne de Vries, çocuk kitaplarının değerlendirilmesinde uygulanan ölçütleri sınıflandırırken “pedagojik yaklaşım” ile “edebi yaklaşım” ve “sadece yetişkinlere ait değer yargıları” ile “çocukların psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan yaklaşım” birbirine karşıt iki farklı görüş olarak değerlendirir.⁵⁷

1. Geleneksel Pedagojik (ya da ahlaki yaklaşım) Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, çocuk kitaplarının değerlendirilmesi, yetişkinlerin ahlaki, dini ve politik değerleri göz önünde bulundurularak yapılır. Çünkü okuma eyleminin okur üzerinde ahlaki bir etkisi olduğu kabul edilir.

2. Psikolojik Yaklaşım: Çocuklarla son derece özdeşleşen bu yaklaşıma göre, okuma eylemi, çocukların duygusal ihtiyaçları karşılayan gerekli bir doyum noktası olarak kabul edilir.

3. Edebi Yaklaşım: Edebi nitelikleri otonom bir değer olarak kabul etmesinin yanı sıra kompozisyon, yorumlama ve özgünlük gibi niteliklere önem veren bir yaklaşımdır.

4. Estetik Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, edebi talepler çocukların kitap okuma deneyimleriyle yakından ilişkilidir. Çocuklara görelilik ilkesine dayanan olay örgüsü, karakter ve mizah gibi unsurlara daha fazla önem verilir.⁵⁸

Özetle, çocuk edebiyatı tarihsel süreç içinde geleneksel pedagojik, psikolojik, edebi ve estetik yaklaşım olmak üzere toplam dört temel unsura ayrılır. Ancak çocuk edebiyatının edebi kuramlar çerçevesinde incelemesi, bu türde verilen eserlerin edebi yönlerinin ağır basmasıyla, diğer bir deyişle estetik yaklaşımın ivme kazanmasıyla mümkün olmuştur.

Anlatı çalışmalarına hem tarihsel hem de çağdaş anlamda yön veren yaklaşımlar; ya anlatı metnini ya okuru ya da yazarı odak alır. Ancak son yıllarda eser üzerindeki etki, eserin okur üzerinde bıraktığı etkiye doğru kaymakta; hatta eserin okur üzerinde bıraktığı etki tarihsel, politik ve kültürel bağlamlarla ilişkilendirilerek anlatı metinleri sosyal bir olgu içinde çözümlenmektedir. Hatta anlatı söylemi konusunda yapılan çalışmalar sadece edebi bilimleri değil, diğer disiplinleri de kapsamaktadır. Sözelimi, bilişsel psikoloji (cognitive psychology) alanında metinlerin hafızasını araştıran araştırmacılar, hangi metin özelliklerinin hafızada kaldığını, bu metinleri okur ya da dinleyicinin anımsaması esnasında nasıl tekrar ortaya çıktığını saptarlar. Kültürel göreceliği, kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri konu alan antropologlar

⁵⁵ Anne de Vries. *agm.* s. 121.

⁵⁶ Anne de Vries. *agm.* s. 121.

⁵⁷ Anne de Vries. *agm.* s. 123.

⁵⁸ Anne de Vries. *agm.* s. 123.

ise anlatı söylemini, antropolojiye uygulayıp söylemin toplumsal rolü ile birlikte bazı topluluklar üzerinde ritüel haline gelmiş etkilerini araştırırlar. Sosyologlar, karşılıklı konuşmalarda anlatı söyleminin işlevini sorgularken göstergebilimciler, farklı türlere ait göstergelerinden birinin bir diğerini kapsamasını incelerler. Görüldüğü gibi, anlatı söylemi, sadece edebi eleştiri alanında değil aynı zamanda disiplinler arası çalışmalarda da ilgi odağı haline gelmiştir. Bütün bu örneklerden de anlaşılacağı gibi, anlatı çalışmaları farklı bilimsel alanlardaki birçok çalışmayı kapsamaktadır. Bu nedenle anlatımcılığı, disiplinler arası bir söylem biçimi olarak görmekte büyük yarar vardır.

Çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşımın ilk aşaması yukarıda belirttiğimiz gibi çocuk kitaplarının sınıflandırılması ve değerlendirilmesinde belli edebi kriterlerin oluşturulmasına dayanır. Çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşımın ikinci aşaması ise çocuk edebiyatı metinlerinin belli başlı bazı kuramlar çerçevesinde çözümlemesini kapsar. Söz konusu metin çözümleme aşaması, ancak metinlerin kuramsal açıdan akademisyenler tarafından değerlendirilmesi ile mümkün olabilir. Ne var ki çocuk edebiyatı, kuramsal alt yapısını oluştururken kendisini sayısız tartışmaların içinde bulmuştur. Bu tartışma konularının en önemlileri şunlardır: İlki, "basit, açık ve şeffaf" olmaları nedeniyle araştırmacı için çocuk edebiyatı eserlerinin çalışılmalarının ortaya ciddi bir güçlük getirdiği yolundadır. İkinci tartışma konusu ise günümüzde akademik derslerin ve bu alanda verilen eserlerin hem tarihsel geçmiş hem de verilen eserlerin sayıca üstün olmalarına rağmen çocuk edebiyatında akademik çalışmaların neyi oluşturduğunun veya neleri kapsadığının hâlâ belirsiz olması üzerinedir. Bu tartışmalar genellikle 1980'li yıllardan sonra yoğun bir hal almıştır.

1981 yılında Anita Moss "Structuralism and its Critics (Yapısalcılık ve Yapısalcılığın Eleştirmenleri)" adlı makalesinde çocuk edebiyatında iyi bir eserin tutarlı ve özenli bir eleştiriye bağlı olduğunu belirttikten sonra aynı şekilde iyi bir eleştirinin de tutarlı ve özenli bir kurama ihtiyacı olduğunu vurgular. Moss'un ayrıca "eğer bizler çocuk edebiyatının genel edebiyat içinde bir yer işgal ettiğine inanırsak, edebi eleştiri alanında ne olup bittiğini ortaya çıkardığımız için kendimize minnettar oluruz, bunları reddetmeye karar versek bile" şeklinde yaptığı uyarı ile çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşımı reddetmenin mümkün olamayacağını önemle vurgular.⁵⁹ Böylece çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım ile ilgili tartışmalar son bulur; çocuk edebiyatının sadece basit, açık ve şeffaf olarak adlandırılmayacağı ve bu nedenle çalışmaya değer olmadığı yolundaki görüşlerden vazgeçilir, eserlerin özellikle "çift kodlu" ve "çok sesli" yapıları nedeniyle çalışmaya değer oldukları savunulur.

Anita Moss'dan sonra 1985 yılında Aidan Chamber'in, çocuk edebiyatı çalışmalarına devam eden akademisyenlerin, edebi kuram ve çocuk edebiyatı eleştirisini beraber yürütmek konusunda niçin bu kadar yavaş olduklarını sorgulaması üzerine bu alanda çalışanlar, hız kazanır.⁶⁰

59 Anita Moss. "Structuralism and its Critics (Yapısalcılık ve Yapısalcılığın Eleştirmenleri)." Children's Literature Association Quarterly. S. 6, No: 1, 1981, s. 25.

60 Aidan Chambers. *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children's Literature (Kitap Tartışması: Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Üzerine Nadir Yazma)*. London: Bodley Head, 1985.

1998 yılında ise Roderic McGills'in genel edebiyat incelemelerinde kullanılan bütün kuramsal yaklaşımların, çocuk edebiyatı eleştirmenleri tarafından da kullanılabileceğini iddia etmesiyle ve son yıllarda doğrudan yapısalcılık, yapı söküculük, feminist, Marksist, Freudçu, Jungçu ve diğer birçok kuram ve eleştirilerin çocuk edebiyatı eserlerine de uygulanabileceğini belirtmesiyle çocuk edebiyatının kuramsal açıdan değerlendirilmesi gerektiğine dair inanç pekişir.⁶¹

Peter Hunt çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşımın gerekliliği ve aciliyeti üzerinde durduktan sonra 1991 yılında "Criticism, Theory and Children's Literature (Eleştiri, Kuram ve Çocuk Edebiyatı)" adlı eserinde "hem kitap okuyan çocuklar hem de çocuklarla ilgilenen yetişkinler, ya bağlam dışı (de-contextualized) okuma ya da edebi değer sistemi hakkında pek bir şey bilmiyorlar; bunları mantıksız veya korkutucu olarak gördükleri için eserlerdeki anlamı anlamıyorlar. Ancak 'eleştiri' değişmektedir. Eleştirinin, nasıl anladığımızı anlamamız için bize yardım eden öğeleri bulunmaktadır"⁶² sözlerinden sonra eserin ilk bölümünü "çocuk edebiyatı eleştirileri"ne ayırması, çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşımın başlangıcı niteliğindedir. Çünkü çocuk edebiyatı ile ilgili o zamana kadar yapılan birçok çalışma ve araştırma çocuk edebiyatının ya kuramsal alt yapı oluşturacak nitelikte olup olmadığını ya da çocuk edebiyatı eserlerinin edebi ölçütleri ne derecede karşıladığını sorgulama üzerinedir. Peter Hunt'tan sonra akademik çevrelerce, yetişkin edebiyatından farklı olarak çocuk edebiyatına da kuramsal bir yaklaşım getirmenin zorunluluğu fark edilir.

1999 yılında çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşımın kaçınılmaz olduğunu belirten bir diğer akademisyen ise John Stephens'dir. Stephens'in çocuk edebiyatının, gerek alımlama estetiği gerek yeni yeni ortaya çıkan edebi kuramlar çerçevesinde olsun "modern edebiyat" ve "kültürel kuram"lar bağlamında değerlendirilebilecek nitelikte kayda değer eserler içerdiğini belirtmesiyle çocuk edebiyatı kuramsal açıdan araştırmacılar tarafından daha derinlikli incelenmeye başlar.⁶³ Bu dönemde kendi kuramsal yapısını oluşturma sürecine girer.

2002 yılında ise Roger Sale, 1968 yılında John Rowe Townsend'in çocuk edebiyatı hakkında yazı yazan insan kategorilerini, "kitapsever" ve "çocuk sever" olmak üzere iki tür olarak belirlediğini ifade ettikten sonra günümüzde üçüncü bir sınıfın ortaya çıktığını ve bu sınıfın ise "kuram sever" olarak adlandırıldığını vurgular.⁶⁴ Demek ki çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım, özellikle 21. yüzyılın başlarında şekillenmeye başlamıştır.

Çocuk edebiyatına eleştirel yaklaşımın asıl amacı, Peter Hunt'a göre klasik anlamda aslında çocuk okur için kitapların ne şekilde seçilmesi gerek-

61 Roderick McGills. "Beginnings (Başlangıçlar)." *The Nimble Reader Theory. Literary Theory and Children's Literature. (Uyanık Okur Kuramı: Edebi Eleştiri ve Çocuk Edebiyatı)*. New York: Twayne Publishers, 1996, ss. 16-17.

62 Peter Hunt. *Criticism, Theory and Children's Literature (Eleştiri, Kuram ve Çocuk Edebiyatı)*. Oxford: Basil Blackwell, 1991, s. 2.

63 John Stephens. "Children's Literature, Text and Theory: What are We Interested in Now? (Çocuk Edebiyatı, Metin ve Kuram)." *Something to Crow About: New Perspectives in Literature for Young People (Övünlücek Şey: Gençler için Edebiyata Yeni Bakış Açıları)*. Wagga Wagga: Charles Sturt University, 1999.

64 Roger Sell. *Children's Literature as Communication: The ChilPA Project (İletişim Dili Olarak Çocuk Edebiyatı)*. S. 2, Editör: Michael Bamberg, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002, s. 24.

tiğine karar vermektir.⁶⁵ Bu tanım, çocuk edebiyatı alanı için oldukça klasik bir tanımdır. Şöyle ki özellikle Batı kültüründe Plato'dan beri çocuk edebiyatı kitaplarının nasıl seçileceği tartışmanın odak noktasını oluşturmuştur. Hatta MS 1. yüzyılda Romalı eğitimci Quintilian, çocuk okurlara belirli kitapları tavsiye etmekte kalmamış; onlara Livy'i "biçimsel açıdan en zeki yazar" Cicero'yu ise "yeni başlayanlar için bile uygun ve yeterince anlaşılabilir" bir yazar olarak tanıtmıştır.⁶⁶ Dolayısıyla çocuk edebiyatı eleştirisinin amacı, çocuk okur için doğru kitabın nasıl seçileceğini belirlemektir.

Çocuk edebiyatı eserlerinin seçiminin kuramsal alt yapının oluşmasında işlevsel olduğunu özellikle vurguladıktan sonra çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşımın diğer bir kriterinin ise "okur" olduğunu belirtelim. Roderick McGills, *"Eğer bizler niçin okuduğumuz ve nasıl yorumladığımız güveni ile okuma yaparsak, o zaman çocuklarımıza böylesi bir bilgiyi devretmek şansına sahip olabiliriz; böylece onları aktif okurlar olmaları için cesaretlendirebiliriz. Çocukları aktif bir konuma getirmek ve onlarda farkındalık yaratmak, onlara, kodları ve gelenekleri anlama şansı verir..."* demektedir.⁶⁷ McGills, okurları, okuduklarından etkilenen "masum okurlar" ve kendi masumiyetlerine son vermenin bir yolu olarak "kuram öğretilmiş okurlar" olmak üzere iki kısma ayırmaktadır.⁶⁸ Bu şu anlama gelir: "Pasif okur"lar, kendilerine verilen herhangi bir metni olduğu gibi kabul ederler ve sorgulamazlar. Bu okurlar, ancak kendilerine yardım edildiği ve yol gösterildiği zamanlarda birer "aktif okur" haline dönüşebilirler.

Görüldüğü gibi, çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşımın kendi içinde farklı dinamikleri bulunmaktadır. Bu dinamikler çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayırmaktadır. Bu nedenle son dönemlerde araştırmacılar, çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini ortaya koyarak bu edebi türe ait özellikleri ayırt etmeye çalışmakta ve çocuk edebiyatı ile ilgili kuramsal çalışmalar yapmaktadırlar. Çocuk edebiyatının her ne kadar yetişkin edebiyatında geçerli olan kuramsal yapıya benzer özelliklere sahip olması düşüncesi kabul görse de çocuk edebiyatının kendine özgü kuralları ve iç dinamikleri olduğu gerçeği bir kenara bırakılamaz. Bu nedenle gerek kendi disiplini içinde gerek disiplinler arası çalışmalarda çocuk edebiyatına kuramsal bir alt yapı oluşturmak önemlidir.

Çalışmamızın devamında çocuk edebiyatına kuramsal bir altyapı oluşturmayı amaçladığımız için bir sınıflandırma yapmayı uygun buluyoruz. "Çocuk Edebiyatına Kuramsal Yaklaşım" adı altında "Yazar Merkezli Kuramlar", "Metin Merkezli Kuramlar" ve "Okur Merkezli Kuramlar" olmak üzere üç alt başlıkta sınıflandırmayı uygun görmekteyiz. Yazar Merkezli Kuram, "Anlatımcılık" ve "Psikanalitik Kuram"; Metin Merkezli Kuram, "Yapısalcılık", "Göstergebilim" ve "Metinlerarasılık"; Okur Merkezli Kuram ise "Alımlama Estetiği" başlıkları altında incelenecektir.

65 Peter Hunt. *Criticism, Theory and Children's Literature (Eleştiri, Kuram ve Çocuk Edebiyatı)*. s. 7.

66 Karin Lesnik-Oberstein. *Children's Literature: New Approaches (Çocuk Edebiyatı Yeni Yaklaşımlar)*. New York: Palgrave Macmillan, 2004, s. 4.

67 Roderick McGills. *The Nimble Reader Theory. Literary Theory and Children's Literature*. ss. 23-24.

68 Roderick McGills. *The Nimble Reader Theory. Literary Theory and Children's Literature*. s. 24.

BİRİNCİ BÖLÜM: YAZAR MERKEZLİ KURAMLAR

Yazar merkezli kuram, adından da anlaşılacağı üzere yazarı odağa alan bir kuramdır. Yazar merkezli kuram, yazarın hayatı ve eserleri arasında bir bağ kurmayı kendine ilke edinmekle birlikte bunu yaparken eseri çözümleme aşamasında ya yazarın hayatını ve kişiliğini ele almakta ya da tam tersine, yazarın yazdığı eserin, onun kişiliğini aydınlatmada bir belge olduğunu varsayarak incelemesini gerçekleştirmektedir.⁶⁹ Yazar merkezli kuram ya da diğer bir deyişle, sanatçıya dönük eleştiri anlayışı, sanatın ne olduğu sorusunu cevaplarken sanatçının yaşantısına yönelen anlatımcılık kuramından destek alır. Bu nedenle çocuk edebiyatına kuramsal açıdan yaklaşacağımız bu bölümde yazar merkezli kuramı incelerken anlatımcılıkla birlikte anlatı bilim kuramını da ele almayı uygun gördüğümüzü belirtelim.

Yazar merkezli kuramda, sadece anlatımcılık değil, aynı zamanda psikanalitik kuram da yazar merkezli bakış açısıyla edebi eserin çözümlemesinde işlevseldir. Sözgelimi, bu tür çözümlemede yazarın psikolojisi ve kişiliği ele alınabildiği gibi edebi eserdeki kişi, olay örgüsü, uzam ve diğer birçok edebi öğeyi psikanalitik inceleme yoluyla çözümlemek mümkündür. Bu nedenle yazar merkezli kurama ikinci olarak psikanalitik kuramı dâhil edeceğimizi ve bu kuramı çocuk edebiyatı metinleri bağlamında inceleyeceğimizi belirtelim.

I. I. ANLATIMCILIK

Anlatımcılık (expressionism) diğer bir deyişle dışavurumculuk, edebi eserlerin dış dünyayı, insanı ve toplumu olduğu gibi yansıttığı; yazarın kendi duygu ve düşüncelerine yer vermediği gerekçesiyle yansıtma kuramına karşı bir tepki olarak 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkar. Hatta anlatımcılık, özellikle 19. yüzyıldan itibaren süregelen aklın üstünlüğüne inanılmasına, her şeyin akıl yoluyla çözüleceğinin düşünülmesine ve neo-klasizmin katı kuralcılığına karşı duruş sergiler. Bu nedenle, anlatımcılık kuramında yazarın duygularının ifade edilmesi önemsenir.

Anlatımcılık kuramının ortaya çıkışının I. Dünya Savaşına rastlaması ve gücünü kısmen de olsa Romantik akımdan alarak ilk eserlerini şiir alanında vermesi elbette tesadüf değildir. Çünkü I. Dünya Savaşı, şairlerin bir taraftan yeni bir dünya yaratma arzularını kamçılarken diğer taraftan özlem duydukları bu dünyayı eserlerinde duygusal anlamda dışa vurma isteklerini arttırmıştır. Bu nedenle anlatımcılığın belli başlı konuları, “zavallılaştırılmış insan, ruhsal ve bedensel zavallılık, yalnızlık, boşluk, insan varlığının amaçsızlığı, çöküş, çürüme, matem, melankoli, tehdit altındaki çevre, büyük şehir iblisi, savaşın yıkıcılığı” üzerinedir.⁷⁰

69 Berna Moran. *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. 13. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004, ss. 131-132.

70 Gürsel Aytac. *Genel Edebiyat Bilimi*. s. 306.

Sanatın bir duygu işi olduğu ilkesine dayanan anlatımcılık kuramını, Berna Moran *romantiklere göre, yaratmaya göre ve aktarıma göre* olmak üzere üç temel başlıkta inceler.⁷¹ *Romantiklere göre anlatımcılık* kuramının özünü, sanatçının sanat eserine karşı takındığı tavır belirler. Buna göre, sanat eseri sadece aklın egemenliğinde yaşamı yansıtan bir “ayna” konumunda olmaktan çıkar; sanatçının ruhunu, yani iç dünyasını esere yansıtan bir nitelik kazanır. Başka bir deyişle, *romantiklere göre* anlatımcılık, bir sanat eserinin dış dünyayı merkeze alarak olduğu gibi yansıtmaması değil, bu dış dünyanın yazar tarafından nasıl algılandığı ve ne şekilde esere yansıtıldığına aktarımıdır.⁷²

Çocuk edebiyatının özünde, zaten dış dünyanın yazarda uyandırdığı izlenimlerin aktarılması vardır. Çocuk okurun gerek yaşam, gerek edebi tecrübesinin yetişkinlere oranla daha sınırlı veya gelişme aşamasında olması, onun her tür duygu ve düşünceye karşı açık olduğu anlamına gelir. Böylesi bir durum ise, yazar tarafından algılanan dünyanın yani, bir anlamda ideolojinin çocuk okura sunulmasının ilk basamağıdır.

Yaratmaya göre anlatımcılık ise sanatçının duygularını dile getirirken okuru düşünmemesi, onu asla hesaba katmamasıdır. B. Croce ve R. G. Collingwood aynı Keats gibi *tek bir mısra kaleme alınırken bile yazarın okurunu düşünmemesi* gerektiğini belirtir.⁷³ Bu düşünceye göre, okurda birtakım duygular uyandırmak üzere yazılan *eser bir sanat eseri değil, bir zanaat eseridir*; bunu yapan da sanatçı değil, zanaatçidir. Ancak yazarın eserini kaleme alırken okurda, istendik bir duygu oluşturmak amacı güderek yazması ve hatta bu amaca ulaşabilmek için ne tür kuralların uygulanması gerektiği ile ilgili bir dizi varsayımlarda bulunması gerektiği görüşü karşıt bir görüş olarak ortaya atılır.⁷⁴ Hatta E. Cassier ve S. Langer, anlatımcılığın sanatçıyı dar kalıplar içine alarak sınırlandırmasına ve anlatılacak duygunun sanatçı tarafından duyularak esere aktarılmasına; sanatçının bazı duyguları aktarabilmesi için bu duyguları gerçekten duymuş ya da yaşamış olması gerektiği görüşüne şiddetle karşı çıkarlar; sanatçının doğası gereği bu duyguları canlandırabilme ve betimleme gücüne zaten sahip olduğunu savunurlar.⁷⁵

Çocuk edebiyatında yaratmaya göre anlatımcılık kuramı, yetişkin edebiyatından farklılıklar gösterir. Çünkü yazarın *okuru hesaba katmadan yazması*, çocuk edebiyatı eserlerinin yaratılmasında olası değildir. Yazar, belli bir okur kitlesini göz önüne alarak hatta bu okur kitlesinin yaş gruplarını ve cinsiyetlerini hesaba katarak eserini yaratır. Yaratmaya göre anlatımcılıkta karşıt bir görüş olarak ortaya çıkan diğer görüş ise çocuk edebiyatı eserlerinin yaratılmasında işlevseldir. Çünkü bu karşıt görüş, *yazarın eserini yazarken o duyguların gerçekten yaşanmış olması gerçeği* ile ilgilidir. Çocuk edebiyatı eserlerinin yaratılmasında, çocukluk çağını çoktan geçirmiş olan yazarların eserlerini yaratırken mutlak suretle ele aldıkları duygu veya dü-

71 Daha fazla bilgi için bk. Berna Moran, *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. ss. 101- 130.

72 Berna Moran. *age.* s. 102.

73 Berna Moran. *age.* s. 107.

74 Örneğin, Edgar Allan Poe, *The Raven* adlı şiirin kendi duygularıyla asla ilintili olmadığını ve okurda belli bir duygu yaratmak için bu şiiri kaleme aldığını özellikle belirtmektedir. Ayrıca şair Valery de şiirin görevinin okurda etki bırakmak olduğunu iddia etmektedir.

75 Berna Moran. *age.* s. 112.

şünceleri yaşamış olması beklenemez. Yazardan beklenen sadece çocukluğa dönmesi ve çocuk okuru merkeze alarak onun, diline ve düşünsel yetisine uygun eserler vermesidir.

Aktarıma göre anlatımcılık ise sanatçının duygu ve düşüncelerinin ancak okurda uyandırdığı anlam, duygu ve yaşantı sayesinde önem kazandığına dair görüştür.⁷⁶ Aktarımcılar, sanatçının eserine karşı duyduğu her şeyin okura da duyurulmasını savunurlar. Sanatçının/yazarın duygu ve düşüncesine ortak olan alımlayan/okur, Tolstoy'un "bulaşım" terimi ile ifade ettiği etkiyi hissetmekle yükümlüdür. Bulaşımın şiddeti ve eriştiği insan sayısı, o eserin başarısı ile doğru orantılıdır. Bulaşımın gerçekleşmesi ise, aktarılan duygunun bireyselliğinin azlığına ya da çokluğuna; duygunun açık bir şekilde aktarılışına ve sanatçının içtenliğine bağlıdır.⁷⁷

Yaratmaya göre anlatımcılık çocuk edebiyatında ne kadar işlevselse aktarıma göre anlatımcılık da o kadar işlevseldir. Özellikle çocuk edebiyatı eserlerinin başarısı Tolstoy'un "bulaşım" anlayışıyla bire bir örtüştüğü için aktarıma göre anlatımcılığın çocuk edebiyatında önemli bir yeri vardır. Çocuk edebiyatında bazı eserlerin bulaşımının oldukça yüksek olduğu diğer bir deyişle, okurların şiddetli etki altında kaldıkları ve bu eserlerin geniş okur kitlelerine ulaştıkları, bazı eserlerin ise bulaşımının düşük oldukları bilinir. Sözgelimi, bugün "Dünyanın En Hızlı Satan Kitabı" ve "Dünyanın En Çok Satılan Çocuk Romanı" unvanlarını elinde bulunduran J. K. Rowling'in *Harry Potter* serisi bulaşımın şiddetini göstermesi bakımından önemli bir örnektir.

Aktarıma göre anlatımcılıkta, sadece bulaşım değil aynı zamanda eserin okurda uyandırdığı anlam, duygu ve yaşantı da etkili birer unsur olarak göze çarpar. Çünkü çocuk edebiyatı eserleri, çocuk okurda edebi haz uyandırmanın yanı sıra aynı zamanda *istendik bir okur kitlesi oluşturma* ve daha büyük perspektifte ise *istendik bir toplum yaratma* sürecinde işlevseldir. Bu nedenle anlatımcılık kuramının çocuk edebiyatındaki işlevini, çocuk okurun okuma süreci bağlamında değerlendirmek gerekir.

Bilindiği gibi, çocuk okurun okuma süreci ile yetişkin okurun okuma süreci birbirinden farklılık gösterir. Bu durumun temel nedeni, "*Edebi beceri kazanma sürecindeki küçük çocuklara, hem metnin okunması sırasında sözlü yorum yaparken, hem de metin ile ilgili yapılan açıklamaya eşlik ederken yetişkinlerin, çocuklar adına birinci sırada arabulucu olmalarıdır.*"⁷⁸ Bu şu anlama gelir: Daha yeni yeni edebi beceri kazanma sürecinde olan küçük yaştaki çocuklarda edebi hazzın uyandırılmasında yetişkinler rol oynarlar; yani yetişkinler, çocuk okura/dinleyiciye anlatıları aktarmada aracılık ederler. Ne var ki yetişkinlerin anlatılara aracılık etmeleri ve anlatıları daha algılanabilir bir duruma getirme çabaları, çocuk okur açısından bazı olumsuz sonuçlar doğurur. Şöyle ki çocuk okur her şeyden önce yetişkin aracının farklı yaklaşımlarına maruz kalır. Bu nedenle, okunan metin artık sadece yazarın verdiği anlama değil, onu yorumlayan yetişkinin kattığı başka bir anlama da sahip olur. Başka bir deyişle, metnin çocuk okur/dinleyici tarafından daha

76 Berna Moran. age. s. 115.

77 Berna Moran. age. ss. 120-121.

78 Joanne M. Golden. *The Narrative Symbol in Childhood Literature: Explorations in the Construction of Texts (Çocuk Edebiyatında Anlatı Sembolü: Metinlerin Yapılandırılmasındaki Bulgular)*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1990, s. 10.

iyi anlaşılabilmesi için metin ile çocuk arasında bir tür “*arabulucu*” görevi gören yetişkinin tarafsız bakış açısına sahip olması, metnin farklı yorumlamasına neden olur. Bunun temel sebebi ise yetişkinin yaşadığı toplumun ve ait olduğu tarihsel bağlamın bir parçası olmasıdır. Dolayısıyla, metnin anlaşılabilmesi için metni ancak kendi sınırları içinde ve kendi dünya görüşüne göre yorumlayan yetişkin, çocuk okuru/dinleyiciyi bir şekilde etkisi altına alır. Böylece çocuğun dünya görüşü, yetişkinin önceden edindiği görüş ile şekillenir; metin aracılığıyla yetişkinin içinde bulunduğu kültürün çocuğa aktarılması, çocuğun edebi esere karşı bir tür ön yargı oluşturmaya neden olur. Ancak şunu belirtmekte özellikle yarar var ki o da, çocuk okurun yetişkin yardımıyla algılamaya çalıştığı birçok farklı durum veya konu, anlatıma egemen olsa bile çocuk okur aktarımının nasıl oluştuğuyla ilgili bu karmaşık işaretleri veya kodları kendi algılama süreci içinde anlayabilir. Özetle, yaşça küçük olan çocuklar, özellikle bir yetişkinin rehberliğine ihtiyaç duyarlarken ve yetişkine sorular sorarak ya da yetişkinin bazı yerlerde konuya giriş yapıp olayı aydınlatmasıyla okuma edinimi kazanırlarken yaşça daha büyük olan çocuklar ise yetişkin rehberliğine ihtiyaç duymadıkları için kitaplarını kendi başlarına farklı bağlamlarda ve yerlerde okuyabilirler.

Buraya kadar anlatımcılık kuramını özetledik. Bundan sonra ise anlatı bilim kuramını ve kuramda yer alan belli başlı terimleri ve bunların uygulamaları ile ilgili genel bir değerlendirme yapacağımızı bildirelim.⁷⁹

Anlatıların sistematik bir biçimde çözümlenmesinde yöntem geliştirmeyi amaçlayan *anlatı bilim* kuramı, ilk kez 1969 yılında Tzvetan Todorov tarafından ortaya atılır. Ancak Todorov’dan önce Boris Tomashevsky, Victor Shklovsky ve Boris Eichenbaum gibi Rus Biçimciler *fabula* (*fabula*), *suje* (*sjuzet*) ve *alışkanlığı kırma* (*defamiliarization*) gibi kavramlara açıklık getirerek anlatı bilimin temellerini oluştururlar. Ne var ki Rus Biçimcilerin düşünceleri ancak 1965 yılında “*Russian Formalist Criticism: Four Essays*” adlı makalenin İngiliz dilinde yayınlanmasıyla edebi bilimlerde etkili olur ve anlatı bilimin gelişimine kuramsal açıdan katkıda bulunur.

Terry Eagleton’a göre A. J. Greimas, Tzvetan Todorov, Gérard Genette, Claude Bremond ve Roland Barthes gibi eleştirmenler anlatı bilimin en etkili uygulayıcıları olarak yeni bir edebiyat bilimi yaratırlar.⁸⁰ Sözelimi, Fransız yapısalcı Claude Levi-Strauss’un anlatı bilimini ilk kez antropolojiye uyguladığı ve mitlerin evrenselliği üzerine yaptığı çalışmalar, modern yapısalcı anlatı çözümleme için bir temel oluşturur; ayrıca, Jacques Lacan’ın Sigmund Freud’un psikanaliz ile ilgili yaptığı çalışmaları yeniden yorumlamasına ve Jacques Derrida’nın da felsefi metinleri incelemesine neden olur. Her ne kadar ilk önce antropolojiye uygulansa da daha sonraları özellikle edebi bilimlerde kendine önemli bir yer edinen anlatı bilim, Rus Biçimci Vladimir Propp’un *Morphology of the Folk Tale* (1928) adlı eseriyle ilk kez masal türüne uygulanır; böylece tüm anlatılar yedi eylem alanına ve otuz bir işleve indirgenir. A. J. Greimas ise *Sémantique Structurale* (1966) ile Propp’un çalışmasını sadeleştirerek *eyleyen* (*actant*) kavramını kullanır; özne, *nesne*, *verici*,

79 Anlatımcı kuram ile ilgili terminoloji hakkında daha fazla bilgi için bk. Erişim Tarihi: 25.11. 2011. <http://www.cla.purdue.edu/academic/engl/theory/narratology/terms/index.html> Felluga Dino.

80 Terry Eagleton. 2000. s. 133.

alıcı, yardımcı ve hasım gibi kavramları temel alarak anlatıları altı eyleyene indirger. Ancak anlatı bilim kuramsal bir yaklaşım olarak gelişimini, özellikle Gérard Genette tarafından kaleme alınan *Narrative Discourse* (1972) adlı eserine borçludur. Genette *düzen, süre, sıklık, kip, çatı* gibi beş temel anlatı analizi üzerinde durarak bu kavramları anlatı bilimine yerleştirir. Seymour Chatman ise, *olay, karakter, bakış açısı* ve *anlatı* kavramlarına yoğunlaştığı *Story and Discourse* (1978) adlı eseriyle kurama katkıda bulunur. Bu kısma kadar anlatı bilimin kuramsal gelişimini kısaca değerlendirdik.

Çocuk edebiyatında anlatı bilimini belli alt başlıklar altında incelemeyi uygun görmekteyiz. Bu başlıklar sırası ile şunlardır: “anlatı”, “anlatıcı”, “gönderge”, “anlatı düzeninin kurgulanması”, “anlatıda drama kuramı”, “bakış açısı”, “olay örgüsü” ve “karakter”dir. “Gönderge”yi kendi içinde “kişi”, “zaman” ve “mekân” olmak üzere üç kısımda; “anlatı düzeninin kurgulanması”nı ise “giriş bölümünün kurgulanması”, “sonuç bölümünün kurgulanması”, “anlatı yapısının incelenmesi” ve “anlatının öykülenmesi” olmak üzere dört kısımda ele alınacaktır.

I.I.I. Anlatı :

Anlatma işi insanoğlunun doğuştan gelen vazgeçilmez özelliklerinden biridir. Kullanılan dilin hem kendi içindeki, hem de kendi dışındaki toplumlara geçişi ile sağlanan anlatma, sözel ve yazılı bütün söylemsel ifadeleri kapsar. Söylemsel ifadelerin geçişi sözel değil, yazılı olursa “yazılı anlatı söylemi” oluşur. Böylece okur ile bağlamsal metin arasındaki ilişki başlar. Anlatı, “*ardıl bir şekilde düzenlenmiş olayların içindeki etmenlerin birbirine geçmesinin gösterilmesi durumu*” ya da “*bir öykü dünyasına katılma amacı paylaştan yazar ve okur arasındaki ilişki*” olarak tanımlanır.⁸¹ Seymour Chatman ise anlatı terimini, “*kendisine ait bütün araçlardan tamamen bağımsız derin bir yapı*” olarak tanımlar.⁸² Demek ki, anlatı, olayların öykülenmesi işidir.

Anlatıda başlıca amaç, bir durum, bir olay, bir çevre, bir kahraman veya bir ülkenin betimlenmesi olsa bile ancak bir başı ve bu başa bağlı bir sonu olduğu ve bir öykü anlattığı takdirde o anlatı, kurmaca dünyasına ait olabilir. Anlatı tamamen yazarın kurmaca dünyasına ait bir anlatı olabildiği gibi, yazarın kendi başından geçen gerçek olayların öyküleme tekniğiyle anlatıldığı bir anlatı da olabilir. Hatta özellikle son yıllarda toplumsal olayları ele alan konuların çocuk edebiyatında da yer almasıyla birlikte anlatılar, tarihsel ve güncel olayların anlatıldığı bir anlatıya dönüşmeye başlamıştır.

Yazar, her ne kadar toplumsal olayları ele alsın da anlatısında gerçekliği değil, kurgusalılığı ön plana çıkarmayı seçer. Kurgusalılığı merkeze alan yazar ise öyküyü yaratırken esere *gerçek dışı nitelikler* katar. Yazar, eğer eserine gerçek dışı nitelikler katmazsa, o zaman eser kurmacadan ziyade bir tür inceleme yazısı niteliği taşır. Demek ki, bir anlatıdaki gerçek ile kurmaca arasındaki en önemli fark, kurmacanın içinde gerçek dışı nitelikler barındırmasıdır.

81 Joanne M. Golden. age. ss. 1-2.

82 Seymour Chatman. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film* (Öykü ve Söylem: Kurguda ve Filmde Anlatı Yapısı). Ithaca, NY: Cornell University Press, 1978, s. 117.

Özetle, anlatıdaki her şey, ister kurgu ürünü olsun ister gerçek olsun anlatının oluşturulmasında işlevseldir. Anlatı, yazarın kurguladığı gerçek dışı bir dünyada gelişir; okur, gerçek dışı dünyaya katılarak yazarın kurmacasına eşlik eder.

I.I.II. Anlatıcı:

Anlatıcı terimini tanımlamadan önce kurgunun yaratılmasında öyküleme, anlatı, yazar ve okur ilişkisine kısaca değinmek uygun olacaktır. Öyküleme, hem bir edim hem de öykünün anlatılış biçimi veya kurmacanın bir anlatıcı tarafından anlatılmasıdır. *Anlatı* ise kurmaca ile öykülemenin bir tür birleşimidir. *Yazar*, herhangi bir bağlamda anlatı ilkelerini yansıtarak bir dizi semboller oluşturan bir aracı iken *okur* ise başka bir bağlamda okuma süreci içinde hem yazarın sunduğu sembollerle, hem de kendisinin önceden edindiği bilgi ve birikimlerle anlatının kodlarını çözmeye çalışan alıcıdır.

Anlatıcı, öyküyü anlatması için yazar tarafından seçilmiş, yaratılmış, uydurulmuş ve öyküdeki diğer karakterlere göre daha ayrıcalıklı bir konumu olan kurmaca kişidir. Anlatıcı, öyküde hayat bulan diğer karakterler gibi soyuttur; anlatıcının yaşanılan gerçek dünya ile ilgisi de yoktur; anlatıcı aynı karakterler gibi kurmaca dünyanın içinde yoktan var edilmiş kurgusal kişiliklerdir. Bununla birlikte, anlatıcı diğer karakterler gibi kurmaca dünyanın kurgusal kişiliği olsa da anlatıcının anlatı, içinde yer alan diğer kurmaca karakterlerden çok önemli ve farklı işlevleri vardır.

Anlatıcıyı oluşturan unsurlar (narrative agents) içinde anlatıcının çok özel ve önemli bir işleve sahip olmasının asıl nedeni, anlatının kurgulanmasının anlatıcının etrafında gelişen *anlatı çerçevesinin* (narrative frame) kurgulanmasına bağlı olmasıdır. Başka bir deyişle, anlatıcı, konu ile okur arasındaki bağlantıyı sağlayan özel kurgusal kişilik olarak işlev görür. Dolayısıyla, anlatıcının olmadığı ya da anlatıcının yok sayıldığı bir öykülemenin olmasına imkân yoktur. Çünkü anlatıcı olmadan öykülemede gelişen olayları anlatmanın, olayları öykünün içinde önem sırasına göre belirlemenin (birinci veya ikinci gibi) ve bu olaylar içinde yer alan karakterleri tanıtmanın başka bir yolu yoktur. Kısaca, anlatıcı olmadan anlatının yaratılması imkânsızdır.

Anlatıcının ikinci işlevi ise yansıtmadır. Anlatıcının yansıtmacı işlevi onu, yazar ile okur arasındaki *ara-kişî veya araç* (medium) konumuna yükeltir. Bu nedenle, kurgusal anlatılarda olaylar dizisinin aslında yazarın kendisi tarafından oluşturulmadığı; bu yapının oluşturulmasında yazarın seçtiği bir anlatıcının görev aldığı varsayılmalıdır. Anlatıcı, yazarın kurguladığı kişi/varlık/olaylar dizisini anlatmakla yükümlüdür; dolayısıyla yansıticidir. Metnin kurgulanmasında belirleyici bir rol oynadığı için yazar, anlatmak istediği olay, düşünce ve duyguya yön verecek ve kendi istediğini yaptıracak nitelikte anlatıcılar seçer.

Anlatıcının diğer bir özelliği ise anlatı içinde diğer kurgusal karakterlerden daha özgür olmasıdır. Anlatıcı öyküyü istediği şekilde anlatmada özgürdür. Öykü, anlatıcının belirlediği biçimde ya *zaman-dizimsel* (chronological) ya da *zaman-değişimsel* (anachronic) bir yapı içinde okura sunulabilir. Anlatıcı, kurgusal olmasına rağmen diğer bütün anlatı unsurlarından o kadar

üstündür ki karakterleri bile istediği şekilde oluşturup, onların duygu ve düşüncelerini gizleyip açığa çıkarabilme gücüne sahiptir. Dolayısıyla, anlatıcı, anlatı işini gerçekleştiren ve öyküyü okura sunan kişidir. Mustafa Sözen'e göre, "*bir romanda 'sesini duyduğumuz' ilk kişi odur. O, kurmaca metnin ses, konuşanıdır. Sesini duyduğumuz bu ilk kişi, roman kahramanlarından biri de olabilir. Ayrıca bu kişinin, mutlaka insan olması da gerekmez. Kişilik kazandırılmış herhangi bir varlık da aynı rolü üstlenebilir ve bu durum anlatıcının önem ve işlevine gölge düşürmez.*"⁸³ Anlatıcı yani anlatı sesi, yazıdaki diğer bütün unsurlarla birlikte doğal olarak kendiliğinden oluşur. Bu nedenle anlatı sesi, öykünün yapısına uymak zorundadır. Lloyd Alexander'ın "*Anlatı sesi yazarların tutumunu, bakış açısını, dünya görüşlerini ve hepimizin yaşadığı gerçek dünyayı dil içinde şekillendirir*" sözleri anlatıcının kurgu içindeki önemini vurgular.⁸⁴

Anlatıcı öyküyü okura ilk sunan kişi olduğuna göre anlatıcının hangi şahıs zahirini kullanarak öyküyü aktardığı belirleyici bir unsurdur. Çocuk edebiyatı metinlerinde yer alan anlatıcı tipolojisi, birinci kişi anlatıcı, ikinci kişi anlatıcı ve üçüncü kişi anlatıcı olmak üzere üç sınıfa ayrılır.

1. Birinci Kişi Anlatıcı (Benöyküsel Anlatıcı): Öykü, olayı yaşamış, olaya şahsen şahit olmuş bir kişi/varlık tarafından anlatılır. Birinci kişi anlatıcı, en eski ve en yalın anlatıcı türlerinden biridir. Anlatıcı, olayların içinde yer alan kişileri kendi gözleriyle görür; bu kişilerin duygu ve düşüncelerine şahit olur; kendi gördüğü şekilde de bunları okura anlatır. Birinci kişi anlatıcı tarafından sunulan bu tür kurmacalar, okurda gerçeklik duygusu yaratması nedeniyle inandırıcılığı oldukça yüksektir.

Birinci kişi anlatıcı, *kahraman birinci kişi anlatıcı* ve *gözlemci birinci kişi anlatıcı* olmak üzere iki kısımda incelenebilir. Kahraman birinci kişi anlatıcıda, olayları anlatmak öykü kahramanına düşer. Öykü kahramanı çevresinde gördüğü olayları doğrudan doğruya okura anlatır. Dolayısıyla, okur, olayları yaşayan kişinin ağzından dinler. Arada başka biri yokmuşçasına verilen bu aktarım tarzı, anlatılan öyküye hem gerçeklik hem de inandırıcılık duygusu kazandırır. Gözlemci birinci kişi anlatıcı ise aynı kahraman birinci kişi anlatıcı gibi olayları *ben* diye anlatır. Ancak anlatıcı öykünün asla ana karakterlerinden biri olarak anlatım yapmaz; yalnızca bir gözlemcidir. Dolayısıyla, ne öyküyü ne de öykü kahramanlarını etkiler. Zaman zaman ikinci derecede önemli bir kahraman olarak öyküde yer almasına rağmen gözlemci birinci kişiyi öykünün ana karakteri olarak görmek mümkün değildir. Gözlemci birinci kişi, anlatıdaki olayları aynı bir kameraman gibi film çekercesine izler; anlatıdaki karakterlerin yaptıklarını olduğu gibi okura anlatır. Karakterlerin ruh çözümlemelerini, onların bilinçaltında kurduklarını ve iç dünyalarını yansıtmaz; sadece görsel anlamda edinimlerini esere yansıtır. Bu tür anlatım, okurda bir nesnellik duygusu yaratmak için kullanılır.

83 Mustafa Sözen. "Anlatıcı Kavramı, Sinematografide Anlatıcı Tipolojisi ve Örnek Çözümlemeler." Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 2008, s. 170. Erişim Tarihi: 04. 03. 2009. <http://www.iletisim.selcuk.edu.tr/dergi/gs/ocak2008.pdf>.

84 Lloyd Alexander. "A Manner of Speaking (Konuşma Tarzı)." *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics (Çocuk Edebiyatında Anlatıcının Sesi: Yazarların Eleştirmenlerin Görüşleri)*. Editör: Charlotte F. Otten, Gary D. Schmidt, London: Greenwood Press, 1989, s. 128.

2. İkinci Kişi Anlatıcı (Senöyküsel Anlatıcı): Bu anlatıcı türünde anlatıcı, ikinci bir kişiyi muhatap alarak anlatımını yapar. Senöyküsel anlatıcı, anlatım kurgusunu sınırlayıcı bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle, yazarlar tarafından nispeten tercih edilmeyen bir anlatıcı türü olarak karşımıza çıkar.

3. Üçüncü Kişi Anlatıcı: En yaygın kullanımı olan anlatıcı tipidir. En önemli özelliği ise esnek olmasıdır. Herhangi bir metne kolaylıkla uygulanır. Üçüncü kişi anlatıcı üç alt başlıkta incelenir: *Tanrısal üçüncü kişi anlatıcı*, *gözlemci üçüncü kişi anlatıcı*, *kahraman üçüncü kişi anlatıcı*.

Tanrısal (omniscient/omnipresence) üçüncü kişi anlatıcı, eserin başından sonuna kadar anlatımın her şeyini bilir. Başka bir deyişle, öyküde yer alan karakterlerin düşüncelerini, duygularını, başına gelenleri, gelecekleri, iç dünyalarını, kısaca her şeyden haberdardır. Hatta tanrısal üçüncü kişi anlatıcının sadece görünen gerçekleri değil, görünmeyenleri bile bilme gibi oldukça özel ve ayrıcalıklı bir konumu vardır. Ayrıca tanrısal yetisi nedeniyle yorum yapabilme özgürlüğüne de sahiptir.

Tanrısal anlatıcının her şeyi bilen ve her şeyi gören üstün niteliği karşısında okur, öykünün gerçekliğini sorgulama konumuna gelir; artık eser, okura inandırıcı gelmez; bunun nedeni ise anlatıcının, olayı yaratmış olduğunu okura hissettirmesidir. Bu durumu tersine çevirmek için anlatıcının geri planda olduğu ve dikkatin daha çok kişi ve olaylar üzerine yoğunlaştığı bir anlatıcıya ihtiyaç duyulur. Bu, gözlemci üçüncü kişi anlatıcıdır. Bu anlatıcı kendini nispeten daha az belirgin hale getirerek gördüğünü, duyduğunu nesnel ve tarafsız bir biçimde anlatmaya çalışır. Tanrısal anlatıcının yaptığını yapmaz; O, kişilerin düşünceleriyle ilgili ne bir bilgi verir ne de onların tüm özelliklerini açığa çıkarır. Kişilerle birlikte her yere gitmesine ve onları olabildiğince yakından takip etmesine rağmen sadece gözlemlediklerini aynen yansıtmakla yükümlüdür. Kişilerin davranışları ile ilgili kendi görüşlerini belirtmez; onların iç dünyalarıyla ilgilenmez. Genel anlamda gözlemci üçüncü kişi anlatıcı, nesnel bir tutum içindedir.

Kahraman üçüncü kişi anlatıcı ise öyle bir anlatım yapar ki okur, anlatıda olup biten her şeyi o kahramanın gözüyle görür; onun duygu ve düşüncelerini paylaşır; ancak okur, anlatıcının bilebildiği kadarını bilebilir, daha fazlasını değil. Dolayısıyla, anlatıcı sanki anlattığı kahramanın içine saklanmış gibidir.

Çocuk edebiyatında anlatıcının işlevselliğini bir örnekle açıklayalım. Ayla Kutlu'nun *Beceriksizler Sirk*i adlı eserindeki "Düşüncesiz Ailesi Piknikte" adlı hikâyesi, hızlı anlatıcı geçişlerine yer verdiği için okurun okuma sürecinde aktif bir rol oynaması bakımından önemlidir. Sözelimi yazar, tanrısal üçüncü kişi anlatıcıdan, gözlemci benöyküsel anlatıcıya oradan senöyküsel anlatıcıya geçer. Anlatı, tanrısal üçüncü kişi anlatıcının şu sözleriyle başlar: "*Düşüncesiz Ailesi ilginç bir aileydi. Zaten öyle olmasa kim böyle bir soyadı alırdı? Gerçekten bu soyadını kendileri almamışlardı. Kuşaklar boyunca öyle düşüncesiz davranışlar yapmışlardı ki, soyadının olmadığı zamanlarda komşuları ve kent halkı onlardan 'Düşüncesizler' diye söz ederlerdi.*"⁸⁵ Görüldüğü gibi anlatıcı, Düşüncesiz Ailesi'ne niçin "düşüncesiz" lakabını taktıklarını bilir.

85 Ayla Kutlu. *Beceriksizler Sirk*i: *Düşüncesiz Ailesi Piknikte*. Üçüncü Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2006, s. 7.

Ayrıca tanrısal üçüncü kişi, tanrısal özelliği nedeniyle Düşüncesiz Ailesi'nin ilginç bir aile olduğu hakkında tamamen kendi yorumuna dayalı çıkarımlarda bulunur. Hikâyenin devamında, anlatıcı kimliği birden değişerek gözlemci ben öyküsel anlatıcıya hızlı bir geçiş yapılmaktadır. Şöyle ki *"Onların öykülerini anlatsak, günümüzdeki Düşüncesizler'i anlatmaya olanak bulamayacağız. İyisi mi, Düşüncesiz Ailesinin nasıl pikniğe gittiğine, yani günümüze gelelim."*⁸⁶ Gözlemci birinci kişi anlatıcı olayları olduğu gibi anlatmaktadır. Başka bir durumda, senöyküsel anlatıcı araya girerek şöyle der: *"İrmak kıyısındaki evde temizlik işlerinin kolaylıkla yapılabileceğini düşündünüz, değil mi? Tabii düşünürsünüz. Siz Düşüncesiz Ailesi'nden değilsiniz ki... O yüzden gerçek nedeni bilemezsiniz."*⁸⁷ Devamında ise *"Şimdi siz böylesi şölenlerin evde ya da evin bahçesinde verileceğini mi düşünüyorsunuz? Olabilir, bu sizin düşünceniz. Düşüncesiz Ailesi ise evlerinin yapılışını bir piknikle kutlamaya karar verdi."*⁸⁸

I.I.III. Gönderge:

Yazar, kurgusal olsa bile eserine inandırıcılık kazandırabilmek ve gerçeklik izlenimini yaratabilmek için dış dünyadan seçtiği bazı öğelere göndermelerde bulunur. Yazarın seçtiği bu öğelere *gönderge* adı verilir. Göndergeler; *kişileştirme*, *zaman* ve *mekân* olmak üzere üç başlıkta incelenir. Kurgusal anlatıya gerçeklik boyutu katabilmek için bu kavramların her birinin birbiriyle uyumlu ve anlamlı bir şekilde iç içe geçmeleri ve yapılandırılmaları gerekir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde, yetişkin edebiyatında sıklıkla kullanılan kişileştirme tekniği gerçek anlamda kullanılmaz. Yetişkin edebiyatındaki anlatılarda kullanılan kişileştirme tekniği; kahramanların isimlerinin, dış görünüşlerinin, psikolojik durumlarının, sosyal statülerinin ve diğer kahramanlarla olan ilişkilerinin gerçek bir kişiye gönderme yapılarak verilmesi durumudur. Ancak, böyle bir unsurun çocuk edebiyatında yer alması oldukça güçtür. Çünkü yazarın gerçek bir kişiye gönderme yapması ve çocuk okurun gönderme yapılan gerçek kişiyi anlaması belli bir okuma deneyimi gerektirir. Bu nedenle yetişkin edebiyatından farklı olarak çocuk edebiyatında gönderge bağlamında kullanılan kişileştirme tekniği nadiren kullanılır.

Çocuk edebiyatında gerçek kişilere yapılan göndermeler genellikle açık göndermelerdir; okurun anlayabileceği ve okurun aktif katılımının çoğunlukla gerekmediği göndergelerdir. Çocuk edebiyatı yazarları, kişileştirme tekniğini kullanırken kurgunun inandırıcılığını arttırabilmek için sözelimi hayvan hikâyelerinde olduğu gibi kurgusal karakterlere gerçek özellikler de yükleyebilirler.

Zaman, anlatıda yazarın olayları belli bir sıra veya belli bir dönemin izlerini taşıy nitelikte kurgulamasıdır. Anlatıda zaman tekniği, okura farklı göndergelerin sunulmasıyla oluşturulur. Sözelimi yazar, kurguladığı döneme uygun bilgi içeren göndergeler kullanabildiği gibi, o döneme ait kullanılan özel eşyalara veya giysilere de göndermelerde bulunabilir. Hatta kurguda o döneme ait günlük konuşma biçimlerine göndergeler de yapılabilir. Ancak

86 Ayla Kutlu. *age.* s. 8.

87 Ayla Kutlu. *age.* s. 9.

88 Ayla Kutlu. *age.* s. 12.

çocuk edebiyatında her ne kadar o döneme ait kullanılan nesne veya objelere göndermelerde bulunulsa da, günlük konuşma diline yönelik bir değişim yapılması nispeten uygun değildir. Çünkü çocuk okurun dilsel gelişim sürecinin edebî metinlerle desteklenmesi ve edebî dil açısından bir yetkinliğe ulaşması hedeflendiği için çocuk edebiyatı eserlerinde dil göstergelerinden ziyade obje göstergeleri zamansallaştırmaya yardımcı olur. Ayrıca, çocuk edebiyatında genellikle anlatılar, olayların oluş sırasına göre verilir; böylelikle, öncelik ve sonralık sırası mantıksal bir ilişki içinde okura sunulur.

Mekân, kahramanların bulunduğu veya olayların geçtiği yerlere coğrafya isimleri (Ankara, Erzurum vb.) ya da kurmaca isimlerin (Narnia vb.) verilmesidir. Yazarın kurgu dünyasında yarattığı bu isimler, gerçek dünyadaki herhangi bir yere ait göstergeler olabildiği gibi tamamen kurgusal isimler de olabilir. Çocuk edebiyatı eserlerinde okura uygun göndermelerin gönderilmesi oldukça büyük önem taşır. Çünkü okura gönderilen “*ortak, kültürel, deneyimsel göndermelerin azalması, yazar ile okur arasında iletişimin azalmasına, hatta kopmasına neden olabileceğinden, okur kendisine seslenen yazarı seçecektir.*”⁸⁹ Çocuk edebiyatında yazarın göndermelerinin okur tarafından anlaşılması elbette önemlidir. Çünkü yazar, okur ile iletişimi azaltmak değil, arttırmaktan yanadır. Dolayısıyla yazar, sürekli sosyal ve kültürel yapıya uygun zaman göndermeleri seçmek durumundadır.

I.I.IV. Anlatı Düzeninin Kurgulanması:

Birbirini izleyen, birbirine farklı olay ve olgularla eklenen gerçek, geçtiği andıran ya da düşsel olayların tümü anlamına gelen kurmaca, anlatı düzeninin oluşturulmasını sağlar. Kurmacanın mutlaka bir başı ve bir sonu bulunur. Başka bir deyişle, kurmaca bir başlangıcı olan ve bu başlangıcın onu, bitişe doğru götüren/iten anlatı içindeki olayların (O1, O2, O3, vb ...) süredizimsel bir düzen içinde anlatılmasıdır. Kurmaca içinde verilen birinci olay (O1) dönüşerek ikinci olayın (O2) olmasına neden olur, ya da tam tersi ikinci (O2) olayın olma nedeni birinci olayın (O1) olmasında yatar. Birinci ya da ikinci olay kendisinden sonra gelen olayların (O3, O4, O5 vb...) gerisinde kalır. Ancak anlatının başlaması tamamen ilk olaya bağlıdır. Anlatıyı oluşturacak olan ilk olay olmadan diğer olayların olması ve süredizimsel bir düzen içinde aktarılmasına imkân yoktur. Ne var ki anlatının olması için sadece ilk olayların olması da yeterli değildir. Çünkü sonraki olayların olmaması halinde anlatının ilerlemesi ve bir sonuca ulaşarak bitmesi söz konusu değildir. Süredizimsel bir şekilde kurmacanın yapılandırılmasını şematik olarak şu şekilde gösterebiliriz:

Giriş	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O10	O...	Son

Kurmacanın anlatı söylemi, okurun ilgisini çeken en önemli unsurlardan biridir. Çünkü anlatı söylemi okurun bir eseri nasıl bulacağı ile doğrudan ilişkilidir. Anlatı söylemi, okura okuduğu metnin yavan, sade, basit, anlamsız, sıradan, güzel, çekici veya sürükleyici olup olmadığı hakkında kesin bilgiler verir. Kurmacanın dikkat çekmesi ve okuru sürüklemesi için betimleme,

karakter, söylem, düşünce ve imge gibi bazı öğelerden yararlanır. Bu edebi araçların her biri, kurmacanın içine anlatı düzenini bozmayacak bir şekilde katılmalıdır ki yazar kurmaca dünyasını okur ile paylaşırken okurun beklentisi kırılmasın. Bu nedenle kurmacayı; betimlemeler (B), karakterler (K), söylemler (S), düşünceler (D), imgeler (İ), çağrışımlar (Ç) ve daha birçok unsur kullanarak zenginleştirmek ve anlatıyı tekdüzelikten kurtarmak mümkündür. Aşağıdaki tablo kurmacanın öykülemeye zenginleştirilmiş şekilde geçişini gösterir:

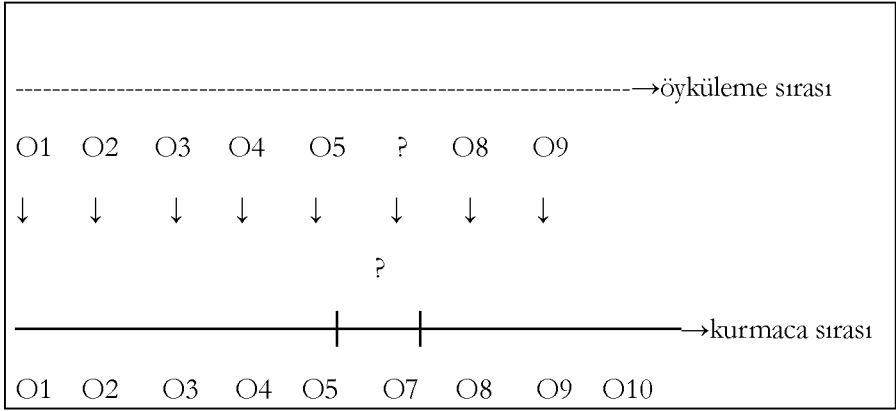
	K	K	Ç	B	İ	Ç	B	K	İ			
				S								
Giriş	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O10	O...	Son
	S		S	D	D	B	Ç	İ	D			

Öykülemelerin inandırıcılığını sağlamak, onları daha dikkat çekici kılmak ve okurun etkin katılımını arttırmak için farklı anlatım tekniklerinden yararlanır. Öykülemenin düzenlenmesi; çizgisel anlatı, *eksiltili* çizgisel anlatı, paralel (eş zamanlı anlatı) ve *çizgisel olmayan anlatı* olmak üzere dört farklı sınıfa ayrılır.

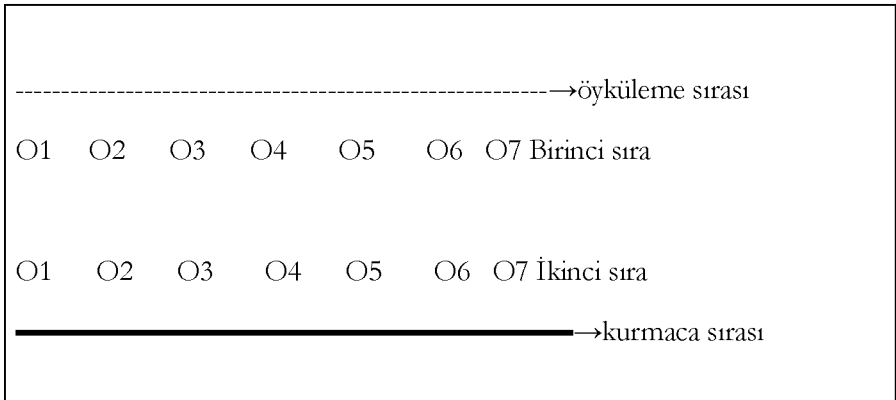
1. Çizgisel Anlatı: Öyküleme sırası ile kurmaca sırasının aynı olduğu anlatı türüdür. Başka bir ifadeyle, olayların gerçekleşme sırası ile bu olayların bir anlatıcı tarafından anlatılış sırasının aynı olduğu anlatılardır. Bu öyküleme türünde, bir olayın yeri ile diğer bir olay değiştirilemez. Dolayısıyla her iki olay da süredizimseldir. Metnin çözümlenmesinde okurun aktif katılımının en alt düzeyde olduğu anlatı türüdür. Anlam karmaşasına yol açmadığı için çocuk edebiyatı eserlerinde sıklıkla tercih edilir. Çizgisel anlatı tablo halinde şu şekilde gösterilir:

-----→öyküleme sırası					
O1	O2	O3	O4	O5	O6
↓	↓	↓	↓	↓	↓
-----→kurmaca sırası					
O1	O2	O3	O4	O5	O6

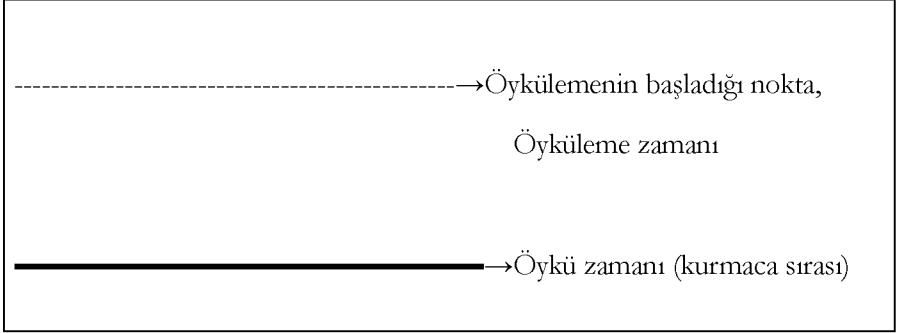
2. Eksiltili Çizgisel Anlatı: Bazı ikinci derecede önemli olan olayların yazar tarafından isteyerek ve bilerek atlanması eksiltili anlatım tekniği olarak adlandırılır. Yazar ya öykülemeye belli bir ivme kazandırarak onu hızlandırma yolunu seçer, ya da gerilim yaratmak için bazı olayları atlar. Bu atlanan ve genelde okura sunulmayan ayrıntılar tamamen yazarın seçimine bağlıdır. Örneğin, kahramanın hangi meyveyi yediği veya saat kaçta yatağa gittiğini yazar vermeyebilir. Özellikle çağdaş çocuk edebiyatında, okurun okuma sürecine aktif katılımı beklendiği ve okurun yazar tarafından verilen boşlukları doldurması istendiği için bu anlatı türüne yer verilir. Eksiltili çizgisel anlatı tablo halinde şu şekilde gösterilir:



3. Eş Zamanlı (paralel) Anlatı: Aynı anda gerçekleşen iki farklı olayın, eş zamanda anlatılmasıdır. Çocuk edebiyatı eserlerinde bu tür anlatıya çok sık başvurulmaz. Ancak son dönemlerde verilen çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde iki farklı olayın eş zamanlı anlatıldığı ve kurmacanın en sonunda bu iki farklı olayın birbirine bağlandıkları görülmektedir.



4. Çizgisel Olmayan Anlatı: Kahramanın davranışını ya da herhangi bir olayı açıklamak için “geriye dönüş” veya “ileriye yöneliş”lerin yapıldığı anlatı tekniğine çizgisel olmayan anlatı denir. Anlatıya sonundan başlanıp her şey, geriye dönülerek anlatılır veya ileriye doğru sapımlar söz konusudur. Ancak okurun, anlaması ve öyküyü takip etmesi oldukça güç olduğu için bu anlatım tekniği, çocuk edebiyatında nadiren kullanılır. Çizgisel olmayan anlatı tekniği tablo halinde şu şekilde gösterilir:



Çocuk edebiyatında anlatı düzeninin kurgulanması, yetişkin edebiyatından farklılıklar gösterir. Çocuk edebiyatı eserlerinin kurgulanmasında belli bir anlatı düzeni bulur. Çoğunlukla çizgisel anlatının kullanıldığı çocuk edebiyatı eserlerinde, özellikle son yıllarda okurun okuma sürecine aktif katılımı beklendiği için eksiltili çizgisel anlatı, eş zamanlı anlatı ve çizgisel olmayan anlatı tekniklerini de görmek mümkündür.

Anlatı düzeninin kurgulanmasında öykülemenin düzenlenmesinin yanı sıra *giriş bölümünün kurgulanması, sonuç bölümünün kurgulanması, anlatı yapısının incelenmesi ve anlatının öykülenmesi* de işlevsel anlamda önemlidir. Bu nedenle araştırmamızı bu dört başlığı inceleyerek sürdüreceğimizi belirtelim.

1. Giriş Bölümünün Kurgulanması:

Çocuk edebiyatı eserlerinde okurun ilgisini çekmek için sadece eserin başındaki ilk anlatı söylemi yeterli değildir. Çocuk okurun eseri okumaya karar vermesinde, daha sonra sözünü edeceğimiz eserin kısalığı/uzunluğu, kapak resimleri/resimlemeler, eserin adı/eser içindeki hikâyelerin başlıkları gibi ölçütler de etkilidir. Bütün bu aşamaları geçmiş ve eseri okuma sürecine girmiş olan okur söz konusu olduğunda, anlatının giriş bölümünün okurun ilk bakışta ilgisini çekebilecek nitelikte kurgulanması önemlidir. Çünkü okurun ilgisini çekmeyen bir giriş bölümü, onun esere karşı daha ilk baştan ön yargılı bir tavır almasına neden olur. Bu nedenle anlatının ilk söylemi, okura “kanca-yı takacak ” nitelikte kurgulanmalıdır.

Anlatının başlangıcında genellikle zaman ve mekân ile ilgili temel bilgiler verilir; daha sonra okura bir ya da birkaç karakter tanıştırılır. Yazarın birinci amacı okurun ilgisini çekmek olduğu için zaman, mekân ve karakterler ile ilgili bilgi vermek yerine okurun merakını uyandıracak ve onu okumaya

teşvik edecek nitelikte bir söylem oluşturmak daha önceliklidir. Okurun okumaya devam etmesini ise karakter(ler)in belli bir takım davranış(lar)ı sağlamaıyla gerçekleşir. Yazarın amacı bu noktada okuru gerilimin eşiğine kadar götürmek ve okuru içinden çıkılmaz bir durum, bir giz ve/veya bir entrika ile karşılaştırmaktır.

Çocuk edebiyatı eserlerinde farklı amaçlara yönelik farklı giriş bölümleri ile okurun dikkati çekilir. Bu noktada çocuk edebiyatı eserlerinden bazı örnekler vererek okurun ilgisinin nasıl çekildiği ve her bir anlatı söyleminin okura ne tür göndermelerde bulunduğu üzerinde durulması, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Örnek 1:

Günaydın Haylaz Öğrenciler! Ben Müdür Kusmuk. Umarım bir haylaz güne daha hazırsınızdır. İşte sabah duyuruları...

Yeni bir ulusal makale yarışması kazanan Erik Leylekbacak'ı tebrik ediyorum. Konu şuydu: MİLLETİMİZİN İLGİLİ BİR VATANDAŞI OLMANIN ANLAMLI. Ve Erik'in makalesinin başlığı 'Ödülüm Ne?' idi.⁹⁰

Örnek 2:

Süpermen'in gözleri karardı, başı döndü, altındaki kent gitti geldi, gitti geldi.

-Ah düşünüyorum galiba? diye ağızından cılız bir ses çıktı.

Yerdeki insanlar bağırıyorlar:

-Bir şey düşünüyor havadan, bakın bakın.

-Hani nerede?

-Oraya bakın, oraya...

-Aaaaa!⁹¹

Örnek 3:

Ağaçlar yapraklarını dökmeye başladı, otlar kurudu.

İnsanlar kış hazırlıklarını yaptılar. Evlere odun, kömür, gazyağı, kalorifer yakıtı alındı.

Herkesin bir evi vardı. Kış gelince her canlı bir yuvaya sığınıyor, kendini, yavrularını koruyordu.

Ya Akıllı Tavşan, ne yapsındı? Doğanın ortasında, rüzgârların, tipilerin içinde nasıl yaşayacaktı?⁹²

Örnek 4:

Elvan Sitesi, Edremit Körfezi'nin tam burnundaydı. Belki de, bin metrelik bir kıyı şeridini kaplıyordu. Öteki sitelerden tel örgüyle ayrılmıştı. Ama kuşlar, kediler, köpekler sınır tanımıyordu...⁹³

Örnek 5:

Siz çocuklara bu korkuyu nasıl anlatayım? Ben bu korkuyu yarım yüzyıl önce, ülkeyi yarı kaplamış bir durumda buldum, gördümdü. Çocuk hem kendi gittiği okulun öğretmeninden hem de başka okulun öğretmenini olduğu-

90 R. L. Stine. *Haylazlar Okulu: Utangaç Gitarist (Rotten School, Shake Rattle, Hurl)*. çev. Özgü Çelik, İstanbul: Beyaz Balina Yayınları, 2008, s. 9.

91 Muzaffer İzgü. *Süpermen İstanbul'a Düştü*. Bilgi Yayınevi: İstanbul, 2007, s. 7.

92 Hidayet Karakuş. *Akıllı Tavşanlar*. Bilgi Yayınevi: İstanbul, 2006, s. 7.

93 Ahmet Uysal. *Anası Bulut Babası Yağmur*. Bilgi Yayınevi: İstanbul, 2007, s. 5.

nu bildiği kimselerden korkardı. Bana öyle geliyor ki her okulun kalfasından, başhafızından, yaramaz afacanlarına varıncaya dek hepsi hocanın karşısında donmuş gibi durur; sesinden önündeki masasına sık sık vurduğu değneğinin çat patından tir tir titrerdi.⁹⁴

Yukarıda farklı çocuk edebiyatı eserlerindeki anlatı metinlerinin giriş kısmı olduğu gibi verilmiştir. Bu anlatı metinlerinin göndermelerini aşağıda gösterilen harflerle nitelendirecek olursak bunları şu şekilde sınıflandırabiliriz:

- A: Giz, bilinmeyen bir durum ile ilgili göndermeler
- B: Gülünç bir durum ile ilgili göndermeler
- C: Uzamla ilgili göndermeler
- D: Soru sorarak okurun katılımını sağlayan göndermeler
- E: Tarihsel göndermeler

Çocuk edebiyatından seçilen rastgele beş örnek üzerinde yapılan çalışmada anlatıların ayıncı özellikleri aşağıdaki tabloda şu şekilde gösterilir:

Anlatıların başı	A	B	C	D	E
1. örnek		X			
2. örnek	X		X		
3. örnek	X			X	
4. örnek			X		
5. örnek				X	X

1. örnekteki “Haylazlar Okulu”ndan alınan giriş bölümü, okura gülünç bir durum ile ilgili göndergede; 2. örnekteki “Süpermen İstanbul’a Düştü” adlı eserden alınan giriş bölümü ise bir taraftan okura bilinmeyen bir durum diğer taraftan uzamla ilgili göndermeler sunar. Ayrıca 3. örnekteki “Akıllı Tavşan” adlı eserde de okura, hem bilinmeyen bir durum hem de soru sorma yoluyla okurun katılımını sağlayan göndermeler verilir. 4. örnekte “Anası Bulut Babası Yağmur” adlı eserde mekân ile ilgili göndermeler verilirken 5. ve son örnek olan “Falaka” adlı eserde ise hem okura soru sorarak hem de tarihsel göndermelerde bulunarak giriş bölümü kurgulanır.

Örneklerden anlaşılacağı gibi, çocuk edebiyatı eserlerinde okurun dikkatini metne çekebilmek ve okuru yakalayabilmek/kancayı takabilmek için çeşitli anlatı teknikleri geliştirilmektedir. Çocuk okur, ya gizemli bir olay örgüsünün içine birden atılarak ya oldukça komik bir durumun içine itilerek, ya tehlikeli bir durum ile karşı karşıya getirilerek ya okurun merakını cezbedecek nitelikte uzam ile ilgili bilgiler verilerek ya doğrudan okurun kendisine soru sorularak ya da tarihsel kurgusu ile anlatıya çekilmektedir.

2. Sonuç Bölümünün Kurgulanması:

Çocuk edebiyatı eserlerinde giriş bölümünün kurgulanması okuru okuma eylemine çekmek için ne kadar işlevselse, eserlerin sonuç bölümü-

94 Ahmet Rasim. *Falaka*. İskele Yayınları: İstanbul, 2005, s. 5.

nün kurgulanması da o kadar işlevseldir. Çünkü sonuç bölümü, çocuk okuru tatmin edici, onda edebi bir haz uyandırıcı ve onu daha sonraki okumalar için teşvik edici nitelikte kurgulanmalıdır. Her ne kadar çocuk edebiyatı eserleri çoğunlukla mutlu sonla bitse de kimi zaman umutsuz ve acıklı bir sonla da son bulabilir. Böyle durumlarda bile esere umutlu bir hava hâkim olur; okur, eninde sonunda mutluluğa kavuşulacağına inanırılır. Çocuk edebiyatı eserlerinde sonuç bölümleri genel olarak şu şekilde kurgulanır:

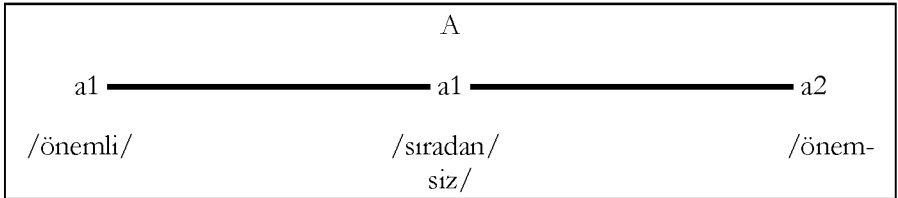
1. Mutlu son bildiren göndergeler
2. Başlangıç durumuna dönüş bildiren göndergeler
3. Acıklı ama umutlu sonu olan göndergeler
4. Devamı olanaklı sonu olan göndergeler
5. Düşündürücü sonu olan göndergeler

Görüldüğü gibi, çocuk edebiyatı eserlerinin sonlandırılması ya mutlu ya da umut vaat eden bir yapıdadır. Çünkü çocuk okurun yaşadığı dünya ile barışık olmasını sağlamak yazarın en başta gelen amaçlarından biridir.

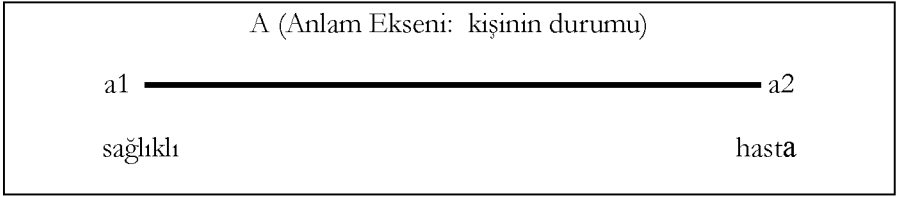
3. Anlatı Yapısının İncelenmesi:

Çocuk edebiyatında anlatı yapısını *anlam eksen*i ve *dönüşüm* olmak üzere ikiye ayırmak gerekir. Anlam eksen, anlatının bir anlam doğrusu üzerinde gösterilmesidir. Anlatı yapısında sona giden birinci derecede önemli bir olay olabildiği gibi ikinci derecede önemli bir olay da olabilir. Birincil derecede önemli olana “önemli”, birinciye göre daha az önemli olana veya olmayana ikinci yani “önemsiz” olarak adlandırırırak, önemli ile önemsiz arasında hem bir birleşimin hem de bir ayrışımın olduğundan söz etmek gerekir. Önemli olan önemsiz olanla birleşebilir veya tam tersi önemsiz ayrışabilir. Çünkü her iki anlatı da aynı anlam eksen üzerinde bulunur. Anlam eksen (A) üzerinde yer alan iki terim (a1 ve a2) arasındaki birleşim (a1 U a2) ve ayrışım (a1 ∩ a2) ilişkisi anlamın temel yapısını oluşturur.

Anlatının genel yapısı anlam eksen üzerinde şu şekilde gösterilir:

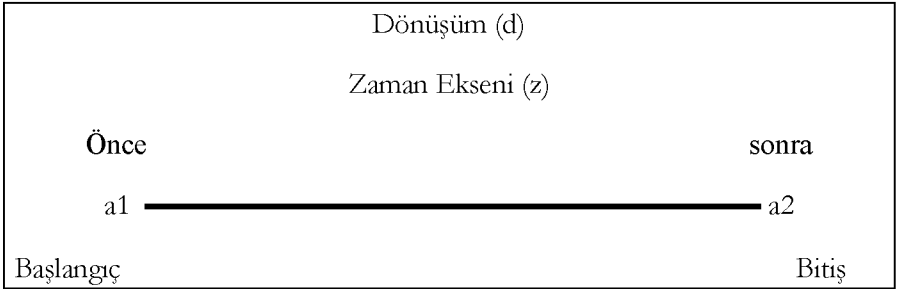


Anlam eksenini daha anlamlı kılmak için A. J. Greimas'ın bir trafik kazasını ele alarak örnek verdiği yapıyı inceleyelim.⁹⁵ Bu anlam eksenini çocuk edebiyatında birçok farklı yapıya uyarlamak mümkündür. Örneğin, bir çocuk karakterin sağlık durumunun iyiden kötüye gitmesi, kayıp bir eşya/gizem/kimsenin bulunması vb.



Çocuk edebiyatında anlatı yapısının incelenmesinde “dönüşüm” de en az “anlam eksenini” kadar anlatının kurgulanmasında işlevseldir. Çünkü bir anlatının oluşabilmesi için, anlam ekseninin zamansal ardışıklık içinde yer alması gerekir. Bir anlatıda a1 anlatının başlangıcı, a2 ise anlatının bitişini gösterir. Bu iki anlatının belli bir zaman dilimi içinde geçmesi ise (z) diye adlandırılır. Anlatı bitiş durumuna göre düzenlenir. Daha önce verilen olayların her biri anlatının sona yani bitişe ulaşmasına katkıda bulunur.

Anlatının dönüşümü anlam eksenini üzerinde şu şekilde gösterilir:



4. Anlatının Öykülenmesi:

Anlatı düzeninin kurgulanmasında anlatının giriş ve sonuç bölümleri ve arada geçen olaylar zinciri anlatının öykülenmesine katkıda bulunur. Anlatının nasıl öykülendiğinin anlaşılmasına aşağıda verilen örneğin katkı sağlayacağı görülmektedir.

Bundan yüzyıllar öncesinde, dünyanın tanıdık ülkelerinden epey uzakta, küçük bir ülke vardı. Orayı bilen pek azdı. Onlar bunun rahatlığını yaşıyor, barışçıl bir dünyayı paylaşıyorlardı. Yemyeşil bir ovanın pek çok yerine kurulmuş çiftlikleri, minik köyleri, sağlıklı hayvanları, güzel ormanları insanlara mutlu bir yaşam sağlıyordu. Tüm ülkenin tek şehrini başkent yapmışlardı. Rahattılar, çünkü ülkeyi koruyan dağlar bu zenginliğin çevresini bir çember gibi sarıyordu.

Başkentin en büyük yapısı kralın sarayıydı. Süslüydü. Görünümü şaşırtıcıydı. Birçok değişik bölümü vardı. Bütün bölümlerin üstü binbir bitki ve çiçeklerle süslü çatılarla kaplıydı. Ülke kurulduğundan beri, bütün krallar çevresinde güzellikler ve mutlu insanlar isterdi.

Hikâyemizdeki kral da halkına iyi ve adaletli davranırdı. Sarayda oturması ve çok süslü giysiler giyip taç takması dışında diğer insanlar gibi yaşırdı. O, insanların birbirini kıskanmamasını ister, işini yapanları ve sanatçıları korurdu.

Kral halkı için dinlenme yerleri, çocuklar için okullar ve oyun bahçeleri, kütüphaneler yaptırmıştı. Ayrıca, tiyatrolar, şiir ve müzik salonları, sergi yerleri de vardı.

Kralı ilk görenlerin ağzından daima şu söz çıkardı:

“Vay canına... Amma da süslü bir kral bu!”

*Böyle bir kralın neye gereksinimi vardır? Elbette usta bir terziye. Onun da dünyanın en usta terzisine sahip olduğunu herkes bilirdi.*⁹⁶

Ayşe Kutlu'nun “Mavi Saçlar Pembe Gözler” adlı masal türünde yazılan eserinden alınan bu giriş metni ile ilgili şu sorular sorulabilir:

1. Bu parça ne tür bir metindir? Öykü kime anlatılmaktadır? Öykü kim tarafından okura aktarılmıştır? Metnin başlangıcı okura ne tür izlenimler vermektedir?

2. Metni belli bir düzleme oturtabilmek için yazar nasıl bir yol izlemektedir?

3. Metinde yer alan kişi(ler) kimlerdir? Burada sıradan olmayan nedir? Bu sıradan olmayışlık öyküye ne katmaktadır?

4. Metin bir uzam veya zaman belirtisi ile başlamakta mıdır? Bu belirti açıklıkla kullanılmış mıdır? Yazar-anlatıcı ilişkisi nasıl kurulmuştur?

Metinle ilgili yukarıdaki sorulara cevap verilecek olursa;

1. Metin anlatıdır. Anlatının “Bundan yüzyıllar öncesinde” sözleriyle başlaması ve “küçük bir ülke vardı” sözleriyle bitmesi, okura sanki bir masal anlatılacakmış izlenimi verir. İlk başlarda öykünün III. tekil şahıs ile aktarılması okur ile metin arasındaki belli bir mesafenin korunduğu izlenimini verse de daha sonra “Böyle bir kralın neye gereksinimi vardır? Elbette usta bir terziye” sözleri, okuru metne bir adım daha yaklaştırmakta; okura, sorduğu sorunun cevabını veren ve aslında anlattığından daha çok şey bilen tanrısal anlatıcının varlığını göstermektedir.

2. Yazar, eserin ilk başından itibaren öyküyü yapılandırmak adına kişi(ler), zaman ve mekân hakkında okurlara bir miktar bilgi verir. Bunu yaparken, anlattığının masal kıvamında bir anlatı olduğunu okura sezdirir. Okur, giriş bölümünden itibaren masalsı bir ülkenin varlığından, ülkenin genel görünümünden, ülkeyi yöneten kralın nasıl bir kral olduğundan ve özellikle kralın süslü olmasından (ki bu özellik en dikkat çekici özellik olarak okura gösterilir) haberdar olur. Okur, anlatının giriş bölümünde her ne kadar karakterler ve olay örgüsü hakkında bir miktar bilgi edinse de bu noktaya kadar okura eylem hakkında herhangi bir bilgi sunulmaz.

3. Anlatının III. tekil tanrısal anlatıcı tarafından verildiğini daha önce belirtmiştik. Burada ilginç olan kralı ilk görenlerin ağzından çıkan sözlerdir: “Vay canına... Amma da süslü bir kral bu” sözleri, olmayacak bir şeyin varlığına okuru inandırmak ve özellikle okurda merak uyandırmak adına kurgulanır.

4. Metinde zaman ve mekân da bellidir; mekân “küçük bir ülke”; za-

man ise “yüzyıllar öncesi”dir. Yazar, zaman ve mekânı, iç içe belirgin ve birbirini tamamlar nitelikte kullanır. Öyküyü anlatan kişinin anlatıcı, anlatıcının seslendiği kişinin ise dinleyici konumunda olduğu bilinmektedir. Yazılı anlatıda okur, alıcı konumundadır. Bu nedenle kitabın gerçek yazarı olan Ayla Kutlu ile yani metni yazan yazar ile öyküyü anlatan anlatıcı birbirinden ayrıdır.

Görüldüğü gibi anlatının öykülenmesi, anlatı metninin ne tür metin olduğu; öykünün kime, kim tarafından aktarıldığı; metnin okurda ne tür izlenim bıraktığı; metni kurgulayan yazarın okuru nasıl bir söylemle metne çektiği; metinde yer alan karakterlerin kimler olduğu ve bu karakterlerin metin boyunca ne gibi işlevleri olduğu; metinde farklı olanın ya da sıradan olmayanın ne olduğu; yazar ve anlatıcı ilişkisinin nasıl kurgulandığı hakkında genel bilgi verir.

I.I.V. Anlatıda Drama Kuramı:

Kenneth Burke tarafından kaleme alınan “A Grammar of Motives (Dürtülerin Grameri)” (1969) adlı eserde anlatımcı söylemin çözümlenmesine uygulanan “drama kuramı (theory of dramatism)”nda hem dil, hem de dilin bağlam içindeki yeri ve önemi incelenir. Bu kuramın merkezinde, *dilin ve düşüncenin, simgesel dürtülerle ilgili bir eylem şekli* olduğuna dair bir görüş bulunur. Burke’nin sistem analizinde dil merkezdedir. Bu nedenle Burke, dili, taşıdığı anlamdan çok daha karışık ve etkileyici olarak tanımlar; insanların iletişim sürecinde, dilin kullanımının dilin kendisinden daha derin bir yapıda olduğunu savunur.⁹⁷

Dilin simgesel özelliklerine ve iç dinamiklerinin gücüne odaklanan Burke, ilk önce sembolik unsurlar barındıran şiir metinleri inceleyerek kuramını geliştirmeye çalışır. Burke’ye göre, şiir, onu yaratan şairin sembolik bir eylemi olduğu için geçici bir süreliğine şair şiirden ayrılrsa da okur, şiire hayat vermedikçe şiir asla tamamen “nesnel” bir yapıya sahip olamayacaktır.⁹⁸ Bu nedenle şiirle ilgili yapılacak herhangi bir değerlendirme şüphesiz okurun yorumlama gücüyle ilgilidir. Şairin yapılandırdığı dil, okurun okuma sürecine bilişsel anlamda etkin katılımı sayesinde anlam kazanır.

Anlatı söylemine şiir metnlerinin simgesel açıdan incelenmesi konusunda katkıda bulunan Burke, ortaya attığı drama kuramında ise *kelimelerin metnin içindeki durumunun değerlendirilmesi gerektiğini* belirttikten sonra *bu kelimelerin büyük çoğunlukla daha geniş bağlamsal iletişimin birer parçaları olduklarını* iddia eder.⁹⁹ Burke, *eylem (act)*, *sahne (scene)*, *temsilci (agent)*, *araç (agency)* ve *gerekçe (purpose)* olmak üzere beş temel drama çözümleme yöntemi geliştirir. Burke’nin beşli (pentad) olarak adlandırdığı bu yapıda, *eylem* merkezde bulunmakta; kişinin yaptıkları eylemi oluşturmakta; eylem, kişinin gerek düşüncesinde gerek hareketlerinde ortaya çıkan bir davranış şekli olarak belirlemektedir. Başka bir ifadeyle, kişinin yaptıkları ile ilgili bilgi veren eylemdir. İkinci terim olan *sahne* ise olay yerini, olayın olduğu geçmişi veya durumu gösterir. Üçüncü terim *temsilci*, eylemi kimin yaptığını, dördüncü *araç* ise eylemin nasıl yapıldığını belirtir. Beşinci ve sonuncu

⁹⁷ Kenneth Burke. *Permanence and Change (Kalcılık ve Değişim)*. Berkeley: University of California, 1984, s. 8.

⁹⁸ Seymour Chatman. *age*. s. 447.

⁹⁹ Joanne M. Golden. *age*. s. 3.

gerekçe ise eylemin neden yapıldığını; bir bakıma temsilcinin eylemi neden yaptığını anlatır. Bu beşli yapı metinde yer alan hem *metin-dışı* (*extrinsic*) hem de *metin-içi* (*intrinsic*) bağlantıları çözmeye yarar. Anlatımcı söylemde, *aktarım* eylem veya olan şeydir; *temsilci* ise hem yazar, hem de okurdur. Çünkü okur aynı zamanda öykü yaratmada yazara yardımcı olur. Bu beşli terim anlatının hem içe hem de dışa ait bağlantılarını kapsadığı için anlatı çatısının oluşturulmasına katkıda bulunur.¹⁰⁰

Özetlemek gerekirse, bir anlatımcı metinde *söylem* eylemdir; *temsilci* olarak adlandırılanlar, hem yazar hem de okurdur; *sahne* ise söylemin gerçekleştiği yerdir; ev, okul, pazaryeri, kütüphane, kantin vb. *Araç* ise basılı, sözlü sunum, resim veya filmin aktarımında kullanılandır. *Eylem* olay örgüsüyle ilintilidir. *Temsilci* karakterlerle, *sahne* olay yeri, *araç* aktarım, *gerekçe* ise karakterlerin amaçları veya güdüleriyile ilgilidir.

Joanne M. Golden, Burke'nin drama kuramındaki *Dışa Dönük: Anlatımcı Söylem* ile *İçe Dönük: Edebi Metin* arasındaki ilişkiyi şu şekilde gösterir:¹⁰¹

Bu tabloya göre, drama kuramında,

Eylem (Act)	→	"Ne" yapıldığını anlatır.
Sahne (Scene)	→	"Nerede" yapıldığı anlatılır.
Temsilci (Agent)	→	"Kimin" yapıldığını anlatır.
Araç (Agency)	→	"Nasıl" yapıldığı anlatılır.
Gerekçe (Purpose)	→	"Neden" yapıldığı anlatılır. ¹⁰²

Dışa Dönük: Anlatımcı Söylem		İçe Dönük: Edebi Metin	
SAHNE (bağlam)		ARAÇ (anlatım)	
TEMSİLCİ (yazar; okur-arabulucu)	EYLEM: (edebi metin)	SAHNE (Yerlem)	
GEREKÇE (eğlenme; eğitim; estetik)	ARAÇ (basılı; sözlü; resim)	TEMSİLCİ (karakterler)	EYLEM (olay örgüsü)
		GEREKÇE (karakterlerin amaçları)	

100 Joanne M. Golden. *age*. s. 4.

101 Joanne M. Golden. *age*. s. 4.

102 Oya Mutlu. "Kenneth Duva Burke." http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/oyaburke.html#_ftnref16 Erişim Tarihi:23. 10. 2008.

Burke'nin drama kuramında yer alan birbiri ile yakından ilişkili bu beş terim, bir taraftan dilbilgisi kurallarının çözümünde kullanılırken diğer taraftan anlatıların ontolojik yapılarının anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Her bir terim diğer bir terimden bağımsız olarak incelenebileceği gibi, bu terimlerin birbiriyle ilişkilerini de incelenebilir. Bu noktada Burke'nin asıl üzerinde durduğu şey, sadece kelimelerin kendisi değil, aynı zamanda kelimelerin dilbilgisi kuralları içindeki *felsefi* anlamlarıdır. Zira bir kelimenin metin içindeki anlamı veya varlığı diğer kelimelerin anlamına veya varlığına bağlıdır. Bu şekilde, *metin içi bağlam* oluşur; metinde yer alan kelimeler bağlamda yer alarak anlamlı bir bütün oluşturur. Böylece herhangi bir kelime hem sözel hem de sözel olmayan bağlamla iç içe girebilir. Dilbilgisi kurallarının çözümünde kullanılan bu yöntem, edebi anlatımların çözümünde de kullanılır.

Burke'nin drama kuramı birçok alana uygulanmaktadır. Sözgelimi, Burke kendi kuramını ilk önce Aristo'nun trajedisine uygulamış; olay örgüsünü "eylem"e; karakteri "temsili"ye; seyircinin eyleme olan ilgisini "gereke"ye; taklidi "araç"a; görsel unsurları ise "sahne"ye dönüştürmüştür. Burke "eylem"i, gerçek bir yazar ve gerçek bir okur arasında edebi metni oluştururken bir iletişim noktası olarak işlev gördüğünü belirtmekle birlikte, "temsili" terimini "benlik", "öznel", "bilinç" ve "istek" gibi terimlerle ilişkilendirerek felsefi boyutta inceler.

Dell Hymes ise Burke'nin drama kuramını, semiyolojide kullanılan göstergelerin söylemsel özelliklerini ele alarak incelemiştir; Alan Dundes ise *metin* (text), *doku* (texture) ve *bağlam* (context) terimlerinin önemini halk bilimi açısından ele almıştır. Burada asıl vurgulamaya çalıştığımız şey, Burke'nin drama kuramının gerek anlatımcılık, gerek semiyoloji, gerek halkbilimi ve daha birçok alanına uygulanabilecek kadar kapsamlı olmasıdır.

Burke'nin kuramında eylemin gösterildiği araç dilbilimidir. Ancak, bu kurama göre, dilbilimin olduğu kadar, dilbilimine ait olmayan araçların da göz önünde bulundurulması oldukça önemlidir. Çünkü özellikle çocuk edebiyatında anlatının *derin bir yapısı* olduğu göz önünde bulundurulursa, bu yapının sadece dilbilimini değil, aynı zamanda çizgi film, bale, müzikallerden diğer tüm basılı yayınlara kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığı görülür. Hatta anlatı dilini yalnızca görsel, sözel, sinematik veya yazılı dil değil, bu dillerin her birinin birbiriyle birleşimi ve etkileşimi de oluşturur. Örneğin, çocuk edebiyatındaki resimli bir anlatıda, yazılı metin ve görsel imgeler, öyküyü anlatmada birlikte hareket ederler. Böylece öykünün anlaşılmasına hem imge, hem de söz katkısı bulunur. Başka bir deyişle, görsel ve sözel bağlam her bir aracın diğer bir araçla birleşmesi sonucu bir tür değişime uğrar. Bu durum çocuk edebiyatında yer alan resim ve metnin birlikte yer aldığı anlatılarda geçerli iken çocuk filmlerinin anlatımlarında farklı bir yapı ortaya çıkar. Filmlerde, dilbilimsel yapının diyaloglar halinde sunulması onu resimli kitapların anlatımından farklı kılar. Çünkü beden dili, sunumun içeriği ve hikâye anlatıcısının paralinguistik (dil-dışı) göstergeleri yazarın kullandığı dili, başka bir söylemsel ifadeye çevirebilir. Ayrıca, filmin içinde yer alan müzik, aktörlerin beden dili, ses ve efek gibi sinematik teknikler, filme diğer anlatımcı metinlerden farklı bir boyut kazandırır. Bununla birlikte, Burke'nin drama kuramı günlük

konuşmalardan gazete haberlerine kadar anlatımcı söylemin yer aldığı çok farklı türlere uygulanmaktadır.

I.I.VI. Bakış Açısı:

Öyküdeki olaylar, okura kimin gözünden ve ağzından ulaşıyorsa o, öykünün bakış açısını belirler. Anlatıcı, anlatıda kullandığı kişi, olay ve mekân gibi unsurları kendine özgü bir bakış açısıyla anlatır. Anlatıcı kendine özgü bakış açısıyla bir anlatı yaptığı için anlatısı öznedir; kurgu dünyasının bakış açılarından birini veya birkaçını benimser; anlatıdaki mesafeyi hesaba katar. Örneğin, anlatıcı, öyküdeki olayları taraflı olduğu kadar tarafsız; nesnel olduğu kadar öznel bir bakış açısıyla verebilir. Anlatıcı bazen öyküdeki olayların sadece bilinen bir tarafını yüzeysel bir şekilde gösterirken bazen de olayları en ince detayına kadar gözler önüne sererek okurun merakını ve ilgisini çekmeye çalışır. Hatta anlatıdaki karakterlerden birinin aklından geçenleri dile getirerek ruhsal çözümlemeler bile yapabilir. Böylece okurun o karakterle empati kurmasını sağlayabilir. Anlatıcı, izlenimlerini aktarırken bazen ilgisini dış dünyadan iç dünyaya çevirerek ve anlatımını içsel unsurlara dayandırarak yaparken bazen de kendisini okurun çok üstünde görerek anlatıda mutlak bir hâkimiyet kurmaya çalışır.

Anlatı metinlerinde konuşan ile gören arasında bir ayrımın veya bir farkın olabilirliğinin kabul edilmesi, betimlenen olayları *anlatandan* ziyade *görenle* ilgili *odaklanma* (*focalization*) adında yeni bir kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Anlatı metinlerinin hem bakış açısı, hem de odaklanma şekli okurun eseri nasıl anlayacağını büyük ölçüde etkiler. Örneğin, “Uyuyan Güzel” adlı masal, üçüncü tekil şahıs yerine ihmalkâr bir perinin ağzıyla anlatılmış olsaydı, hiç şüphesiz bu masal şu an olduğundan oldukça farklı bir anlatı söylemine sahip olurdu. Ya da prensin gördüğü veya anladığı bakış açısıyla verilseydi, daha da farklı bir masal okurun karşısına çıkabilirdi. Demek ki öykünün anlatıcısı ve odaklayıcısı o, metnin şekillenmesinde ve okurun metni algılamasında büyük önem taşır.

Çocuk edebiyatında anlatıcının önemine daha önce değinmiştik. Anlatıcının incelenen her edebi metinde veya anlatıda göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmiştik. Anlatıcı, aynı zamanda anlatım düzeyini de belirlediği için çocuk edebiyatında oldukça özel bir işlevi vardır. Gary D. Schmidt, *anlatıcının metnin anlatım biçimini ve metnin tonunu etkilemede işlevsel olduğu gibi, okurun metne karşı olan ilgisini de etkilediğini* belirtir. Çocuk okurun ilgisini çekmek, oldukça zorlayıcı olduğu için çocuk edebiyatında anlatının ilgi çekici olması bir bakıma anlatıcıya bağlıdır.

Çocuk edebiyatında anlatıcı ne kadar işlevsel ise anlatıcının *algılanabilirlik düzeyi* de o kadar işlevseldir. Çünkü anlatının hitap ettiği kesim çocuk okur olduğu için anlatıcının algılanabilirlik düzeyi, anlatının anlaşılabilirliğine katkı sağlar. Anlatımın algılanabilirlik düzeyinin minimum düzeyde olduğu durumlar şunlardır: “...*Asıl metin veya konuşma transkripsiyonları, fiziksel eylem kayıtları, konuşma kayıtları, kişinin kendi kendine yaptığı konuşmalar ve düşünce kayıtları (örneğin iç monolog veya bilinç akışı).*”

Bu anlatımlar, algılanabilirlik düzeyi en düşük anlatımlardandır. Anlatıyı daha açık bir şekilde ifade eden anlatıcıların yer aldığı anlatılarda ise farklı algılanabilirlik düzeyi yansıtan anlatımlar bulunur. Algılanabilirliği farklı seviyelerde yansıtmak için mekân, karakter ve olay örgüsünden yararlanılır.

I.I.VII. Olay Örgüsü:

Burke'nin drama çözümleme yöntemi olarak geliştirdiği ve anlatımcılığın temelini oluşturduğu beşli içindeki terimlerden biri olan olay örgüsü (eylem) *bir anlatıdaki dinamik ve birbiri ardına gelen unsurlar* olarak tanımlanır. Anlatıdaki dinamik ve birbiri ardına gelen unsurlar karakterler aracılığıyla okura sunulur. Dolayısıyla, olay örgüsünün anlatımı karakterlerin anlatımına da bağlıdır. Başka bir deyişle, olay örgüsü ve karakter, anlatımcı metnin birbirine sıkı sıkıya bağlı iki farklı unsurudur. Bu iki unsurun birbirine bağlılığı ve aynı zamanda muhtaçlığı hakkında Henry James, "*Karakter nedir? Olay örgüsünü belirleyendir. Olay örgüsü nedir? Karakterin tasvir ettiğidir*" der.

Bilindiği gibi, bir anlatının olay örgüsü giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. *Gerilim (crisis)* ve çatışma (conflict) ise hemen hemen her anlatıda olay örgüsünü tamamlayan unsurlar olarak ortaya çıkarlar. Gerilim, birbirine zıt ya da karşıt unsurların *en heyecanlı noktaya (climax)* ulaşmasına katkıda bulunur. Bazı anlatılarda gerilim çözülür; yani bir sonuca ulaşır, bazılarında ise sonuca ulaşmaz. Bu nedenle, olay örgüsünde olayların düzenlenmesi ve belli bir sıraya göre aktarılması, o olayların olay örgüsü içindeki seçimine, vurgulanmasına, odaklanmasına ve yorumlanmasına bağlıdır.

Anlatımcı söylem sadece merkezde bulunan olayın değil, aynı zamanda merkezde bulunan olayın olmasına neden olan diğer ikinci derecede önemli olayların birbirleriyle olan *rastlantısal ilişkilerinin* de değerlendirilmesini gerektirir. Çünkü olayların düzenlenişine ve gelişimine bağlı olarak bir öykü birkaç farklı olayı içinde barındırabilir. Bir olay diğer bir olayı tetikleyebilir ya da o olayı doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle öyküde geçen tek bir olay ele alınmaz; aynı zamanda bu olayın diğer olaylar arasındaki rastlantısal ilişkileri de değerlendirilir. Rastlantısal ilişkiler şu şekilde incelenebilir:

1. Neden (Bir olay diğerinin olmasına neden olur).
2. Olanak verme (Bir olay diğerinin olması için gerekli ortamı oluşturmaya da yeterli ortamı oluşturur).
3. Gerekçe (Bir olay diğer bir olayın gerekçesidir).
4. Amaç (Bir olay başka bir olayın olması amacıyla planlanır).

Olayların rastlantısal ilişkilerinin yanı sıra anlatılardaki olaylar arasındaki hiyerarşik yapı da bir önem taşır. Bilindiği gibi, bazı anlatılarda zaman zaman birden fazla olay geçer. Bu nedenle bu tür anlatılarda bazı olaylar diğerlerine göre birinci derecede önemli iken diğerleri ikinci derecede önemlidir. Anlatılarda geçen önemli olaylara çekirdek olay (kernel) adını veren Seymour Chatman, bu olayların çoğunlukla olay örgüsünü doğrudan etkileyen türde olaylar olduğunu; çekirdek olayın yörüngesinde bulunan diğer olayların (küçük olaylar) ise çekirdeği (önemli olay) etkileyen uydular (küçük olaylar) olarak görülmesi gerektiğini ifade eder.

Çekirdek olaya göre, daha az önemli olarak görülen küçük olayların anlatımın aktarımında özel işlevleri vardır. Şöyle ki, küçük olaylar, hem öykünün büyüyüp genişlemesine, hem de öykünün çekirdek olayını daha karmaşık bir yapıya dönüştürmesine yardımcı olur. Ancak bunlar, öyküyü etkilemeksizin olay örgüsünden tümüyle çıkarılabilecek yardımcı unsurlar olarak değerlendirilmelidir. Başka bir deyişle, çekirdek olay etrafında gelişen küçük olaylar atıldığında çekirdek olay etkilenmiyorsa bu durum, aktarımda hiyerarşik bir yapının oluştuğunun ispatıdır.

Öyküyü oluşturan önemli olaylar, genellikle birbirini takip eden bölümlerden oluşur. Bölümler sadece anlatıyı oluşturan birimler değil, aynı zamanda kronolojik yapının devamını sağlayan unsurlardır. Örneğin, Charles Perrault tarafından derlenen *Little Red Riding Hood* (*Kırmızı Başlıklı Kız*) adlı eser, altı farklı bölümden oluşur: “Zamanın birinde” (Bir varmış bir yokmuş...) sözleriyle başlayan masaldaki ilk bölümde Kırmızı Başlıklı Kız evden ayrılır. İkinci bölümde kurtla karşılaşır (ki kurt bu bölümde yeni bir karakterdir). Üçüncü bölümde kurt, Kırmızı Başlıklı Kız’a büyükannenin evine ilk önce kimin varacağı ile ilgili bir teklifte bulunur (ki bu teklif masalda yeni bir olaydır). Dördüncü bölüm, kurdun büyükanneyle karşılaşmasını konu alır (ki bu durum yeni bir karakter ve yeni bir mekân anlamına gelir). Beşinci bölümde Kırmızı Başlıklı Kız, büyükannesinin evine varır (yeni bir olaydır) ve altıncı bölümde ise kurdun Kırmızı Başlıklı Kız’ı bir lokmada yutması anlatılır (ki bu durum Kırmızı Başlıklı Kız’ın kendi sonunu hazırlaması anlamına geldiği için yine yeni bir olaydır). Bu masaldaki bölümler karakter, mekân, olay örgüsü ve zaman bakımından birbirinden oldukça belirgin bir şekilde ayrılır. Ancak masalda geçen rastlantısal ilişkiler bölümlerin birbirine bağlanmasına katkıda bulunur. Her bir rastlantısal olay, bir diğer olayı tetikler. Şöyle ki annenin Kırmızı Başlıklı Kız’dan hasta büyükannesini ziyaret etmesini istemesi; ormanın içinden geçerek yaptığı yürüyüş nedeniyle Kırmızı Başlıklı Kız’ın kurtla karşılaşması; kurdun hem büyükanneyi hem de Kırmızı Başlıklı Kız’ı yeme planı; bu nedenle kurdun farklı patikalardan büyükannenin evine ulaşmaya çalışması; hayat tecrübesi eksik olan Kırmızı Başlıklı Kız’ın büyükannesinin evine ulaşması ve sonunda kurdun onu yemesi rastlantısal olayların peş peşe gelmesindendir.

Özetle masalı oluşturan altı farklı bölümün her birinde bir başlangıç, bir çatışma ve bir çözüm bulunur. Kendi içinde bir anlatı yapısı oluşturan her bir bölüm birbirine eklendiğinde bir bütün oluşturarak olay örgüsünü meydana getirir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde olay örgüsü farklı şekillerde gelişir ve sonlanır. Çocuk edebiyatı eserlerinde sıklıkla rastlanan olay örgüsü türlerine değinmeden önce olay örgüsünün kurgulanmasında özel işlevi bir olan *zaman* kavramına açıklık getirmeyi uygun görmekteyiz. Çünkü çocuk edebiyatında okurun zihninde olay örgüsünün canlanabilmesi ve anlaşılabilmesi zaman kavramının eser içinde anlamlı bir şekilde kurgulanması ile doğru ilişkilidir. Başka bir ifadeyle, olayların birbirine bağlanmasına ya da geçmesine neden olan zaman, hem öykünün anlam kazanmasına hem de olay örgüsü ile karakterler arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesine katkıda bulunur.

Öyküde zaman kavramının anlatı içindeki yerini belirlemek gerekir. Çünkü bazı anlatılarda, öykü zamanı ile *anlatı zamanı* aynı olmayabilmekte ya da bunlar birbirinden bazı farklılıklar gösterebilmektedir. Gerard Genette'e göre, öyküdeki olayların sırası ile anlatıdaki sıranın birbirine uymaması iki tür *anakronizme (tarih yanlışlığı)* neden olur:

Bunlardan birincisi, *gerileme (analepsis-flashback)*, ikincisi ise *önceleme (prolepsis-flashforward)* olarak adlandırılır. Öyküde anlatılan bir olaydan daha önce başka bir olay meydana gelirse *gerileme*; daha sonra olacak olan bir olayı önceden anlatmak ya da açıklamak için ise *önceleme* tekniği kullanılır. *Analepsis* (açıklayıcı anlatı düzeyi) tekniğinde anlatıcı, önceden olmuş bir olayı anlatarak açıklayıcı bir rol üstlenir. *Prolepsis* (merak uyandırıcı anlatı düzeyi) tekniğinde ise anlatıcı, temel öykü bittikten sonra olacak olayları bildirerek okurda merak uyandırır. Eğer olay, anlatılan öykünün başlangıç noktasından önce meydana gelirse buna, *dışa dönük gerileme (external analepsis)*; eğer olay öykü başladıktan sonra meydana gelirse, buna *içe dönük gerileme (internal analepsis)* denir. Benzer şekilde eğer olay, öykü bittikten sonra meydana gelirse bu, *dışa dönük önceleme (external prolepsis)*; eğer olay öyküleme süresi içinde verilirse bu, *içe dönük önceleme (internal prolepsis)* olarak adlandırılır.

Çocuk edebiyatında zaman kavramının kurguya olan etkisini, olay örgüsü türleri bağlamında ele alacağımız için bu konuya bu noktada sadece genel anlamda değinmeyi uygun görmekteyiz. Çalışmamızın devamında olay örgülerini sınıflandırırken zaman kavramının çocuk edebiyatı eserlerinde nasıl kurgulandığını örneklerle açıklamaya çalışacağız.

Çocuk edebiyatında olay örgüsü türlerini Joanne M. Golden, "klasik kahraman yapılı olay örgüleri", "bilinmedik yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgüleri", "bilindik yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgüleri", "sorun-çözüm yapısını konu alan olay örgüleri" ve "günlük yaşam ile ilgili serüvenleri konu alan olay örgüleri" olmak üzere beş alt başlıkta inceler.

1. Klasik Kahraman Yapılı Olay Örgüleri:

Joseph Campbell, *The Hero with a Thousand Faces (Binlerce Yüzlü Kahraman)* (1949) adlı eserinde klasik kahraman yapılı olay örgülerini şu şekilde tanımlar: İlk olarak kahraman maceraya olan düşkünlüğü nedeniyle yerinden yurdundan ayrılır. Bu ayrılış, *kahramanın başından bir dizi olayın geçmesine neden olur. Kahramanın asıl amacı dünyayı kurtarıp, kurtardığı dünyaya iyilik getirmektir. Eğer kahramanın ayrılışı trajik bir şekilde noktalırsa, olay örgüsü ya kahramanın ölümü ya da toplumdan soyutlanması ile son bulur; eğer mizahi bir şekilde son bulursa, kahraman toplumla tekrar bütünleşir.*

Klasik kahraman yapılı olay örgüleri, çocuk edebiyatında özellikle fantastik türde yer alır. Fantastik eserlerde olay örgüsü, türlü rastlantısal ilişkilerle birbirine bağlanan olayların hiyerarşik bir düzen içinde verilmesiyle oluştuğu için ilk önce çekirdek olayın sunulmasıyla başlayan olay örgüsü, daha sonra bu çekirdek olayın etrafında birbiri ardına gelişen bazı rastlantısal olayların verilmesiyle tamamlanır. Çekirdek olayın etrafında gelişen *uydu olaylar (sa-*

tellite events) ise anlatıya daha fazla ayrıntı katarak anlatının renklenmesine ve çeşitlenmesine neden olur.

Fantastik eserlerde, zaman ile olay örgüsü arasındaki ilişki bazı açılardan geleneksel bir çizgide bulunur. Şöyle ki kahramanlık hikâyelerinin anlatıldığı *romans* geleneğinde kahraman, kendi soyunu yani nereden geldiğini bilmez. Hikâyenin özel bir yerinde bu bilgi kahramana bir anlatıcı aracılığıyla söylenir. Örneğin, Robin McKinley'in *The Hero and the Crown* (*Kahraman ve Taht*) (1984) adlı eserinde kahraman Aerin, annesinin gizemlerle dolu ölümünün nedenini ve annesinin nesilden nesile geçen güçlerini *dışa dönük gerileme tekniği* ile öğrenir. Verilen bu bilgi, hem diğer karakterlerin kahramana gösterdikleri tepkilerin nedeninin hem de karakterlerin olayları anlamalarına katkıda bulunur.

Klasik kahraman yapılı olay örgülerinin kurgulanmasında gerileme tekniği kadar önceleme tekniği de kullanılır. Önceleme tekniği ile okura olay örgüsünde iyi ya da kötü bir şeylerin olacağına dair bir işaret verilir ve böylece okurda bir tür beklenti yaratılır. Daha çok fantastik eserlerin sonunda okurda, kötü güçlerin yeniden dönebileceğine dair bir his uyandırılmaya çalışılır; okurda şüpheli bir beklenti oluşturmak için genelde içe dönük gerileme tekniği kullanılır. Sözgelimi, hayvanların ürküp paniğe kapılması, kötü güçlerin ortaya çıkacağına dair bir beklenti oluşturmak için verilir.

Klasik kahraman yapılı olay örgülerinde kahraman farklı şekillerde maceraya atılır. Kahramanın hayatını tehlikeye atar nitelikte bir maceranın peşinde koşması, klasik kahraman yapılı olay örgülerinin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu tür olay örgülerinde kahraman ya sonsuza dek sürecek kadar büyük ya da geçici bir başarı elde edecek kadar küçük bir tecrübe ile yurduna geri döner. Örneğin, kahraman Aerin köylülerin ısrarı üzerine ejderha ile savaşır; Basat, Tepegöz ile ölümüne mücadele eder. Bu tür anlatılarda olay örgüsünün sonu öylesine açık uçlu bırakılır ki okura iyi ile kötü arasındaki mücadelenin asla bitmeyeceği ve kahramanı yeni serüvenlerin beklediği iletisi gönderilir. Bu kısımda her ne kadar klasik kahraman yapısı adı altında bir tanımlama yapılmış olsa da olay örgüsünün yapılandırılması ve olayların aktarımı doğal olarak her hikâyede farklılık gösterir.

2. Bilinmedik Yerlere Yapılan Yolculukları Konu Alan Olay Örgüleri:

Çocuk edebiyatında özellikle fantastik türdeki eserlerde bilinmedik yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgüleri oldukça sık kullanılır. En önemli nedeni, bu türün çocuk okurda merak duygusu uyandırmasıdır.

Bilinmedik yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgüleri genellikle iki farklı dünyada veya mekânda meydana gelir. Bunlardan biri, bir diğeri için çatı oluşturur. Olay örgüsü çoğu kez kahramanın, gerçek dünyada ilk kez okurla buluşmasıyla başlar. Kahramanın okur ile buluşturulduğu mekân herhangi bir yer olabilir. Örneğin Anadolu'da bir dağ, İtalya'da bir çiftlik evi, günlük hayatın sıradanlığını yansıtan bir evin mutfakı veya güneyde bir ahır vb. Bu tür mekânlar olay örgüsünün gerçek bir dünyada geçtiğini ve kahramanın da bu gerçek dünyanın bir parçası olduğu düşüncesini okura vermek için kullanılır.

Kahramanın gerçek dünyadan farklı olarak ya kaza eseri ya da bilerek ikinci bir dünyaya girmesi, fantastik dünyanın varlığını gerekli kılar. Örneğin Charles Ludwidge Dodgson'ın *Alice in Wonderland* (*Alice Harikalar Diyarında*) (1865) adlı eserinde Alice adlı çocuk karakterin, bir nehir kıyısında uykuya dalmasıyla birlikte Harikalar Diyarı'na adım atması bir olur. Kahraman, bir anda gerçek dünyadan soyutlanır ve fantastik bir dünyaya geçiş yapar. Kahramanın tamamen hayali, bambaşka ve bilinmedik bir dünyaya geçiş yapması ile birlikte ilk göze çarpan şey, kahramanın gerçek dünyada edindiği tecrübelerle fantastik dünyada edindiği tecrübelerin birbirinden farklı olmasıdır. Başka bir dünyaya ya da başka bir mekâna seyahat eden kahraman, tuhaf ve alışılmadık karakterlerle karşılaştığı gibi garip varlıklarla ve kurgusal imgelerle de karşılaşır. Çünkü bu dünyada, gerçek dünyada olması mümkün olayların gerçekleşmesi imkânsızdır. Bu nedenle karakterlerin veya okurların beklentileri ya yok edilir ya da sürekli ertelenir. Bilindiği gibi, bir dizi olaydan oluşan ve her bir olayın belli bir kronolojik düzen içinde bağımsız bir şekilde gelişmesiyle ve daha sonra birbirine bağlanmasıyla olay örgüsü oluşur. Ne var ki bazı durumlarda bu kronolojik düzen değişebilir. Özellikle çekirdek olayın dışında kalan uydu olayların yerlerinin değişmesi, anlatının bütünlüğünü bozmaz ve anlatının anlamını hiçbir şekilde etkilemez. Örneğin, Alice'in düşesi ve domuzu ziyaret etmeden önce çay partisine katılması kronolojik düzende herhangi bir değişim yaratmaz. Bazı anlatılarda ise kronolojik düzen oldukça önem taşır; anlatıyı etkiler; anlatı çerçevesinin anlamlı bir bütün oluşturmaya katkıda bulunur. Örneğin, Alice'in Bill'in evindeki pastayı yemesi, onun hacim olarak küçülmesine ve mantarın üzerindeki tırtılla tanışmasına neden olması kronolojik düzende işlevseldir; bu olayın nedeni diğerinin sonucunu oluşturur.

Bilinmedik yerlere yapılan yolculukların olay örgüsünde genellikle bölümlerden oluşan bir kurgu bulunur. Bölümlerde her bir olay bir diğerinin kurgulanmasına aracılık eder. Her bir bölüm kendi içinde bir hikâye niteliğindedir. Sözgelimi, *Alice in Wonderland*'da çılgın bir çay partisinden verilmesi, Kraliçe'nin bahçesinde kriket oyunu oynanması ve alaycı kaplumbağayla karşılaşılması vb. Bütün bunlar hikâyenin içerisinde gerçekleşen bölüm niteliğindeki olaylardır. Her bir bölüm kendi içinde anlamlıdır ve çekirdek olaya derinden bağlı değildir. Çünkü bölümlerden oluşan olaylar, her ne kadar birbirinden bağımsız gibi görünse de sonunda mutlaka tek bir olaya yani çekirdek olaya bağlanırlar.

Özetle, bilinmedik yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgüleri genellikle fantastik eserlerde yer alır. Bu şekilde okur, bilindik bir yerden bilinmedik bir dünyaya geçiş yapar; bu dünya ise okurun merakını cezbeden gizemli, yabancı veya alışılmadık nesnelerle doludur.

3. Bilindik Yerlere Yapılan Yolculukları Konu Alan Olay Örgüleri:

Bilindik yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgüleri genellikle fantastik değil, gerçekçi kurgu ile oluşturulur. Bilinmeyen yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgülerinde, fantastik unsurlara odaklanılırken bi-

lindik yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgülerinde odak, kurgunun gerçekçiliği üzerindedir. Bilindik yerlere yapılan yolculuklar, genellikle ana karakterin daha güvenli bir ortamda yaşamına devam etme isteğinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Çünkü ana karakterin bulunduğu yerden ayrılması, olay örgüsünün devam ettirilebilmesi için zorunlu bir hâl alır. Karakterin yeni bir yer ve yeni bir yurt arama süreci, hayatta kalma mücadelesini de beraberinde getirir. Yaşamını devam ettirebilmek için kendisine bir yer edinmeye çabalayan karakter, ancak başından farklı bir dizi olay geçtikten sonra varmak istediği yere ulaşır veya yapmak istediğini yapar.

1973'te yazarına Newberry Ödülünü kazandıran ve Begüm Kovulmaz tarafından Türkiye İş Bankası Yayınları aracılığıyla *Kurtların Kızı* adı ile Türkçeye çevrilen Jean Craighead George'un *Julie of the Wolves (Kurtların Kızı)* (1972) adlı eserin olay örgüsü bilindik yerlere yapılan yolculukları konu alması bakımından oldukça dikkat çekicidir. Ayıbalığı avlamaya giden babası tarafından terk edildiğine inanan Eski-mo kızı Miyax, bir süre sonra tamamen yabancı olduğu kültürel bir ortamda teyzesi tarafından evlendirilmeye zorlanır. Ancak Miyax bunlara boyun eğmez ve kendisine "Julie" diye hitab eden San Francisco'daki mektup arkadaşının evine kaçma girişiminde bulunur. Bu kaçış ile birlikte Julie'nin zorlu yolculuğu başlar; Julie, Kuzey Alaska'nın eteklerinde kaybolur; becerisini kullanarak kendisine bir barınak yapar; hayatta kalabilmek için kurtlara güvenmesi gerektiğinin farkına varır ve kurtların yardımıyla hayatta kalır. Kışın yaklaşması ve hayvanların göç zamanının gelmesiyle birlikte kurtların o ortamdaki uzaklaşarak başka yerlere göçtüğünün farkına varır. Götme zamanının geldiğini anlayan Julie, kuzey yıldızını rehber tayin ederek ve kuşların göçtüğü yönü dikkate alarak kendince bir pusula geliştirir; böylece medeniyete ulaşmayı başarır. Yolculuk sırasında Julie'nin başından geçenler, çekirdek olayın etrafında dönen ikinci derecede önemli uydu olaylardır. Örneğin, Julie'nin kurt sürüsünün lideri olan Amaroq ile karşılaşması, bir kurt tarafından barınağının yerle bir edilmesi ve Amaroq'un ölümü uydu olaylar arasındadır. Bu eser, Julie'nin Alaska tundrasında kayboluşunu ve hayatta kalabilmek için verdiği yaşam mücadelesini konu alır. Julie'nin kurtlarla girdiği ilişki ve bu ilişkinin betimlenmesi ise olay örgüsünü oldukça ilginç kılan birkaç ayrıntıdan biridir. Anlatının ikinci kısmında, Julie'nin yolculuğa çıkmadan önce yaşadığı hayatın etrafında gelişen olaylar yer alır. Dışa ait gerileme tekniğinin kullanılmasıyla okur, Julie'nin geçmişiyse, özellikle niçin kaçtığıyla ve kaçmadan önce yaşadığı hayatın kaçtıktan sonrakini nasıl etkilediğiyle ilgili bilgi edinir. Okur ayrıca, Julie'nin medeniyete döndükten sonra iki kültür arasında ikilemde kaldığını fark eder. Bu iki kültürel ortamdaki birincisi Julie'nin kurtlarla beraber yaşadığı ve doğanın ona zalimce davrandığı vahşi doğada bulunduğu ortam; diğeri ise döndüğü medeniyettir. Julie'nin yaşadığı ikilem, yani hem yaşadığı toplumla hem de kendisi ile çatışma halinde olması olay örgüsünde işlenen diğer konulardandır. Hatta bu hikâyede, Julie sadece hayvanlar ve insanlarla değil, aynı zamanda doğayla ve kendi iç dünyasıyla da çatışır.

Özetle, bilindik yerlere yapılan yolculukları konu alan olay örgülerinde karakter, içinden bir türlü çıkamadığı zorlu bir durum ile karşı karşıya bırakılır; bu durumdan kurtulabilmenin tek yolu başka bir yere gitmektir, ancak seyahate ya da yolculuğa çıkmak aynı zamanda bilinmezliği de beraberinde getirdiği için karakter, zorlu bir durumdan kurtulayım derken daha güç başka bir durumun içinde kendini buluverir. Sonunda yaşam mücadelesi vermek zorunda kalan karakter, zorlu bir mücadelenin ardından kendini güvende hissedecek bir yere ya da bir konuma ulaşmayı başarır.

4. Sorun-Çözüm Yapısını Konu Alan Olay Örgüleri:

Sorun-çözüm konulu olay örgüleri, çoğunlukla çatışma etrafında gelişir. Çatışmanın olduğu durumlarda ise mücadele kaçınılmazdır. Özellikle fantastik eserlerde hayvan veya fantastik karakterler, normal insan karakterlere benzeyen karakterlerin tehditkâr tutumlarına karşı hayatta kalma mücadelesi verirler. Bu tehditkâr tutumun fantastik karakterler tarafından fark edilmesi ve bu durumun ortadan kaldırılması için türlü yolların aranması olay örgüsünün *doruk noktasına (climax)* ulaşmasına neden olur. Tehdit edilen karakterlerin durumu fark etmeleri sonucunda karakterler, hayatta kalabilmek için bir plan geliştirir ve bu planı uygulamaya koyarlar. Fantastik eserlerdeki sorun-çözüm yapıları olay örgülerinde evrensel yapı, “*bireysel tehlikenin farkında olma, hayatta kalabilmek için bir plan ortaya koyma, planı uygulama ve anlık tehlikeye karşı çözüm bulma*” bağlamında gelişir.

Gerçekçi eserlerde ise fantastik eserlerdeki benzer evrensel yapı geçerlidir. Sözgelimi, karakter ilk önce yaklaşan bir tehlikenin farkına varır; hayat mücadelesi vermek zorunda kalacağı bir durumla karşılaşır; daha sonra bu durumdan kurtulabilmek için bir plan hazırlar; hazırladığı planı uygulamanın bir yolunu bulur; gelebilecek anlık tehlikeye karşı her an tetikte olmak zorunda kalır; bu durum onun çözüm üretmesine neden olur. Gerçekçi kurgularda çatışma, karakterin kendi benliğiyle, karakterin diğer kişilerle ve karakterin toplumla çatışması şeklinde ortaya çıkabilir. Bu tür kurgularda zaman zaman ana karakter, diğer karakterlerin tehditkâr tutumlarıyla karşı karşıya kalır. Karakter, kendi benliğiyle çatışabildiği gibi dolaylı olarak diğer karakterlerle ve/veya toplumla da çatışabilir. Bu tür çatışmalar, olay örgüsüne gerilim katmak ve endişeli bekleyişi arttırmak amacıyla kurgulanır. Ancak yaratılan sorun mutlaka çözüme ulaşılır.

2003 yılında Astrid Lindgren Edebiyat Ödülü alan ve 2004 yılında Necdet Neydim tarafından Türkçeye çevrilen Avusturyalı yazar Christine Nöstlinger'in *Lolipop* adlı eseri, sorun-çözüm yapısını konu alan olay örgüsüne örnek olarak verilebilir. Yaşadığı hayattan memnun olmayan Lolipop'un başından geçen birçok olayın akıcı ve merakı cezbeden bir üslupla anlatılması; karakterin içinde bulunduğu durumun, duygular eşliğinde ifade edilmesi kitabı ilginç kılan özelliklerden sadece birkaçıdır. Olay örgüsünün en başından itibaren sorunlu olan bir çocuk karakter üzerine kurgulanmış olması, çözüm bekleyen bir sorunun olacağına dair bir işarettir. *Lolipop*'ta annesi ve babası boşanmış; ablası, annesi ve büyükannesi ile birlikte yaşamını sürdüren Victor-Emanuel Meier adlı küçük ve yoksul bir erkek çocuğunun yaşamından

bir kesit anlatılır. Adından memnun olmayan bu çocuk, kendisine isim olarak Lolipop'u seçer ve herkesten kendisini Lolipop (bir tür şeker adı) adıyla çağırmasını ister. Eserde olay örgüsünün doruk noktasına ulaştığı nokta, Lolipop'un kız arkadaşı Heidegunde Günsel'i kaybetmemek ve onun gözünde küçük düşmemek için büyükannesinin temizlikçilik yaptığını saklaması ve bu konuda yalan söylemesidir. Oysa Lolipop'un yalan söylemesinin asıl nedeni, Günsel ve annesinin bütün temizlikçi kadınların pasaklı olduğuna dair genel bir yargıda bulunmalarıdır. Olayın çözüme ulaşması, Lolipop'un yalanının ortaya çıkmasıyla gerçekleşir. Büyükannenin ailenin geçimini sağlamak için olsa da temizlik işlerinde çalışması, Lolipop'un büyükannesinin yaptığı işten ve yoksul olmalarından utanç duyması için yeterli bir nedendir. Olay örgüsü Lolipop'un insanların birbirini olduğu gibi kabul etmesi gerektiğini; gerçek arkadaşlıklarda maddiyatın önemli olmadığını; bencillik, yalan söylemek ve izinsiz para almanın yanlış olduğunu anlaması ile sonuçlanır. Görüldüğü gibi eserin kurgusunda bir sorun oluşturulmuş; daha sonra bu sorunun çözümüne gidilmiştir.

Özetle, sorun-çözüm yapısını konu alan olay örgüleri, hem gerçekçi hem de fantastik eserlerin kurgusunda yer alır. Fantastik eserlerde yer alan sorun-çözüm yapıları olay örgüleri, genellikle çatışma, mücadele ve hayatta kalma ekseninde kurgulanır. Gerçekçi eserlerde ise çatışma kişinin kendisi, çevresi ve diğer karakterler etrafında döner.

5. Günlük Yaşamla İlgili Olayları Konu Alan Olay Örgüleri:

Günlük yaşamı konu alan olay örgüleri, adından da anlaşılacağı üzere günlük yaşamda geçen olaylar üzerine odaklanır. Ancak bu başlık, günlük yaşamın sadece gerçek hayatta geçebileceği ve fantastik kurgularda geçemeyeceği gibi yanıltıcı bir fikir vermemelidir. Çünkü günlük yaşamı konu alan olay örgüleri, sadece gerçekçi eserlerde değil fantastik eserlerde de kurgulanabilir. Fantastik kurgulu eserlerin genelde birbirini kronolojik biçimde takip eden ve ayrı ayrı bölümlerden oluşan yapıları nedeniyle her bir bölüm, kendi içinde ayrı bir olay örgüsüne sahiptir. Bu nedenle bölümler arasında sürekli merak duygusu uyandırmak ve beklenti oluşturmak için olaylar geciktirilir veya ertelenir. Her ne kadar bölümlerde yer alan olaylar birbirinden bağımsız ve olay örgüsünden ayrı birer yapı gibi görünse de her bir bölüm, doruk noktasına katkıda bulunacak nitelikte bir çatışma yaratır. Olaylar kronolojik bir düzen içinde gelişir. Bazı olayların düzeni, anlatımı etkilemediği için yer değiştirebilir.

Günlük yaşam ile ilgili olayları konu alan olay örgülerine daha önce belirttiğimiz gibi hem fantastik, hem de gerçekçi kurgularda yer alır. Yazar Cahit Uçuk'un beş kitaptan oluşan *Fadiş*, *Bediş*, *Ediş* (2002) adlı seri eseri ise fantastik kurgusu nedeniyle çarpıcı bir örnek olarak karşımıza çıkar.

Kırk dizi masal içeren bu seride, üç kız kardeşin başından geçen türlü komik, duygusal ve olağanüstü olaylar anlatılır. Bir tür modern masal denemesi olduğu için bu eserdeki kahramanlar fantastik, konular gerçek dışı, mekân ise imgeseldir.

Eserin olay örgüsü kısaca şu şekildedir: Bir köyde yaşayan Fadiş, Bediş, Ediş adındaki üç kardeşten en küçük olan Ediş'e günün birinde bir talip çıkar. Ediş'in başka bir şehre taşınması üzerine Fadiş ve Bediş, Ediş'i ziyarette giderler. Enişterinin yanında safça davranmaları (örneğin, karanlıkta enişterinin başını helva zannederek kırmaya kalkışmaları gibi) nedeniyle kardeşleri, Ediş'e zor anlar yaşatırlar. Daha sonra iki kız kardeş kendi köylerine dönerler. Uzun yıllar geçtikten ve iyice yaşlandıktan sonra ellerinde avuçlarında ne varsa satarak İstanbul'a taşınmaya karar verirler. İstanbul'da perili ev olarak bilinen bir yalı satın alırlar ve buraya yerleşirler. Bir gün padişahın oğlu, iki kız kardeşin bahçede yaptıkları konuşmaları duyar; bunları nine ve torunu arasında geçen bir konuşma zannederek, torun zannettiği Ediş'i görmeden ona âşık olur. Düğün gecesi Ediş'in genç bir kız değil, iki dişli bir nine olduğunu anlayınca onu camdan dışarı fırlatır atar. Ediş kendisini bir anda periler âleminde bulur. Bu kısımdan itibaren eserde gerçekçi kurgudan fantastik kurguya doğru bir geçiş yapılır. Periler âlemi hükümdarının kızı, Bediş'i dünyalar güzeli bir kıza dönüştürür; onu, eşinin, yani şehzadenin yanına gönderir. Bediş çok mutlu olur. Fadiş olanlara anlam veremese de olanları kabullenmek zorunda kalır. Bediş doğan kızına yıllar önce kendisine iyilik eden periler padişahı kızı Perinaz'ın ismini koyar; Perinaz'ın on altıncı yaş gününde, yıllar önce annesini, yaşlı bir nineden genç bir kız haline getiren Perinaz (periler âlemi hükümdarının kızı) kendi kızıyla çıkagelir. Tuhaf olan şudur ki, Perinaz da kendi kızına Bediş adını koymuştur. Bu yaş gününe Fadiş ve Bediş'in kız kardeşi olan Ediş, eşi ve oğlu Atlıhan da davet edilmişlerdir. Periler âleminin torunu olan Bediş ile ölümlü dünyanın bireyi olan Atlıhan birbirlerini görür görmez âşık olurlar. Ancak her ikisi de iki farklı dünyadan geldikleri için evlenmelerine izin verilmez. Perinaz ve kızı Bediş yerin yedi kat altındaki periler âlemine geri dönerler. Atlıhan ise her yerde Bediş'i arar. Yeryüzündeki Bediş'in kızı Perinaz ise bir sandalcıya âşık olur. Sınıf farkı nedeniyle aşkını söyleyemeyen Perinaz, annesi ve babasının istediği kişi ile evlenmek zorunda kalacağı için acı çeker; ancak masalın sonunda Bediş Atlıhan'a, Perinaz ise sandalcıya kavuşur.

Görüldüğü gibi, bu eserde günlük yaşamı konu alan olay örgüsü fantastik unsurlara yer verilerek kurgulanmıştır. Okurda meraklı bir bekleyiş uyandırmak ve beklentiyi sürekli ertelemek bu tür kurguların en önemli özelliğidir. Özetle, günlük yaşam ile ilgili olayları konu alan olay örgülerini hem fantastik kurgulu, hem de gerçekçi kurgulu eserlerde görmek mümkündür.

I.I.VIII. Karakter:

Karakter terimini, *temsilci* terimi ile karşılayan Burke bu terimin sınırlarını şöyle çizer: *Temsilci "sadece kişi, aktör, karakter, birey, kahraman, kötü kahraman, baba, doktor, mühendis için kullanılan genel ve özel kelimeleri kapsamakla kalmaz, aynı zamanda bu terim, sabır gibi ahlaki ve işlevsel kelimeleri de içerir. Hatta bu terim 'dürtü', 'içgüdü', 'ruhsal durum' gibi güdüsel özellikler veya temsilciler için kullanılan terimleri de kapsar."*

Başka bir ifadeyle, Burke'nin karakter terimi ile anlatmaya çalıştığı şey, karakterin sadece somut varlıklar değil, aynı zamanda soyut işlevleri olan doğuştan varlıklar da olabileceğidir.

Karakter, anlatıda ya dolaylı ya da doğrudan bir anlatıcı aracılığıyla betimlenir. Karakterin eylemleri, konuşmaları, dış görünüşleri ve çevreleriyle olan ilişkileri betimleme yoluyla bir anlatıcı tarafından okura aktarılabilirdiği gibi, *iç monolog* ya da *bilinç akışı* gibi tekniklerle de aktarılabilir. Çocuk edebiyatı eserlerinde genellikle kullanılmayan iki teknik olarak bilinen *iç monolog* ya da *bilinç akışı* gibi teknikler, günümüzde okurun aktif katılımını sağlamaya odaklanan Modern Çocuk Edebiyatı eserlerinde zaman zaman kullanılmaktadır. Okurun zorlanacağı inancıyla iç monolog ve bilinç akışı tekniğine de yer verilmediği durumlarda ise okur, *karakter ile ilgili bilgiye ya doğrudan sunulan betimlemelerden, ya dolaylı ifadelerden ya da verilen bilgileri üst üste ekleyerek ve verilmeyeni zihninde canlandırmak* suretiyle ulaşır.

Karakterlerin olay örgüsü içinde farklı işlevleri bulunur. Bu nedenle, karakterler anlatıda önem sırasına göre betimlenirler. Başka bir ifadeyle, bazı temsilciler olay örgüsünün merkezindeyken ve olay örgüsü bu temsilcilerin etrafında gelişirken bazıları da periferik bölgenin dışında kalarak daha sıradan rollere sahip olurlar. Ancak *“bazı karakterlerin (temsilciler) olay örgüsünde belli bir işleve sahip olmalarından ziyade otonom (bağılantısız) varlıklar olarak”* ortaya çıkmaları da söz konusudur. Bu karakterlerin genel özelliklerini biraz daha açmak gerekirse, bunların genelde anlatının herhangi bir kısmında ortaya çıkarak olay örgüsü içinde birtakım roller aldıklarını; olay örgüsü bir süre devam ettikten sonra ise birden ortadan kaybolduklarını veya diğer karakterlerle yer değiştirdiklerini söyleyebiliriz.

Çocuk edebiyatı eserlerinde genellikle çocuk ya da çocuk-görünümlü karakterler birinci derecede önemli temsilcilerdir. Bu nedenle, bunlar merkezde bulunurlar. Her ne kadar bu karakterler birinci derecede önemli olsalar da onların olay örgüsündeki yeri ve önemini, diğer temsilcilerle olan ilişkileri belirler. Örneğin, çocuk edebiyatı eserlerinde yetişkin temsilciler, genellikle periferik bölgede bulunurlar; yani ikinci derecede önemli karakterlerdir. Ancak yetişkin temsilcilerin yine de bu eserlerde önemli işlevleri bulunur. Yetişkin edebiyatında periferik bölgede kalan temsilciler, olay örgüsünde birinci derecede işlevsel değilken, çocuk edebiyatında periferik bölgede kalan temsilciler (özellikle karakter yetişkin ise) eserin gelişmesinde birinci derecede etkilidirler. Çocuk edebiyatında yetişkin-temsilci, olumlu ya da olumsuz bir şekilde doğrudan ya da dolaylı olarak çocuk-temsilcinin hayatına müdahale edebilir. Buna ek olarak, çocuk-temsilci kendi durumuyla ilgili karar alma sürecinde yetişkin temsilciden daha pasif bir durumda kalabilir. Örneğin, eğer *Julie of the Wolves* adlı eserdeki Julie adlı çocuk temsilcinin yaptığı gibi çocuk-temsilci yetişkin temsilciye boyun eğmez ise kendi yaşamıyla ilgili karar verebilme sürecine dâhil olabilir. Aksi takdirde, çocuk karakter, yetişkin-temsilciye bağlı kalır ve onun yapacağı her hareket, yetişkin temsilcinin direktifleri doğrultusunda bir şekilde kısıtlanır.

Bir anlatı metninde karakter çözümlemesi, farklı yollarla yapılır. Karakterlerin süreç içinde gelişimlerinin izlenmesi, karmaşık tutum ve davranışlarının sebep-sonuç ilişkisi kurularak açıklanması ve iç dünyalarının, olaylar

üzerindeki yansımalarının ortaya çıkarılması bunlardan birkaçıdır. Başka bir deyişle, karakter çözümlemesinde, *karmaşıklık*, *gelişim* ve *duygusal dünya* ele alınır. E. M. Forster'ın 1927 yılında yayımladığı *Aspects of Novel (Roman Sanatı)* adlı eserinde ortaya attığı *düz (flat)* ve *yuvarlak (round)* karakter çözümlemesi bu karakterlerin belli bir sınıflandırma yapılarak indirgenildiği gerekçesiyle günümüzde pek kabul görmemektedir.

Karakterlerin kişilik gelişimlerinde ciddi bir değişim gözlenmiyorsa bu tür karakterlerin *statik* yani durağan karakterler; karakterlerin durumunda hissedilir bir değişim gözleniyorsa bu tür karakterlerin ise *dinamik* karakterler olarak adlandırıldıklarını bilmekteyiz. Ancak *değerler yaşamı* ve *zaman yaşamı* arasındaki ayrıma dikkat çekerek iki tür dinamik karakterin varlığından bahseden Robert Scholes ve Robert Kellogg, dinamik karakterlerin gelişimlerinin değer ve zaman açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtirler. Buna göre, kronolojik açıdan değerlendirildiğinde karakterlerin kişisel gelişimleri zamanla ilgili bir düzleme; gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde ise karakterlerin kişisel özellikleri etik bir düzleme oturtulur.

Gerçek yaşamdaki gerçek insanların yaşamlarına benzemeksizin, romanlardaki karakterlerin yaşamları gerçek insanların yaşamlarından daha anlaşılır bir düzeydedir. E. M. Forster da karakterlerin anlaşılabilirlikleri konusunda “*eğer romancı isterse ve karakterlerin dış dünyaları kadar iç dünyalarını da açıklarsa okurlar karakterleri tamamen anlayabilir*” der. Ancak bazı durumlarda yazar, karakterlerin özelliklerini tam olarak veremeyebilir. Bu durum daha çok kullanılan edebi türe bağlıdır. Örneğin, destan türünde yazılan edebi eserlerde veya kahramanlık hikâyeleri içeren türlü anlatılarda, daha çok karakterlerin kahramanlıklarına ya da dış görünüşlerine değinilmekte ve karakterlerin iç dünyaları esere yansıtılmamaktadır. Scholes ve Kellogg karakterlerin iç dünyalarının sunulduğu anlatımların öykünün en önemli özelliği olduğunu; karakterlerin iç dünyalarına daha az yer verilen durumlarda ise *olay örgüsü*, *yorum* ve *betimleme* gibi diğer anlatım tekniklerinin devreye girmesiyle bu eksikliğin giderilmesi gerektiğini belirtirler.

Karakterlerin iç dünyaları esere iki farklı şekilde yansıtılır: Birincisi *iç monolog*, diğeri ise *bilinç akışı* tekniğidir. İç monolog, karakterin duygu ve düşüncelerinin bir anlatıcı aracılık etmeden doğrudan ve hızlı bir şekilde anlatılmasıdır. Bilinç akışı ise karakterin düşüncelerinin olduğu gibi aktarılması; daha geniş bir ifadeyle, psikolojik ilkeler doğrultusunda sözlü sürecin yeniden aktarılma çabasıdır. Karakterlerin iç dünyalarını anlatmak için kullanılan diğer bir yöntemin ise *anlatıcı* olduğu bilinir. Anlatıcı da olay örgüsü içinde karakterlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmede işlevseldir. Ancak, bilinç akışı tekniği genellikle, özellikle çocuk edebiyatı yazarları tarafından karakterlerin iç dünyasını yansıtmak için kullanılan bir teknik değildir. Bununla birlikte, iç monolog tekniği son dönem çocuk edebiyatı yazarlarının sıklıkla başvurduğu tekniklerden biri haline gelmiştir. Örneğin, *The Slave Dancer (Köle Dansçı)* (1973) adlı eserde, Jessie adlı çocuk-temsalcinin ağzından (birinci tekil şahıs) kölelere karşı gösterdiği tepki iç monolog tekniği ile şöyle aktarılır: “*Ancak gözyaşlarımdan utanmıyordum, halat her seferinde indiğinde, köleler aklıma gelirdi, onlara karşı hissettiğim derinden nefret aklıma gelirdi*”

ki bu beni korkuturdu. ... Gözlerim yaşlarla dolardı. Gözlerimden akan yaşın tuzu ağzıma dolardı. Ben daha sonra kendime gelirdim. Bu benlik böylesi değişimler yaşamıştı. Bütün bunlara alışık olmadığımı iddia edemem."

Anlatıcıların üçüncü tekil şahıs kullanarak karakterlerin iç dünyalarını aktarmaları da çocuk edebiyatında oldukça sık görülen bir tekniktir. Örneğin, *The Summer of the Swans (Kuğuların Yaz Tatili)* (1970) adlı eserde, çocuk karakter Sara'nın düşünceleri, üçüncü tekil şahıs anlatıcı aracılığıyla okura verilmektedir: "*Sara aniden erkek kardeşini görmek o kadar çok görmek istedi ki boğazı düğümlemeye başladı. Bu durum bir şey istediği zamanlarda başına gelen zor bir durumdu; kızamık olduğunda ve babasını çok görmek istediği anlarda olduğu gibi yutkunamıyordu bile.*"

Çocuk edebiyatında genel olarak iç monolog tekniği birinci ya da üçüncü tekil şahıs aktarımıyla verildiğini, ancak çocuk okurun ilgisi ve anlama kapasitesi nedeniyle karakterlerin iç dünyalarının eserlerde ön plana çıkarılmadığını vurgulamak gerekir. Karakter kavramı çocuk edebiyatında yer alan diğer unsurlarla kıyaslandığında, karakterin metnin diğer bileşenlerinden ziyade metnin kendisi veya mekân ile etkileşim halinde olduğu görülür. Bu nedenle karakter ile mekân arasındaki ilişki özel bir ilişkidir. Mekânın değişmesiyle karakterin durumunun da değiştiğini *Northrop Frye Anatomy of Criticism: Four Essays (Eleştirinin Anatomisi: Dört Deneme)* (1957) adlı eserinde şu sözlerle açıklar: *Eğer kahraman diğerlerinden (diğer insanlardan) ve çevresindekilerden üstünse, o ilahi bir güçtür ve bir mittir; eğer kahraman diğerlerinden ve çevresindekilerden belli bir derecede üstünse, o tipik bir romantiktir; eğer kahraman çevreden değil ancak diğerlerinden seviye olarak üstünse, o trajik bir liderdir; eğer kahraman ne çevresinden ne de diğerlerinden üstünse, o içimizden biridir, eğer kahraman bizden daha alt seviyedeyse, o alaylı konumdadır.* Frye'in belirttiği gibi, karakterin bulunduğu ortam, kendi konumunun belirlenmesini sağlar. Karakterlerin konumlarının belirlenmesi ise anlatının çözümlemesinde önemli rol oynar.

Çocuk edebiyatında karakterler, *yuvarlak dinamik karakterler, yuvarlak statik karakterler* ve *düz statik karakterler* olmak üzere üç farklı grupta incelenir.

Yuvarlak-dinamik karakterler çok yönlüdür; karakterin farklı özelliklere sahip olması, karmaşık bir kişiliği olduğunun göstergesidir. Yuvarlak-dinamik karakterlerin en önemli özelliği karakterlerin başından bir takım tecrübeler geçmesi ve kişisel gelişimlerini bu tecrübeler sonunda tamamlamalarıdır. Bu karakterler ancak başından türlü işler geçtikten sonra belli bir ahlaki olgunluğa erişebilirler. Bu nedenle yuvarlak-dinamik karakterlerin gelişimlerinde *etik değerler* ile *zaman değerleri* etkilidir.

Yuvarlak-dinamik karakterlerin etik değerler kapsamında gelişimleri, fantastik kurgulu eserlerde görülür. Bu tür eserlerde kahraman, ilk başlarda kahramanca olmayan tipik davranışlar sergiler. Ancak daha sonraları, kahramanlık göstermesi gereken zorlu bir durum ile karşı karşıya kalır. Kahraman ya ailelerine ya da arkadaşlarına karşı bir tür sadakat testinden geçer; bu zorlu durum kahraman için adeta bir cesaret sınavı niteliğindedir. Kahraman genellikle ya bir savaştan ya da bir mücadeleden galip çıkarak kendini kanıt-

lamak durumunda kalır; zorlu bir durumun üstesinden gelerek kendi kişisel gelişimini tamamlar. Bu tür karakterlerin kahramanlık özellikleri basitten karmaşığa, pasiflikten aktifliğe, sıklıktan atılmalığa giden doğrusal bir düzlemde gelişir. Ancak yenilgiye uğrayan kahramanın -ki nadiren bulunur- sonu ise, hem fiziksel hem de ruhsal anlamda ölüm ya da yok oluşturmaktadır.

Yuvarlak-dinamik karakterler sadece etik değerler değil, zaman değerleri kapsamında da gelişimlerini tamamlarlar. Fantastik kurgulu eserlerde karakterlerin gelişimleri zamanın geçmesine bağlıdır. İlerleyen zamanla birlikte karakter deneyim elde eder ve bunun sonucunda gelişir. Örneğin, C.S. Lewis'in *The Chronicles of Narnia: The Lion, The Witch and the Wardrobe* (*Narnia Günlükleri: Aslan, Cadı ve Dolap*) (1950) adlı eserinde, Edmund adlı karakterin hayattan edindiği tecrübe, onu çok yönlü bir karaktere dönüştürür. Eserin başında kavgacı, insanlara sürekli sataşan ve sadece kendini düşünen bir karakter olarak ortaya çıkan Edmund, geçen zamanla birlikte kişisel gelişimini tamamlar. Eserin sonunda Edmund, erkek kardeşi Peter'den bile daha sakin ve ağır bir konuma yükselir.

Carlo Collodi'nin *Pinocchio* (*Pinokyo*) (1878) adlı eserinde ise okur yine yuvarlak-dinamik karakterin etik değerler bağlamında gelişimine şahit olur. Önceleri haylaz, laf dinlemeyen, okula gitmektense vaktini daha eğlenceli şeyler yaparak geçirmek isteyen Pinokyo, daha sonraları okurun karşısına bütün bu yaptığı haylazlıklar ve saygısızlıklardan dolayı pişman olmuş bir karakter olarak çıkar. Hatta düşüncesiz Pinokyo, bir süre sonra Gepetto Usta ile Mavi Peri'nin mutluluğunu ve sağlığını da düşünür vaziyete gelir. Pinokyo kendi farkındalığına varınca, iç dünyasındaki düşüncelerini de açığa vurmaya başlar ve şöyle der: "*Ne kadar çok talihsizlik başıma geldi... Ben bunları hak ettim, Çünkü ben inatçı ve hırslı bir kuklayım... Ben her zaman kendi bildiğimi okudum, benim iyi olmamı isteyenleri ve benden binlerce kez daha zeki olanları dinlemeden.*"

Romanın sonunda Gepetto ustanın ilgisini çekebilmek için epeyce uğraşan Pinokyo, kişisel gelişimini, tilkiye ve kediye para çalmamaları ve ağustos böceğinin sözlerini dinlemeleri konusunda onları uyararak ve onlara ciddi bir ders vererek tamamlar.

Gerçek kurgulu öykülerde ise, karakterler, gelişimsel açıdan değil kronolojik açıdan dinamiktirler. Değişim, ancak karakterlerin yaşadığı tecrübeler sayesinde zamanın kendi kendine geçmesiyle meydana gelir. Bu değişim karakterlerin daha iyi bir benliğe kavuşması için gereklidir.

Yuvarlak statik karakterler ise olay örgüsünün başından sonuna kadar geçen sürede donanımlı bir şekilde yer alırlar. Şöyle ki, bu tür karakterlerin başından belli bir tecrübe geçmiş olduğu için ciddi bir değişim göstermezler. Örneğin, *Alice in Wonderland* adlı fantastik eserin baş karakteri Alice, çok yönlü bir kızdır. Eserde kurgulananların büyük bir kısmı rüya olsa da olay örgüsünün başından sonuna kadar geçen sürede Alice değişmez. Alice eserin başında nasıl meraklıysa - ki merakı onu beyaz tavşanın arkasından koşmaya ve farkı şeyler tecrübe etmesine neden olmuştur- eserin sonunda da meraklıdır. Ayrıca, Alice eserin başında olduğu gibi sonunda da etrafındaki kişileri önemseyen bir tavır içindedir.

Belli bir tecrübeden geçmiş olan karakterlerin eserlerde ciddi bir değişim göstermemesi sadece fantastik kurgu türünde değil, aynı zamanda gerçekçi kurgularda da rastlanan bir durumdur. Bazı karakterler her ne kadar yeni ve farklı şeyler öğrenseler de ve bunlar yaşamlarında bir farkındalık yaratsa da bu karakterlerin temel kişilikleri eserin başında nasılsa öylece kalır. Karakterlerde ciddi bir değişim olmaz. Örneğin, Louisa May Alcott'un dört kız kardeşin evlenmesini ve yaşamlarını konu alan *Little Women (Küçük Kadınlar)* (1868) adlı eserinde Jo adlı karakter, eserin başından sonuna kadar hep aynı kalır; herhangi bir değişime uğramaz. Eserde Jo'nun belli başlı özelliklerine vurgu yapılarak bu özellikler tekrarlama yöntemiyle anlatılır. Erkek görünümüne sahip bir kız çocuğu olan Jo, kız kardeşlerini saymazsak daima erkeklerle arkadaşlık kurar, sürekli maceraya atılma eğilimindedir, ailesinin belirlediği sınırların dışına çıkar. Jo eserin başından itibaren kararlı, hırslı ve kibirli özelliği ile dikkat çeker. Jo'nun kişisel özellikleri eserin başından sonuna kadar aynı kalır; değişmez.

Yalın-statik karakterler ise olay örgüsü içinde eserin başından sonuna kadar değişmeyen ve çok az kişisel özelliğe sahip karakterlerdir. Yine de bu karakterlerin eser içinde apayrı bir yeri vardır. Bunlar okurun hatırında kalan karakterler arasındadır. Forster, bu karakterleri "(esere) girdiklerinde kolaylıkla tanınabilen karakterler olarak" tanımlar. Bu nedenden dolayı özellikle çocuk edebiyatında fantastik eserlerden ziyade daha çok gerçekçi kurgusu olan eserlerde yalın-statik karakterlere rastlanır.

Yalın statik karakterlere en iyi örnek *The Incredible Journey (İnanılmaz Yolculuk)* (1960) adlı gerçekçi hayvan hikâyesi verilebilir. Olay örgüsü iki köpek ve bir kedi üzerine kurulu olan bu eserde karakterler, Kanada'nın kuş uçmayan kervan geçmeyen bir bölgesinden başka bir bölgesine sahiplerini bulmak için yola çıkarlar. Eserde İngiliz Bull Terrier cinsi bir köpek olan Bodger, Labrador Retriever cinsi bir başka köpek ile Siyam kedisinin en belirgin özellikleri bir anlatıcının yorumuyla okura sunulur. Karakterlerin sadece dış görüntülerine değil, aynı zamanda kişisel özelliklerine ait bazı ayrıntılar da verilir. Örneğin, Terrier'in yaramaz ancak aynı zaman da zayıf bir dövüşçü olduğu anlatılır. Ayrıca sadık ve uysal olma özellikleri nedeniyle çok iyi bir ev hayvanı olabileceği vurgulanmakla birlikte oldukça muzip olduğu da belirtilir.

Görüldüğü gibi bu eserde hayvan karakterler yalın statik özellikler sergilerler; eserin başından sonuna kadar oldukları gibi kalırlar; oldukça az kişisel özelliklere sahiptirler.

Özetlemek gerekirse, çocuk edebiyatında çocuk ya da çocuksu özellik gösteren karakterler, az özellikliden çok özellikliye doğru farklılıklar gösterir. Bazı karakterler eserin başında nasıllarsa eserin sonunda da aynı kalmakta iken bazıları da belli bir değişim sergilerler. Bu değişim, kronolojik olabildiği gibi etik de olabilir. Anlatıdan anlatıya değişmekle birlikte, okur karakterler hakkındaki bilgiyi, ya karakterin dışında gelişen eylemlerden ya karakterin içinde bulunduğu yaşamın betimlenmesinden ya da anlatıcının yorumundan alabilir.

Sonuç olarak karakterin yapısı ve karakterin esere aktarılmasında birinci derecede önemli olan nitelik eserlerin türüdür. Her karakter eserin türü-

ne göre şekil alır. Bu şu demektir: Gerçekçi bir eserde nitelenen karakter ile fantastik bir eserde nitelenen karakter birbirinden farklılık gösterir. Burke bu farklılığı *görecelik (ratio)* kavramı ile belirler. Buna göre karakterlerin özelliklerini belirlemede *sahne-temsilci (scene-agent)*, *amaç-temsilci (purpose-agent)* ve *eylem-temsilci (act-agent)* ilişkilerinin dikkate alınması gerekir.

Sahne-temsilci ilişkisinde karakterin özelliklerini belirleyen şey, sahne yani daha önce belirttiğimiz gibi mekândır. Mekân, karakterin özelliklerinin yapılandırılmasında işlevseldir. Örneğin, *yüksek fantastik eserler (high fantasy)* iyi ile kötü karakterin birbiriyle mücadelesini konu alan ikinci veya farklı bir dünyada geçer. Bu dünyada kahraman, kötünün çok önemli bir düşmanı olarak gösterilir. *Zaman odaklı fantastik eserlerde (time fantasy)* ise geçmiş ile bulunulan an birlikte yer alır. Bu nedenle karakter, sahneler arasında bir ileri bir geri gider. Mekân değiştiğçe karakterin özelliklerinde de değişim gözlenir. İçinde *hafif fantastik öğelerin bulunduğu eserlerde (low fantasy)* ise karakter kendini oldukça komik ve farklı bir dünyanın içinde bulur. Değişen mekân yine karakteri etkiler. Buna ek olarak, *gerçekçi eserlerde* ise mekân karakterin şekillenmesinde onu etkileyen önemli bir unsur olarak ortaya çıkar. Özetle, sahne-temsilci ilişkisi anlatılarda birbirini tamamlayan ve karakterlerin yapısını şekillendiren önemli bir öğedir.

Amaç-temsilci ilişkisinde ise amaç, karakterin şekillenmesinde belirleyici ve işlevseldir. Örneğin, *yüksek fantastik eserlerde* karakterin amacı, kötülüklerle savaşımdır ve karakter bu amaca yönelik harekete geçer. *Zaman odaklı fantastik eserlerde* karakterin asıl amacı, geçmişteki bir sırrı çözmektir. İçinde *hafif fantastik öğelerin bulunduğu eserlerde*, yabancı bir dünyada bulunan karakterin amacı, evine ya da kendi yurduna dönmektir. *Gerçekçi eserlerde* ise karakterin bir bisiklete sahip olmak veya arkadaşlık kurmak gibi bir dizi farklı istekleri bulunur. Karakteri motive eden amaçları, anlatılarda basit veya karmaşık, açık veya kapalı bir anlatım üslubu ile vermek mümkündür.

Eylem-temsilci ilişkisi, *ayrımı net olmayan* bir ilişkidir. Karakter büyük ölçüde yaptığı eylemlerle birlikte betimlenir. Burke'nin belirttiği gibi *eylemler temsilcilerin sonucu, temsilciler de eylemlerin sonucudur*. Örneğin, kötü güçlerle girilen bir savaş sahnesinde, takdire şayan ve cesaret örneği taşıyan eylemler, cesur bir kahramanın yaptığı işin bir sonucudur. Bununla birlikte, kahraman ancak yaptığı eylemler sonucunda cesur olarak adlandırılabilir. Eylem-temsilci arasındaki ilişki birbirine sıkı sıkıya bağlı ve iç içe geçmiş bir ilişkidir.

Özetle, çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından farklılık göstermesi, bu kuramın çocuk edebiyatına uygulanması konusunda bazı ayrımların ortaya çıkmasına neden olur.

Birincisi, anlatı bilim kuramının değerlendirilmesinde Kenneth Burke'nin drama kuramının uygulanması işlevseldir. Çünkü anlatımcı metinde *söylem* eylemdir; *temsilci* olarak adlandırılanlar, hem yazar hem de okurdur; *sahne* ise söylemin gerçekleştiği yerdir. *Araç*; basılı, sözlü sunum, resim veya filmin aktarımında kullanılandır. *Eylem*, olay örgüsü; *temsilci* karakterlerle, *sahne* olay yeri, *araç* aktarım, *gerekçe* ise karakterlerin amaçları veya

güdüleriyle ilgilidir. Çocuk edebiyatı metinlerinde bu edebi unsurların her biri kullanılır.

İkinci fark ise, çocuk edebiyatı sadece bağlamsal açıdan değil, aynı zamanda kullanılan yöntem açısından da yetişkin edebiyatından farklılıklar gösterir. Sözgelimi, çocuk edebiyatında çoğunlukla *bilinç akışı* (*stream of consciousness*) tekniği, zamanlararası hızlı geçişler, ya da yoğun bir sembolleştirme kullanılmadığı gibi mecaz anlatımlarla dolu bir anlatım tekniği de kullanılmaz.

Üçüncü fark, çocuk edebiyatında ana karakterlerin çoğunlukla ya çocuk karakterlerden ya insani özellikleri olan hayvanlardan ya da doğaüstü güçleri olan varlıklardan seçilmeleridir.

Dördüncü fark, çocuk edebiyatı eserinde olay örgüsünün çocuk okur odak alınarak çocuk bakış açısıyla verilmesidir. Bu bakış açısı verilirken kullanılan dil, en önemli etken olarak karşımıza çıkar.

Beşinci fark ise çocuk edebiyatı eserlerinin yetişkin edebiyatından olmanın geçtiği yer ya da sahne bakımından da farklılık göstermesidir. Diğer ve belki de en önemli fark ise çocuk edebiyatında birçok farklı unsurun aynı anda kullanılmasıdır. Örneğin, resimli kitaplarda hem görsel hem de sözel kodlar, okura, bir arada verilir. Hatta son yıllarda teknolojik gelişmelerin de etkisiyle kalın karton kâğıtlardan yapılan resimli kitapların sayfalarına yerleştirilen bir düğmeyle ya da o sayfada bulunan bir imgeye dokunmak suretiyle okur, sözel sesli kurguyla karşı karşıya kalır. Ayrıca, çocuk edebiyatında kullanılan farklı araçlar arasında edebi metinlerin veya basılı her tür metnin film uyarlamaları bulunur. Bu görsel uyarlamalar, çocuk okurun bazı metin türleriyle daha önceden karşılaşmasına neden olur.

Özetle, yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatında da anlatı bilim kuramında asıl önemli olan yazarın duygularının, yani iç dünyasının ne şekilde okura aktarıldığıdır. Çocuk edebiyatında alıcı, çocuk olduğu için okurun yazarın duygu ve düşüncelerini paylaşması; başka yaşantıları tanınması; bu yaşantıların okurda bir farkındalık yaratması ve okurun bunlarda kendinden bir parça bulması gerekir. Bu kısma kadar genel anlamda anlatı bilimi söylemsel bağlamda farklı edebi türlerden örnekler vererek açıklanmaya çalışılmıştır. Bundan sonra ise daha spesifik olması bakımından roman türünün kurgulanması anlatı bilimsel kuram bağlamında açıklanacaktır.

I.I.IX. Çocuk Edebiyatında Roman ve Anlatımcılık

Roman “İnsanın veya çevrenin karakterlerini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, kurmaca veya gerçek olaylara dayanan uzun edebî tür” olarak tanımlanır.

Başka bir ifade ile roman, genellikle insanların duygu ve düşüncelerini düşsel veya gerçek olay ve olgularla ayrıntılı bir biçimde kendine özgü bir üslupla anlatan uzun düzyazıdır.

Roman türünde, diğer edebi türlerde olduğu gibi, anlatıcının özel işlevleri vardır. Çünkü anlatıcı, romanın sesi; romana ses verendir. Romanda anlatıcılar, farklı kimliklere bürünerek anlatma işini gerçekleştirirler. Anlatıcı, olay örgüsünü aktarırken dinleyici/okur ile doğrudan etkileşime girer. Tıpkı

yetişkin edebiyatındaki özellikle şiir türünde olduğu gibi, çocuk romanları da yüksek sesle okunma amacı göz önünde bulundurularak yaratılır. Dolayısıyla, çocuk romanı yazarları, gerek okullardaki okuma faaliyetleri, gerek okurun yüksek sesle okuma eğilimi nedeniyle, eserlerinin sesli okunacağını bilgisine sahiptirler. Bu nedenle, romanın anlatıcısı özel önem kazanır. Çocuk romanında anlatıcının işlevselliği belirlemek amacıyla şu soruları sormak gerekir: Eser, sesli okunduğunda kulağa hoş geliyor mu? Metnin nasıl bir sesi veya tonu var? Okur, metni okuduğunda anlatıcının sesinden hoşnut kalıyor mu? Romanın, şiir türünde olduğu gibi uyak, vezin ve şiirsel ifadeler göz önünde bulundurulmadan yazılması mümkün olsa da, acaba romanın içinde yine de kendine ait bir ahenk, ritim ve özel bir ses bütünlüğü var mı?

Çocuk edebiyatı roman yazarları, eserlerindeki sese özel önem verirler. Yazarlar, eserleri sesli okunduğunda olağanüstü güzellikte bir müzikalite içermesine özen gösterirler. Bu, çocuk romanlarını, yetişkin romanlarından ayıran en önemli nitelikler. Çünkü çocuk okurun dikkati, sadece olay, kişi veya mekân gibi ayrıntılar üzerinde değil, aynı zamanda romanın sesi, yani bir anlamda müzikalitesindedir. Bu nedenle, nitelikli çocuk romanları incelendiğinde, müzik kulağına sahip yazarların, romanın sesini eserlerine açıkça yansıttıkları görülür.

Çocuk romanlarında anlatıcının işlevselliği, sadece okura sesli bir müzikalite sunmasıyla sınırlı değildir. Anlatıcının sesi, üslubu ve tonu da okura farklı iletiler gönderdikleri için önemlidir. Bilindiği üzere, sözlü gelenekten gelen edebi anlatılarda, anlatıcının ses tonu, jest ve mimikleri dinleyicileri etkileyen unsurların başında gelmekteydi. Hatta kimi durumlarda anlatıcının nasıl söylediği, ne söylediğinden daha önemli bir konuma gelmekteydi. Sözlü anlatı geleneği ile roman bu anlamda karşılaştırılacak olursa, somut bir nesne olmaktan öteye gidemeyen romanların asla böyle canlı bir anlatıcı özelliğine sahip olamadığı görülecektir. Bu nedenle romanlardaki anlatıcının sesi ve üslubu, dinleyici/okur için çok şey ifade eder. Üslup, iyi-kötü, kibar-kaba, iyimser-kötümser, saldırgan-sakin, alaycı-tarafsız vb. olabilir.

Anlatıcının üslubu ile anlatıcının tonu birbirinden farklı iki şeydir. Şöyle ki kelimelerin art arda sıralanması bir üslup oluşturur: “2 ekmek, 1 paket margarin ve 1 kg şeker” bir üsluptur. Ekmek yapma makinesindeki yazılı talimatlar da bir üslup oluşturur. Aslında bürokratik bir tonun olduğu resmi metinler haricinde üslup, bir sese sahip olmak zorunda değildir. Ton ise üsluptan oldukça farklıdır. Ton, metinde yer alan söylemin seviyesi, diksiyonu, hitabet sanatı, kelime veya deyimlerin seçimi gibi unsurları içerir. Tonun ille bir sese sahip olması gerekmez. Ancak, “*Ses olmadan ton ve üsluba sahip olabiliriz; fakat üslup ve ton olmadan bir sese sahip olamayız.*”

Romanın tonunun özel bir gücü vardır; o da okuru istediği yöne çekebilme gücüdür. Çünkü tonun edebi açıdan anlamsal bir değeri bulunur. Sözgelimi, ton, okura abartılı bir dille sadece kibarlığı göstermek için bir araç olarak kullanılabilir; “Sinemaya gitmek ister misin?” yerine “Sinemaya gitmeyi arzu eder misiniz?” gibi bir dil kullanılabilir.

Anlatıcının üslubu ve tonu, okurun metinlere karşı tavır almasına neden olur. Özellikle çocuk okurların bazı anlatımları sevdiğine ve bazılarından

ise nefret ettiğine (Okuma sürecine devam ederse ki bu durum pek mümkün değildir. Çünkü çocuk okur, sevmediği anda okuma eylemine derhal son verir.) biz yetişkinler kimi zaman şahit oluruz. Bu durum tamamen, anlatıcının eseri yapılandırmasına ve işlevine bağlıdır. Anlatıcı ne kadar esprili, nükteli, zeki, kibar ve sıra dışı yorumlar yaparsa, okuru o kadar kendisine çeker ve okur, okuma eylemine devam eder. Başka bir ifadeyle, anlatıcının üslubu ve tonu ya çocuk okuru etkisi altına alarak onun okuma eylemine devam etmesine ya da eseri tamamen yadsımasına ve okuma eylemini sonlandırmasına neden olur. Romanın başarılı sayılabilmesi ise okuma eylemi bittikten sonra aynı yetişkin okur gibi, çocuk okurun da eserin etkisi altına girerek eserdeki karakterlerle gerçek dünyada dolaşmasına bağlıdır.

Bu kısımdan itibaren, çocuk romanlarında ilk olarak olay örgüsü, ikinci olarak karakter, üçüncü olarak zaman ve mekân ve son olarak biçim unsurlarını dört ana başlık altında değerlendireceğiz.

I.I.IX.I. Olay Örgüsü:

Çocuk romanlarında olay örgüsü genellikle çatışma üzerine kurgulanır. Çatışma yaratmanın temel nedeni ise heyecan ve kuşkuyla devam ettirebilmek ve okurun dikkatini eserin başından sonuna kadar çekebilmektir. Çatışmanın yaratılmasında genellikle ana karakterin içinde bulunduğu farklı durumlar rol oynar. Kişi, kendi benliğiyle, doğayla, başka bir kişiyle veya toplumla çatışabilir. Ya da kişi, bunlardan birkaçıyla aynı anda çatışarak çoklu çatışma örneği sergileyebilir. Carol Lynch Brown ile Carl M. Tomlinson olay örgüsündeki çatışmaya şekilde açıklık getirirler:

1. Kişinin Kendi Benliğiyle Çatışması: Bu tür çatışmalarda ana karakter, kendi içgüdüleri ve kişisel tercihlerine karşı bir tür savaş halindedir. Karakterin yaşadığı bu iç çekişmenin başlıca nedeni, bir amacının olması ve bu amaca ulaşmak için karar vermek durumunda kalmasıdır. Bu tür çatışmalara, genellikle ergenlik konularının geçtiği romanlarda rastlanır.

2. Kişinin Doğayla Çatışması: Hayatta kalma mücadelesi veren ana karakterin doğaya ait güçlere karşı verdiği savaştır. Bu tür çatışmaya genellikle hayatta kalma mücadelesi verilen romanlarda rastlanır.

3. Kişinin Kişiyile Çatışması: Ana karakterin, kendisi dışındaki diğer kişilerle çatışma halinde olması durumudur. Ana karakterin çatışma halinde olduğu bu kişiler, onun yakın arkadaşları, rakip olarak gördüğü kardeşleri veya ona karşı sürekli kural koyan yetişkinler olabilir.

4. Kişinin Toplumla Çatışması: Ana karakterin, yaşadığı toplumla ve onun değer yargılarıyla çatışmasıdır. Bu tür çatışmalar, değişen zaman nesniyle nesiller arası farkın getirdiği sorunlardan kaynaklanabildiği gibi toplumun değişen değer yargılarından da kaynaklanabilir.

5. Çoklu Çatışma: Bazen ana karakter, çoklu bir çatışmanın içinde kendini bulabilir; karakter, hem kendisiyle hem de yaşadığı toplumla aynı anda çatışma yaşayabilir.

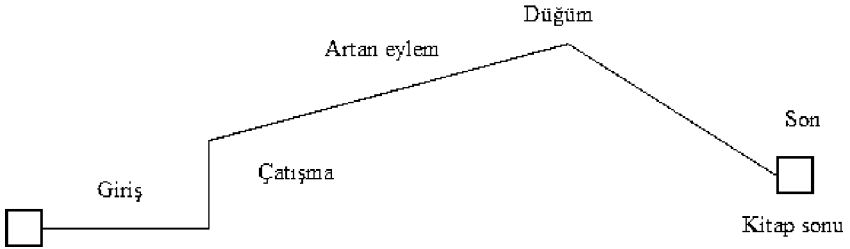
Çocuk romanlarında olay örgüsünün yapılandırılması oldukça önemlidir. Çünkü iyi yapılandırılmış bir çocuk romanı, okuruna okuma

isteği verebileceği gibi, aynı zamanda onun yaratıcı düşüncesine de katkıda bulunur. Brown ve Tomlinson'a göre çocuk romanlarında olay örgüsü dört farklı şekilde kurgulanır: Bunlar, *kronolojik olay örgüsü*, *geri dönüş tekniği*, *karmaşık çoklu olay örgüsü* ve *öngöstergeli olay örgüsüdür*.

1. Kronolojik Olay Örgüsü:

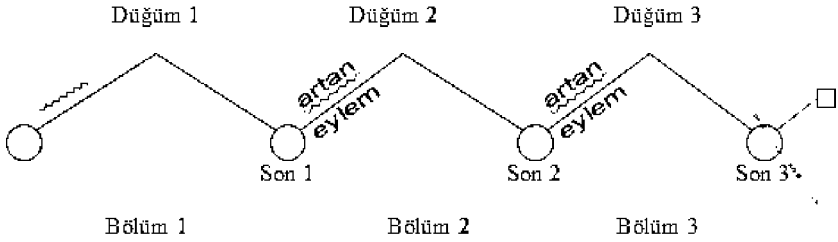
Çocuk romanlarında olay örgüsünün en yaygın şekilde sunulduğu tekniktir. Bu tekniğe göre, kronolojik olay düzeninde, her bir olay gerçek yaşamda olması gereken sıra ve düzen içinde nasıl meydana geliyorsa, aynı düzende esere yansıtılır. Kronolojik olay örgüsü ikiye ayrılır. Bunlardan birincisi, *aşamalı olay örgüsü*, diğeri ise *episodik (ayrı ayrı olaylardan meydana gelen) olay örgüsüdür*.

a. Aşamalı Olay Örgüsü: İlk birkaç bölüm olayın giriş ya da serim bölümünü kapsar. Bu bölümde karakterler, mekân ve çatışma durumu ortaya konulur. İlk giriş bölümünden sonra öykü, *düğüm* noktasına doğru ilerler. Daha sonra bu *düğüm* noktasının çözülmesi ve tatmin edici bir sona ulaşmasıyla anlatı son bulur.



Şekil 1. Aşamalı Olay Örgüsü

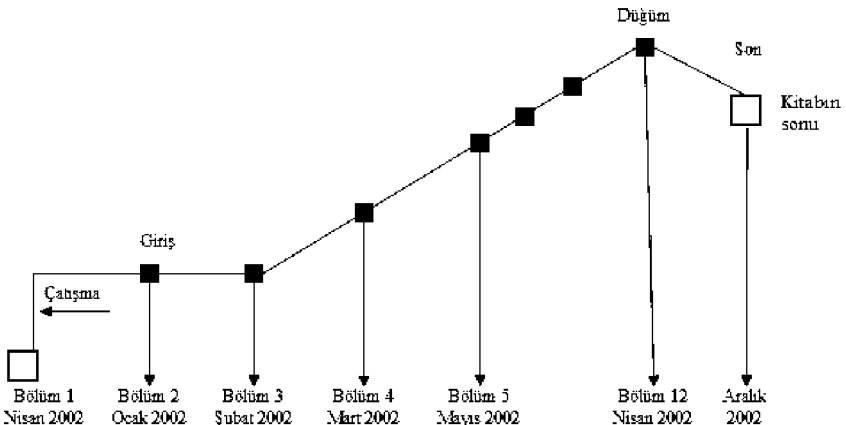
b. Episodik Olay Örgüsü: Kısa öykülerden oluşan ve bu kısa öykülerin birbirini takip etmesiyle belli bir noktada kesişerek öykülerle birbirine bağlanan ve sonuç olarak kendi içinde bir bütünlük oluşturan olay örgüleridir. Episodik olay örgülerinin her bir bölümünün kendi içinde bir bütünlüğü vardır. Her bir bölümün kendine ait bir çatışma ve *düğüm* noktası bulunur. Bu bölümler, genel olarak aynı karakterlerle ve aynı mekânlarla birleştirilir. Bölümler kronolojik bir şekilde sıralanmalarına rağmen, bazı durumlarda bölümler arasında zaman ilişkisi olmayabilir veya bölümler zaman açısından birbirine gevşek bir şekilde bağlı olabilir. Örneğin "aynı yıl içinde" veya "o aydan bir sonraki ay" gibi ifadelerle olay örgüsü geniş bir zaman dilimine yayılabilir. Episodik olay örgüsü ile yazılan romanlar, resimli kitaplardan yazılı metinlere geçen çocuk okur için oldukça kolay ve cezbedici bir seçenektir.



Şekil 2. Episodik Olay Örgüsü

2. Geri-dönüş (Flashback) Tekniği:

İlk dönem çocuk edebiyatı eserlerinde, yazarların asla tercih etmediği bir teknik olmasına rağmen, bu teknik çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde sıklıkla kullanılır. Geri-dönüş tekniğinde, olay örgüsü, bulunulan anın bakış açısıyla daha önceden olmuş olan olayları anlatmak için kullanılır. Yazarın asıl amacı, olay örgüsündeki kronolojiyi bozmak ve okurun edebi eseri alımlama sürecine aktif katılımını sağlamaktır. Bulunulan andan daha önce olmuş bir olaya doğru götürülen okur, bir süre sonra tekrar ilk bulunduğu zaman, mekân ve olaya geri getirilir. Bu teknik, aynı romanda bir ya da birkaç kez kullanılabilir. Geriye dönüş tekniğini kullanan çocuk edebiyatı yazarları, çoğunlukla olay örgüsünde bir karışıklık yaratmamak için öyküyü ortadan başlayarak anlatmayı ve sonra ilk olaya dönmeyi tercih ederler. Okur, o anda gelişen olayların tamamını anlamak için geçmişte olanlarla ilgili boşlukları doldurmak durumunda kalır. Yazar böylece okurun okuma sürecine bilişsel anlamda katkıda bulunur ve metni anlaması için okurun da çaba harcaması gereken bir durum oluşturur. Geriye-dönüş tekniği 8–10 yaş arasındaki çocuk okurlardan daha küçük olan okurların kafasını karıştıracağı için, bu teknik daha büyük yaştakiler için uygundur.



Şekil 3. Geri Dönüş Tekniği¹⁰³

103 Carol Lynch- Brown, Carl M. Tomlinson. age. s. 37.

3. Karmaşık Çoklu Olay Örgüsü:

Geleneksel kronolojik olay örgüsünün doğrusal olmayan olay örgüleriyle yer değiştirmesi sonucu karmaşık çoklu olay örgüsü gelişir. Örneğin, başlangıçta birbiri ile ilgisi olmayan iki bağımsız olay örgüsünün farklı zamanlarda gelişmesi ve bu iki bağımsız olay örgüsünün daha sonra tek bir noktada birleşerek, bir karışıklığı çözmesiyle veya bir bilinmeyi açığa çıkarmasıyla çoklu olay örgüsü oluşturulur.

4. Öngöstergeli Olay Örgüsü:

Okurun bir olayın olacağı ile ilgili önceden uyarılmasıdır. Bu teknik, okura, bir müddet sonra bir olayın olacağı ile ilgili önceden ipuçları verilmesini gerekli kılar. Bu tür olay örgüsünde okur, anlatının devamında neler olacağına dair önceden bilgilendirilir.

Özetlemek gerekirse, çocuk romanlarında, yazarın romanın başından sonuna kadar anlattıkları, o romanın olay örgüsünü oluşturur. Yetişkin edebiyatından farklı olmak üzere, her çocuk romanının mutlaka bir konusu vardır. İyi kurgulanmış bir roman, okura romanın konusu ile ilgili birtakım göndergeler iletir. Ancak romanın edebi açıdan değerli olması, iletilen bu göndergelerin olay örgüsüne iyice işlenmiş olmasına bağlıdır. Sözelimi, okurun entelektüel düzeyini görmezlikten gelen veya okuru küçümseyen bir tutumla yazılan çocuk romanları, okura aşırı bilgi verir veya aşırı öğretici bir tavır sergilerler. Bu durum ise çocuk okurun okuduklarından zevk almasını engelleyici birer faktör olarak karşımıza çıkar.

Çocuk romanı yazarlarının düştüğü en büyük yanılgı, yazdıkları romanı bir edebi eser gözüyle görmemeleri ve roman okurunun alacağı edebi zevkten ziyade, romanın öğretici olmasıyla ilgili ciddi kaygılar taşımalarıdır. Sözelimi, bir yazarın bazı ahlaki değerleri eserinde işlemek gibi bir düşüncesi olsa bile o yazar, savunduğu düşüncüyü esere öyle bir işlemelidir ki okur okuduğu metinde kendisine bir düşünce, bir görüş veya bir değer yargısı aşılanmak üzere o eserin yazıldığını fark etmesin. O düşünce, görüş veya değer yargısına okur, eleştirel bir gözle yaklaştıktan sonra, kendi değer yargılarını oluşturarak doğru ve yanlış gibi kavramları kendi süzgecinden geçirme şansını yakalayabilsin. Son olarak, iyi yapılandırılmış bir olay örgüsünün, okurlarının okuduklarından zevk almalarına katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle olay örgüsü ne kadar iyi bir şekilde kurgulanırsa okur, esere o kadar sadık kalacak ve okuma eylemini devam ettirecektir. Aksi taktirde okur, okuma eylemine aniden son verecektir.

I.I.IX.II. Karakter:

Çocuk romanlarında olay örgüsünün gelişmesi ve aktarılması aşamasında karakterlerin, özellikle ana karakterin oldukça önemli işlevi vardır. Çünkü iyi betimlenmiş ana karakter, romanın belkemiğini oluşturur. Her ne kadar romanın kurgulanmasında heyecan verici ve merak uyandırıcı olay örgüsü birincil derecede önemli olsa da karakterlerin betimlenmesi de olay örgüsüne yön veren en önemli etkenlerden biridir. Çünkü okurun, eseri oku-

maya devam etmesi, iyi yapılandırılmış bir olay örgüsüne bağlı olduğu kadar, karakterlerin iyi bir şekilde betimlenmesine de bağlıdır. Karakterlerin, iyi betimlenmediği durumlarda okur, olay örgüsüne de önem vermeyecek ve okuma eylemine son verecektir. Dolayısıyla, olay örgüsü ve karakter romanda bütünlüğü ve uyumu sağlayan iki temel unsurdur. Çocuk romanlarında, karakterlerin ne şekilde betimlendiği ve öyküleme esnasında bunların ne şekilde geliştikleri okur için önemlidir. Zira okur, romanın başlangıcından itibaren sonuna kadar, başından türlü işler geçen karakterlerin değişimine şahit olur.

Karakterlerin geçirdikleri değişim ve değişim süreci, edebi eleştiri söz konusu olduğunda, karakter çözümlemesini gerekli kılar. Çocuk romanlarında karakter incelemesi iki şekilde yapılır: Birincisi, *karakter tanımlanması*, ikincisi ise *karakter gelişimidir*.¹⁰⁴

Karakter tanımlama, romanda, yazarın okura, derece derece karakteri tanıtması; karakterin belli başlı özelliklerini anlatması olarak açıklanabilir. Yazarın, karakterin fiziksel ve ruhsal durumuna yer verdiği tanımlama tekniğinde okur, aynı zamanda betimlenen karakterlerin farklı özelliklerini de öğrenme fırsatı bulur. Ayrıca, ana karakterin diğer karakterlerle olan ilişkisi, ana karakterin nasıl bir yapıda olduğunun çözümlenmesine de katkıda bulunur. Karakterin kendi yaptığı bir dizi eylem, karakterin kendi söylemleri, karakterin diğer karakterlerle ilgili yaptığı yorumlar ya da anlatıcının karakteri betimlemesi, o karakterin nasıl bir kişiye sahip olduğu ile ilgili okura bilgi verir.¹⁰⁵ Karakterin diğer karakterlerle olan ilişkisi ise romanın inandırıcılığına etki eden önemli bir faktördür.

Karakter gelişimi ise romandaki ana karakterin iyiden kötüye, ya da tam tersi kötüden iyiye doğru geçirdiği evreler üzerine odaklanır. Eğer ana karakter, olayların gidişatı sırasında oldukça önemli ve yaşamını değiştirecek türden deneyimler elde ederek yoluna devam ediyorsa, bu durum okura olayların sonucunda bu karakterin değişeceği haberini verir. Kurgusal metinlerde genellikle ana karakterin etrafında dönen bir ya da iki olay örgüsü bulunur.¹⁰⁶ Bununla birlikte, birkaç tane de ikincil derecede önemli karakterler bulunur. Ana karakter, romanda bütün ayrıntısıyla betimlenirken, ikincil derecede önemli olan karakterler genel hatlarıyla betimlenirler. Ana karakterlerin, aynı gerçek dünyadaki gerçek bireyler gibi hem iyi, hem de onu çıkmaza sürükleyecek kötü huyları vardır. Bu tür karakterlere *değişken* ya da *dinamik* karakter adı verilir. İkincil derecede önemli olan karakterler ise ana karakterlere göre daha az ayrıntılı betimlenir. Başka bir ifadeyle, bu karakterler, sadece öykünün tamamının anlaşılmasına etkili ve yeterli olacak düzeyde betimlenir. İkincil derecede önemli olan karakterlerden de bazılarının özellikleri daha ayrıntılı bir şekilde okura sunulurken bazılarının özellikleri ise sadece yüzeysel olarak verilir. Bunun nedeni ise, söz konusu karakterlerin doğrudan olay örgüsüne müdahale etmemeleri ve olay örgüsünde önemli bir rol oynamamalarıdır.

Çocuk romanlarında, göze çarpan diğer bir karakter türü ise, *statik* veya *düz* karakterlerdir. Bu karakterler, ana karaktere nazaran oldukça az

¹⁰⁴ Carol Lynch- Brown ile Carl M. Tomlinson. *age*. s. 38.

¹⁰⁵ Carol Lynch- Brown ile Carl M. Tomlinson. *age*. s. 38.

¹⁰⁶ Carol Lynch- Brown ile Carl M. Tomlinson. *age*. s. 38.

özellikle sahip olmalarına rağmen, romanın gelişim aşamasında oldukça işlevseldirler. Genellikle düz karakterlerin baskın tek bir özelliği okura sunulur. Bu karakterler olay örgüsünün başından sonuna kadar aynı şekilde kalırlar; herhangi bir değişim yaşamazlar; edindikleri tecrübelerden ders çıkarmazlar; eserin başında nasıllarsa, sonunda da aynı tutum ve özelliktedirler. Bu karakterler, çoğunlukla kötülüğün veya iyiliğin temsilcileri olarak okurun karşısına çıkarlar.¹⁰⁷

Statik karakterlerin tam tersine, dinamik karakterler tam olarak gelişmiş karakterlerdir. Bu karakterler, eserin başından itibaren başlarından türlü olaylar geçmesi nedeniyle, tam bir değişim ve gelişim yaşarlar. Dolayısıyla, dinamik karakterlerin yaşamı farklılaştıran her şeye karşı bir takım değişimler geçirerek bulundukları konuma ulaştıkları söylenebilir. Bu karakterler, çocuk okurun eleştirel düşünme yeteneğine katkıda bulunmakla birlikte neden-sonuç ilişkisi kurmasına da yardımcı olur.¹⁰⁸

Çocuk romanlarında özel bir yeri olan diğer bir karakter türü ise *karşıt* karakterdir. Karşıt karakter, genellikle ana karakterin özelliklerini vurgulamak için yaratılır; varlığının asıl nedeni ana karakteri daha belirgin hale getirmektir. Karşıt karakterlerin daha çok fiziksel özellikleri vurgulanır. Burada amaç, ana karakterin özelliklerini okurun daha iyi anlamasını sağlamaktır. Örneğin Cervantes'in *Don Kişot* adlı eserinde, hayalperest ve beceriksiz Kişot çelimsiz bir karakter olarak okura sunulurken onun yol arkadaşı olan gerçekçi ve becerikli Sancho Pancho şişman bir karakter olarak betimlenir.

Çocuk romanlarında önemli bir yere sahip olan *düşman* karakterinin oldukça özel bir işlevi vardır. Düşman karakter, çocuk okurun taraf tutmasına neden olur. Düşman, bir taraftan ana karaktere karşı haince duygular beslerken diğer taraftan onu kötü veya içinden çıkılmaz bir duruma düşürmek için elinden geleni yapar. Çocuk okur, bu karakter sayesinde iyi ile kötüyü birbirinden ayırır.

Çocukların, genellikle ebeveynlerinin denetiminde ve gözetiminde bir yaşam sürdürdükleri gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, romanlardaki ana karakterlerin daha çok çocuk karakterler olmaları, öyküyü onlar için daha çekici ve daha çarpıcı kılar. Çünkü yazar, çocuk okurun gerçek hayatta karşı karşıya kalmak zorunda olduğu her türlü baskı ve kısıtlamayı, ana karakteri çocuk olan romanlarda yok edebilir ve böylece karar mekanizmasının çocuğun eline geçmesini sağlar. Bu nedenle kurgusal birçok eserde aileler ya yoktur ya artık hayatta değildir ya da ailenin çocuk üzerinde bir işlevselliği kalmamıştır.

Kısacası, çocuk romanları farklı karakterlerle kurgulanır. Farklı işlevleri bulunan bu karakterler, romanı daha nitelikli ve daha ayrıcalıklı bir konuma getirir.

I.IX.III. Zaman ve Mekân:

Çocuk romanlarında zaman ve mekân kavramı *belirli* ve *belirsiz* olmak üzere ikiye ayrılır.¹⁰⁹ Zamanın ve mekânın olay örgüsü içinde tüm gerçekli-

107 Carol Lynch- Brown ile Carl M. Tomlinson. *age*. s. 38.

108 Carol Lynch- Brown ile Carl M. Tomlinson. *age*. s. 38.

109 Jerry J. Watson. "An Integral Setting Tells More Than When and Where (İntegral Yerlem Ne zaman ve

ğiyle okura sunulmasına *belirli zaman ve mekân* adı verilir. Belirli zaman ve mekânda, karakterlerin düşünceleri, eylemleri ve konuşmaları, olay örgüsü-nün akışı, konusu ve anlatım tarzı üzerinde oldukça etkilidir. Belirli zaman ve uzamda, betimlemeler somut bir şekilde okura sunulur. Karakterler betimlenen zaman ve mekânda hızlıca geçip gitmezler; bu zaman ve mekânda bulunurlar. Sözelimi, tarihsel kurgusu olan romanlarda zaman ve mekân okura olduğu gibi, tüm gerçekliği ile sunulur. Çünkü belirli zaman ve mekânda geçen bir olay örgüsü, eğer başka bir zaman ve uzamda betimlenirse öykü aynı öykü olmayacaktır.¹¹⁰

Karakterlerin düşünceleri, eylemleri ve konuşmaları, olay örgüsünün akışı, konusu ve anlatım tarzı üzerinde yok denecek kadar az bir etkisi olursa, buna *belirsiz zaman ve mekân* adı verilir. Sözelimi, geleneksel edebiyattaki birçok eserin, zaman ve mekân söz konusu olduğunda evrensel ifadeler taşıdığı görülür. Özellikle klasik halk hikâyelerinde zaman ve mekân kavramları muğlaktır. Bu tür eserlerde, zamanı ve mekânı belirsizleştirmek için kalıp şeklindeki ifadelerden yararlanılır. Zaman, bilinmeyen bir anda; mekân ise, bilinmeyen bir yerde geçer. Örneğin, “uzun zaman önce karanlıklar içindeki ormanlık bölgedeki bir kulübede”, “bir zamanlar” veya “zamanın birinde” gibi ifadeler, zamanı ve mekânı belirsizleştiren ifadelerdir.¹¹¹ Zaman ve mekân, olay örgüsünün herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda geçebileceğine dair evrensel bir ifadeler taşır. Sadece geleneksel edebi eserlerde değil, modern çocuk romanlarında da belirsiz zaman ve mekân kullanılır. Örneğin, *Winnie the Pooh (Ayı Winnie)* ya da *Pippi The Long Stocking (Uzun Çoraplı Kız Pippi)* gibi eserlerde zaman ve mekân belirli değildir.

Görüldüğü gibi, çocuk romanlarında yetişkin edebiyatından farklı olarak, daha sınırlı bir zaman ve mekân kavramı bulunur. Bu romanlar, çocuk okurun algılama yeteneğine hitap edecek biçimde kurgulanır; zaman ve mekân arasında hızlı geçişler yoktur.

I.I.IX.IV. Biçim:

Kelimelerin yapısı, dizilişi, birbiriyle olan ilişkileri, kelimelerin verdiği anlam ve ses düzeni gibi unsurlar romanın biçimini oluşturan unsurlardır. Ayrıca, kelimelerin kısa veya uzun oluşları; ritimli veya gelişigüzel bir şekilde dizilişleri; sesli okunduğunda melodik veya kakafonik bir yapıya sahip olmaları; kelimelerin sıradan, sıkıcı, basmakalıp veya zengin, farklı ve ilgi çekici oluşları; kelimelerin düşünmeyi zorlayıcı veya oldukça açık olmaları; kelimelerin dokunaklı veya duyarsız bir his uyandırmaları; kelimelerin seçiminde standart ya da bölgesel bir dil veya şive kullanımı gibi birçok unsur, o romanın biçimsel özelliğini belirler.¹¹²

Çocuk romanlarının okur tarafından algılanması doğrudan kelime seçimi ile ilgilidir. Her şeyden önce kelimeler, hedef okurun anlayabileceği sadelikte ve çeşitlilikte seçilmelidir. Özellikle roman türü ile yeni karşılaşan

Nerede Olduğundan Daha Fazlasını Söyler.” The Reading Teacher (Okuyan Öğretmen Dergisi). S. 44, No. 9, 1991, s. 638.

110 Carol Lynch- Brown, Carl M. Tomlinson. *age*. s. 39.

111 Carol Lynch- Brown, Carl M. Tomlinson. *age*. s. 39.

112 Carol Lynch- Brown, Carl M. Tomlinson. *age*. s. 40.

bir okur kitlesini hedef alan yazar, romanını okurun anlayabileceği bir dille yazmasının gerekliliğini bildiği için kelime seçimini özenle yapmak durumundadır. Kelime seçiminde sadece okur değil, aynı zamanda anlatılan konunun içeriği de dikkate alınmalıdır. Kelimeler ne kadar önemliyse, o kelimelerin cümle içinde dizilişleri, cümlelerin birbiriyle olan ilişkileri ve cümlelerin akışı da o derece önemlidir.

Romanda paragrafların düzenlenmesi; cümleler arası geçiş kelimelerinin anlamlı bir şekilde dizimi, romandaki her bir bölümün sayfa sayısı, bölümlere verilen isimler, romanda yer alan ön söz ya da son söz gibi ekler de romanın biçimsel özelliklerini oluşturur. Bunların içinde özellikle bölümlere verilen isimler oldukça önem taşır. Çünkü bölümlerin isimleri ilgi uyandırıcı nitelikte olduğu takdirde roman, çocuk okurun ilgisini çekmeyi başarak ve okuma eylemine devam etmesini sağlayacaktır. Bazı romanlar, eser hakkında bilgi veren bir önsöz ile başlarken, bazıları da eser bittikten sonra öykünün sonunda yazarın beklentisinin dile getirildiği bir son söz ile bitirilir. Örneğin, Adeline Yen Mah'ın *Chinese Cinderella: The True Story of an Unwanted Daughter* (Çinli Sinderella: İstenmeyen Bir Kızın Hikâyesi) (1999) adlı eserinde önsözde Çince ile ilgili genel bir bilgi verildikten sonra, sonsözde ise okur, Çinceye, tarihine ve kültürüne ilgi duymaya davet edilir.¹¹³

Romanın biçimsel özelliklerini belirleyen bir diğer faktör ise, romanın bakış açısıdır. Çocuk romanlarında, anlatı eğer üçüncü tekil şahsın bakış açısıyla verilirse okur, yazarın bildiği ve gördüğü her şeyi bilir ve görür. Bazı romanlar ilahi bakış açısıyla okura sunulurken bazıları ise sadece tek bir bakış açısıyla sunulur. Tek bir karakterin bakış açısıyla sunulan romanlar, genellikle üçüncü tekil şahıs anlatımı ile verilir. Ancak bu durumda okur, sadece o karakterin bildiğini bilir; gördüğünü görebilir. Bu teknik, aynı zamanda sınırlı-ilahi bakış açısı olarak adlandırılır. Bu, çocuk romanlarında en yaygın kullanılan tekniklerin başında gelir. Bazı romanlar ise birinci tekil şahsın bakış açısıyla verilir. Bu, genellikle ana karakterin bakış açısıdır. Böylesi durumlarda okur, ana karaktere karşı yakınlık duyar. Buna ek olarak, bazı çocuk romanlarında, çoklu bakış açısı veya bir karakterden başka bir karaktere kayan bakış açısıyla eser okura sunulabilir. Bu tür bakış açısının okurdan beklentisi oldukça yüksektir. Okurun okuma sürecine aktif katılımını gerekli kılar.¹¹⁴ Çünkü okur, söylemin kimin tarafından ya da hangi bakış açısıyla ifade edildiğini çözmek durumunda kalır. Ayrıca, sadece okur için değil, yazar için de yer değiştiren bakış açısı önem taşır. Çünkü yazar, çocuk okurun takip edebileceği bir bakış açısı oluşturmak zorundadır. Bu nedenle, yazar yer değiştiren bakış açısını okuruna sunarken, ona belli ipuçları vermek ve bakış açısının değiştiğini belirgin bir şekilde ifade etmek durumundadır.

Biçimsel özellikler söz konusu olduğunda, çocuk romanlarına edebi nitelik kazandırmak amacıyla yazarlar, sembolik ifadeler kullanmakta; eserlerine gerçek anlamın dışında bir anlam yüklemeye çalışmakta; hatta benzetme ve çağrışım gibi edebi teknikler kullanarak okurun farklı bir şekilde dikkatini çekmektedirler. İyi kurgulanmış bir roman, sadece iyi yapılandırılmış bir olay örgüsü ve karakterlerden oluşmamakta, aynı zamanda yazarın

113 Carol Lynch-Brown, Carl M. Tomlinson. age. s. 40.

114 Carol Lynch-Brown ile Carl M. Tomlinson. age. s. 41.

yaratıcı özelliğinin belirgin bir şekilde kanıtı olan biçimsel unsurların da en iyi şekilde kullanılmasını ön görmektedir.

Bu kısma kadar verilen bilgileri Batı Çocuk Edebiyatı'nda oldukça geniş bir okur kitlesine sahip olan yazar Susan Fletcher'in *Shadow Spinner* (Gölge Masalcı) (1998) adlı eserini ele alarak genel bir değerlendirme yapacağız.

Arap Edebiyatının en önemli eserlerinden biri olan *Binbir Gece Masalları*,¹¹⁵ yüzyıllardır Batı edebiyatı'nı etkisi altına almakta ve yeniden uyarlanan eserlerde kendini göstermektedir. *Binbir Gece Masalları* yaratıldığı andan itibaren sadece Doğu değil, Batı'nın da dikkatini çekmiş; ister edebiyat alanında, ister diğer sanat dallarında olsun derin bir etki yaratmış; hem edebiyatçıların hem de okurların hayal ve düşüncelerine ilham kaynağı olmuştur.¹¹⁶

Fletcher'in *Binbir Gece Masalları*'ndan yeniden uyarlanan *Shadow Spinner* adlı romanının edebi kriterleri karşılayıp karşılamadığını araştıran ve bu kriterlerin birbirleriyle tutarlı bir bütün sağlayıp sağlamadığını eleştirel açıdan değerlendiren Freeman ve Lehman, bu eserin roman tekniklerini uygulamak açısından iyi bir seçim olduğunu belirtirler ve romanı şu şekilde incelerler.¹¹⁷

Klasik aşk anlatısı biçimindeki eser, kaynağını Şehrazat'ın *Binbir Gece Masalları*'ndan alır. Dolayısıyla eser, çocuk okurlar için yeniden uyarlanmıştır. Romanda ilk dikkati çeken, olay örgüsünün içinde çok sayıda gizemli olayların birbirini takip etmesidir. Kaynak metin ile uyarlanan metnin olay örgüsü neredeyse birbirinin aynısıdır. Olay örgüsü kısaca şöyledir: Şah Şehriyar, ilk eşinin kendisine sadık davranmamasının öcünü almak için her gece farklı bir kadınla birlikte olur ve bir gece sonra da birlikte olduğu kadını öldürür. Krallıktaki her bir kadın Şah Şehriyar'ın kendilerini de öldüreceği korkusuyla yaşama devam ederken Şehrazat bu düzene dur diyebilecek güçte ve yürekte gönüllü bir kadın olarak Şehriyar'ın eşi olmak istediğini belirtir. İki yıldan fazla bir süre Şehrazat, sonu asla gelmeyen ya da sonu ancak diğer bir gün gelen masallar anlatarak Şah Şehriyar'ı yatıştırır. Ne var ki 989. geceden sonra Şehrazat, Şehriyar'a anlatacak hikâye bulmakta zorlanır. Bu arada, Marjan adında köle bir kızın sarayın haremde bulunan çocukları etrafında toplayarak masal anlatmasına şahit olan Şehrazat, bu masallardan birinin Şehriyar'ın çocukluk yıllarında dinlediği ve en beğendiği masallardan biri olduğunu öğrenir. Şehriyar'ın çok küçükken dinlediği ve sonunu hatırlayamadığı masalın devamını Şehrazat, Marjan'dan öğrenmek ister. Ancak kızın, masalın devamını bilmediğini ve masalı, pazardaki kör bir kadından dinlediğini söylemesi üzerine Şehrazat hem kendi hayatını, hem de haremdeki diğer kadınların hayatını kurtarmak için masalcıyı bulmak ve kalan kısmını öğrenmek için zorlu bir mücadeleye girişir. Olay örgüsündeki düğüm noktası tam burada ortaya çıkar. Kör masalcının kim olduğu; Marjan'ın masalcı ka-

115 Daha fazla bilgi için bk. Süleyman Tülüçü. "1001 Gece Masalları Üzerine (Seçilmiş Bir Bibliyografya ile)" Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 22, 2004. http://beta.atauni.edu.tr/ilahiyat_dergi/22tulucu.pdf. Erişim Tarihi: 21. 08. 2010.

116 Aysel Ergül. "Binbir Gece Masalları'nda Âşık Kadın Tipi: Aziz ve Azize Masalı." Millî Folklor, S. 41, 1999, s. 36.

117 Evelyn B. Freeman, Barbara A. Lehman. age. s. 36.

dını bulup bulamayacağı; Şehriyar'ın annesi kötü Hatun'un kıskançlığı nedeniyle Şehrazat'ı başından atıp atamayacağı veya haremdeki kadınların kötü yazgıdan kurtulup kurtulamayacağı gibi belirsiz konular, masalda merak uyandırmak ve kuşkuyu devam ettirebilmek için ardı ardına sıralanır.

Şehrazad'ın *Binbir Gece Masalları*'nda yer alan olay örgüsünün Fletcher'in yeniden anlatımına konu olması bu eserin, yeniden zengin ve çeşitli bir şekilde betimlenmesini sağlar. Fletcher, Sultan'ın haremının görünüşünü, haremden yükselen sesleri, sarayın ihtişamını, hamamları, uzayıp giden pazarları, masalcı kadının yaşadığı yerin yoksulluğunu ayrıntılı ve zengin bir biçimde betimler. Duman, koku ve buhar nedeniyle oluşan puslu atmosfer, hikâyeyi saran tütsü ve parfüm kokuları, çeşmelerden gelen şırıldaama sesleri, öykünün yeniden anlatımında önemli efsanevi ve egzotik unsurlar olarak romandaki yerini alır.

Karakterler bakımından ele alınacak olursa, yeniden uyarlanan eserde bir tarafta tüm zenginliğiyle, güzelliğiyle, ayrıcalıklı özellikleriyle ve eğitimli haliyle Şehrazat, diğer tarafta ise fakir, engelli, eğitimsiz ve sakar haliyle Marjan vardır. Bu iki karakter, bir insanın iki farklı yönü olarak ele alınır. Bu anlatıda okur, karakterlerin Sinderella'daki gibi paçavralar içinde dolaştıktan sonradan zenginleşen bir değişimine şahit olmaz. Ancak okur, hem Marjan'ın, hem de Şehrazat'ın Tanrı vergisi bir yeteneğe sahip olduklarını ve birbirini zaman zaman tamamladıklarını fark eder. Bir taraftan Şehrazat, Marjan'dan sokakta akıp giden gerçek yaşam hakkında bilgi edinmeye çalışırken, diğer taraftan Marjan da Şehrazat'ı kör masalcıyla buluşturması karşılığında Saray'ın içinde olup bitenleri öğrenme hakkını elde eder. Bu arada Şehrazat'ın, Marjan'ın sakat kalışıyla ilgili hikâyesini dinlemesiyle, başka bir konu olay örgüsünün içine girer. Marjan'ın annesinin kızını sultandan korumak için özellikle sakat bıraktığını ve sonrada intihar ettiğini öğrenen Şehrazat, annesini hiçbir zaman affetmeyen Marjan'ı yatıştırır. Tek boyutlu bir masalın tipik karakterleri bu masalda da vardır: perimsi bir havası olan ve tanrı-anne rolünde olan Zeynep, güvercin bakıcısı, cadıya benzeyen kötü kalpli Hatun (Şehriyar'ın annesi) ve yardım etmeye gönüllü gizemli bir hikâye anlatıcısı.¹¹⁸

Fletcher'in eserinde, olay örgüsü öyle bir şekilde aktarılmıştır ki, okur anlatımın başından sonuna kadar yaşamı, oryantalist sosyal ve kültürel yapıyı aktaran kodlar ile semboller ve imgelerle dolu bir dünyanın içinde buluverir kendini. Romanın ana konusunu oluşturan bağışlama duygusu, okura doğrudan ders verme ya da tavsiyede bulunmaktan ziyade, bunu yeri geldikçe ve daha kabul edilebilir bir yaklaşımla alıştırma alıştırma verir. Bunun yanı sıra, romanda hikâye anlatma ve dili kullanma yeteneği, cinsiyet ve sınıf eşitliği, baskı altında tutulmanın sonunda ulaştığı adalet, iyinin kötüyü karşı zafer kazanması gibi farklı konular da işlenir. Bununla birlikte, romanın yapısı, anlatının her bir unsurunu tutarlı ve dengeli bir bütün oluşturacak şekilde birbirine güçlü bir şekilde bağlayan ve bölümlerdeki her bir olayı yansıtan kısa ve öz açıklamalardan ibaret olan ve *Hayat ve Masal Anlatımıyla ilgili Dersler* adıyla eklenen yeni bir bölümle güçlendirilmiştir.

C. S. Huck, S. Hepler, J. Hickman ve B. Z. Kiefer tarafından kaleme alınan *Children's Literature in the Elementary School* (1997) adlı eserde edebi alanda önemli bir yeri olan roman türünün değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtirler:

1. Orijinal, yeni, iyi-yapılandırılmış ve inandırıcı bir olay örgüsü,
2. Hikâyenin yapısına ve orijinalliğine katkıda bulunan bir mekân,
3. Aktarımın doğallığından ve zekice oluşturulmasından kaynaklanan değerli konular,
4. İnandırıcı, tutarlı ve gelişmiş karakterler,
5. Olay örgüsüne, temaya, karakterlere ve anlatının tonuna uygun bir biçim,
6. Okurlara kendi yaşamları ve içinde bulundukları dünya ile ilgili anlayış sunan net bir bakış açısı.¹¹⁹

Özetle, çocuk edebiyatı eserlerinde roman türünün başarılı olması onun bazı kriterleri sağlamasına bağlıdır. Her şeyden önce romanın okunmaya değer, orijinal bir kurguya sahip olması gerekir. Bu kurgu, okurun ilgisini sürekli tutabilmek için bir çatışma ile desteklenmelidir. Kişinin kendisiyle, kişinin doğayla, kişinin kişiyle, kişinin toplumla veya birden fazla çoklu çatışmaların yer aldığı bir kurgu ile çatışma yaratılmalıdır. Olay örgüsü ya aşamalı veya episodik olarak kronolojik bir şekilde verilmeli ya da geri dönüş, karmaşık çoklu olay örgüsü ve öngöstergeli olay örgüsü gibi tekniklerden yararlanılarak oluşturulmalıdır. Sadece sabit değil, dinamik karakterlere de yer verilmeli, farklı bakış açıları ile anlatı sunulmalı, zaman ve mekân olay örgüsünü ve karakterleri destekleyici bir şekilde yapılandırılmalı ve biçimsel özelliklerine dikkat edilmelidir.

Bu çalışmada anlatımcılık kuramı ile birlikte anlatı bilim kuramı çocuk edebiyatının kendi iç dinamikleri bağlamında incelenmiştir.

I. II. PSİKANALİTİK KURAM

Psikanalitik kuramdan önce *psikoloji* terimine açıklık getirelim. *Zihin bilimi* olarak da adlandırılan bu terim, geniş anlamda insanların duygu, düşünce ve davranışlarını açıklamaya ve anlamlandırmaya çalışan bir bilim dalıdır. Doğan Cüceloğlu psikoloji terimini, "*davranışı ve davranışın altında yatan süreçleri bilimsel olarak inceleyen çalışma alanı*" olarak tanımlar.¹²⁰ Öyleyse psikanalitik kuramın diğer bir deyişle psikanalitik edebiyat eleştirisinin sınırlarını belirlemek gerekir.

Terry Eagleton psikanalitik edebiyat eleştirisini ele aldığı konular bakımından

1. eserin "yazarı"nı nesne olarak ele alan konular
2. eserin "içeriği"ni nesne olarak ele alan konular
3. eserin "biçimsel yapısı"nı nesne olarak ele alan konular
4. eserin "okuru"nu nesne olarak ele alan konular olmak üzere dörde

ayırır.¹²¹

¹¹⁹ Evelyn B. Freeman, Barbara A. Lehman. age. ss. 35-36.

¹²⁰ Doğan Cüceloğlu. İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları. 13. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004, s. 35.

¹²¹ Terry Eagleton. *Edebiyat Kuramı (Literary Theory: An Introduction)*. çev. Tuncay Birkan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2004, s. 218.

Eserin yazarına, içeriğine, biçimsel yapısına ve okuruna odaklanan ve inceleme alanını bu dört unsuru kapsayacak şekilde biçimlendiren psikanalitik edebiyat eleştirisinin ortaya çıkışı hakkında kısaca bilgi vermek yerinde olacaktır.

Edebiyat ve psikoloji, insan ruhunun derinliklerini incelemeleri bakımından benzerlik gösteren bu iki farklı bilim dalı, neredeyse insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olmalarına rağmen, ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru birer bilim dalı olarak ortaya çıkabilmişlerdir. Bu durum, 19. yüzyılın aklın egemen olduğu ve akılla ilgili olan her şeyin sadece akıl yoluyla çözülebileceğine inanıldığı bir yüzyıl olmasından kaynaklanır. Başka bir ifadeyle, evrende var olan her şeyin, akıl yoluyla çözülebileceğine inanılması ve her olayın neden-sonuç ilişkisi içinde açıklanabileceği sonucuna varılması, bu yüzyılı, önceki yüzyıllardan ayıran en temel özelliklerden biridir. Biyolojik ve tarihsel ilişkiler içinde her olayın yeniden ele alınarak yorumlandığı 19. yüzyılda, her sonucun bir nedenden ortaya çıktığı ve elde edilen her yeni sonucun yeniden yeni bir nedene dönüştüğü inancı gün geçtikçe güç kazanır.

19. yüzyılın hâkim düşüncesi olan aklın üstünlüğüne karşı, bilinç dışında gelişen bazı olay veya olguların da önemli olabileceği görüşünün ortaya atılması, aklın egemenliği inancının sarsılmasına neden olur. Bazı şeylerin bilinç dışında gerçekleşebileceğini ilk kez ortaya atan Sigmund Freud (1856–1939) insan denetiminin ötesinde bazı şeylerin olabileceğini iddia etmekle kalmaz; o zamana kadar süregelen psikoloji biliminin temelini derinden sarsan çalışmalar yapar. Ayrıca, Freud insan davranışlarını sadece tanımlamak, sınıflandırmak ve gözlemlemekle yetinmez; insanı incelerken “nedensellik” ilkesini ele alarak hiçbir olgunun rastlantısal olmadığını ve her şeyin bir nedeni olduğunu iddia eder.¹²²

Çağdaşı Nietzsche gibi Viktorya Dönemi’nin (1832–1901) sonlarında yaşayan Freud’un *cinselliğin bastırılması* öğretisini ortaya atması aslında yaşadığı tarihsel dönemin bir sonucudur. Çünkü Viktorya Dönemi her türlü duygunun bastırıldığı, sadece ahlak kurallarına bağlı bir yaşam sürdürüldüğü ve belli ilkeler çerçevesinde toplumsal düzene uymanın zorunluluk olarak kabul edildiği bir dönem olarak bilinir. Dolayısıyla, Freud, kendisinin de yoğun etkisi altında kaldığı bu dönemin katı ahlak tutumuna karşı çıkar ve *cinselliğin bastırılması* hakkında çalışmalar yapar.

Viktorya Dönemi’nin en belirgin özelliği olan Orta Çağ’a ait *kolektif dini öğretilere bağlılık* ilkesi, her ne kadar Fransa’daki Aydınlanma Çağı ve onu izleyen devrimlerle birlikte kökünden sarsılsa da Hristiyanlık âlemi 19. yüzyıl boyunca bu durumu engellemek için büyük çaba harcar. Örneğin, bu dönemde siyasal anlamda yapılmaya çalışılan her türlü devrim bastırılır; ahlak ile ilgili özgürlükçü düşünceler, orta sınıf engeline takılarak önlenir. Ancak 18. yüzyılın sonlarına doğru eleştiri felsefesinin yeni bir boyut kazanması, 19. yüzyıl Aydınlanma Çağı’nın oluşmasına katkıda bulunur. Böylece bilimsel maddecilik ve akılcılık, Aydınlanma Çağı’nın en temel özellikleri olarak ortaya çıkar.¹²³

122 Carl Gustav Jung, *Analitik Psikoloji*, çev. Ender Gürol, İstanbul: Payel Yayınevi, 1997, s. 10. (Kitabın “Giriş” bölümünü kapsayan 14. sayfadan 101. sayfaya kadarki kısmı Ender Gürol tarafından kaleme alınmıştır).

123 Daha fazla bilgi için bk. *The Norton Anthology of English Literature*. 5. Edition. Editör: M. H. Abrams, New York: W.W. Norton Company, 1987, ss. 1889-1911.

Freud geleneksel ahlak yapısının ve aklın egemenliğinin sorgulandığı bir dönemde, psikanalizle ilgili araştırmalar ve çalışmalar yaparak var olan her şeyi akli merkeze almakla birlikte dışında diğer yollarla da açıklamaya çalışır. Ayrıca, Freud sanat, felsefe, din gibi bütün karmaşık psikik olaylara kuşkuyla yaklaşır bunların her birinin cinsel içgüdünün bastırılmasından ibaret olduğunu iddia eder.¹²⁴ Bununla birlikte, aklın egemen olduğu bir çağda Freud o döneme kadar *değer* olarak kabul edilen birçok şeyi sorgular; bazı inançların kökten sarsılmasına neden olur ve insanları *kuşku* kavramı ile tanıştırır. Hatta insanın yaradılışında var olduğuna inanılan *iyilik* duygusunun da sorgulanmasına neden olur.

Freud'un yaptığı araştırma ve çalışmaların psikanalitik kuramın ortaya çıkışında büyük bir katkısı vardır. Başka bir ifadeyle, edebi eser ile psikolojinin birer bilim dalı olarak buluşması ve eserlerdeki psikolojik unsurların saptanması Freud'un psikoloji üzerine yaptığı çalışmalarla başlar. Böylece psikoloji bilimi, hem edebi eserin, hem de yazarın eser içindeki yerini belirlemede işlevsel bir konuma geçer. Ancak edebi eseri bir psikologun incelemesiyle, bir edebiyat eleştirmenin incelemesi arasında önemli bir davranış ayrılığı olduğunu belirtmekte yarar vardır. Çünkü edebi eleştirmen için büyük önem ve değer taşıyan bir durum veya bir olgu, psikolog için oldukça ilgisiz ve yetersiz olabildiği gibi tam tersine edebi açıdan ele alındığında önemli bir değeri olmayan herhangi bir şey, psikologlar için oldukça ilgi çekici veya çalışılmaya değer görülebilir. Bu nedenle bir edebi eserin incelenmesinde, psikolog ve edebi eleştirmenin önem verdiği noktalar genellikle birbirinden farklıdır.

Psikolojinin edebiyat bilimine en önemli katkısı, insanın iç yapısı ile ilgili yaptığı bilimsel tespitlerdir. Özellikle roman ve hikâye incelemelerindeki *karakter çözümlemelerinde* psikolojiden ayrıntılı bir şekilde yararlanır. Beden ile ruh arasındaki ilişki, ruhun beden üzerindeki etkisi, duygu ve düşüncelerin dışavurumu gibi durumlar ve olgular psikolojinin edebiyat ile ilişkisini ele alan temel konular arasındadır. Sözgelimi, roman ve öykülerdeki karakterlerin ruhsal durumları, onların davranışları, birbirleriyle olan ilişkileri, fiziksel ve duygusal yeterlilikleri veya yetmezlikleri gibi konular psikoloji bilimini ilgilendirir.

Gerçek hayatta olduğu gibi, edebi esere konu olan olaylar, bu olaylara şahit olan karakterler, karakterlerin gündelik yaşamlarında diğer kişilere ve olaylara karşı takındıkları tutumlar ve bunların bir bütünlük içinde belirlenip değerlendirilmesi psikolojinin edebiyata olan bir diğer katkısıdır. Edebi eserde yer alan bir karakterin neden huysuz veya geçimsiz olduğu; neden içe dönük veya dışa dönük bir tutum sergilediği; neden sürekli uyumak veya gezmek istediği veya neden belli başlı bazı olaylar karşısında aynı tutumu sergilediği gibi sorulara karşılık bulmak da psikolojinin edebiyat içindeki işlevselliğinin bir başka göstergesidir.

Psikanalitik araştırma ve çalışmaların sonucunu bireyin *kendini gerçekleştirme* oluşturur. Çalışma alanımız çocuk edebiyatını kapsadığı için biz burada çocuk okurun kendini gerçekleştirme sürecini ele alacağız. Çocuğun kendini gerçekleştirme psikolog Abraham Maslow'un belirttiği gibi,

bireyin gereksinimlerini karşılamasına bağlıdır. Maslow, bireyin gereksinimlerini en üstten en alta göre şu şekilde sınıflandırır:

1. Fizyolojik gereksinimler (nefes, besin, su, cinsellik, uyku, denge, boşaltım)
2. Güvenlik gereksinimi (vücut, iş, kaynak, etik, aile, sağlık, mülkiyet güvenliği)
3. Ait olma, sevgi, sevecenlik gereksinimi (arkadaşlık, aile, cinsel yakınlık)
4. Saygınlık gereksinimi (kendine saygı, güven, başarı, diğerlerinin saygısı, başkalarına saygı)
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimi (erdem, yaratıcılık, doğrallık, problem çözme, önyargısız olma, gerçeklerin kabulü).¹²⁵

Maslow'un ele aldığı bu gereksinimler, bireyin o an baskın olan gereksinimini önceler. Başka bir deyişle, bireyin hangi sınıfa ait gereksinimi ağır basarsa birey, o gereksinimini öncelikli olarak doyurmaya yönelir. Sözgelimi, bireyin günlük etkinlikleri ağırlıklı olarak *ait olma veya aidiyet* gereksinimleri doyurmaya yönelikse, kişilik gelişmişlik düzeyi de onun seçiminden bağımsız olarak bu gereksinimini öncelikli doyurur. Birey en üst sınıftan başlayarak kişisel gereksinimlerini birer birer sağlamaya çalışır.

Maslow'un bireyin gereksinimlerini karşılaması ile ilgili yaptığı sınıflandırma özellikle çocuk edebiyatında hayvan hikâyeleri türünde ortaya çıkar. Sözgelimi, hayvan karakterler kendilerini gerçekleştirme mücadelesi verirlerken Maslow'un sıraladığı şekilde gereksinimlerini karşılarlar. Hatta hayvan karakterler mücadele ederken aynı zamanda kendi egoları ile de çatışma içine girerler. Örneğin, 1922 yılında yayımlanan ve klasik çocuk edebiyatı eserleri arasına giren *The Velveteen Rabbit (Kadife Tüylü Tavşan)* adlı eserdeki ana karakter tavşan da kendini gerçekleştirmek için çaba harcar.

The Velveteen Rabbit adlı eserin olay örgüsü kısaca şu şekildedir: Bir erkek çocuğuna Noel hediyesi olarak kadife tüylü oyuncak bir tavşan verilir. Pelüş olduğu için Kadife Tüylü Tavşan'ı diğer pahalı ve mekanik oyuncaklar küçümserler. Bir gün Postlu At ile konuşurken Kadife Tüylü Tavşan, eğer sahibi, oyuncağını içtenlikle severse o oyuncağın gerçek bir canlıya dönüşebileceğini; hatta bir kez gerçek olan bir oyuncağın bir daha asla gerçek dışı olamayacağını ve bu durumun ise sonsuza dek süreceğini öğrenir. Çocuğun köpeği kaybolunca bakıcısı, ona kaybolan köpeğini unutturabilmek için Kadife Tüylü Tavşan'ı getirir. Bir süre sonra Kadife Tüylü Tavşan, çocuğun en sadık dostu olur. Tavşan gün geçtikçe bencilleşmesine rağmen çocuk, onu sevmeye devam eder. Çocuğun evinin yakınlarındaki ormanlık alanda oyuncak tavşan, gerçek tavşanlarla karşılaşır. Burada gerçek tavşanlarla kendisi arasındaki farkı görür; gerçek tavşanlar atlayıp zıplarlarlarken o, ne atlayabilir ne de zıplayabilir. Bu duruma Kadife Tüylü Tavşan içten içe üzülür. Çocuk ile tavşanın dostluğu, çocuk kızıl hastalığına yakalanana kadar sürer. Hastalığından dolayı artık oyun oynayamayacak duruma gelen çocuk, iyileşir iyileşmez doktorun tavsiyesi üzerine deniz kıyısına gönderilir. Doktor, tavşan da dâhil olmak üzere çocuğun odasında bulunan bütün oyuncakların mik-

¹²⁵ Filiz Bilge, "Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme." *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Editör: Binnur Yeşil Yaprak. 3. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2007, ss. 266-268.

roplardan arınması için yakılmalarını ister. Çocuğa yeni pelüşten bir oyuncak tavşan verilir. Çocuk deniz kıyısına yapacağı seyahat nedeniyle o kadar heyecanlıdır ki, eski Kadife Tüylü Tavşan onun aklına bile gelmez. Açık havada yakılan ateşte yakılma sırasını bekleyen Kadife Tüylü Tavşan, tam bu sırada gerçek gözyaşları akıtır. Bu gerçek gözyaşları Sihirli Peri'nin ortaya çıkmasına neden olur. Sihirli Peri tavşana çocuğa içten davranan tek oyuncuğun kendisi olduğunu söyler; tavşanı ormana götürür ve onu öper; böylece Kadife Tüylü Tavşan gerçek bir tavşana dönüşür. Kendisinin gerçek bir tavşan olduğunu fark eden Kadife Tüylü Tavşan ormandaki diğer tavşanların yanına atlaya zıplaya gider. Bir sonraki bahar çocuk, ormanda atlayan zıplayan bir tavşan görür. Bu tavşanı kendi eski Kadife Tüylü Tavşan'ına benzetir; ancak bu tavşanın kendi oyuncak tavşanı olup olmadığını asla öğrenemez.¹²⁶

Görüldüğü gibi, *The Velveteen Rabbit* adlı eserdeki ana karakter Kadife Tüylü Tavşan, *sevilme ihtiyacı* ile özgür olma duygusu arasında sıkışıp kalır. Tavşanın arkadaşlarından ve bulunduğu yerden ayrılma isteği, eserde açıkça itiraf edilmez. Hatta tavşanın üzüntüsünün veya depresyona girmesinin temel nedeni de açıklanmaz.¹²⁷ Bu eserde Kadife Tüylü Tavşan, kendini gerçekleştirme çabası içindedir; bir tür var olma, kendi kimliğini kazanma savaşı verir. Sihirli güçlerle de olsa bu mücadeleden galip çıkar.

Freud, psikoloji ve psikanaliz çalışmaları ile sadece bu iki alana değil, aynı zamanda diğer disiplinlere de katkıda bulunur. Örneğin, edebiyat bilimleri Freud'dan sonra, yazarın psikolojisinin ortaya konmasında izlenecek yöntemler, yazarın yaratma sürecinde içine girdiği psikoloji ve yazarı eserinin yaratılmasına iten başlıca faktörler gibi konular üzerine eğilmişlerdir. Buna ek olarak, edebi eserdeki karakterlerin davranışlarının derinliklerinde yatan gizli güdüler ve bunların anlamlandırılması, yaşama dair bazı kodların çözülmesi, karakterlerin rüyalarının yorumlanması ve bu rüyaların olay örgüsüyle ilişkilendirilmesi gibi birçok konu psikolojik anlamda eserlerin çözümlemesinde kullanılır. Ancak şunu belirtmek gerekir ki psikanalitik kuramın asıl ilgi alanı insan bilincidir. Bu nedenle, nasihat verme, şok geçirme, tutkulu olma veya buhran yaşama gibi bazı durumlar psikanalitik kuramın temel konuları arasında sayılabilir.¹²⁸

Özetle, psikoloji biliminin edebi bilimlere olan katkısı, sadece yazarı yaratma eylemine iten faktörlerin ne olduğu veya eserdeki karakterlerin ruhsal yapılarının incelenmesi değil, aynı zamanda yaratılan eserlerdeki her bir imgenin bilinçdışı etkisinin incelenmesi üzerinedir. Dolayısıyla, psikolojiden yalıtılmış bir yazar ve metin çözümlemesinin eksik yapılan bir çalışmadan öteye gidemeyeceğini belirtelim. Bu nedenle psikanalitik kuramı, Sigmund Freud, Carl Gustave Jung, Alfred Adler ve Jacques Marie Émile Lacan'ın yaklaşımlarını ele alarak devam edeceğimizi bildirelim.

126 Margery Williams. *The Velveteen Rabbit (Kadife Tüylü Tavşan)*. USA: Harper Collins, 1922.

127 Hamida Bosmajian. "Reading the Unconscious: Psychoanalytical Criticism (Bilinçaltını Okumak: Psikanalitik Eleştiri)." *Understanding Children's Literature (Çocuk Edebiyatını Anlamak)*. Editör: Peter Hunt, London, New York: Routledge Publication, 1999, s. 106.

128 Daha fazla bilgi için bk. Michael Groden, Martin Kreiswirth. *The John Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press, 1994, ss. 595-605.

I.II. I. Freudçu Yaklaşım:

Edebi bilimlerde psikanalitik kuramın temelini Sigmund Freud'un yaptığı çalışmalar oluşturur.¹²⁹ Bilindiği gibi, edebi metni yorumlama yöntemlerinden biri olan psikanalitik kuram Freud'un, William Shakespeare'in *Hamlet* (1601), Wilhelm Jensen'in *Gradiva (Bir Pompei Fantezisi)* (1918), Wilhelm Hoffmann'ın *Sandman (Uyku Perisi)* (1816) adlı eserlerini ele alarak yaptığı metin incelemeleri sayesinde ilk kez edebi bilimlere uygulanır.

Bu kısımda psikanalitik kuramı Freud'un yaklaşımıyla açıklayacağız.

20. yüzyılda çocuk edebiyatı eserlerinin altın çağına ulaşması ile aynı zaman diliminde psikanalitik çalışmaların artması rastlantısal bir durum değildir. Kenneth Kidd bunun neden rastlantısal olmadığı ile ilgili olarak psikanaliz ve çocuk edebiyatının benzer ilgiler ve konular etrafında dönmelelerini ve karşılıklı olarak yapıcı söylemler bütünü oluşturmalarını gösterir.¹³⁰ Ayrıca, farklı işlevleri söz konusu olsa da, hem psikanalitik söylem hem de çocuk edebiyatı söylemi çocukluğa dönüş, yani *nostalji* kavramını içinde barındırır. Bununla birlikte, 20. yüzyılda çocuk edebiyatı, çocukluk dönemini masumiyetin bir simgesi olarak yüceltirken psikanalitik çalışmalar ise, cinsel yaşamla bağlantılı olan bazı önemli olayların kökeninde çocukluk yıllarında yaşananlar olduğunu ortaya çıkarır. Freud'a göre, çocukluk dönemi, üstü açılması ve yeniden keşfedilmesi gereken bir dönemdir. Oysa 20. yüzyılda çocuğun cinselliği ya tamamen yasaklanır veya yok sayılır.¹³¹

Klasik Freud eleştirisine göre, edebi eser, psikopatografinin sonucudur.¹³² Psikopatografi yazarın eseri yazması, yani bir şeyler üretmesi sırasında onda ruhsal açıdan rahatlama yaratması anlamında kullanılan bir terimdir. Bu terimi biraz daha açmak gerekirse, terim, yazarın yaratma ihtiyacının aslında onda tedavi gerektiren bir durum olduğunu, bu nedenle yazma eyleminin yazarı adeta bir tür kurtuluşa götüren bir yol veya bir araç olduğunu anlatır. Dolayısıyla, yazarın yazma süreci, hastalığın tedavi edilmesi şeklinde değerlendirilebilir.

Freud'un yaptığı çalışmalardan en ilgi çekenini yazarın yazma sürecini ele alış şeklidir. Şöyle ki, sanatsal etkinliklerin ortaya çıkışı ile çocukluk döneminde oynanan oyunları birbirine benzeten Freud, *Yaratıcı Yazarlar ve Hayal Kurma* (1908) adlı eserinde, yazarlık ile oyun oynama etkinliğini şu sözlerle karşılaştırır: "Çocuk oyun oynarken ne yaparsa, yaratıcı yazar da aynısını yapar. Tamamen ciddiye aldığı – yani, büyük oranda duygu yüklediği ve gerçeklikten tümüyle ayrı tuttuğu bir fantezi dünyası yaratır."¹³³ Başka bir ifa-

129 Daha fazla bilgi için bk. Sigmund Freud'un temel eserleri; Zur Psychopathologie des Alltagslebens (Günlük Yaşamın Psikopatolojisi), Die Traumdeutung (Düşlerin Yorumu), Über Psychoanalyse (Psikanaliz Üzerine Beş Ders), Totem und Tabu (Totem ve Tabu), Zur Einführung des Narzissmus (Narsisizmin İncelenmesine Giriş), Unbehagen in der Kultur (Uyarılığın Huzursuzluğu), Jenseits des Lustprinzips Das Ich und das Es (Haz İlkesinin Ötesinde Ben ve İd), Der Mann Moses und die monotheistische Religion (Musa ve Tektanrıcılık).

130 Robert Hemmings, "A Taste of Nostalgia: Children's Books from the Golden Age Carroll, Grahame and Milne. (Nostalji Tadı: Altın Çağından İtibaren Çocuk Kitapları Carroll, Grahame ve Milne)." Children's Literature, S. 35, Hollins University Press, 2007, s. 58.

131 Robert Hemmings. *agm.* s. 59.

132 Psikopatografi, kişiliğin psikolojik ve psikopatolojik yönlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Psikolojik, (zihin ya da davranış bozukluğundan kaynaklanan) psikopatolojik yönlerin yaratıcılığa etkisini araştıran bir bilim dalı olarak 1830'lardan sonra bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır.

133 Sigmund Freud. *Creative Writers and Day-Dreaming (Yaratıcı Yazarlar ve Hayal Kurma)*. Standard Edition, Cilt IX, Londra: The Hogarth Press, 1959, s. 144.

deyle, kurguladığı oyunla kendisine ait bir hayal dünyası yaratan çocuk ile yaratmaya çalıştığı eserle kendisine ait imgesel bir dünya yaratan sanatçının yaptığı şey, Freud'a göre aynıdır. Çocuğun hayal ettiği herhangi bir nesne ve durum ile gerçek dünyada var olan somut şeyler arasında bağlantı kurması Freud'a göre, *fantezi* ile *oyun* arasındaki tek farktır.¹³⁴ Çocuk, gerçek dünyaya ait somut nesneleri alarak kendi hayalinde kurguladığı nesnelerle birlikte, yine kendi kurguladığı hayali dünyadaki düzene yerleştirir. Çocuğun oyun kurarken dış dünyanın bütün gerçekliğinden yararlanması, çocuğun kurguladığı bu hayali düzeni yetişkinlerinkinden ayırır. Dolayısıyla sanatçı, oyun kuran bir çocuk gibi, kendi hayal dünyasında yarattığı hayalî dünyayı farklı unsurlarla zenginleştirerek gerçek dünyadan ayrılmasını sağlar. Yine Freud'a göre, çocuk, oyun oynamadığı zaman gerçek nesnelerle bağlantı kurmayı bırakır; oyun oynama yerine hayal kurma etkinliğinin içinde yer almaya başlar.¹³⁵ Bu durumda yaratıcı kişi yani yazarın yazma eylemi, aslında kendi benliğini onarma sürecinin bir parçasıdır. Dolayısıyla, "*Benlikteki hasarın derecesi, hem üretim seviyesini, hem de ürünün türünü ve kalitesini belirleyen bir etken olarak karşımıza çıkar.*"¹³⁶

James M. Thomson'ın editörlüğünü yaptığı *20th Century Theories of Art (20. Yüzyıl Sanat Teorileri)* (1999) adlı eser, psikanalitik yaklaşıma *Sigmund Freud: The Relation of the Poet to Daydreaming (Sigmund Freud: Şairin Hayal Kurma ile İlişkisi)* adlı bölüm ile katkıda bulunur. Eserde Freud'un çocuk ile oyun ve şair ile dil arasında kurduğu bağlantı şu sözlerle açıklanır: "*oyun oynarken her çocuk, hayal gücü kuvvetli bir yazar gibi davranır; o oyunda çocuk, kendine ait bir dünya yaratır, ya da daha doğrusu, o dünyadaki her şeyi bir düzene sokar ve dünyayı kendisini memnun edecek bir hale getirir... Dil, aynı hayal ile metin arasında yaptığı gibi, bu ilişkiyi çocuk oyunu ile şiirsel yaratmada sürdürür.*"¹³⁷ Demek ki çocuğun oyun oynama sürecinde yaptıkları ve yaşadıkları ile şairin edebi eserini yaratırken yaptıkları ve yaşadıkları birbirine benzer özellikler gösterir.

Freud'un psikoloji üzerine yaptığı çalışmalar, sadece *bilinç üstü* değil, aynı zamanda *bilinçaltının* da önemli olduğunu ve kişiliğin oluşmasında bilinçaltının en önemli etkenlerden biri olduğunu *psikanaliz yöntemi* ile ortaya çıkarır.¹³⁸ Bununla birlikte, Freud yaşanan anın yorumlanmasında çocukluk günlerinde yaşananların birinci derecede belirleyici olduğunu; insanın anlaşılabilmesi için bilinçaltının yüzeye çıkarılmasının gerekliliğini özellikle vurgular. Bu nedenle, Freud'un daha sonra yaptığı çalışmalar, çocuk edebiyatı ile psikanalitik kuram arasında önemli bir bağ kurar. Ancak Freud'un insan davranış ve düşüncelerinin tamamını *cinsellik* ve *libido* ile ilişkilendirmesi, o dönemde büyük bir tartışma konusu yaratır.

134 Sigmund Freud. *age*. s. 144.

135 Sigmund Freud. *age*. s. 145.

136 Oğuz Cebeci. *Psikanalitik Edebiyat Kuramı*. İstanbul: İthaki Yayınları, 2004, s. 174.

137 James Matheson Thomson. *20th Century Theories of Art (20. Yüzyıl Sanat Kuramları)*. Canada: Carleton University Press, 1999, ss. 125-125.

138 Psikanaliz yöntemi aslında Hristiyanlık dininin "günah çıkarma" olgusu ile birebir örtüşen bir yöntemdir. Perdenin arkasında duran rahibe günahlarını itiraf etme ile bir koltuğa uzanarak bir psikoloğa bilinçaltını açma arasında hem biçimsel hem de içeriksel benzerlikler olduğu bilinmektedir. Bu nedenle Hristiyan öğretileriyle psikanaliz yönteminin ciddi benzerlikler gösterdiğini söyleyebiliriz.

İnsan davranışlarının nedenlerini cinsellikle ilişkilendiren Freud, cinsiyet bilincinin ileriki yaşlarda değil, genellikle 1–3 yaşları arasında oluştuğunu iddia ettikten sonra cinsellik ve cinsiyet evrelerini üç alt başlıkta inceler. Çocuk edebiyatının psikanalitik açıdan incelenmesinde bu evrelerin önemli bir rolü olduğunu için bunlara kısaca değineceğiz.

1. Oral evre: Bebeğin keşif yaptığı ilk yer, kendi ağızıdır. Dolayısıyla, ağız, bebek için hayati derecede önemlidir. Bebek, bu evrede annesinin kendisini beslemek için verdiği memeyi kendi vücudunun bir parçası olarak algılar; ancak bir süre sonra, memeden sadece fizyolojik anlamda yararlanmaz; ondan zevk almaya da başlar ve sürekli emecek bir şey arar. Bu nedenle, memeden uzaklaşmak durumunda kaldığı zamanlarda kendi vücudunda en kolay ulaştığı yer olan başparmağını emer. Haz alma işine, dişleri çıkıncaya kadar devam eder.

2. Anal evre: Oral evreyi izleyen bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, abdest bozma eyleminden haz alır. Daha açık bir ifadeyle, çocuğun çişini veya kakasını uzun süre tutmaya çalışması ona haz verir. İsteddiği yer ya da zamanda bu istek veya ihtiyacını gideremeyeceğini anlayan çocuk, anal dönemde ilk kez kendi isteklerini engelleyen bir dünya ile karşılaşır. Kendisine direnen bir dünya ile karşılaştığı için bu durum, çocukta bir kırgınlık duygusu yaratır. Yine de, her iki eylemi gerçekleştirme işinden kendini alamaz. İsteklerinin engellenmesiyle karşılaşan çocuk, ilk tepkisini ya annesinin memesini ısırarak, ya birilerinin saçlarını çekerek, ya da eline geçen her ne ise onu, dişleriyle parçalamaya çalışarak ortaya koyar.

3. Fallik evre: Çocuk, bu evrede kendi cinsiyetinin farkına varır; artık kendisinin erkek mi, yoksa dişi mi olduğunu bilir. Cinsel organı onun için başlıca haz kaynağı haline gelir. Erkek çocuklar, bütün insanların cinsel organlarının kendilerindeki ile aynı olduğunu düşünürler; kızların farklı bir cinsel organı olduğunu gördüklerinde ise bunun bir eksiklik olduğunu düşünür ve şaşırırlar. Onlara göre, sanki kızlarda da bu organ vardır ve kesilmiştir; bu durumun kendi başlarına gelmesi ihtimalinden dolayı tedirgin olurlar. Kızda bir eksiklik olduğunu düşündükleri için kız çocuklarını küçümserler. Tam tersine, kendisinde olması gereken cinsel organın olmadığını gören kız çocuğu ise üzülür;¹³⁹ kızda *penis kıskançlığı* (*phallus envy*) oluşur.

Bilinçaltının gelişmesinin ilk çocukluk yıllarına rastladığını belirten Freud, bunun nedeni olarak ise çocukların makul olmadığını düşündükleri duygu ve düşünceleri, bilinçaltına itmeleri ve bunları bastırmalarını gösterir. Buna göre, bilinçaltı, çocuğun bastırdığı duygu ve düşüncelerle birlikte ilk çocukluk yıllarında şekillenir. Bastırılan bu duyguların çoğunlukla farklı cinsiyet-teki ebeveyne karşı duyulan cinsel istekten ve bunun sonucu olarak da aynı cins ebeveyne karşı duyulan nefretten kaynaklandığını ifade eden Freud, bu durumu, Yunanlı mitolojik karakterlerden Oidipus ile ilişkilendirir. Oidipus'un bilmeyerek babası Laius'u öldürüp annesi Jocasta ile evlenmesini *Oidipus Kompleks* kavramı ile açıklar.¹⁴⁰

¹³⁹ Doğan Cüceloğlu, *age*, ss. 58-60.

¹⁴⁰ Bu kompleksin üç ile beş yaş arasında başladığını ve bilinçaltında saklanan şeylerin hem görülen rüyalar,

Kız çocuklarının babalarına, erkek çocuklarının ise annelerine cinsel anlamda duyduğu yakınlık olarak tanımlanan Oidipus kompleksi Freud, önceleri, *erkek çocuğunun annesine, kız çocuğunun ise babasına, daha hayatlarının ilk yıllarından itibaren derin sevgi duyması; erkek çocuğun babasını, kız çocuğun ise annesini rakip olarak görmesi; karşı cinsi, sevdiği kimse ile kendisinin arasına giren biri olarak tanınması; bunun sonucu olarak ise onu sevmemesi, onun evden uzaklaşmasını istemesi, hatta ondan nefret etmesi* şeklinde tanımlasa da sonradan bu görüşünü; *erkek ve kız çocuğun dört yaşına kadar annesini babasından daha çok sevmesi, ancak dört yaşından itibaren erkek çocukların annelerini, kız çocukların da babalarını daha çok sevmeleri ve kendi cinslerinden olan ebeveynlerini çekememeleri* şeklinde değiştirir.¹⁴¹

Freud *Bildende Kunst und Literatur (Sanat ve Sanatçılar Üzerine)* adlı eserinde Oidipus kompleksin sadece tek bir kişiye mal edilmemesi gerektiğini; zira bu kompleksin insanlığın işlediği ilk temel günahı kaynaklandığını belirtir.¹⁴² Bu duruma göre, erkek çocuk bir taraftan babasına karşı sevgi ve saygı gösteriyormuş gibi görünse de asıl amacı kendisine rakip olarak gördüğü babasını ortadan kaldırmaktır. Bunun temel nedeni ise Freud'a göre, erkek çocuğun, babanın yerine geçme düşüncesi veya hayalidir. Ancak bu düşüncesini yerine getirme aşamasında erkek çocuk, güçlü bir engelle karşılaşır; o da babası tarafından *iğdiş edilme korkusudur (castration phobia)*. Bu nedenle babasını ortadan kaldırıp onun yerine geçme düşüncesinden vazgeçer. Ancak bu istek, bilinç dışında sürekliliğini koruduğu için erkek çocuk ciddi bir suçluluk duyar.¹⁴³

Sonuç olarak, Freud'un ortaya attığı Oidipus kompleks, penis kıskançlığı, iğdiş edilme korkusu gibi cinsellikle ilgili kavramlara edebi metin incelemelerinde sıklıkla başvurulur.

Amerikalı çocuk psikiyatrisi Bruno Bettelheim, *Sinderella* adlı klasik çocuk masalını Freud'çu bir yaklaşımla Oidipus kompleks ve kız kardeşler arasındaki çekişme bağlamında inceler. Freudçu bakış açısına göre, Sinderella'nın üvey annesi, her ne kadar Sinderella'nın gerçek annesi olmasa da, kendisiyle aynı cinsiyette olan üvey kızından kurtulmanın yollarını aradığı için Oidipus kompleksin temsilcisi konumundadır. Sinderella ise üvey annesi ve üvey kardeşleri arasında sıkışıp kalan bir karakter olarak ortaya çıkmasına rağmen kız kardeşler arasındaki çekişmenin bir sembolü niteliğindedir. Masalı psikanalitik açıdan değerlendiren Bettelheim, masalın sonuna doğru Sinderella'nın giydiği ayakkabının kaybolmasını, Sinderella'nın *hadım olma kaygısı* ile eşleştirir. Freudçu yaklaşıma göre, hadım olma kaygısının temel nedeni, bütün kızların bir penise sahip oldukları ve bir şekilde kendi penislerini kaybettiklerini hayal etmelerinden kaynaklanır. Ancak kayıp ayakkabı Bettelheim'e göre, aynı zamanda vajinayı da temsil eder. Çünkü prens "*sem-*

hem de edebi eserlerdeki imgeler ve aktarımlar aracılığıyla açığa çıktığını iddia eden Freud'çu yaklaşıma göre, çok basit görünen bir metinde bile oldukça karmaşık ve karmaşık olduğu kadar ilginç yorumlar ortaya çıkarabilmek mümkündür.

141 Halis Özgü. *Psikanalizin Üç Büyükleri Freud, Adler, Jung*. İstanbul: Kibele Yayınları, 1994, ss. 55-56.

142 Sigmund Freud. *Sanat ve Sanatçılar Üzerine*. çev. Kamuran Şipal. 2. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001, s. 229.

143 Sigmund Freud. *Sanat ve Sanatçılar Üzerine*. ss. 229-230.

bolik bir şekilde Sinderalla'ya kadınsılığını vajina şekline benzeyen altın ayakkabı olarak sunmaktadır: erkeğin vajinayı kabulü ve kadına olan aşkı, kadınsılığın arzulanabilir bir şey olmasının en son erkek tarafından onaylanmasıdır."¹⁴⁴

Bilindiği gibi peri masallarında yaşama dair önemli kişisel gelişim sorunları ele alınır. Bu nedenle masalların içerik bakımından ruhsal problemleri merkeze alması, oldukça olağan bir durumdur. Fakat nesilden nesile sözlü kültür ile aktarılan bu masalların birçoğunun ebeveynlerin yaşadıkları sorunlar değil de çocukların sorunları üzerinde yoğunlaşmaları oldukça şaşırtıcıdır. Ancak, çocukların ebeveynlerine karşı problemli davranmaları ve buna karşılık ebeveynlerin de çocuklarına problemli davranmaları nedeniyle, birçok peri masasının içerik bakımından ailelerin ruhsal problemlerine değinmelerini olağandır.

Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalı da Oidipus kompleksi merkeze alan masallardan biridir. Pamuk Prenses'in Kraliçe'den daha güzel olması, Kraliçe'nin güzellikte Pamuk Prenses'in kendisini geçeceğinden korkması ve bu korkusunu yenememesi Oidipus kompleksi hatırlatır. Birçok peri masasında olduğu gibi aslında bu masalda da çocuk okur veya dinleyiciye sadece bir çocuğun annesini veya babasını kıskanabileceği değil, aynı zamanda bir babanın veya annenin de evladını kıskanabileceği anlatılır. Bu tersine ilişki, çocuk okura hem düşünme, hem de öğrenme için bir fırsat verir. Hatta bu tür masallar, çocuk okura aile içinde kıskançlıkların ortaya çıkabileceğini; ancak çocuklara, böylesi durumlardan korkmalarının gereksiz olduğuna dair bir güvence de verir. Peri masaları okura, bu tür kıskançlıkların olabileceğine dair bir fikir verir. Okur bu fikri içselleştirse de bu masallar, ebeveynlerin çocuklarını kıskanmayıp onların büyümelerinden, gelişmelerinden ve daha iyi konuma gelmelerinden neden zevk alamadıkları ve neden bütün bunlardan mutluluk duyamadıklarını bir türlü açıklayamaz. Örneğin bu masalda kraliçeye düşen asıl görev asil bir şekilde yaşanmayı beklemek ve üvey kızının büyümesinden gurur duymaktır. Ancak kraliçe erdemli davranmak şöyle dursun Pamuk Prenses'in hayatını zindana çevirir. Elbette bir okur olarak kraliçenin zalimce davranışlarına anlam vermekte güçlük çekebiliriz ama geçmişte çok kötü şeyler yaşadığını ve bu nedenle sevmesi gereken güzel ve küçük bir çocuğa karşı böylesine gaddarca davrandığını düşünebiliriz. Ne var ki bu gaddarca tutum, Pamuk Prenses'i mutluluğa götüren bir yoldur; çektiği acılardan sonra Pamuk Prenses hayatının aşkına kavuşur.

Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, *Rapunzel* ve *Güzel ve Çirkin* gibi peri masallarında çocuk okura gönderilen ileti aslında Oedipal karmaşa ve sorunlar çözümlenemez gibi görünse de bu soruna karşı cesaretle mücadele edildiği takdirde birey, bunun üstesinden gelebilecek ve sonunda sağlıklı bir yaşama erişebilecek konumdadır.

Psikanalitik eleştiri konusunda çalışmalar yapan Hamida Bosmajian, Oidipus kompleksi ile ilgili Freud'un katı tutumunu şu sözlerle eleştirir: "*Oidipus kompleksin çocuk gelişiminin bir parçası olarak kabul edilmesine karşın, gelişimin değişik evrelerinde farklı şekiller gösterme (polymorphous) özelliğine sahip olan 'çocuk cinselliği' konusunda Freud'un aşırı ısrarcı olması*

*birçok çocuk edebiyatı eleştirmenini zor durumda bırakmaktadır.*¹⁴⁵ Çünkü Bosmajian'a göre, "böylesi bir cinsellik metinden çıkarılırsa ve bu cinsellik çocuk okura alt-metin bağlamında iletirse, o zaman yazar, kendi çocukluk dönemi cinselliğini aktarmak ve çocuğa kendi cinselliğini iletme durumunda kalacaktır."¹⁴⁶ Ülkemizde hem çevirisi yayınlanan, hem de çizgi film olarak gösterime giren Roald Dahl'ın *Charlie and The Chocolate Factory* (Çarli'nin Çikolata Fabrikası) (1964) adlı eseri, böylesi bir duruma örnek olarak verilebilir.

Freud, yaşamın içinde yer alan her bir süreci ve olguyu cinsiyet ve cinsellikle ilişkilendirdiği için sapma ve sapıklık ile ilgili görüşler ileri sürer. Üreme amacı dışında kalan her türlü cinsel istek ve faaliyeti sapıklık olarak değerlendiren Freud, insanın cinsel istek ve arzularının sapıklık eğilimi taşımasının, yani sadece üreme amaçlı olmayan bir cinsel yaşam arzusunun, çocukluk yıllarından itibaren başladığını iddia eder.¹⁴⁷ Oysa geleneksel olarak çocukların saf ve masum olduklarına inanıldığı için Freud'un çocuklarla ilgili olan bu görüşünün o dönemde oldukça sert eleştiriler aldığını söylemek gerekir.

İnsan psikolojisine bilinçaltı ile ulaşılabileceğini savunan Freud bunun için rüyalardan yararlanılması gerektiğini belirtir. Rüyalar, uyku durumundayken başka bir deyişle, *bilincin uyuklayan hali olan bilinçaltıyla birleşmesi sonucu* gerçekleştiği için psikoloji araştırmalarında önemli bir yer alır. Rüyaları insan bilinçaltının bir ürünü olarak gören Freud, insanın uyumak için kapalı, karanlık ve kuytu yerleri seçtiğini belirtir. Ayrıca, uyku mekânını anne karnına, uyku halini anne karnında barınan çocuğa, rüyaları ise anne karnındaki bilinçsiz yaşantıya benzetir. Rüyaların insan bilinçaltının önemli birer parçası olduğunu ve bilinçaltının aydınlatılmasında rüyaların oldukça işlevsel olduğunu iddia ettikten sonra Freud, rüyalardaki temsil araçlarının *sözcükler* değil, *görsel imgeler* olduğunu ve rüyaları *dil* ile karşılaştırmaktan ziyade *yazı sistemi* ile karşılaştırmının gerektiğini vurgular.¹⁴⁸ Rüyada da aynı yazı sisteminde olduğu gibi, "yorumlanması amaçlanmamış ama yalnızca 'belirleyiciler' olarak hizmet etmek, yani bir başka ögenin anlamını belirlemek üzere tasarlanmış belli öğeler vardır."¹⁴⁹ Bu nedenle rüya ile yazı sistemi birbiriyle benzer özellik gösterir.

Kişiliğin gelişmesinde toplumsal değerlerin önemli rol oynadığını düşünen Freud'a göre, kişinin psikonevrotik semptomlar geliştirmesinin temel nedeni, *cinsel arzular* ile *toplumsal eleştiri* arasında sıkışıp kalması ve bu nedenle *ruhsal çatışma* yaşamasıdır. Ruhsal çatışma durumu, kişinin *yer değiştirmesi (displacement)* veya başkasının *yerine geçmesi (substitution)* şeklinde açığa çıkabilir.¹⁵⁰ *Yer değiştirme* toplum tarafından yasaklanmış ve bastırılmış isteklerin sosyal anlamda kabul edilebilir bir şekle dönüştürülmesi anlamına gelirken *yerine geçme* ise, rüyalarda, hayallerde, oyunlarda ve metinlerde sansür olarak işlev görür. Bu iki kavram, yani yer değiştirme ve başkasının yerine geçme, edebi metin incelemelerinde metaforu akla getirir.

145 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 102.

146 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 102.

147 Halis Özgü. *age.* s. 63.

148 İsmet Emre. *Edebiyat ve Psikoloji*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005, ss. 65-66.

149 İsmet Emre. *age.* s. 66.

Çünkü iki farklı söylemin yan yana getirilmesi suretiyle oluşturulan metafor-
da da bir taraftan söylenmeyen ima edilirken diğer taraftan söylenilen açığa
çıkartılır.

Freud üçlemesi olarak bilinen *bilinçaltı*, *bilinç öncesi* ve *bilinç*, “sö-
zel olmamaları, içgüdüsel olmaları, çocuksuluğa eğilimli olmaları ve doyuma
ulaşma ilkeleri nedeniyle baskın”dırlar.¹⁵¹ Bu nedenle, çocukluk döneminde
yaşanan arzular ve çatışmalar, ister oral, ister anal, ister Oidipal olsun yetiş-
kin döneminde de sürer. Freud daha sonra yaptığı çalışmalarda *bilinçaltı*, *bi-
linç öncesi* ve *bilinç* üçlemesini, *id*, *ego* ve *süper ego* kavramlarıyla değiştirir.
Bunun nedeni ise Freud’un insan ruhunun dinamiklerinde eş zamanlılık du-
rumunun olabileceğinden şüphelenmesidir. Freud, bu değiştirilmiş üçlemeyi
yani, *id*, *ego* ve *süper ego*yu, idin belirli güçleri ile toplumun içselleştirdiği
kısıtlamalar arasına yerleştirir. Böylece Freud’un psikanalitik kuramındaki
karamsarlığın nedeni *egonun kaçınılmaz hoşnutsuzluğunda* aranır. *Egonun
kaçınılmaz hoşnutsuzluğu*, toplum baskısı ile idin kısıtlı güçleri arasında ka-
lan bireyin durumunun yansıtılması anlamına gelir. Edebi eserlerde *egonun
kaçınılmaz hoşnutsuzluğu* da inceleme alanına girer.

Toplum baskısı ve idin kısıtlı güçleri arasında kalan bireyin sinir hasta-
lıklarına sahip olabileceği ve bu hastalıkların teşhis ve tedavi yöntemlerinin
belirlenmesinin oldukça önemli olduğu bilinir. Freud’a göre, bu tür sinirsel has-
talıkların nedeni, genetik özelliklerden ziyade arzuların bastırılmasından kay-
naklanır. Arzularını bir şekilde bastıran veya bastırmak durumunda bırakılan
insan, Freud’a göre ileriki yaşamında mutlaka bir arıza çıkaracaktır.¹⁵²

Çocuk edebiyatı eserlerini Freudçu yaklaşımla çözümleyen Bruno
Bettelheim, “çocuk libidosunu hem anlamlı bir yaşam, hem de sosyal düzene
karşı bir tehdit olarak” görmekle birlikte çocuğun “*masallar aracılığıyla ahlaki
bir eğitim alıp kendi iç dünyasını düzene sokmak için peri masallarına ihtiyaç
duyduğu*”nu iddia eder.¹⁵³ Bettelheim, ortaya attığı bu iki görüş nedeniyle
oldukça sert bir şekilde eleştirilir. Bettelheim, sadece tarih dışı olmakla ve
Freud’un kuramını hafife almakla suçlanmaz, aynı zamanda çocuklara karşı
tuhaf bir şekilde suçlayıcı olduğu için de yoğun eleştirilere maruz kalır.¹⁵⁴

Freud’dan etkilenen, onun görüşlerini reddeden veya bunların tekrar
değerlendirilmesi gerektiğini iddia eden Karen Horney, Abraham Maslow,
Melanie Klein ve Donald Winnicott gibi psikanalistler, özellikle Freud’un sa-
vunduğu “*egonun kaçınılmaz hoşnutsuzluğu*” görüşüne karşı çıkarlar. Yeni
yaklaşımı savunan bu psikanalistler her ne kadar, bilinç dışını inkâr etmese-
ler de “*egonun hoşnutsuzluğuna*” değil, daha çok “*egonun çevresine bağlı
olarak kendini gerçekleştirme sürecindeki gelişimine ve sağlıklı büyümesine*”
önem verirler.¹⁵⁵ Ayrıca, bu psikanalistlerin her biri, çocuğun gelişmekte olan
bir aklı olduğunu ve düşmanca bir tutumla karşılaşmazsa, çocuğun “kendini
gerçekleştirmek” için çevresel şartlara olumlu bir dürtü ile cevap vereceğini
özellikle vurgularlar.¹⁵⁶

151 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 102.

152 İsmet Emre. *age.* s. 70.

153 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 102.

154 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 102.

155 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 104.

156 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 104.

Freud gibi Melanie Klein de bilinçaltı araştırmalarının psikanalitik sürecin temeli olduğunu ve bu araştırmalarının bir yolunun “transfer analizi”nden yani, *duyguların psikolojik olarak bir başkasına yönelmesinden geçtiğini* belirtir.¹⁵⁷ Burada kısaca Klein’in yaptığı araştırmaya değinmenin yerinde olacağı görüşündeyiz. Klein’in “transfer analizi” araştırması çocuk hastaları, psikanalize tabi tutarak yaptığı bir çalışmaya dayanır. Çocukların kendi başlarına, olayları ve durumları sözlü olarak ilişkilendirebilme yeteneğinden yoksun olmaları, Klein’in daha önce Anna Freud tarafından ortaya konulan “psikanalitik oyun tekniği”ni geliştirmesine yol açar. Bu teknik sade bir şekilde düzenlenmiş bir odada sıradan oyuncakların kullanılmasını; böylece çocuğun fantezilerine, isteklerine ve başından geçenlere bağlı olarak konuşmasını ve bu konuşmalardan çeşitli sembolik anlamların çıkarılmasını içerir. Aslında Klein, Freud’un rüyalara getirdiği yorumlarda kullandığı yöntemle benzer bir yöntem uygular. Bu yöntemle göre Klein, oyun oynayan çocuğun gözlemlenmesi sayesinde çocuğun bilinçaltına inebileceğini düşünür. Bu araştırmada çocuğun sembolleri bireyselleştirdiği ve kendine göre kullandığı gözlemlenir. Klein, ayrıca *dürtü, fantezi ve kaygının ilk kökeninin, emme döneminde olmasa bile, çocuğun dünyaya geldikten sonra ilk ilişki kurduğu nesne olan anne göğsü ile bağlantılı olabileceğini* iddia eder.¹⁵⁸ Klein yaptığı çalışmanın edebi kuram ile ilişkisini ise şu şekilde ortaya koyar; Klein, mitolojik eserlerde veya peri masallarında sıklıkla rastlanan canavarların ya da tehlikeli karakterlerin yerlerini anne-baba tiplerine bıraktıkları; bu anne-baba tiplerinin ise bilinçsizlikleri nedeniyle çocuklarına karşı tehditkâr ve kıskırtıcı bir tavırla davrandıkları sonucuna varır.¹⁵⁹

Özetle, çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalar, psikanalitik araştırmalar sonucu bilimsel bir alt yapı kazanır. Sigmund Freud’un çalışmaları üzerine kurulmuş olan psikanalitik kuramın çocuk edebiyatındaki yeri ve önemi konusunda *Peter Pan*’ın yazarı Kate Egan, “çocuk edebiyatıyla ilgili ciddi çalışmaların Freud’la birlikte başladığını” ifade eder.¹⁶⁰ Dolayısıyla, çocuk edebiyatının önem kazanmasında ve araştırılmaya değer bulunmasında Freud’un psikanalitik araştırmalarının etkisi küçümsenemez. Bu nedenle psikanalitik araştırmalar, çocuk edebiyatı çalışmaları için birer öncü niteliğindedir.

I. II. II. Jungçu Yaklaşım:

Analitik psikoloji biliminin kurucusu olan Carl Gustav Jung (1875–1961) çalışmalarıyla sadece psikoterapi bilim dalını değil, aynı zamanda psikoloji, teoloji, etnografi, edebiyat bilimi ve güzel sanatları da etkisi altına alır. Edebi eserin yaratılmasını yazarın amacının bir parçası olarak gören Jung, yine de edebiyatı, Freud gibi bir tür psikopatografi olarak ele almaz.

Jung’a göre edebî eser, yazarı yazmaya mecbur eder. Hatta yazar, kendi isteğiyle iç dünyasını açığa vurmasının yanı sıra asla yaratmayı düşünmediği bir dizi düşünce ve imgelerin bilincine baskı yapması sonucu,

157 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 105.

158 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 106.

159 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 106.

160 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 102.

kendisine ait olmayan duygu ve düşünceleri de ifade edebilir. Başka bir ifadeyle, yazarın benliği ile yaratma sürecindeki benlik aynı olmayabilir. Yazar, sanki ikinci bir şahısmış gibi eserinin emri altına girebilir.¹⁶¹

Jung, yazarın yazma sürecinde aslında tam olarak kendisi olmadığını; kendisinden ayrı, ikinci bir "ben" in onu nasıl ele geçirdiğini şu sözlerle anlatır: "... (yapıtlar) kendilerini yazarlara ellerinden tutup yazdırırlar; yazar kaleminin yazdığı şeylere hayretle bakar. Yapıt kendi biçimini kendi getirir; yazarın eklemek istediği bir şey, yapıt tarafından reddedilebilir, kendisinin kabule yanaşmadığı bir şeyse ona gerisin geri zorla kabul ettirilebilir. Bu olaydan önce, bilinçli zihin, hayret içinde, boş durumdayken birdenbire yaratmayı aklından geçirmede ve kendi iradesinin hiçbir zaman doğuramayacak olduğu bir düşünce ve imge selinde boğulur... Burada, sanatçı yaradılış süreci ile özdeş değildir; yapıtının egemenliği altında olduğunun farkındadır, o ikinci bir insan gibidir; ya da yabancı bir iradenin büyüsel dairesi içinde hapsolmuş, kendi olmayan bir insan gibi."¹⁶²

Eser ile yazarın yazma süreci arasındaki ilişkiye de değinen Jung'un, "Düzyazı olsun, şiir olsun, tamamıyla belli bir sonuç yaratmayı amaçlayan, yazarın niyetinden doğan edebiyat yapıtları vardır. Elindeki malzemeyi kafasındaki belli bir amacın çerçevesi içinde işler; yapmakta olduğu yapıta bir şeyler ekler, ondan bir şeyler çıkarır, bir yanını daha çok vurgularken bir başka yanını gölgeler, orasına burasına dokunur, her defasında da elde edeceği topyekûn etki üzerinde titizlikle durur ve biçim ile üslup yasalarına yakından uyar. Bütün yargı gücünü kullanır, kullanacağı sözcükleri tam bir özgürlük içinde seçer. Malzemesi baştan başa sanat amacının emrindedir; sadece kafasındaki şeyi dile getirmeye adanmıştır kendini. Ya kendini bile öncü duruma getirmiş, ya da sanat yapıtı onu öylesine bir araç yapmıştır ki kendisi bunun farkında değildir..."¹⁶³ sözleri yazarın yazdığı eser karşısında nasıl bir konumda olduğunu gözler önüne sergiler.

Jung'un edebi bilimlere katkısı, sadece yazarı yazma sürecine iten psikonevrotik durumların belirlenmesi ve değerlendirilmesi ile sınırlı değildir; aynı zamanda edebi eserlerdeki karakterlerin içe dönük veya dışa dönük olmalarıyla ilgili yaptığı sınıflandırma ile de edebi bilimlere katkı sağlar. Jung'un içe dönük ve dışa dönük karakterler ile ilgili yaptığı çözümlemeye göre, "İçe dönük insan kendisine dönük bir varlıktır. Bütün çabalarına, direnmelerine rağmen anılar, hayaller dünyasında yaşamaktan uzak kalamaz. Tersine olarak, dışa dönük insan, dış dünyaya yönelir. Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür. İçe dönük daima, bir şey yapmaya başlamadan önce uzun düşünür. Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır. Sakıncalı yanların bulunduğunu veya bulunmadığını anlamaya çalışır. Bunun için karar vermekte zorluk çeker. Zaman kaybeder. İşlerinin gecikmesine yol açar. Utangaç olur. Kendisine, dolayısıyla başkalarına güvenemez. Bunun da sonucu olarak başkalarıyla kurduğu, ama zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz. Çevresine uymakta zorluk çeker. Dışa dönük insan ise dış dünya ile olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlük-

161 Carl Gustav Jung. age. s. 315.

162 Carl Gustav Jung. age. ss. 315-316.

163 Carl Gustav Jung. age. s. 315.

lerle karşılaşmaz. Değişiklikleri, yenilikleri sever. Çabuk kırılmaz. Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez. Genel olarak önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır. Kararsızlık göstermez. İşlerinde geç kalmaz.”¹⁶⁴

Görüldüğü gibi, davranış tiplerini içe dönük ve dışa dönük olmak üzere ikiye ayıran Jung, bu tiplerin bütün ruhsal süreci etkilediği görüşündedir. Sözgelimi, dışa dönük olanın, nesne karşısındaki tepkisi olumlu iken içe dönük olanın, nesne karşısındaki tepkisi olumsuzdur. Dışa dönük kişi, çevresiyle uyumlu, ortak değerlere ve normlara karşı olumlu iken içe dönük kişinin davranışları çoğunlukla öznel ve çevresiyle genellikle uyumsuzdur.¹⁶⁵

Jung, özellikle edebi eserlerdeki karakter çözümlemesinde kullanılan kişilik işlevlerini dörde ayırır: Bunlar, *düşünme*, *sezgi*, *duyum* ve *duygu* işlevleridir. Düşünme işlevi, “algılama, keşfetme, tanıma, imgeleme, yargılama, ezberleme, öğrenme, zihinde tartma, çoğu kez de konuşma yoluyla, yarı mantıksal çıkarımlarla kendini dünyaya uydurmaya” çalışırken duygu işlevi, “dünyayı ‘hoş ya da hoş olmayan; kabul edilebilirlik ya da edilemezlik’ duygularına dayanarak” algılamayı sağlar.¹⁶⁶ Hem düşünme, hem de duygu işlevi akla dayanır; bunlar akılda değerlendirilir ve yargılanırlar. Oysa diğer iki işlev yani, sezgi ve duyum işlevleri akla dayanmayan işlevlerdir; değerlendirilmelerine ve yargılanmalarına gerek görülmeyen algılardır. Duyum, “nesneleri olduğu gibi algılar”; sezgi ise nesneleri aynı duyum işlevinde olduğu gibi algılamasına karşın duyuların bilinçli aracılığıyla nesneleri algılamaz. Sezgisel olarak nesnelerin algılanması; “nesnelerin kendi içyapısında var olan gizli güçlerin bilinç dışı yoluyla içten algılanması” ile olur.¹⁶⁷

Özetlemek gerekirse, işlevsel tipler yani düşünme, sezgi, duyum ve duyguları ile hareket edenler, yaşantı gereçlerinin nasıl kavrandığını ve oluştuğunu gösterirlerken davranışsal tipler yani içe dönük ve dışa dönükler, libidoyu gösterirler. Freud, “libido”yu *cinsel enerji* anlamında kullanırken Jung terimin anlamını genişletir ve terimin daha çok *genel ruhsal enerji* anlamına geldiğini iddia eder. Bu dört işlevin hiçbirinin gelişmemiş olduğu durum ise belirgin bir nitelik elde etmemiş olan çocuk ruhunun durumudur. Çünkü “ben”in oluşması ve benlik bilincinin gelişmesi, büyüme süreci ile paraleldir.

Jung, *Die Archetypen und das Kollektive Unbewusste (Arketipler ve Kolektif Bilinçdışı)* (1934) adlı eserinde, tarihin farklı dönemlerinde farklı kültürlere ait gerek mitlerin, gerek dini inanışların, gerek rüyaların ortaya çıkışında “kolektif bilinçdışı”nın etkili olduğunu ve insanlığın başlangıcından itibaren ortak deneyimlerin ortak bilinçaltının oluşmasına neden olduğunu iddia eder.¹⁶⁸

Jung, insan ruhunu *bilinç*, *kişisel bilinçdışı* ve *kolektif bilinçdışı* olmak üzere üçe ayırır.¹⁶⁹ Daha sonra kişiliği oluşturan *benlik (ego)*, *kendilik (self)*,

164 Halis Özgü. *age.* ss. 219-220.

165 Carl Gustav Jung. *age.* s. 37.

166 Carl Gustav Jung. *age.* s. 34.

167 Carl Gustav Jung. *age.* s. 34.

168 Carl Gustav Jung. *The Archetypes and The Collective Unconscious (Arketipler ve Kolektif Bilinçaltı)* çev. R. F. C. Hull, Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1989.

169 Jung, insan ruhunun bilinç ve bilinç dışının bir bütünü olduğu iddia ettikten sonra bilinç ve bilinç dışının sınırlarının sürekli bir değişkenlik içinde olduğunu ve en dipten başlayıp yukarı doğru çıktığında şu şekilde bir sıralamanın oluşacağını iddia eder. 1. Merkezdeki Güç, 2. Hayvan atalarımız, 3. İlkel insan atalarımız, 4.

gölge (shadow), persona (insanın dış dünyaya karşı büründüğü kimlik), anima (erkek psişesinin kadın yönü) ve animus (kadın psişesinin erkek yönü) gibi belli başlı arketipsel unsurların insanın bireyleşme sürecinde önemli rol oynadığını ileri sürerek bu süreci edebi eserlerde en çok tekrarlanan mitlerden biri olan kahramanın yolculuğu motifıyla özdeşleştirir.¹⁷⁰

Benlik, egonun kendisidir. *Kendilik*, diğer arketipleri etkileyen merkez arketiptir; aynı zamanda kişilik bütünlüğünü sağlar ve bu bütünlüğü sağlayan kişi kendini gerçekleştirir. *Persona*, toplumun onayını almak amacıyla insanın dış dünyaya karşı taktığı maskedir. *Gölge*, bilinçdışına bastırılmış istenmeyen özellikler bütünüdür; insanın kendi cinsiyetini temsil eden ve kendi cinsinden ilişkisini etkisi altına alan arketiptir; psişenin en karanlık en derin şeklidir; hayvani içgüdüler içermesi bakımından diğer arketiplerden de farklıdır.

Çok derin bir mitoloji bilgisi gerektirdiği için eleştirilen Jung, bilinç dışını içgüdüsel ve şehvetli bir savaş alanı olarak değerlendirmez; aksine bilinç dışını, insanlığın embriyo içindeki fiziksel evrimi ile çok farkı olmayan rüya ve fantezi işlevini yerine getiren çocuktaki ilkel ruh olarak ele alır.¹⁷¹

Jung'çu psikoloji bağlamında yazdığı makalelerin bir derlemesinden oluşan *Man and His Symbols (İnsan ve Sembolleri)* adlı eserinde Marie-Louise von Franz, "gölge" ile "birey" in karşı karşıya gelmelerini konu alır. Gölge, Jung'un arketip olarak adlandırdığı *primordiyal (başlangıçta var olan)* imgelemlerden olup kökeni bilinmeyen, herhangi bir zamanda dünyanın herhangi bir yerinde kendilerini gösteren sembolik nesnelerdir. *Gölgenin fark edilmesi* bireyselleşmenin başlangıcıdır; bireyselleşme ise bireyin kendi bilinç dışını ve bilinç dışının düzenleyici merkezini (benlik) fark etmesiyle başlayan yaşam boyu bir süreci kapsar. Bu özellikleri nedeniyle gölge, kendinde reddettiği fakat başkalarında açıkça görebildiği dürtüleri temsil eder.¹⁷²

Psikanalitik kuram bağlamında, *gölge* kavramına John Cech şu şekilde açıklık getirir: "*Gölge, ruhumuzun diğer bir bölümüdür, bilinçli ruh halimizin karanlıkta bulunan kardeşidir. Gölge; Cain, Caliban'dır, Frankenstein'in yarattığı olan Mr. Hyde'dir. Gölge, cehennemde Dante'ye yol gösteren Virgil'dir, Gılgamış'ın arkadaşı Endiku'dur, Frodo'nun düşmanı Gollum'dur. Gölge Doppelganger'dir (yaşayan birinin kılığına bürünen canavar, bir tür alter ego). Mowgli'nin yaşlı ağabeyidir, kurt adamdır; kurttur; ayıdır; binlerce masalın kaplanıdır; yılan Lucifer'dir. Gölge, bilinç ve bilinç dışı zihin arasındaki bilinç eşiğidir ve biz onu rüyalarımızda kız kardeş, erkek kardeş, arkadaş, hayvan, canavar ve rehber olarak görürüz. Gölge, bilinçli benliğimizde kabul edemediğimiz, etmek istemediğimiz her şey, içimizdeki bastırılmış, inkâr*

İrk toplulukları, 5. Ulus, 6. Oymak, 7. Aile, 8. Birey. Daha fazla bilgi için bk. Carl Gustav Jung. *Analitik Psikoloji*. çev. Ender Gürol. İstanbul: Payel Yayınları, 1997, s. 44.

170 Ayşe Arzu Korucu. *Rider Haggard'ın Romanlarına Arketipsel Bir Yaklaşım: She, Ayesha: The Return of She, Wisdoms Daughter ve She and Allan*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s. 17 (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ayrıca daha fazla bilgi için bk. Carl Gustav Jung. *Analitik Psikolojinin Temel İlkeleri (Konferanslar)*. çev. Kamuran Şipal. İstanbul: Cem Yayınevi, 1996.

171 Hamida Bosmajian. *agm*. s. 102.

172 John Cech. "Shadows in the Classroom: Teaching Children's Literature from a Jungian Perspective (Sınıftaki Gölgeler: Jungçu Bakış Açısıyla Çocuk Edebiyatı Öğretmek)." *Teaching Children's Literature: Issues, Pedagogy, Resources (Çocuk Edebiyatını Öğretmek: Konular, Pedagoji, ve Kaynaklar)*. Editör: Glenn Edward Sadler, New York: The Modern Language Association of America, 1992, s. 83.

*edilmiş ya da kullanılmamış tüm niteliklerdir. Onu ne kadar az kontrol altına alırsanız, o da o kadar çok güçlenecektir; ta ki ruhunuz için katlanılmaz bir yük, bir tehdit oluşturunana dek.*¹⁷³

Amerikalı ünlü fantastik çocuk edebiyatı yazarı Ursula K. Le Guin tarafından 1968 yılında yayımlanan *A Wizard of Earthsea* (*Yerdeniz Büyücüsü*) adlı eserde genç bir büyücü olan Ged'in maceraları anlatılır.¹⁷⁴ Kişinin kendini bulması ve kendi gölgesiyle uzlaşmasını konu alan bu eserde, "Gölge, sadece kötülükten ibaret değildir. Adi, ilkel, kaba, hayvani, çocuksu, güçlü, hayati ve ihtiyaridir de. Zayıf ve nazik değildir. Karanlık, ürkütücü ve çirkindir. Ancak gölge olmadan insan bir hiçtir. Gölgesiz bir beden neyi ifade eder? Hiçbir şeyi; şekilsiz şemalsiz, iki boyutlu bir çizgi karakterini. Kötülükle olan derin ilişkisini inkâr eden bir kimse kendi gerçekliğini de inkâr etmektedir. O kimse hiçbir şey yapamaz, sadece bozabilir ve mahvedebilir."¹⁷⁵ Görüldüğü gibi, *A Wizard of Earthsea*'de gölge arketipi oldukça baskındır. Ancak Jung arketiplere, "belli bir sırayla öğrenilen mekanik bir sistemin parçasıymışçasına muamele edilmemesi" gerektiğini ısrarla belirttikten sonra, bu arketiplerin "yalnızca isimlerden ya da felsefi kavramlardan ibaret olmadıklarını; duygu eşiği ile yaşayan bireye dâhil edilmiş hayattan birer parçaya sahip olan imgeler olduklarını" ifade eder.¹⁷⁶

Benlik kişiliğin devamlı olarak büyümesini ve gelişmesini sağlayan yol gösterici içsel bir unsur ve düzenleyici bir merkez olarak kabul edilir. Hem rüyalar, hem de arketiplerin içeriklerinin incelenmesi yoluyla, bilinç içi ve bilinç dışı ile ilgili bazı genel yargılara varmak mümkündür. Bu nedenle, *A Wizard of Earthsea*'de yalnızca *gölge* temasını değil, aynı zamanda romanın canlandırdığı kahramanın temsil ettiği *arketipi* de incelemek gerekir. Çünkü roman kahramanı Ged'in öyküsü, aynı birçok arketipte olduğu gibi kahramanın cesaretini sınaması için tehlikeli birçok maceraya atılarak güvenli evini terk etmesini konu alır. Sonunda, onu zafere ulaştıran insanüstü ya da doğaüstü bir güçle karşılaşır. Böylece ilk önce reddettiği veya terk ettiği dünyaya ve topluma bir anlamda değişmiş ve yenilenmiş bir şekilde geri döner.¹⁷⁷

Jung, teorilerini oluştururken sadece Batı medeniyetlerine bağlı kalmaz; aynı zamanda Doğu-İslam medeniyeti başta olmak üzere, Amerika yerlileri ve Afrika kültürlerini de içine alan geniş bir yelpazeye yayılan çalışmalar yapar. Özellikle arketipler konusuna odaklanan Jung, bir metinde yer alan imgelerden yola çıkılarak "ortak arketipler" in ortaya çıkarılmasına çalışır. Jung'a göre, kişinin yaşam boyu edindiği hatıra ve imgelerden oluşan kişisel bilinçaltı, dünyada zaten var olan arketiplerden oluşur. Çünkü *psikanalize*

173 John Cech. *agm.* s. 84.

174 Le Guin'in çocuk kitapları Türkçeye "Yerdeniz Büyücüsü (Wizard of Earthsea)" adı ile 1994 yılında Çiğdem Erkal İpek tarafından Metis yayınları aracılığıyla çevrilmiştir. Serinin ilk kitabı olan "Yerdeniz Büyücüsü" yazara göre büyüme temasını işleyen bir romandır. Roman, gelecekte Yerdeniz'in en büyük büyücülerinden biri olacak olan Ged isimli bir çocuğun, ününü borçlu olduğu maceralarından önce başından geçen olayları konu alır. Serinin ikinci kitabı olan "Antuan Mezarları" ise Le Guin'e göre cinsellik, doğum, yeniden doğum, yıkım ve özgürlük temalarını ele almaktadır. İsimsizler'in Rahibesi olan Ölümsüz Arha'nın (Yutulmuş) Tenar adlı bir kızın bedeninde yeniden doğmasıyla başlayan roman Tenar'ın kendi kimliği ile Arha'nın kimliği arasındaki mücadelesini konu alır. Serinin üçüncü kitabı "En Uzak Sahil" in teması ölümdür. Serinin dördüncü kitabı "Tehanu" ve beşinci kitabı ise "Öteki Rüzgar"dır.

175 John Cech. *agm.* s. 84.

176 John Cech. *agm.* s. 85.

177 John Cech. *agm.* ss. 84-85.

*tabii tutulan ile kişisel/kolektif bilinçaltı birleştirildiğinde kişisel bilinçaltı bilince doğru akar.*¹⁷⁸ Jung'un çalışmalarının edebi bilimlere katkısının tam bu noktada başladığını söyleyebiliriz. Şöyle ki, Jung'un çalışmaları, edebi bilimlerin "ortak bilinç" konusunda oluşturmaya çalıştığı teorik alt yapıyı hazırlar. Sözlü kültürün ürünlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen "ortak bilinç" çalışmasında Freud, ilkel toplumları ele alırken Jung ise, çalışmalarını arketipler üzerine yoğunlaştırır. Her iki teorik alt yapı da edebi bilimlere ışık tutacak nitelikte çalışmalardır.

Jung'un teorisinin sınırlarını belirlemeden önce arketip terimine biraz daha açıklık getirmek gerekir. Arketip, diğer bir deyişle, *ilksel imge*, *"tarih boyunca sık sık yinelenen ve yaratıcı fantezinin kendini serbestçe ifade ettiği her yerde beliren bir figürdür; bu, in cin de olabilir, insanlığın varlığı da süreç de olabilir. Demek ki, aslında mitolojik bir figürdür."*¹⁷⁹ Dolayısıyla arketipleri atalarımızın sayısız tipik yaşantılarına biçim veren psikik kalıntılar olarak görmek gerekir. Bununla birlikte, *arketiplerin kökeninin bilinmediğini; bunların kendilerini herhangi bir zamanda ve dünyanın herhangi bir yerinde yeniden üretebileceğini* belirtelim.¹⁸⁰ Jung'a göre, iki tür arketip vardır. Bunlardan birincisi, kendi başına yani, kendi içinde var olan arketiptir. Bu arketip türü, gizilgüç olarak her ruhsal yapıda bulunur. İkincisi ise algılanabilir duruma gelen yani, bilinç alanına giren arketiptir.¹⁸¹

İnsanoğlunun ataları incelendiğinde, arketiplerin her birinin sayısız kez yinelandıkları, ancak her yinelenişlerinde sürekli aynı şekilde oluştukları veya gerçekleştikleri görülür. Sözgelimi, bu arketiplerin sevinç ve keder olduklarını varsayarsak, sevinç ve kederin sayısız kez yinelandıklarını, ancak her yinelenişlerinde bunların aynı şekilde gerçekleştiklerini görebiliriz. Böylesine mitolojik bir durum yeniden ortaya çıktığında, oldukça etkili bir duygu durumu meydana gelmesi sonucu kişi, kendisinin bile daha önce farkına varmadığı bazı gizilgüçlerin serbest kaldığını fark eder. Yazarın ya da şairin söz konusu arketipik duruma düşmesi, böylesi bir sürecin sonucudur. Böylece yazar ya da şair, olağanüstü bir şekilde özgür bırakılma duygusu yaşar; bu duygusunu ya kendinden geçerek ya da kendi üzerinde büyük bir güç hissederek açığa çıkarır. Sonuç itibarıyla, yazar, artık birey olma ve kendi bireyselliğini yaşama durumundan çıkar; o, ırkın yerine geçer; o, artık bütün bir ırkı temsil eder.¹⁸²

Arketipin yarattığı etki, güçlü olduğu için yazarı daha coşkun bir konuma getirir. Dolayısıyla, ilksel imgelerle konuşan kişi, aynı zamanda binlerce ses ile konuşur. Çünkü ifade etmeye çalıştığı, geçici bir düşünce olmasına rağmen kişi, o fikri diğer var olan fikirlerin üzerine kurgular. Böylece eski çağlardan itibaren süregelen her tür düşünce, yazarın ya da şairin ifadesiyle yeniden hayat bulur. Klasik edebi eserlerin okurun üzerinde büyük bir etki bırakmalarının temel nedeni, ilksel imgelerle yaratılmalarıdır. Demek ki, yaratıcı süreç arketipik bir imgenin bilinç dışı harekete geçmesi ve bu imgenin bir sanat eseri olarak işlenip biçimlendirilmesi ile son bulur.¹⁸³ Başka bir ifadeyle,

178 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 103.

179 Carl Gustav Jung. *Analitik Psikoloji*. çev. Ender Gürol, İstanbul: Payel Yayınevi, 1997, s. 323.

180 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 103.

181 Carl Gustav Jung. *age.* s. 47.

182 Carl Gustav Jung. *age.* s. 324.

183 Carl Gustav Jung. *age.* s. 324.

arketipi olarak eserinde işlemesi ve geçmişe ait gizilgüçlere yönelerek onu kendi çağına göre yeniden sunması, yazarın yaratma sürecinin bir sonucu olarak ele alınmalıdır.

Analitik psikolojinin edebiyatı ilgilendiren boyutu görüldüğü gibi arketiplerdir. Çözümenecek edebi eser, kaynağını şairin veya yazarın kişisel bilinç dışından değil de insanlığın ortak mirası olan bilinç dışındaki mitolojik unsurlardan alıyorsa, o eserde ilksel imgeler veya arketipik unsurlar var demektir. Ortak mirasın eseri olan alanı Jung, *ortak bilinç dışı* olarak adlandırır; böylece *kişisel bilinç dışı*ndan tamamen farklı bir kavram ortaya atar. *Kişisel bilinç dışı* kavramı, *bilinç durumuna yükselebilen, ancak uyum sağlayamadıkları için geri itilmesi nedeniyle bilinç eşiği altında kalan türlü psişik süreç ve içeriklerin toplamı* anlamına gelirken *ortak bilinç dışı* ise; *normal şartlar altında bilinç düzeyine çıkma eğilimi göstermeyen, bastırılması veya unutulması söz konusu olmadığı için analitik teknik ile hatırlanması imkânsız olan, ilksel çağlardan itibaren belirgin anımsatıcı imgeler halinde bireylere ulaşan ve kalıtımla geçen gizilgüç* olarak tanımlanır.¹⁸⁴

Jung'a göre, bilinçaltının insan üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Ne var ki Jung, bilinçaltının Freud'un iddia ettiği gibi sadece birey veya bireyselliğe değil, toplum ve toplumsallığa da özgü olduğunu iddia eder. Dolayısıyla, Jung sadece kolektif veya bireyüstü bir bilinçaltının varlığını savunmaz, aynı zamanda ruh dünyasını *bilinçli* ve *bilinçsiz* olmak üzere ikiye ayıran Freud'a karşı, üçüncü bir bilinçaltını yani *kolektif bilinçaltı*nı öne sürer.¹⁸⁵

Jung'a göre insanların nasıl bireysel geçmişleri ve bu geçmişe ait bilinçaltıları varsa ortak bir geçmişleri ve buna bağlı olarak ortak bir bilinçaltıları da vardır. Şöyle ki, "*Kişisel bilinç dışı bireyin yaşamından kaynaklanan, unutulmuş, bastırılmış, yadsınmış ve bilinç dışı yoluyla algılanmış şeyleri kapsar; ortak bilinç dışı ise insanoğlunun tarih çağlarına, toplumlara ırklara bakmaksızın, ta dünyanın kuruluşundan beri evrensel durumlara karşı gösterdiği kalıpsal tepkileri içerir... 'Korku', 'tehlike', 'üstün güçlerle savaş', 'erkek-kadın', 'çocuk-ana baba', 'aşk-nefret', 'doğum-ölüm', 'aydınlık-karanlık' gibi karşıtlıklar örneğin.*"¹⁸⁶ Bununla birlikte, bütün uygarlıklarda var olan masal, efsane ve din gibi sözlü kültüre ait ürünlerde aynı arketiplerin bulunduğunu iddia eden Jung, özellikle masalarda ve dinlerde "*fedakârlıklar, yılanlar, büyücüler, cennet, cehennem, fena ruh, iyi kalpli melek, büyülenmiş prens*" gibi ortak arketiplerin bulunduğunu belirtir.¹⁸⁷

Jung'un asıl ilgisi, insan ırkı ve ırkın geçmişi üzerinedir; bu nedenle bilinç dışını kültürümüzün yok ettiği bir dizi mitler ve sembollerden oluşan depo olarak görür. Bu noktada çocuk edebiyatı ile Jung'un felsefesinin hangi noktada kesiştiği sorusunun cevabını ise Jacqueline Rose, "çocuğu bütün insanlık tarihinin merkezine oturtan bu gizemli hava ile çocuk edebiyatının doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır" şeklinde verir.¹⁸⁸ Demek ki, insanlık tarihi mitler ve sembollerle doludur; çocuk ise insanlık tarihinin merkezindedir.

184 Carl Gustav Jung. *age*. ss. 322-323.

185 İsmet Emre. *age*. s. 91.

186 İsmet Emre. *age*. s. 92.

187 İsmet Emre. *age*. ss. 93-94.

188 Jacqueline Rose. *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction (Peter Pan'ın Olayı ve*

Ruh kavramı hakkında da çalışmalar yapan Jung'un, bölünmezleşme sürecindeki ruh imgesini ikiye ayırarak erkektekini *anima*, kadındaki ise *animus* adı ile adlandırdığını daha önce belirtmiştik.¹⁸⁹ Jung'un "*Ruh imgesinin arketip figürü, ruhun karşı cinsiyetini canlandırır; bu aynı zamanda tamamlayıcıdır; ona hem kişisel tepkimizi, hem de karşı cinsiyetin bireydeki yaşantısını yansıtır. İçimizdeki bireyler olarak taşıdığımız karşı cinsiyetin imgesini canlandırır*" sözleri, aslında her bireyin içinde karşı cinsi barındırdığının da bir anlamda göstergesidir.¹⁹⁰ Anima simgeleri, "*güzel bir yaratık, tanrıça, cadı, melek, cin, dilenci, kadın, orospu, yakın arkadaş, Amazon vb. gibi belirebilir. Edebiyatta tipik anima figürleri: Truvalı Helen, İlahi Komedya'daki Beatrice; Don Kişat'un Dulcinea'sı v.b.*"dir.¹⁹¹ Animus simgeleri ise, "*Diyonizos, Uçan Hollandalı, boks şampiyonu, siyasal lider, hayvanlar*"dır.¹⁹²

Ruh açısından ele alındığında Tanrı'nın kendisi de aynı diğer arketipler gibi bir simgedir. Ancak diğer arketiplerden onu ayrı kılan en temel özelliği "*kendisine bağlı enerji gücünün en büyüğüne sahip*" olmasıdır.¹⁹³ Tanrı arketipini mistik ve kozmik yaşantılarla ilişkisini değerlendirirken Jung'un "*insanlık, Tanrı'nın bilincine, simgenin gerçekliğini kabul ederek varmıştır*" sözleri, Tanrı simgesinin aslında yaşamın kendisi olduğunu vurgular.¹⁹⁴ Çünkü Tanrı, ruhtaki yaşam enerjisinin bir tür yansımasıdır. Ayrıca Jung, antik mitoloji ruhunun bugün de geçmişte olduğu kadar etkin olduğu konusunda ısrarcı tutumunu sürdürdükten sonra modern toplumlarda, tanrıların ve şeytanların kaybolmadıklarını veya yok olmadıklarını aksine, onların sadece yeni isimlere sahip olarak yeniden ortaya çıktıklarını belirtir.¹⁹⁵

Mitler ve peri masalları, dilin sembolleri kullanmasıyla oluşturulan edebi türler oldukları için bunların okurun bilincine ve bilinç dışına hitap ettiği şeklinde genel bir kanı bulunur. Dolayısıyla, bu edebi türlerin, id, ego ve süper ego olmak üzere okurun hem bilincine, hem de bilinç dışına hitap ettiğini söyleyebiliriz. Bir taraftan Freudçu psikanalistler, ne tür bastırılmış duyguların veya bilinçaltındaki unsurların mit ve peri masallarının temelini oluşturduklarını saptamaya ve bunların, hayaller ve rüyalarla ne gibi ilişkilerinin olduğunu ortaya çıkarmaya çalışırken diğer taraftan Jungçu psikanalistler, bu masallardaki karakterlerin ve olayların arketipik psikolojik olgulara nasıl yerleştiğini ve ne şekilde bunları temsil ettiğini bireysel ve irksal bilinç dışını göz önünde bulundurarak ortaya çıkarırlar.¹⁹⁶

Psikanalitik yaklaşıma göre, rüyaların yorumlanması bilinçaltını ilgilendiren başlıca konulardan biridir. *Alice Harikalar Diyarında* (1865) adlı eserde olduğu gibi çocuk edebiyatı eserlerinde zaman zaman ana karakterin rüya görerek uykusundan uyandığı bilinir. Dolayısıyla, edebi eserlerde rüya-

189 Örneğin, sempati ve antipati gibi duygular, animus ile animaya bağlıdır. Bunlar birbirini kaçınılmaz bir şekilde çekerler. Hatta kendini ayırtırmamış huzursuz erkekler vardır; bunların içinde çoğunlukla kadını dürtüler vardır; bunlar coşkularıyla birlikte hareket ederler. Animus'un baskın olduğu kadın ise inatçı ve ukala kişiliğiyle dikkat çeker; bu tür kadın erkekler gibi tepki gösterir.

190 Carl Gustav Jung. *age.* s. 72.

191 Carl Gustav Jung. *age.* s. 72.

192 Carl Gustav Jung. *age.* s. 73.

193 Carl Gustav Jung. *age.* s. 79.

194 Carl Gustav Jung. *age.* s. 79.

195 John Cech. *agm.* s. 86.

196 Bruno Bettelheim. *age.* s. 36.

ların yorumlanması, başlı başına bir sorundur. Çünkü rüyaların yorumlanması konusunda Jung, Freud'dan kesin çizgilerle ayrılır. Jung'a göre Freud, akıl dışı bir süreçte, yani rüya halindeyken gerçekleşenleri akılla yorumlama gibi bir hataya düşmüştür. Oysa Jung'a göre, rüya doğası ve kuralları gereği gerçek dünyadan tamamen farklı bir olgudur. Çünkü rüya zamanı uzayın dışında kalan bir zamandır.¹⁹⁷ Rüyalar bilinç örtüsü altında toplandıkları için birbirlerini tetiklerler ve birbirlerini yaratırlar. Rüyalar arasında mantıksal bir ilişki aranmaz. Başka bir ifadeyle, Jung'a göre, rüyaların ardıllığı yani birinciden sonra ikincinin gelmesi veya ikinciden sonra üçüncünün gelmesi söz konusu değildir.¹⁹⁸ Rüyaların bilinçli bir etken olmadan uykuda yer alan psikolojik olgular olduğuna inanan Jung rüyaları, *insan ruhunun incelenmesinde en yalın araçlar* olarak görmekle birlikte rüyaların anlamlı ve anlaşılabilir olduğuna inanır.¹⁹⁹ Çünkü O'na göre, *"rüyalardaki özel imgeler, arketiplerle birleşir; arketiplerin gücü rüya gören kişiyi hemen etkisi altına alır."*²⁰⁰

Jung, başlangıçta Freud'un görüşlerine destek vermesine; onun teorilerini geliştirip daha geniş kitlelere duyurulmasında büyük katkı sağlamasına rağmen kendi hocasının her şeyi "cinsellik" ve "libido" ile ilişkilendirmesine aynı Adler gibi karşı çıkar. Ancak Jung, Adler'i de bireysel psikolojiye gereğinden fazla önem verdiği ve bireyin dışında dönen dünyayı ve toplumu görmezden geldiği için eleştirir. Jung, bireyin sadece içinde bulunduğu veya ait olduğu çevre ile değil, bütün tarihsel geçmişi ile ele alınması gerektiğini öne sürer.²⁰¹

Jung ise Freud ve Adler'in bazı görüşlerini benimsemekle ve bazı görüşlerine de karşı çıkmakla birlikte, kendi görüşlerini edebi bilimcilerin ilgisini çeken arketipler üzerine yoğunlaştırır. Jung'a göre insan, sadece *bireysel* değil, aynı zamanda *sosyal* yönü de olan bir varlıktır. O'na göre, yaşadığı dünya düzeni içinde Freud'un savunduğu bilinçaltı, libido ve cinsellik ile Adler'in savunduğu çevresel ilişkiler ne kadar belirleyici ise tarihsel ve toplumsal yapılanma da o kadar belirleyicidir.

Jung, Freud'dan bilinç ve bilinç dışı konularında da ayrılır. Freud, bilinç dışının tamamını insanın bastırılmış duygu ve düşüncelerinin depolandığı yer olarak görmesine karşın Jung, bilinç ve bilinçaltı arasındaki farkı ortaya çıkararak bunların işleyişlerini belirler. Jung'a göre, bilinç *"sürekli değildir... Bilinç, kesikli, kopuk kopuktur."*²⁰² Sanıldığıının aksine, insan hayatının büyük bir bölümü bilincin değil, bilinçaltının egemenliğinde geçtiğini savunan Jung, bunun insanın bilinçli evreleri, yani uykuda olmadığı veya gündüzleri bilinçaltına tutsak olmadığı saatler çıkarıldığı takdirde daha iyi kavranacağını iddia eder.²⁰³

Çocuk edebiyatına psikanalitik yaklaşım söz konusu olduğunda, Freudçu mu yoksa Jungçu yaklaşımla mı edebi metinlerin çözümlenmesi sürüp

197 İsmet Emre. *age*. s. 103.

198 Alfred Adler. *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*. çev. Halis Özgü. İstanbul: Hayat Yayınları, 2002, s. 218.

199 Carl Gustav Jung. *İnsan Ruhuna Yöneliş*. çev. Engin Büyükinâl. 4. Baskı, İstanbul: Say Yayınları, 2001, s. 56.

200 Hamida Bosmajian. *agm*. s. 102.

201 İsmet Emre. *age*. s. 87.

202 Carl Gustav Jung. *İnsan Ruhuna Yöneliş*. s. 66.

203 Carl Gustav Jung. *İnsan Ruhuna Yöneliş*. s. 66.

giden bir tartışma konusu olmuştur.²⁰⁴ Örneğin, Alan Garner, “*Jung, aslında çocuk edebiyatında Freud’dan daha çok kabul görmektedir*” diyerek çocuk edebiyatı eserlerinin Freud’dan ziyade Jung’çu yaklaşımla çözümlenmesi gerektiğini ısrarla vurgular.²⁰⁵ Bunun temel nedeni ise Freud’un her şeyi cinsellikle ilişkilendirmesidir.

Çocuk edebiyatı türleri arasında özellikle fantastik unsurlara sahip olanlar, en uygun Jungçu yaklaşımla incelenebilir. Jungçu eleştirmenler fantastik unsurlara sahip olan bu peri masallarının *bireyin derin ruhsal ve dinsel ihtiyaçlarını* karşılamaları ve *bireyin iç dünyasının birer alegorisi* olmaları bakımından ele alırlar. Bu nedenle peri masallarının Freudçu yaklaşımdan ziyade Jung’çu yaklaşımla incelenmeleri daha işlevseldir. Masalların Jung’çu yaklaşım bağlamında araştırılması konusunda ciddi çalışmalar yapan Marie Louise von Franz, masallarda tarihsel ve sosyal bağlamın önemsenmemesini ve peri masallarındaki imgelere belli alegorik anlamların yüklenmesini eleştirir. Franz, bu durumun başlıca nedeni olarak Jungçu eleştirmenin metaforu açıklamak için yine başka bir metaforu kullanmasını gösterir.²⁰⁶ Çocuk edebiyatı eleştirmenlerine Jungçu yaklaşımın bu kadar çekici gelmesinin temel nedeni ise, esere karşı *yabancılaşma* sağlandıktan sonra yeniden eserde orijinal bir *bütünlük* arayışına gidilmesidir.

Jungçu yaklaşımla çocuk edebiyatını inceleyen John Cech, “*Shadows in the Classroom: Teaching Children’s Literature from a Jungian Perspective (Sınıfta Gölgele: Jung’çı Bakış Açısıyla Çocuklara Edebiyat Öğretimi)*” adlı makalesinde öncelikle yetişkinlerin çocuk edebiyatına karşı tutumlarını ele alır. Cech bir masal şiddet unsurları içeriyor ise, o masalı okuyan çocuk okurun şiddet öğreneceğinin bilindiğini; eğer masal üvey anneyi olumsuz bir şekilde betimliyorsa, o okurun kendi üvey annesi ya da bir başkasının üvey annesi hakkında kötü düşünmeyi öğrenebileceğinden endişe duyulduğunu; eğer masal kaybolmak ya da terk edilmek gibi çocukların zaten kaygı duydukları konuları işliyorsa, o okurun o masalı okumasının bu mantığa göre, onda sadece korkuyu körüklemek gibi bir işleve sahip olacağı düşünüldüğünü belirtir.²⁰⁷ Oysa çocuk edebiyatı psikanalitik açıdan incelendiğinde, yetişkinler her ne kadar çocukların bu tür konulardan uzak tutulması gerektiği ile ilgili yaygın bir inanişaya sahip olsalar da klasik çocuk edebiyatı ürünlerinden modern ürünlere kadar sakınılan bu konuların oldukça geniş bir yelpazede yer aldığı görülür.

Cech çocukları psikolojik açıdan koruma altına almak adına çocuk edebiyatında yer alabilecek olan birçok konunun göz ardı edilmesine karşı çıktıktan sonra, bu konuya son noktayı şu sözlerle koyar: “Çocukları onların kaygılarını ateşleyecek ya da önemli ahlaki ya da etik meseleleri uyandıracak herhangi bir kitapla etkileşime geçmelerinden sakınmış olsaydık, raflarda çok çok az kitap bulunurdu. Ayrıca, çocukların bu tür sorunlarla yalnızca bir kitabın yaratacağı güvenli bir ortamda karşı karşıya gelmelerinden başka neredeyse hiç şansları olmazdı.”²⁰⁸

204 Jacqueline Rose. *age*. s. 18.

205 Jacqueline Rose. *age*. s. 18.

206 Hamida Bosmajian. *agm*. s. 104.

207 John Cech. *agm*. s. 82.

208 John Cech. *agm*. s. 82.

Jung'un "Psychic Conflicts in a Child (Çocukta Psişik Çatışmalar)" adlı bildirisinde, bebeklerin nasıl dünyaya geldikleriyle ilgili takıntılı olan bir kız çocuğu ele alınır. O dönemde annesi bir erkek kardeş dünyaya getirmek üzere hamile olan dört yaşındaki bu kız çocuğu, peri masallarında meyve yiyerek hamile kalan kadın karakterler gibi portakal yutarsa hamile kalabileceği hayalini kurar. Hasta çocuğa babası bebeklerin nasıl dünyaya geldiği ile ilgili bilgi verir. Ancak Jung, çalışmasında bir taraftan çocuklara yalan yanlış açıklamalarda bulunulmaması gerektiğinin altını çizirken, diğer taraftan tamamen gerçek açıklamaların ise asla tavsiye edilemeyeceğini önemle belirtir. Çünkü Jung'a göre, hayal kurmanın doğallığını azaltan somut açıklamalar, zekânın gelişme özgürlüğünü engeller.²⁰⁹ Bu şu anlama gelir: Çocuk okurun bilme hakkı olduğu düşünülen şeylerin her biri gerçekçi somut açıklamalardan ziyade onun hem hayal kurma yetisine, hem de entelektüel gelişimine uygun bir şekilde verilmelidir. Dolayısıyla çocuk edebiyatında metinler oluşturulurken, somut açıklamaların ne denli hayal kurma gücü ile desteklendiği önem taşır.

Yukarıda belirttiğimiz gibi, çocuk edebiyatına psikanalitik açıdan yaklaşıldığında, özellikle çocuk okura somut açıklamaların yapılması; anlatıların veya söylemsel ifadelerin "harfi harfine açıklanması (literalizm)" psikolojik açıdan okuru oldukça sınırlayan bir durum yaratır. Sözgelimi, okurun çocuk olduğu düşüncesiyle her ayrıntının açıklanmaya çalışılmasının ne gibi etkileri olabileceği konusunda çalışma yapan James Hilman, böylesi bir anlatı şeklinin okurun duygusal gelişimini engelleyebileceğini belirttiikten sonra, *okurun gerek kendisine gerek yaşadığı dünyaya karşı benimsediği yaratıcı metaforik bakış açısını kaybetmesine* de neden olabileceğini iddia eder.²¹⁰

Susan Hancock, "Fantasy, Psychology and Feminism: Jungian Readings of Classic British Fantasy Fiction (Fantastik, Psikoloji ve Feminizm: Klasik İngiliz Fantastik Kurgusunun Jungçu Okumaları)" adlı çalışmasında, Jungçu düşüncenin temelinde "anima", "animus", "çocuk", "anne", "gölge", "düzenbaz", "bilge yaşlı adam" ve "bilge yaşlı kadın" olmak üzere toplam sekiz arketip olduğunu ve çocuk edebiyatı eserlerinin bu bağlamda değerlendirilmesi gerektiğini belirtir.²¹¹

Çocuk edebiyatında yer alan özellikle mit, efsane, halk hikâyesi ve peri masalı gibi türler, ister gönüllü okumanın ister terapi sürecinin birer parçası olsun yaratıklar, ruhsal çekinceler ve imgelerin evrensel anlamda anlaşılabilirliklerini aktardıkları için kişileri ruhsal gerçekliğe alıstıran efsanevi bir harita sunarlar.²¹² Temelde çocuk edebiyatının büyük bir bölümünü oluşturan bu türler, çocukların gerek bireysel gerek ruhsal gelişimlerinde son derece önemlidirler. Çünkü bunlar, hayal gücünün büyük bir beceri ile harekete geçmesini ve bireyin kendi algısına yardımcı olacak etkin ruhsal katılımını gerekli kılar. Ayrıca bu türler, din, sanat, bilim ve sosyal hayatı da içine alan

209 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 103.

210 John Cech. *agm.* s. 82.

211 Susan Hancock, "Fantasy, Psychology and Feminism: Jungian Readings of Classic British Fantasy Fiction. (Fantastik, Psikoloji ve Feminizm: Klasik İngiliz Fantastik Kurgusunun Jungçu Okumaları)." *Modern Children's Literature. An Introduction.* Editör: Kimberley Reynolds. London: Palgrave Macmillan, 2005, s. 45.

212 John Cech. *agm.* ss. 82-83.

konularla ilgili oldukları için söz konusu bilim dallarının da anlaşılmasına katkıda bulunarak yeni bir sürecin başlangıcını oluştururlar.

Özetle Jungcu yaklaşıma göre çocuk edebiyatı eserleri öncelikle insan ruhu çerçevesinde ele alınarak bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı bağlamında incelenir. Daha sonra kişiliği oluşturan benlik, kendilik, gölge, persona, animus ve anima gibi bireyselleşmede önemli arketipsel unsurlar göz önünde bulundurularak değerlendirilir. Özellikle kolektif bilinçaltının çocuk edebiyatı eserlerine ne şekilde yansdığı ortaya çıkarılır.

I.II. III. Adlerci Yaklaşım:

Bireysel psikoloji biliminin kurucusu olarak bilinen Alfred Adler (1870–1937) bireysel psikoloji kavramını şu şekilde açıklar: “*Bireysel psikoloji, yaşamın özünde saklı yatıp gelişme, çaba harcama, iş görme eğilimiyle kendini açığa vuran gizemsel yaratıcı gücü kavrama arzusu(dur), ayrıca belli bir alandaki yenilgiyi bir başka alanda sağlayacak başarıyı dengeleme (kompanze etme) isteğinden doğup çıkmıştır.*”²¹³ Adler, bireysel sorunlara yönelik araştırmalar yapar ve bireyin sorunlarının çözümü olarak *insancıl, bütünselci ve organik* bir yaklaşım sergilenmesi gerektiğini ortaya koyar. Gerçekten de bireysel psikoloji, bireyin yaratıcı gücünü ortaya çıkarma çabası ile doğrudan ilişkilidir. Sözelimi, eğer birey herhangi bir alanda yenilgiye uğradıysa, o bireyin başka bir alanda başarıyı yakalayarak dengeyi sağlama isteği bireysel psikolojiyi oluşturur.

Bireysel psikoloji adını verdiği kuramıyla her ne kadar başlangıçta Freud'u tekrarlayan ve onunla aynı görüşü paylaştığını bildiren fikirler öne sürse de Adler, daha sonraları Freud'la çatışan ve kendine özgü fikirleriyle öne çıkan bir bilim adamı olarak göze çarpar. Adler, Freud'un cinsellik üzerine gereğinden fazla yoğunlaştığını ve hayatı tamamen cinsiyet ve cinsellikle ilişkilendirmenin mümkün olamayacağını iddia ettikten sonra, *aşağılık kompleksi* ve *üstünlük kompleksi* ile ilgili öne sürdüğü görüşlerle psikanalitik kurama katkıda bulunur.²¹⁴

Aşağılık kompleksi kavramı, insanların kendilerini bazı nedenlerden dolayı çocukluklarında yetersiz, eksik, kusurlu ve aşağı görmeleri; bunun sonucu olarak, üstün olma arzusu taşımalarını ve bu arzularını gerçekleştirmek için büyük çaba göstermeleri anlamına gelir.²¹⁵ Buna ek olarak, Adler aşağılık duygusunun kişinin geçmişinde aranması gerektiğini; ihmal, şımartılma ve anormal olaylara maruz kalma gibi durumların aşağılık kompleksine yol açabileceğini belirtir.²¹⁶ Adler, üstünlük duygusuna sahip olan insanın, kendisini çevresinde bulunan herkesten üstün gördüğünü ya da üstün görmek istediğini; başkalarının kendisini, kendi gördüğü gibi değerlendirmedeği durumlarda ise sinirlendiğini; hatta o insanları dar görüşlülük ve düşmanlıkla suçladığını vurgular.²¹⁷

Üstünlük duygusuna sahip olan insanların başkalarıyla kolay kolay

213 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. çev. Kamuran Şipal. İstanbul: Say Yayınları, 1996, ss. 7-8.

214 Halis Özgü. *age*. s.138.

215 Halis Özgü. *age*. s.138.

216 Alfred Adler. *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*. çev. Halis Özgü. İstanbul: Hayat Yayınları, 2002, s. 32.

217 Halis Özgü. *age*. s.199.

anlaşamadığını belirten Adler, üstünlük kompleksinin şu gibi durumlarda ortaya çıkabileceğini söyler: “*Kibirlilik, acayip giyinme, kadınlarda göze bakan erkeklik hali ve erkeklerde aşırılığa kaçan kadınlık hali, kendini beğenme, taşkınlık, palavracılık, zalimce davranış, yerme eğilimi, önemli kimselerle dost olma veya zayıflara, hastalara, önemsiz kimselere gıpta etme eğilimi, başkalarını kötülemeye elverişli fikir akımlarına ve önemli düşüncelere fazla düşkünlük.*”²¹⁸ Bunlara ek olarak, “*hiddet, öç alma duygusu, kederlilik, coşmalar, gürültülü gülme alışkanlığı, kaçıcı bakış, konuşmayı dinleme dikkatsizliği, çoğu zaman manasız haller karşısındaki devamlı coşmalar, duygusal aşırılık da üstünlük kompleksini doğuran aşağılık kompleksi*”nin göstergeleri arasında sayılabilir.²¹⁹

Adler üstünlük çabasıyla aşağılık duygusunun, normal duygusal tutumlar olarak birbirini bütünlendiğini ifade ettikten sonra eğer birey, kendisinde bir şeylerin eksikliğini hissetmezse asla üstünlük sağlamaya ve başarı elde etmeye uğraşmayacağını iddia eder.²²⁰ Demek ki, Adler’in görüşüne göre, aşağılık kompleksi eğer üstünlük kompleksinin gerisine gizlenirse ancak o zaman, üstünlük kompleksi denge sağlayıcı bir rol oynayabilir. Adler ayrıca, üstünlük çabasının asla son bulmayacağını; çünkü bu çabanın bireyin ruhunu oluşturduğunu ifade eder.²²¹

Adler, *Lebens Kennntnis (Yaşama Sanatı)* adını verdiği eserinde bir çocuğun ileriki yıllarda kişilik sorunu yaşamasının temel nedeni olarak, çocuklarına özen gösteren ve aşırı koruma sağlayan anne baba davranışını gösterir. Çünkü Adler’e göre, aşırı koruyucu anne baba, çocukta şımartılma tehlikesi yarattıkları için yanlış tutum sergilerler. Adler, bunun yerine çocuklar hata yapsalar bile kendi sorunlarını kendilerinin çözmelerine ve bazı kararları kendilerinin almalarına izin vermenin uzun vadede onların iyiliğine olacağına inanır.²²²

Adler’in üzerinde önemle durduğu bir başka konu ise hayal gücüdür. Adler’in yaptığı psikanalitik çalışmalar, insan ruhunun derinliklerinde gizli olan gerçeğin kavranabilmesinin ancak hayal gücü ile mümkün olabileceğini gösterir. Düşün asıl amacının ne olduğu sorusuna, “*bireyi kişisel üstünlüğe götüren yolu hazırlamak*” şeklinde cevap veren Adler, bu sözlerle hayal gücünün insan yaşamındaki önemine dikkat çeker.²²³ Freud düşleri, çocuksu cinsel isteklerin doyuma kavuşturulması şeklinde değerlendirirken Adler, her şeyin bir doyum olarak görülemeyeceğini; her düşüncenin bilinçdışının derinliklerinden çıkıp gelerek bilinçte açığa çıktığını iddia eder.²²⁴ Çocuğun ana babasına duyduğu sevgiyi, Freud gibi cinselliğe bağlamayan Adler, çocuğun sevgisinin temel nedeni olarak onun korunma, sığınma ve gereksinim duyma gibi duygulara sahip olma isteğini gösterir.²²⁵

Adler, bütünüyle reddetmese bile Freud’un Oidipus kompleks görüşüne de karşı çıkar. Freud’un görüşü olan kız çocuğunun babaya, erkek ço-

218 İsmet Emre. age. s. 75.

219 İsmet Emre. age. ss. 75-76.

220 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. ss. 43-44.

221 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. s. 43.

222 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. ss. 117-130.

223 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. s. 105.

224 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. s. 111.

225 Halis Özgü. age. s. 199.

cuğunun ise anneye cinsel açıdan bağlı olmasını ya da bunların birbirlerinin cinsellikle ilişkilendirilmelerini reddeder. Ancak Adler, kötü bilinçlenme nedeni ile annesi tarafından aşırı derecede şımartılan çocuğun etkilenebileceğini ve hatta çocuğun *"bazen cinsel ihtiyaçlarının annesi tarafından karşılanmasını bekleyen (adeta) bir parazit gibi"* yetişebileceğini belirtir.²²⁶

Adler, Oidipus kompleks konusunda olduğu gibi sapık eğilimler konusunda da Freud'dan kesin çizgilerle ayrılır. Freud'un düşüncesinin aksine lezbiyenlik ve eşcinsellik gibi sapık eğilimlerin ya da sıra dışı ilişkilerin doğuştan gelmediğini iddia eden Adler, her kadında erkeklik hormonunun, her erkekte de kadınlık hormonunun bulunduğunu; dolayısıyla, homoseksüeller ile homoseksüel olmayanlar arasında belirgin herhangi bir hormonal farklılığın olmadığını ve bu nedenle sapık eğilimlerin doğuştan değil, sonradan edinildiğini iddia eder.²²⁷

Adler, bireysel psikoloji kuramında çocukların eğitimi konusuna oldukça önem verir. İster okulda, ister evde verilsin, eğitimin bireylerin kişiliklerini oluşturmada ve yönlendirmede önemli bir işlevi olduğunu şu sözlerle ifade eder: *"Eğitimin genel ilkesi, insanların ilerde yaşayacakları yaşamla uyum içinde bulunmaları zorunluluğudur. Yani eğitim bir ulusun ideallerine uygun düşecektir. Çocuklar, ilgili ulusun idealleri göz önünde tutularak eğitilmemi, sonraki yaşamlarında büyük bir olasılıkla bir takım güçlüklerle karşılaşır, mensup oldukları toplumun bireyleri olarak ilgili toplum içinde yerlerini almazlar."*²²⁸

Adler, okulların toplum idealleriyle bağlantısının o ülkenin kendi hükümetiyle bağlantısına dayandığını; bunun nedeninin ise bir devletin ideallerinin eğitim sistemine yansımalarının o devletin alacağı kararlara bağlı olmasından kaynaklandığını ifade eder.²²⁹ Bununla birlikte, Adler, hükümetlerin eğitim politikalarını şu sözlerle sınırlar: *"Hükümet, anne babalarla aileleri kendi amacı yönünde doğrudan etkileyemez, kendi çıkarlarını koruyabilmek için okullardan yararlanır."*²³⁰

Özetle, Adler'in bireysel psikoloji adını verdiği kuram çocuk edebiyatı eserlerinde bireysel psikoloji, aşağılık kompleksi, üstünlük kompleksi, çocuğun sosyal çevreyle yaşadığı uyumsuzluklar, yakın çevresinin ve aile içi ilişkilerinin bu uyumsuzluklar karşısında oynadığı rol bağlamında incelenir: *"Çocuk edebiyatının çocuk üzerinde oynaması muhtemel olumlu ve olumsuz tarafları, çocuk edebiyatını oluşturan edebi türlerin çocuğa nasıl bir etkide bulunduğu, çocuk edebiyatı yazarlarının çocuğun ruhunu anlamayı kolaylaştıracak etkenlere inmesindeki zorlukların ortadan kaldırılması gibi daha pek çok konuda Adler edebiyat bilimcisinin yararlanması gereken görüşlere sahiptir."*²³¹ Ayrıca, çocuğun gelişimine çocuk edebiyatının etkisi ve özellikle çocuğun gelişimi esnasında çevresiyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerin çocukta yarattığı etkiler üzerinde yapılan araştırmalar, Adler'in bireysel psikoloji kuramı ile örtüşecek türden çalışmalarlardır.²³²

226 Alfred Adler. *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*. s. 36.

227 Alfred Adler. *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*. s. 36.

228 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. s. 117.

229 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. s. 118.

230 Alfred Adler. *Yaşama Sanatı*. s. 118.

231 İsmet Emre. *age*. ss. 81-82.

232 İsmet Emre. *age*. s. 5.

I.II. IV. Lacancı Yaklaşım:

Asıl adı Jacques-Marie Emile Lacan (1901–1981) olan ancak Jacques Lacan olarak bilinen Fransız psikanalist, çalışmalarını daha çok psikanalizin kuramsal felsefesi üzerine yoğunlaştırır. Fransa’da yapısalcılığın çok güçlü olduğu bir dönemde yayınlanan *Ecrits (Yazılar)* (1966) adlı eseri, özellikle dönemin aydınlarını derinden etkilediği için Lacan’ın görüşleri değerlendirilmeye değer görülür.

20. yüzyılda Freud’un yaptığı araştırmalar ve çalışmalardan itibaren psikanalizin bir bilim dalı olup olmadığı sorunsalı ortaya çıkar; eğer bir bilim dalı ise o zaman bilimsel alanda ne şekilde temellendirileceği tartışılır; psikanaliz, epistemolojik bir düzleme oturtulmaya çalışılır. Dolayısıyla, Lacan böyle bir ortamda çalışmalarını, daha çok psikanalizin kuramsal temelini oluşturmak amacıyla şekillendirir. Psikanaliz alanında daha sonra yapılan çalışmalar, psikanalizin bir bilim dalı olarak kabul edilmesini; epistemolojik olarak kendi farkını ortaya koymasını, yani bir anlamda psikanalizin kendi “nesne”sini belirlemesini sağlar. Bununla birlikte, Freud her ne kadar psikanalizin nesnesini açık açık ifade etmese de psikanalist yaklaşımın savunucuları söz konusu nesnenin bilinç dışı olduğunu belirtirler.²³³

Lacan’ın kuramsal psikanaliz alanında yaptığı çalışmalar, Sigmund Freud’un yeniden yorumlanmasından başlayarak yapısalcılığa, oradan da yapısökücülüğe kadar uzanır. Dolayısıyla Lacan 20. yüzyılda sadece psikanaliz değil, aynı zamanda dilbilim, antropoloji ve felsefe alanında da göze çarpan bir bilim adamı olarak yerini alır. Lacan’ın görüşleri hem Freud, hem Adler, hem de Jung’dan derin çizgilerle ayrılır. Çünkü Lacan psikolojiden çok dilbilimine yaklaşan, bilinç ile bilinçaltını dil ile ilişkilendiren görüşleriyle öne çıkar. Lacan da aynı Freud gibi çocukluk döneminin insan yaşamının sonraki evrelerinde belirleyici olduğunu; ancak Freud’dan ayrılarak, bu dönemin sadece cinsellik açısından değil, her açıdan önemli bir işlevi olduğunu ileri sürer.²³⁴

20. yüzyılın ortalarında Lacan’ın, Freud’un psikanaliz ile ilgili görüşlerini yapısalcı dilbilim kuramına göre yeniden yorumladığını daha önce ifade etmiştik. Lacan, *bilinç dışının aynı dil gibi yapılandığını* ifade ettikten sonra dilin yapısının bir dizi konuşulmayan kurallardan oluştuğunu iddia eder.²³⁵ Lacan bu iddiasını, birçok insanın hayatı boyunca hiç gramer kurallarıyla ilgili özgün bir eğitim almadığı; ancak yine de doğru bir gramer yapısı kullandıkları örneği ile destekler. Bir dile ait gramer kuralları her şeyden önce insanların birbirini anlamasına ve anlamlı cümleler kurmasına neden olduğu için Lacan, bilinç dışını, dilin yapısına benzetir. Daha sonra bilinç dışının aynı gramer kurallarında olduğu gibi bazı göstergelerden oluştuğunu iddia eder. Hatta bireyi *konuşan bir nesne* olarak tanımlayan Lacan’a göre kişi, kendisinin de farkında olmadığı bilinç dışı bir yapıya bağlıdır.²³⁶ Bu nedenle, kişinin benliği aslında cümlelerin gramer öğeleri gibi işlev görür. Çünkü bir cümlenin anlamlı olabilmesi bilinçaltından gelen bilgiye bağlıdır.

233 Wilfred L. Guerin, Earle Labor, Lee Morgan, Jeanne C. Reesman, John R. Willingham. *A Handbook of Critical Approaches to Literature (Edebiyata Eleştirel Yaklaşımlar El Kitabı)*. 3. Edition, Oxford: Oxford University Press, 1992, ss. 118-126.

234 Erol Gökova. *Varoluşun Psikiyatrisi*. Ankara: Vadi Yayınları, 1997, s. 104.

235 Perry Nodelman. *age*. s. 174.

Lacan *bilinç dışının aynı dil gibi yapılandığı* görüşüne, kendisi şu şekilde açıklık getirir. Lacan, bilinç ve bilinç dışı arasındaki ilişkilerin yapısının dilbilimsel işaretlerle aynı olduğunu; her bir gösterenin bilinçten ortaya çıktığını; hatta bu gösterenlerden her birine yapım aşaması sırasında başka bir anlam yüklendiğini, terimlerin yerleri değiştirildikleri ve terimler alt üst edildikleri için gösterenlerin başka anlamlara gelebildiklerini iddia eder.²³⁷ Lacan, bütün gösterenlerin bilinç dışında ortaya çıktıklarını belirttikten sonra görüşünü şu sözlerle destekler: Durmadan gösterenler aracılığıyla üretilen yapı, gösterilen bastırıldığı ve daha az uygun olan başka bir gösteren ile yer değiştirdiği için metinde *boşluklar (gaps)* yaratır ve bu nedenle metnin veya iletinin alıcısı, gösterenden farklı bir gösterilen anlam çıkarır.²³⁸

Lacan, “gösteren ile gösterilen” ve “bilinç ile bilinç dışı” arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekildeki gibi gösterir.²³⁹

Gösteren		Bilinç
(Signifier)		(Consciousness)
_____	=	_____
Gösterilen		Bilinç dışı
(Signified)		(Unconsciousness)

Lacan’ın araştırmalarına göre, insan ruhunun ayrılmaz bir parçası olan bilinçaltı, evrensel yapıdadır. Bu evrensel yapının kendine ait bir paradoksu bulunur. Şöyle ki, bilinçaltından gelen hiçbir şey bilinçaltında kalmaz. Bu nedenle bilinçaltı, egonun anlaşılabilir zihinsel hareketlerinin yerine geçebilir; bilinçaltında gerçekleşen bu yer değiştirmeler, genellikle rüyalar, semboller, dilbilimsel ifadeler veya söylemler şeklinde açığa çıkabilir.²⁴⁰ Dolayısıyla, dilbilimsel ifadeler veya söylemler ele alınacak olursa, Lacan’ın belirttiği şekilde bilinç dışının dil gibi yapılandırıldığı ortaya çıkar.

1990 yılında Diana Wynne Jones’un kaleme aldığı *Castle in the Air* (*Havadaki Şato*) adlı eser, “bilinç dışının dil gibi yapılanmasına” bir örnek teşkil etmesi bakımından eleştirmen John Stephens tarafından Lacancı yaklaşıma göre şu şekilde çözümlenir.²⁴¹ Olay örgüsünün büyülü uçan halının anlatıldığı bir halk hikâyesi ile başlaması nedeniyle, bu eserin Arap Edebiyatı’nın en güzel eserlerinden olan *Binbir Gece Masalları*’nın yeniden anlatımı niteliğinde olduğunu söyleyebiliriz. Lacancı yaklaşıma göre incelendiğinde, bilinç ve bilinç dışının nasıl işlediğini ortaya koymak için eserin gösteren ve

237 John Stephens. *Language and Ideology in Children’s Fiction (Çocuk Kurgusunda Dil ve İdeoloji)*. London, New York: Longman, s. 274.

238 Vincent Leitch. *Deconstructive Criticism (Yapıbozucu Eleştiri)*. New York: Colombia University Press, 1983, s. 12.

239 John Stephens. *age*. s. 274.

240 Hamida Bosmajian. *agm*. s. 107.

241 Diana Wynne Jones. *Castle in the Air (Havadaki Kale)*. London: Methuen, 1990.

gösterilen öğelerini ortaya çıkarmak gerekir.

Bu kısımda amacımızın eseri, olay örgüsü açısından değerlendirmek olmadığını; Lacancı psikanalitik yaklaşımla incelemek olduğunu ve bu nedenle sadece “gösteren” ve “gösterilen” açısından eseri ele alacağımızı belirtelim. Ancak eserin konusu hakkında genel olarak şu bilgiyi verebiliriz: Eser, ana karakter Abdullah’ın kaçırılan sevgilisi Flower in the Night’ı (Gece Çiçeği) arayışını konu alır. Eserdeki üç gösterilen, gösterenlerin yerine şu şekilde geçer: Ateş Cininden uçan haliya dönüşen Calcifer; leylak renkli bir duman biçiminde şişenin içinden çıkarak cine dönüşen Büyücü Howl ve son olarak cinler tarafından çalınan ve havada uçan Howl’un kalesidir. Bu üç gösteren, Abdullah’ın kaçırılan sevgilisi Flower in the Night’ı aramasında hem önemli hem de ayrıcalıklı bir konuma sahiptirler.²⁴²

Bu arayışta yukarıda bahsettiğimiz uçan halı Calcifer, Büyücü Howl ve Howl’un kalesi gösterenler olarak yer alır. Gösterilen bir kere diğer bir göstereni işaret ettiğinde o artık başka bir şeyi işaret eder ve başka bir anlam taşır. Böylece gösterilenler, hem farklı hem de yeni gösterilenler olarak algılanırlar. Örneğin, eserde Midnight adındaki kedi, bir asker için şefkat nesnesi konumunda iken, aynı kedi Abdullah için korku ve tiksinti uyandıran bir nesne konumundadır. Hatta kedi Midnight’in daha sonra karakter Sophie olarak ortaya çıkması, gösteren ile gösterilenin nasıl değiştiği ve bilinçaltının dil ile nasıl yapılandırıldığına çarpıcı bir örnek olması bakımından verilebilir. Bununla birlikte, cin gerek asker gerek Abdullah için farklı şeyler ifade eder. Aynı zamanda geceleri Sophie, Midnight adındaki kediye dönüştüğünde de cin görünmez olur.²⁴³

Eserdeki belli başlı gösteren gösterilen ilişkisini bir tablo ile sunduğumuzda bilinçaltının dil ile nasıl yapılandırıldığı daha iyi anlaşılacaktır.²⁴⁴

GÖSTERİLEN	GÖSTEREN
Calcifer (ateş cinî)	Sihirli halı
Hasruel	Halı satıcısı ve haydut; Kabul Aqba
Hasreul’in Hayatı	Hasreul’un burnundaki hızma
Büyücü Howl	Cin
Sophie (Howl’un karısı)	Midnight adındaki kedi
Morgan (Sophie’nin bebeği)	Kedi yavrusu, Küçük Çocuk
Howl’un Kalesi	Havadaki Kale
Prens Justin	Güçlü Asker

Görüldüğü gibi, eserde her bir gösteren farklı bir gösterileni veya tam tersi, her bir gösterilen farklı bir göstereni ifade eder. Birçok karakter dönüşüm geçirmelerine veya başka karakterler şeklinde yeniden ortaya çıkmalarına rağmen, her ne kadar diğer karakterler tarafından farklı şekillerde

242 John Stephens. *age.* s. 274.

243 John Stephens. *age.* s. 274.

244 John Stephens. *age.* s. 275.

algılansa da Abdullah, fiziksel olarak asla dönüşüm geçirmeyen bir karakter olarak göze çarpar.

Bilinç dışı rüya, sembol ve dilbilimsel söylemler şeklinde beliren “nesne” arayışını sürdürürken dil, ego ile birlikte hareket edebileceği kelimeler zinciri oluşturur. Bilinç dışının dil şeklinde ortaya çıkması ile Lacan, Freud’un “sosyal etkileşim ile bireyin kendi kendine yetmesini” ve “bireyin kendi olması”nı yeniden gözden geçirir.²⁴⁵ Lacan’ın yaptığı bu çalışma, çocuk edebiyatının psikanalitik açıdan yorumlanmasına şu şekilde katkı sağlar. Buna göre, çocuk edebiyatı metinlerindeki karakterlerin birbirleriyle olan sosyal etkileşimleri saptanır ve bireyin -ki çocuk edebiyatı eserlerinde ana karakterler genellikle çocuk kahramanlardır- “kendi kendine yetmesi” ve “kendi olması” bağlamında ele alınır. Örneğin, psikanalitik çocuk edebiyatı konusunda çalışmalar yapan Perry Nodelman, Sinderella’nın, masalın başında aslında çok yönlü bir karakter iken sonuna doğru “sabit veya değişmez” bir nesneye dönüştüğünü; Sinderella’nın “kendi olma (benliğini bulma)” savaşı verirken aslında “kendi bütünlüğünü” nasıl tümüyle kaybettiğini vurgular.²⁴⁶

Karen Coats, *Looking Glasses and Neverlands: Lacan, Desire and Subjectivity in Children’s Literature* (Düşler Ülkesi: Çocuk Edebiyatında Lacan, Arzu ve Öznellik) adlı eserinin “Lacan and the Subject of Children’s Literature (Lacan ve Çocuk Edebiyatının Öznesi)” bölümünde, Lacan’ın çocuk edebiyatında öznellik kavramını ele alışı şeklini değerlendirir. Lacan “dil”i değerlendirirken; dilin “sembolik temsil sistemi” olduğunu ve “dil olmaksızın öznellik olamayacağını” ifade eder.²⁴⁷ Dolayısıyla çocuk edebiyatı eserlerinin psikanalitik açıdan çözümlenmesi, Lacan’ın üzerinde önemle durduğu “öznellik” kavramının bir parçası olan “kimlik” arayışını beraberinde gerektirir.

Çocuk edebiyatında zaman zaman vurgulanan öteki kavramı, Lacan’da yerini “öteki dil”e verir. Başka bir ifadeyle, Lacan’ın “öteki” olarak adlandırdığı “öteki dil”dir. Çocuklar “öteki” ile ilişkilerini oluşturan ve tanımlayan tecrübeler yaşamaya devam ettikleri bir sürecin içinde bulundukları için “öteki” hakkındaki hikâyelere karşı daha kırılgan davranıp veya daha hassasiyet gösterirler. Lacan’a göre, bireyin “öteki” ile ilişkisi, ister nevrotik ister psikotik, ister sapıkça olsun o kişinin psişik (ruhsal) veya klinik durumuna bağlıdır.²⁴⁸ Dolayısıyla, “*bilinçaltı, Lacan tarafından ‘ötekinin konuşması’ olarak nitelenmiştir; bu çerçevede, insan istekleri de ‘ötekinin istekleridir.’*”²⁴⁹

Psikanalitik kurama göre, edebi metin, aynı dil gibi yapılır ve metni bilinç dışından gelen imgelerin oluşturur. Perry Nodelman, Lacan’cı okumada, okur ile metin arasındaki ilişkiyi şu sözlerle açıklar: “*Birer varlık olarak kendimizi gördüğümüz benlikler, aslında yazılı eserlerdeki öyküler kadar kurgusaldır (dilden oluşur)... Kurgu, temel insani davranışları yansıttığı için kendimizi bulma ve kendimizi bulmanın sınırlarının bilincinde olma açısından okunabilir. Bizim gerçek olarak söylediğimiz her şey aslında kurgudur; kurgu*

245 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 107.

246 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 108.

247 Karen Coats. *Looking Glasses and Neverlands: Lacan, Desire and Subjectivity in Children’s Literature* (Camlara ve Asla Olmayan Yerlere Bakmak: Çocuk Edebiyatında Lacan, Arzu ve Öznellik). USA: University of Iowa Press, 2004, Introduction, s. 2.

248 Karen Coats. *age.* s. 4.

249 Oğuz Cebeci. *age.* s. 276.

bilincimizin dışındaki gerçek dünyadan her zaman daha az tamamlanmıştır."²⁵⁰

Lacan, psikanalitik kurama sadece dilbilim değil, aynı zamanda bebek gelişimi, cinsellik ve rüya gibi konularda da görüş bildirerek katkı sağlar. Örneğin, Lacan, bebeğin gelişimini, *sezgisel dönem*, *sembolik dönem* ve *gerçek dönem* olmak üzere üçe ayırır. Daha çok altı aylık bebekleri kapsayan sezgisel dönem Lacan'ın edebi bilimlere kazandırdığı bir terim olan *ayna dönemi* olarak da adlandırılır; bu dönemde bebek kendi vücuduna ait "imago"ları algılar. Ancak aynada kendini kesik kesik gören bebek, aynada gördüğü "ben" ile ilgili sembolik anlamda *zihinsel kayıp* duygusu yaşar. Bununla birlikte, aynada kendisini gören bebekte *yabancılaştırma* duygusu oluşur. Bu durumda aynadaki görüntü *hayali bir kimlik* oluşmasına neden olur. Aynı zamanda, *sözel dönem öncesi* olarak da adlandırılan *ayna dönemi*, yansımaların olduğu bir dönemdir. Çünkü aynadaki imge, aynı anne-göğüs-bebek üçlüsünde olduğu gibi bebeğin isteklerine veya tepkilerine cevap verir. *Sembolik dönem* ise dil dönemidir; bebeğin karşısındakine cevap vermeye veya diyaloglar oluşturmaya başladığı dönemi kapsar. Dışsal gerçeklikle karıştırılmaması gereken *gerçek dönem* ise sembolik dönemde eksik olanı ifade eder.²⁵¹

Lacan'ın "*bütün insan diye bir şeyin olamayacağını*" iddia etmesi ve sonra "*bilinçaltının öznesinin neden olduğu yarılma/bölünme yüzünden böyle bir bütünlüğün kavranması mümkün değildir*" şeklinde yaptığı açıklama, bireyin içindeki bütünsellikten bahsedilemeyeceğini ifade eder.²⁵² Bununla birlikte, Lacan her ne kadar bireyde bütünsellik olamayacağını ifade etse de bilinçliliği bir bütün olarak algılaması nedeniyle bebek gelişiminde egonun ortaya çıkmasını ele alır. Lacan'ın bebek gelişimi ile ilgili ortaya attığı görüşlerine biraz daha değinecek olursak şunları söyleyebiliriz: Sezgisel dönemde bebeğin kendisini keşfetmesi ancak aynada kendine ait görüngüyü fark etmesi ile başlar. Aynada yansıtılmış imgesini tanıyan bebek, böylece bir "ben" duygusu geliştirir. Ancak aynadaki imge, dışsal bir nitelik taşıdığı için bebek bir yandan özdeşim diğer yandan da *yabancılaştırma* duygusunu beraberinde geliştirir. Bu nedende ilk önceleri kısmen de olsa bir *bölünmüşlük* ve *kalıcı olmama* durumu ortaya çıksa da bebekte yine de bir ego kimliği oluşur. Özdeşim ve *yabancılaştırma* bebeğin kullanılan dilin yani yetişkin dünyasına ait söylemlerin içine girmesi ile daha yoğun bir hâl alır.²⁵³ Bununla birlikte, Karen Coats, ayna kavramında olduğu gibi, Lacan'ın başlangıçtan itibaren görsel veya grafik temsilini belki bir anlamda dil sistemini, "*bizim kim olduğumuzu anlatan ayrılmaz bir parça olarak*" kabul ettiğini önemle vurgular.²⁵⁴

Lacan'ın cinsellik ile ilgili görüşlerine gelince kısaca şunları söyleyebiliriz. Her ne kadar Lacan, Freud'un her şeyi cinsellikle ilişkilendiren yaklaşımını eleştirse de kendisinde Freud'un izleri veya etkileri görülür. *Hadım kompleksini (castration complex)* Freud, *arta kalanlardan kızların acı çekmesi* şeklinde yorumlarken, Lacan'da ise *penis kıskançlığı (penis envy)*, *cinsel*

250 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 108.

251 Hamida Bosmajian. *agm.* ss. 107-108.

252 Oğuz Cebeci. *age.* s. 277.

253 Erol Gökova. *age.* ss. 104-105.

254 Karen Coats. *age.* s. 2.

güç kıskançlığına (phallus envy) dönüşür. Söz konusu edilen cinsel güç kıskançlığı gerek kızlar, gerek erkekler olsun her iki cinsin de yaşadığı bir kıskançlık türüdür. *Cinsel güç (phallus)* ise baba gücünün sembolik anlamda tasviridir. Baba, burada simgesel olarak cinsel güce sahip olan bir gücü temsil eder. Ancak çocuk, bu güce asla sahip olamaz. Cinsel güç aynı zamanda, kişinin ne istediğini ve kendisinde eksik olan şeyi algılamasını da simgeler.

Lacan rüya konusunda da Freud'dan farklı düşünür. Daha önce belirttiğimiz gibi, Freud rüyaları insan bilinçaltının bir ürünü olarak görür; hatta rüyaları anne karnındaki bilinçsiz yaşantıya benzetir. Oysa Lacan'a göre insan, rüya görmez; rüya, insana kendini gördürür; dolayısıyla rüya, "*bilinç dışının söylemi, öznenin seçtiği değil, maruz kaldığı bir şeydir.*"²⁵⁵

Özetle, Lacan'ın psikanalitik yaklaşımı çocuk edebiyatı eserlerinin çözümlenmesinde işlevseldir. Edebi eserlerde dilin bilinç dışında nasıl yapıldığı; eserlerin gösteren, gösterilen, bilinç ve bilinç dışı açısından ne şekilde çözümlenebileceği Lacancı yaklaşımın ürünüdür. Bununla birlikte, Lacan'ın görüşleri eserlerdeki öznellik ve *kimlik arayışı* gibi kavramların ortaya çıkarılmasından dilbilimi, bebek gelişimi, cinsellik ve rüya konusuna kadar geniş bir alanı kapsadığı için çocuk edebiyatı eserlerinin incelenmesinde işlevseldir.

I.II.V. Çocuk Edebiyatına Psikanalitik Yaklaşım:

Psikolojik edebiyatın aşk, aile, sosyal çevre, suç ve toplumsal sorunlar gibi konuları işleyen her türlü roman, şiir, trajedi ve komedi gibi edebi eserlerden oluştuğu bilinir. Biçimsel açıdan farklılıklar söz konusu olsa da psikolojik edebiyat konusunu her zaman insan yaşantısından alır. Bu nedenle temelde psikolojik edebiyatın kapsadığı her şey anlaşılır düzeydedir. Bu tür edebi eserler, zaman zaman *akıl dışı* veya *sıra dışı* olarak adlandırılmalarına rağmen temelde kendi içinde anlamlı ve tutarlı bütünlülerdir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki burada amacımız ne psikolojik edebiyatı ayrıntılı bir şekilde tanımlamak, ne de psikolojik edebiyatın genel edebiyat içindeki yerini ve konumunu belirlemektir. Amacımızın psikanalitik kuramı çocuk edebiyatı bağlamında incelemek ve değerlendirmek olduğunu hatırlatalım.

Psikoloji biliminde çocukluk döneminin oldukça ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Bu nedenle çocuk edebiyatının da psikanalitik kuramda özel bir konumu bulunur. Çünkü çocuk edebiyatı ve *psikolojik eleştiri* arasındaki ilişki, genel anlamda *edebiyat* ve *psikoloji* arasındaki ilişkiden çok daha doğal görünür. Ancak, söz konusu çocuk edebiyatı olunca, psikanalitik kuram edebi metnin farklı açılardan incelenmesini gerekli kılar. Bunun temel nedeni ise çocuk edebiyatının çift dilli veya çift okurlu bir yapıya sahip olmasıdır. Bu şu anlama gelir: Çocuk edebiyatının okur kitlesi sadece çocuk değildir. Yani okur; çocuk, yetişkin veya eş zamanlı olarak her ikisi de olabilir. Psikanalitik eleştiri konusunda çalışmalar yapan Hamida Bosmajian bu çift okurluluğun başlı başına bir sorun oluşturduğunu şu sözlerle ifade eder: "*Yazar-metin-okur bağlamında, yetişkin ve çocuk olmak üzere ikiye ayrılan 'çift okurluk' nedeniyle eserin özetlenmesi ve eserden çıkarımlar yapmak çocuk edebiyatında bir sorun haline gelmektedir.*"²⁵⁶

255 Jacques Lacan. *Phallus'un Anlamı*. çev. Saffet Murat Tura. İstanbul: Afa Yayınları. 1994. s. 9.

Çift okurluluk çocuk edebiyatında niçin bir sorun oluşturur. Bilindiği gibi okul öncesi dönemindeki her çocuğun edebi eser ile buluşması ancak bir yetişkin aracı tarafından sağlanır. Böylesi bir durumda edebi metnin çocuk okura gönderdiği ileti, yetişkin okurun isteği, bilgisi, ilgisi ve ideolojisi doğrultusunda şekil alır. Yetişkin okur, bazı kısımları özetleyerek, bazılarını çıkararak veya bazılarını da tamamen değiştirerek eseri, dinleyiciye aktarabilir. Dolayısıyla metnin çözümlemesini yapan kişinin güvenilir olup olmadığı psikanalitik edebiyat kuramı açısından bir sorun teşkil eder.²⁵⁷ Bununla birlikte, okul öncesi dönemini geride bırakarak okuma yazmayı öğrenen çocuk okur, söz konusu olduğunda da aynı sorun devam eder. Bunun başlıca nedeni ise çocuk okurun, güvenilmez ve kolayca kandırılabilir bir yapıya sahip olmasıdır. Özetle, eserin alt konularını oluşturan metne ait yapılanmalara ve doldurulması gereken boşluklara karşı yetişkin müdahalesi, çocuk okurun metinden kısmen de olsa uzaklaşmasına veya tamamen kopmasına neden olabilir.

Çocuk edebiyatına psikanalitik yaklaşım söz konusu olduğunda metin incelenmesi ve değerlendirilmesi konusu da başlı başına bir sorun oluşturur. Bu sorun genellikle yetişkin edebiyatı ile çocuk edebiyatına psikanalitik kuram çerçevesinde yaklaşan eleştirmenlerin, eser incelemelerinde farklı tutumlar sergilemelerinden kaynaklanır. Sözgelimi, yetişkin edebiyatı psikanalitik eleştirmenleri okurun metne olan ilgisini arttırmaya çalışırken ve metne farklı yorumlar getirirlerken, söz konusu çocuk edebiyatı olduğunda aynı eleştirmenler, bir taraftan yaptıkları yorumları çocuk okurlardan gizlemeye çalışmakta, diğer taraftan yazarı koruyup gözetlemekten yana taraf olmaktadır.

Metin incelemesi ve değerlendirilmesi psikanalitik çözümlemede nasıl sorun oluşturuyorsa yazar da sorun oluşturur. Psikanalitik kurama göre, yazar kendi bilinçaltından gelen her şeyi eserine yansıtır. Ancak çocuk edebiyatı yazarı, kendisini her zaman kontrol altında tutmak zorunda kaldığı için yazdığı eserin psikanalitik açıdan çözümlenmesinin ne kadar güvenilir olduğu her zaman sorgulanır. Dolayısıyla, “*Yazar-okur diyalojik (çok dillilik) bir ilişki içinde olmadıkları için yazar-metin-okur ile psikanalize tabi tutulan (anaysand)-psikanalitik diyalog-analist arasındaki bağ kopar.*”²⁵⁸ Hamida Bosmajian’ın yaptığı bu değerlendirmeye bir açıklık getirelim. Yazar, metin ve okur psikanalitik kuramda üç şeye karşılık gelir. Yazar, psikanalize tabi tutulana; metin, psikanalitik diyaloga; okur ise analiste. Yazar ve okurun diyalojik ilişki kurmadığı durumlarda üçlü arasındaki karşılıklı ilişki de sona erer.

Maurice Sendak’ın eserlerinden örnekler vererek kuramı incelemeye devam edeceğiz. Sendak’ın özellikle *Where the Wild Things Are (Canavarlar Ülkesinin Kralı)* (1963) ve *In the Night Kitchen (Gece Mutfakta)* (1970) adlı eserleri, çocuk edebiyatında Freud okumaları için önemli bir zemin oluşturur. Bu eserlerin ana teması, çocukların duygularını kontrol etmelerini nasıl öğrenecekleri üzerine kuruludur. Her iki eserin olay örgüsü, hayal dünyasına adım atan ancak hayal kırıklığına uğrayan, daha sonra duygularını güçlü bir şekilde kontrol etmeyi öğrenen ve en sonunda gerçek dünyaya geri dönen **çocuk karakterlerin** deneyimlerini konu alır.

257 Hamida Bosmajian. *agm.* s. 100.

Where the Wild Things Are adlı eser, yazıldığı dönemde özellikle ana çocuk karakterin kin duygusuna ve saldırganlık içgüdüsüne sahip olması bakımından büyük tepki toplar. Evin köpeğini bir çatalla kovalayan ana karakter Max'ın annesine de "seni yiyeceğim!" diyerek bağırması, kitabın tepki toplaması için bir bakıma yeterli nedenlerdir. Max bir gece üzerine bir kurt kostümü giyerek evde yaramazlık yapar. Annesi akşam yemeği vermeden onu yatağına gönderir. Odasında, tamamen kendi hayal dünyasına ait gizemli vahşi bir orman ve okyanus yaratır. Max'ın vahşiliklere doğru yelken açmasıyla korkunç görünüşlü canavarlarla karşılaşması bir olur. Fakat Max gözlerini hiç kırpmayarak ve onların gözlerinin içine bakarak bu korkunç görünüşlü canavarları yenmeyi başarır. Böylece onu, ormanlar kralı veya tüm vahşi şeylerin kralı yaparlar. Canavarlarla şamata içinde dans ederken kendisini bir anda yatak odasında bulur. Akşam yemeği onu orada sıcacık bekler.²⁵⁹

Oldukça ahlaksız bir çocuk karakteri temsil eden Max, Freud'un teorisine göre sadist-anal aşamadadır. Bu aşamada birey, etrafındaki her şeye egemen olmaya veya sahip olmaya karşı dayanılmaz bir şekilde isteklidir. Bu nedenle Max, çevresindeki her şeye, hem açgözlü hem de saldırgan bir tutum sergileyerek sahip olmak ister. Annesi ise yaptığı bu yaramazlıklara karşı, ona akşam yemeği vermeyerek ve onu odasına göndererek cezalandırır. Mark I. West yaramaz Max'ın bu tutumunu, "*düşünde korkunç bir şekilde kükreyen, ürkütücü dişlerini gıcırdatan, şeytani gözlerle sahip ve ürpertici pençelerini gösteren, kendinden daha büyük ve daha güçlü 'vahşi şeyler' yaratarak, annesine karşı saldırgan içgüdülerini kontrol altına almaktadır*" sözleriyle açıklar.²⁶⁰

Bu eserde psikanalitik açıdan ilgi çeken bir diğer unsur da Max'e ceza olarak akşam yemeği verilmemesidir. Freud, *Die Traumdeutung (Düşlerin Yorumu)* (1900) adlı eserinde, akşam yemeği verilmeden yatağına gönderilen ve büyük bir ziyafetin hayalini kurarak uyuyan bir çocuğu anlatır. Buna göre söz konusu çocuk, yemek ziyafetini hayal ederek uykuya dalar; rüyasında da yemek görür. Ancak çocuk rüyasında ağzına bir lokma bile koyamaz. Çünkü cezasını çekmek durumundadır. Freud, annenin çocuğuna verdiği eğitimin işe yaradığını, "*Eğitim, çocuğun üzerinde etki etmeye başlamıştır*" sözleriyle destekler.²⁶¹ Freud'un kuramında olduğu gibi, Max'e de verilen ceza işe yaramaya başlamış; Max en azından eğitilebilir bir noktaya ulaşmıştır.

Maurice Sendak'ın *In the Night Kitchen* adlı diğer eseri Freud'un tanımladığı şekilde çocuk cinselliğini içerir. Bu nedenle, eserde yer alan hayal ya da düş kavramı oldukça ilginçtir. Eser, ebeveynlerin cinsel anlamda birlikte oldukları hissini uyandıran ve yatak odasından gelen çarpma ve vurma sesleriyle başlar. Ana karakter Mickey'nin anne babasının yaptıklarını görmek istememesi, onun bilinç dışında geliştirdiği duyguların ürünüdür. Dolayısıyla Mickey yatak odasından gelen seslere karşılık kendisine "sessiz ol" diyerek telkinde bulunur. Mickey daha sonra elbiselerini çıkararak mutfığa

259 Maurice Sendak. *Where the Wild Things Are (Arkadaşım Canavar)*. New York: Harper Row, 1963.

260 Lucy Rollin. "Childhood Fantasies and Frustrations in Maurice Sendak's Picture Books (Maurice Sendak'ın Resimli Kitaplarında Çocukluk Fantezileri ve Hayal Kırıklıkları)." *Psychanalytic Responses to Children's Literature*. Editörler: Lucy Rollin, Mark I. West. USA: McFarland Company Inc., Publishers, 1999, s. 80.
261 Freud Sigmund. *The Interpretations of Dreams (Rüyaların Yorumu)*. New York: Avon Books, 1965, s. 302.

gider. Mutfaktayken, kendisini bir hamur havuzunun içinde bulur; hamuru yoğurur, onunla oynar, uçmaya başlar, yükseldikçe yükselir. Sütün içinde yüzer, şarkılar söyler ve en sonunda rahatlamış ve mutlu bir şekilde yatağına geri döner.²⁶² Freud'a göre Mickey'nin bu davranışları, onun gelişim sürecindeki mastürbasyon, yani kendi kendini tatmin etme aşamasını simgeler.²⁶³

Freud ve Jung'un başını çektiği psikanalitik kuram çocuk edebiyatının yorumlanmasına önemli bir katkı sağlar. Ancak şunu belirtmekte özellikle yarar var ki psikanalitik kuram, yapısalcılık sonrasında çok geniş bir etkiye sahip olamamıştır. Psikanalitik kuramın en çok uygulandığı edebi tür, her ne kadar başlangıçta halk hikâyeleri olsa da günümüzde fantastik türdeki çocuk edebiyatı eserleri psikanalitik açıdan yorumlanmaya en uygun tür olarak karşımıza çıkar. Çünkü fantastik eserlerdeki çocuk karakterlerin psikolojik gelişimleri, gerçekçi anlatımlarla desteklenerek sosyal bir bağlam çerçevesinde verildiğinden psikanalitik eleştiri için yeterli veri sağlar. Ancak daha önce belirttiğimiz gibi, psikanalitik eleştiride yer alan derin konular nedeniyle çocuk edebiyatı eleştirmenleri genellikle psikanalitik konuları sosyal bağlamda çözümlemeyi ve cinsellik gibi diğer tartışmalı konuları gizlemeyi tercih ederler.²⁶⁴ Bununla birlikte eleştirmenler, özellikle cinsel içerikli psikanalitik yorumlar ve değerlendirmeler yerine daha çok eserde yazarın yarattığı boşlukları, yer değiştirmeleri veya çıkarımları açığa çıkarırlar.

I.II.VI. James ve Dev Şeftali: Romana Psikanalitik Yaklaşım:

Çalışmamızın çocuk edebiyatına psikanalitik yaklaşım bölümünde fantastik türdeki çocuk edebiyatı eserlerinin psikanalitik açıdan yorumlanmaya en uygun tür olduğunu belirtmiştik. Bu nedenle Roald Dahl'ın sadece İngiltere'de değil aynı zamanda çevirileriyle tüm dünyada geniş bir okur kitlesine sahip olan *James and the Giant Peach* (*James ve Dev Şeftali*) (1961) adlı fantastik çocuk romanını psikanalitik yaklaşımla çözümleyeceğiz. Dahl'ın eserleri, "kaba, aşırı derecede şiddet içerikli ve yetişkinlere karşı oldukça saygısız" olmaları gerekçeleriyle eleştirilmelerine rağmen çocuk okurlar arasında popülarlığını günümüzde korumaktadırlar.²⁶⁵ Dahl, her ne kadar eleştirmenler tarafından sert bir şekilde eleştirilse de 1983 yılında Dünya Fantastik Eserler Konferansı'nda, yılın Yaşam Başarı Ödülü'ne layık görülmüştür. Bununla birlikte, Dahl'ın fantastik kurgulu eserlerinin psikanalitik açıdan incelemeye değer nitelikte olmaları onu, diğer çocuk edebiyatı eserlerinden ayrı kılar.

1961 yılındaki ilk basımından itibaren sürekli basımda kalan ender çocuk kitaplarından biri olan eser, 1991 yılında Can yayınları tarafından Türkçeye *Dev Şeftali* adıyla çevrilir. Türkiye'deki okurların da yoğun ilgisini çeken kitabın uzun süren çarpıcı etkisinin asıl nedeni, ustalıklı yaratılmış akıcı bir olay örgüsüne sahip olmasıdır. Ayrıca, kitabın çocuk okurlar arasında bu kadar popüler olmasının bir başka önemli nedeni çocukların psikolojik olarak

262 Maurice Sendak. *In the Night Kitchen* (*Gece Mutfakta*). New York: Harper Colins Publisher, 1970.

263 Lucy Rollin. *agm*. s. 82.

264 Hamida Bosmajian. *age*. s. 101.

265 Mark I. West. "Regression and the Fragmentation of the Self in James and the Giant Peach (James ve Dev Şeftali'de Benliğin Gerilemesi ve Kırılması)." *Psychonanalytic Responses to Children's Literature*. Editörler: Lucy Rollin, Mark I. West. USA: McFarland Company, Inc., Publishers, 1999, s. 17.

hayal güçlerinde geliştirdikleri *geriye gitme veya geriye çekilme* dürtüsüne cevap vermesidir. Anna Freud ve Melanie Klein gibi psikanalistlerin belirttikleri gibi “çocuklar benliklerini tehdit eden sorun ve endişelerle *yüz yüze geldiklerinde geriye gitme veya geriye çekilme*” hayali kurarlar.²⁶⁶ Konusunu *geriye gitme* dürtüsünden alan *James and the Giant Peach* adlı fantastik kurgulu eseri özetlemek psikanalitik yaklaşımın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

Eser kısaca şöyledir: Dört yaşına kadar anne ve babası ile İngiltere’de bir sahil kasabasında güzel bir evde yaşayan ve mutlu bir çocuk olan James Henry Trotter’ın hayatı, bir gergedanın anne ve babasını bir lokmada yutuvermesiyle bir anda değişir. Birdenbire hem yetim hem de öksüz kalan James, teyzelerinin yanında yaşamaya başlar. Bir dağın tepesinde garip ve bir o kadar da döküntü bir evde yaşayan Sünger Teyze ve Diken Teyze ile yeni bir hayata başlamak zorunda kalan James’in mutlu günleri böylece sona erer. Çünkü teyzeleri, James’e hiç iyi davranmazlar; çocuğun bahçe çitlerinin dışına çıkmasına ve yaşıtlarıyla görüşmesine asla izin vermezler. Ayrıca onu, bir köle gibi çalıştırır. Karnını doyurması için ise ona sadece yemek artıkları verirler. Her yaptığıının sorun veya yanlış olarak görülmesi nedeniyle James, farelerle dolu bodruma kapatılmaktan dayağa kadar değişik cezalara çarptırılır. Bu şartlar altında üç yıl yaşayan James, bir gün teyzelerinden deniz kıyısına inmek için izin ister. Ancak teyzeleri izin vermek bir yana üstüne üstlük onu dövmeğe karar verirler.

Bu arada çitle çevrili bahçede iki şey, okura dikkat çekici bir biçimde sunulur. Bunlardan birisi bahçenin bir ucunda bulunan ve meyve vermeyen kuru bir şeftali ağacı, diğeri ise bahçenin diğer ucunda bulunan defne çalılığıdır. Dayak yememek için bahçedeki defne çalılığına doğru kaçan James, orada daha önce hiç görmediği ve oldukça komik görünüşlü bir adamla karşılaşır. Adam, James’e minik taşlara benzeyen içi yeşil nesnelerle dolu bir kesekâğıdı verir. Bütün dertlerinin üstesinden gelecek olan bu büyülü şeylere istediğini yaptırmamanın tek yolu, James’in bunlara sahip çıkması ve o gizemli adamın verdiği talimatları uygulamasıdır. Ancak James, heyecan içinde eve doğru koşarken şeftali ağacının yakınında düşer. Düşmesiyle birlikte kese kâğıdının içindeki tuhaf şeyler etrafa saçılır; James’e bir tane bile kalmaz. Bu büyülü şeyler kısa zamanda güçlerini gösterir; hiç meyve vermeyen şeftali ağacında bir anda bir şeftali belirir. Şeftali öylesine büyür ki, dev bir şeftali haline gelir. Bu durumu fırsat bilen teyzeler, şeftaliyi görmek isteyenlere bilek keserek dev şeftaliyi gösterirler ve böylece para kazanırlar. James’e ise ziyaretçilerin çöplerini temizleme işi düşer.

Bir süre sonra, şeftalinin altında bir delik keşfeden James, delikten geçerek şeftalinin çekirdeğine kadar gider. Çekirdeğin içinde onu her biri devasa boyutlarda konuşabilen böcekler bekler; çekirge, örümcek, kırkayak, solucan, gelinböceği, ateşböceği ve uyuyan bir ipekböceği. James devasa boyutta ve konuşabilen bu böcekler karşısında oldukça şaşırır. Teyzelerinin James’e nasıl davrandığından haberdar olan böceklerin asıl amacı, James’i de yanlarına alarak bahçeyi terk etmektir. Bir şekilde şeftaliyi koparmayı başaran böceklerle birlikte James, dağdan aşağı yuvarlanır ve okyanusa düşer.

James'in kıvrak zekâsı sayesinde karşılaştıkları tehlikelerin üstesinden birer birer gelirler. Örneğin, köpekbalıklarının saldırısından kurtulurlar.

Bu arada James, örümcek ve ipekböceğinden ip üretmelerini ister. Solucanı yem olarak kullanan James, bu şekilde martıların ilgisini çekmeyi başarır. Bir ucunu şeftalinin sapına bağladığı ipi martıların boynuna geçirir ve böylece havalanırlar. Bu arada bulut adamları kızdırılır; ancak onlardan da kurtulurlar. Sonunda kara görünür ve James, dev şeftalinin içindeki böceklerle birlikte New York'a varır.

Psikanalitik yaklaşıma göre bu çocuk romanı incelendiğinde, James'in teyzelerinden kaçması ve ağlamaya başlaması, onun gerçek yaşamından koparılacak düşler dünyasına bırakılmasının bir başlangıcıdır. Yani, James böylece gerçek dünyadan soyutlanarak düşler dünyasına geçer. Yazar Dahl, bu sahne ile ilk düş ögesini olay örgüsüne yerleştirir. James'in ağlarken, kendisine kımıldayan binlerce küçük ve yeşil şeylerle dolu kesekâğıdı veren tuhaf görünümlü, babacan ve yaşlı bir adamla karşılaşması, olay örgüsünün birden değişmesine yol açar.

James'in ilginç olduğu kadar oldukça farklı görünen ve "sperme benzeyen" bu nesnelerin ne olduğunu sorması üzerine adam, bunların "sihirli timsah dilleri" olduğunu şu sözlerle ifade eder: "*Yirmi gece, yirmi gün ölü bir cadının kafasında kaynamış bin tane uzun, kaygan timsah dili, bir kertenkele'nin gözleriyle karışık olarak! Bir de genç bir maymunun parmaklarını, bir domuzun taşılığını, yeşil bir papağanın gagasını, bir kirpinin suyunu, üç kaşık da şekeri ekle. Bir hafta beklet ve sonra ay ışığının altına bırak, gerisini o halleder.*"²⁶⁷ James'in şans veya sansızlık eseri kesekâğıdını şeftali ağacının yanına düşürmesi sembolik anlamda "döllenme"yi temsil eder. Çünkü bu sperme benzeyen nesneler, kurumuş şeftali ağacının yeniden yeşermesine ve meyve vermesine neden olmuşlardır.

Şeftalinin devasa bir şekilde büyüdüğü ve James'in bir delik bularak şeftalinin içine girdiği sahne, James'in *merkeze ulaşma* isteğinin göstergesidir. Çünkü James kendisini, teyzelerinin olduğu bir ortamda güvende hissetmez. Bu nedenle daha güvenli bir yer arayışına girer. Yazar Dahl'ın bu sahneyi kurgulamasındaki asıl amacı, James'i dış dünyada var olan tehlikeler karşısında korumak ve onu daha güvenli bir yere taşımaktır. Bu kısımda doğum anının tam aksini andıran bir sahne yaratılır. Şeftalinin olağanüstü bir şekilde büyümesi ve James'in tünelden içeriye girmesiyle birlikte tünelin içinin boğucu ve karanlık, zeminin sıırılsıklam, duvarlarının ise ıslak ve yapışkan olarak betimlenmesi "ana rahmi"ni simgeler. Ayrıca, tünel, cinsellik çağrıştıran söylemler içerir. Şöyle ki,

"*Tünel nemli ve karanlıktı, çevresinde de şeftaliye özgü o garip acı-tatlı koku vardı. Dizlerinin altındaki zemin vıcık vıcıktı, duvarlar ise ıslak ve yapışkandı. Tavandan da şeftali suyu damlıyordu. James ağzını açtı ve birazını diliyle yaladı. Tadı nefisti. Artık yokuş yukarı çıkıyordu. Sanki tünel doğruca dev meyvenin tam ortasına gidiyor gibiydi. Bir iki saniyede bir durup duvardan bir lokma ısıırıyordu. Şeftalinin eti sulu ve tatlıydı, üstelik müthiş enerji vericiydi.*"²⁶⁸

267 Roald Dahl. *Dev Şeftali (James and the Giant Peach)*. çev. Lale Akalın, Cüneyt Akalın, 11. Basım, İstanbul: Can Çocuk Yayınları, 2010, ss. 22-23.

James'in şeftalinin merkezine, yani çekirdeğe doğru yaptığı ve kendisinin tünel olarak adlandırdığı bu yolculuğun sonunda bir anda dev böceklerin bulunduğu bir ortam ile karşı karşıya kalması psikanalitik bakış açısı ile incelenmeye değer başka bir konudur. Çünkü o çekirdeğin içinde yedi böcek olmasına rağmen Dahl'ın sadece uğurböceği, çekirge, kırkayak ve solucan olmak üzere dört böceğe ana karakter rolü yüklemesi oldukça düşündürücüdür. Bu dört böceğin her biri sanki James'in bilinçaltını simgeleyen karakterlerdir.

Daha önce belirttiğimiz gibi eser, geriye gitme dürtüsü üzerine kuruludur. Psikolojik anlamda geriye gitme dürtüsü ya kişinin bulunduğu ortamda tehlikeyle karşı karşıya kalmasından ya da kendini tehdit altında hissetmesi sonucu daha güvenli bir ortama gitme arzusundan kaynaklanır. Ne var ki geri çekilmeyi planladığı ortam hakkında eğer kişinin herhangi bir öngörüsü yoksa geriye çekilme kişiliğin parçalanmasını da beraberinde getirir. 1940'lı yıllarda Melanie Klein *kişiliğin parçalanması* kavramını en iyi *kişiliğin bölünmesi* kavramının karşılığını belirttikten sonra bölünme terimini *bireyin kendi karakterinin çeşitli özelliklerini, birleşmiş bir bütünden ziyade ayrı bölümler halinde görmesi* şeklinde tanımlar.²⁶⁹ Bu bölünmeler genelde, ya *içe yansıtma (introjection)* ya da *dışa yansıtmanın (projection)* ürünüdür. İçe yansıtma, diğer bir deyişle, içe atım söz konusu olduğunda birey, genellikle kendi ebeveynlerini veya başka bir bireyi içselleştirmek amacıyla onun yaşamışlıklarını kullanır. Dışa yansıtma ise kişi kendi karakterine ait bazı özellikleri başka biri üzerine yansıtarak dışa vurmaya çalışır.²⁷⁰

Dahl hem *içe yansıtma* hem de *dışa yansıtma* tekniklerini eserinde kullanır. Sözelimi, Uğurböceği ve Çekirge içe yansıtmanın birer ürünü olarak okura sunulur. Hoşgörülü ebeveynler olarak betimlenen bu böcekler, James'e göz kulak olurlar; iyi bir şey yaptığında onu ödüllendirirler; teyzelerinin tam tersine James'in ihtiyaç duyduğu sevgiyi ve içtenliği ona verirler. Psikanalitik açıdan değerlendirildiğinde yazar, James'in ölen ebeveynlerinin yerine bu iki böceği kullanır. Dahl, okurlara ebeveynlerin en azından James'in hayal dünyasında ve aklında iki böcek şeklinde yaşadığını ima yoluyla da olsa bildirir.²⁷¹ Çünkü James hala bir çocuktur; sevgiye, şefkate, ilgiye ve saygıya ihtiyacı vardır. Uğurböceği ve Çekirge'nin simgesel olarak James'in ebeveynlerini temsil etmeleri rastlantısal değildir.

Kırkayak ve Solucan ise James'in idinin birer dış yansıtmalarıdır. Bunlar birbiriyle yarış halindedir. Her ikisi de penise benzemeleri nedeniyle, bunları imgesel olarak cinsellik çağrıştıran semboller şeklinde değerlendirmek mümkündür. Kırkayak sürekli kendisiyle övünür; kibirlidir ve sorun yaratır. Şarkılar söyleyerek çılgınca dans etmesi Freud'un Eros kavramıyla benzeşir. Solucan ise tam tersine zayıf bir karakterdir; güçsüzdür, mızırır, yeniktir. Sürekli Kırkayak'ı eleştirir. Solucan, Freud'un Thanatos kavramına ya da *kendi kendine zarar veren içgüdüsüne* benzer. James'in ruhunu etkisi altına alan gerilimlerin kaynağı bu iki düşmanın dış yansıtmasından kaynaklanır.²⁷²

269 Mark I. West. *agm.* s. 19.

270 Mark I. West. *agm.* s. 19.

271 Mark I. West. *agm.* s. 19.

272 Mark I. West. *agm.* s. 19.

Şeftaliye girdikten hemen sonra James ve Kırkayak arasında yakın ama bir o kadar da zoraki bir ilişki başlar. Kırkayak, James'e emirler verir; James ise onun her emrine uymaya çalışır. Örneğin, geceleyin yatmaya gitmeden önce Kırkayak, James'e yirmi bir çift botunu temizlemesini emreder. Psikanalitik yaklaşıma göre, James kendisini idinin kontrolüne bırakır. Her ne kadar Kırkayak ona emir veren bir tavırla yaklaşıp da James yine de Kırkayağın şakacı halinden ve yüksek sesle gülmesinden memnundur. Sabah olduğunda, Kırkayak yine baskın bir roledir. Şeftalinin dışına tırmanarak dev şeftalinin ağaca tutunmasını sağlayan sapı çiğner. Böylece dik bir yamaçta duran şeftalinin aşağıya doğru yuvarlanmasına neden olur. Kırkayağın yaptığı hata, şeftalinin içindekilerin hayatını riske sokacak türden bir hata olsa da bu hata aynı zamanda kötü kalpli teyzelerin sonunu da hazırlaması bakımından oldukça anlamlıdır.

Şeftali devleştiikten sonra yuvarlanarak etrafında bulunan birçok şeyi ezer. Şeftalinin ezdiği ilk şey ise, James'e kötü davranan zalim teyzeleridir. Teyzelerin ezilmeleri diğer bir ifadeyle ölümleri, eserde şu şekilde betimlenir: "Şeftali, gitgide hızlanarak bahçenin içinden geçip Diken Teyze ile Sünger Teyze'nin durduğu yere doğru yuvarlanıyordu. Teyzeler yutkundular. Çığlık atıldılar. Koşmaya başladılar. Paniğe kapıldılar. Birbirlerinin yoluna çıktılar. Birbirlerini itip kakmaya başladılar. Her ikisinin de tek düşündüğü kendini kurtarmaktı. Sünger Teyze - şişman olanı - *içine para koymak için getirdiği kutuya takılıp üstüne yuvarlandı. Her ikisi de yere yatmış, tekrar kalkmak için debelenip duruyor, itiyor, tepiyor, avaz avaz bağıırıyordu, ama onlar kalkamadan, koca şeftali tepelerine binmişti. Bir gümbürtü oldu. Sonra sessizlik.*"²⁷³ Aslında teyzelerin ölümü, bir bakıma James'in bakıcılarına karşı katilce duygularının gün yüzüne çıkışını temsil eder. Teyzelerinin ölümünden James aslında bir tür haz alır. Çünkü ona göre teyzeler kötüdür ve yok olmayı hak etmişlerdir.

James'in içinde beslediği bu kötü duygular ortaya çıkar çıkmaz James'in güvenli sandığı ve kendisinin sığındığı şeftali çekirdeği bir anda cehenneme dönüşür. Şeftali uçurumdan yuvarlanır; James ve böcekler oradan oraya savrulurlar. Olayların en başa dönmesinden korkan James, Kırkayak'a olan bağlılığını sonlandırır ve Solucan'la yakınlaşır. Hatta şeftali, Atlantik Okyanusu'nda durduğunda, James ve Solucan birbirine sarmalanmış bir şekildedirler. Bu sahneler sanki James'in kendi saldırgan dürtülerinden korktuğunu ve zavallı Solucan'a sarılarak bu dürtüleri inkâr etmeye çalıştığını ima eder gibidir.²⁷⁴ Ayrıca, James'in Solucan'la yakınlaşması kendi zayıf, güçsüz ve yenik karakteriyle yüzleşmesidir. Kırkayak'la olan bağlılığını sonlandırması ise aslında kibirli, gururlu ve sorun çözmekten çok sorun yaratan kişiliğinden kurtulması anlamına gelir.

Yazar, James'in bu şekilde iki böcek tarafından alt edilmiş bir halde kalmasına izin vermez. James'i daha iyi konuma getirmek için şeftalinin yuvarlanmayı kesip bir şekilde durması gerekir. Zaten eserin devamında şeftali durur. Ancak şeftalinin durduğu yer tekin değildir. Çünkü şeftali, türlü tehlikelere ev sahipliği yapan okyanusun üzerindedir. Aslında yazarın şeftaliyi daha

273 Roald Dahl. *age*. s. 62.

274 Mark I. West. *agm*. s. 20.

güvenli bir yer değil de okyanusun üzerinde durdurması bilinçli bir yaklaşımın ürünüdür. Çünkü James henüz kendisini gerçekleştirememiş ve kimliğini bulamamıştır. Bunun için başından maceralar geçmesi gerekir.

Şeftalinin okyanusun üzerinde sallanarak durması sanki James'in kendi karakterini yeniden oluşturması için ona zaman tanır. Hatta okyanusta şeftalinin korkunç bir şekilde bir süre sallanması, James'in yenilenmesi için ona adeta bir şans verir. James, karakterinde yenilikler ve değişimler oluşurken işe ilk, Solucan'la olan bağıını koparmakla başlar. Şeftalinin içinde ilk başlarda korkak ve çekingen bir tutum sergileyen James, daha sonra şeftalinin üzerine tek başına çıkmaya cesaret edecek kadar kendini gerçekleştirir.²⁷⁵ Yani merkezden başka bir ifadeyle, anne karnının güven veren ortamından uzaklaşmaya cesaret eder. Şeftalinin tepesinde iken anne karnının güvenliğine ihtiyaç duymaz. Bu sırada sanki kendi özgür benliğine sahip olup olamayacağını dener. Ancak James her ne kadar çekirdekten dışarı çıkmaya cesaret etse de yine de üstünde olmayı yani şeftalinin güvenli sınırları içinde kalmayı tercih eder.

James'in birçok sorunla peş peşe karşı karşıya gelmesi aslında onda güçlü bir kişilik oluşumuna da neden olur. James, cesurane davranışları ve aklı sayesinde karşılaştığı her bir sorunu bir şekilde çözümler. Örneğin, böcekler açlıktan öleceklerinden korktuklarında onlara şeftaliyi yiyebileceklerini söyler. Köpek balıkları şeftaliye saldırdıklarında ise James, şeftalinin gövdesine yüzlerce martıyı bağlayarak onu bir zepline dönüştürmeyi becerir. Sorunları çözme becerisi göstermesi nedeniyle Uğurböceği ve Çekirge onu tebrik eder. Onların bu övgüsü James'e teyzeleriyle yaşarken asla sahip olmadığı *kendine saygı* duygusu kazanmasına yardımcı olur.²⁷⁶

James'in hayatını kontrol altına almaya başlamasıyla birlikte Kırkayak'la ilişkisi değişime uğrar. James, Kırkayak'ın tehditkâr davranışlarına değil, daha çok onun yaptığı şakalara ve alaycı şarkılara yoğunlaşır. Kırkayak'ın kendini şarkı söylemeye ve dans etmeye kaptırması onun sonunu hazırlar; şeftaliden düşer ve okyanusun dibine çakılır. James, Solucan'ı hayal kırıklığına uğratsa da Kırkayak'ı kurtarmak için çabalar. Kendisini bir ipin ucuna bağlayan James, Kırkayak'ı bulana kadar okyanusun dibine dalar ve çıkar. James bu durumda sembolik anlamda kendi idini kabullenmiş olur; içindeki gerilimle başa çıkabileceğini gösterir. Böylece alt benliğini kontrol altına almak için onu bir kenara bırakmak gerekmediğini öğrenir.

Olay örgüsü New York'ta James'in yeniden doğuşuyla doruk noktasına ulaşır. Şöyle ki, bir uçağın şeftaliyi martılarla birleştiren iplere doğru uçuşması James'in şehrin üzerinde oradan oraya sürüklenmesine neden olur. Sembolik olarak bu sürüklenme göbek bağı henüz kesilmiş veya dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin topluma ani bir giriş yapması izlenimi verir. Şeftali yeryüzüne düşerken James öleceğini zannederek korkar. Ancak şeftalinin İmparatorluk Devlet Binası'na düşmesi ve binanın sivri uçlu tepesine sapanması James'in hayatta kalmasına neden olur. Aynı yeni doğan bir bebeğin yaşamı anne-babasının cinsel birleşiminin sonucu olduğu gibi James de

275 Mark I. West. *agm.* ss. 21-22.

276 Mark I. West. *agm.* s. 22.

hayatını cinsel ilişkinin sembolik temsiline borçludur.²⁷⁷ Bu şu anlama gelir: Şeftali anne rahmi, binanın sivri uçlu tepesi ise babanın cinsel organıdır. Bu ikisinin birleşmesi sonucu şeftaliden yeni bir benlik ve kimlik ortaya çıkar. James, artık şeftalinin içine girmeden önceki kişi değildir; kendini gerçekleştirmiş tamamen farklı bir birey olarak o şeftaliden dışarı çıkar.

James başarılı bir şekilde *geriye gitme* sürecinden kurtulur. Her ne kadar zaman zaman Uğurböceği, Çekirge ve Kırkayak'ı ziyaret etse de genellikle parçalanmış kişiliğini bütünlemeyi başarır. New Yorklu çocukların şeftaliyi yemelerine izin verir. Ancak onlara asla çekirdeğini vermez. Şeftalinin çekirdeği onun sembolik anlamda yuvasıdır. Bu nedenle onu Central Park'a taşıtır. Eserin sonuna doğru James kendi evi olarak gördüğü çekirdekten dışarı çıkacak gücü ve cesareti kendisinde bulur; hatta diğer çocukların çekirdekten içeri girmelerine bile izin verir. Böylece çekirdeği toplumdan uzaklaşmak için değil, kendine ait sosyal bir hayat kurmak için kullanır. Şeftali çekirdeği James'e anne sevgisiyle eş, bir güven duygusu sağlar. James, bu sayede arkadaş edinir ve kendi özgüvenini oluşturur.

Kitabın sonunda James, kendi kişisel gelişimini tamamlama yolunda önemli mesafe kat etmiş bir birey olarak okurun karşısına çıkar. Kitabın başında olduğu gibi zavallı, suçlu ve ezik bir karakter değildir. Artık o, diğer çocuklarla arkadaş olmayı arzulayan neşeli ve becerikli bir çocuktur.

Geriye gitmenin olumlu bir deneyim olduğunu ileri süren Dahl eserlerine zaman zaman gerilemeyi yerleştirir. Ernst Kris ve Heinz Hartmann gibi psikanalitik kuramcılar, "*benlik kontrolünün ertelenmesinin insanların endişeleriyle başa çıkma konusunda yardımcı olabileceği*" görüşünü savurken Anna Freud gibi kuramcılar ise "*geçici benlik gerilemesinin çocuk gelişiminin normal bir basamağı*" olduğu görüşündedir.²⁷⁸ Ancak psikologlar veya psikiyatrlar her zaman gerilemenin olumlu olduğu yolunda görüş bildirmezler. Örneğin, Michael J. Miller, sağlıklı gerileme ile hastalıklı gerilemenin birbirinden kesin çizgilerle ayrılması gerektiğini belirttiğinden sonra, "*egonun egemenliği altındaki gerilemenin belli bir başı ve sonu vardır, gerileme tamamen çift yönlüdür; gerilemenin strese ya da değişime başarılı bir şekilde uyarlanması işlevseldir*" sözleri gerilemenin hangi şartlar altında istendik bir duruma dönüşebileceğini vurgular.²⁷⁹

Bu kısımda *James and the Giant Peach* adlı fantastik çocuk romanının psikanalitik kuramın sadece *geriye gitme* ve *kendini gerçekleştirme* konuları üzerine yoğunlaşarak çözümlendiğini bildirelim.

I.II.VII. Hansel ve Gretel: Masala Psikanalitik Yaklaşım:

Psikanalitik kuram bağlamında ele alacağımız bir diğer eser ise Wilhelm ve Jacob Grimm tarafından uyarlanan *Hansel ve Gretel* adlı Alman masalıdır.²⁸⁰ Masalda Hansel ile Gretel adlı iki kardeşin en büyük endişesi

277 Mark I. West. *agm.* s. 21.

278 Mark I. West. *agm.* s. 22.

279 Mark I. West. *agm.* s. 22.

280 Wilhelm ve Jacob Grimm tarafından uyarlanan bu Alman masalının konusu kısaca şöyledir: Hansel ve Gretel, fakir bir oduncunun çocuklarıdır. Kimi zaman oduncunun öz, kimi zaman da üvey karısı olarak anlatılan bu masalda anne, aç kalmaktan korktuğu için eşini, çocukları ormana götürüp bırakmaya razı eder. Planı duyan Hansel ve Gretel, eve dönüş yolunu bulabilmek için beyaz çakıl taşları biriktirirler. Baba, ço-

terk edilme korkusudur. Çocukların bu endişeleri masalın başından itibaren okura da yansıtılır. Çocukların endişe dolu düşüncesi masalda, ailenin bu zamana kadar çocuklara bakabildiklerini ancak bundan sonra bakamayacaklarını anlatan üvey annenin şu söylemleri ile desteklenir: “*Hayır, onları bir gün bile istemiyorum artık... Defedersin başımızdan. Böylece iki boğaz eksik olur. Biz de kıt kanaat geçiniriz.*”²⁸¹

Bilindiği gibi, terk edilme veya terk edilmişlik duygusu özellikle terk edilen bireylerde geçici veya kalıcı travmaya neden olur. Dolayısıyla, masalda kendi ebeveynleri tarafından sebep ne olursa olsun terk edilmeleri iki kardeşle travma etkisi yaratabilecek bir durum oluşturur. Gerçekten de o kadar küçük yaştaki çocukların ormanın ıssız bir köşesine öz babaları tarafından terk edilmeleri kabul edilebilir bir durum değildir. Buna rağmen çocukların, kendilerini daha önce iki kez karanlık ve tehlikelerle dolu ormana terk eden ailelerinin yanlarına dönme uğraşı vermeleri oldukça şaşırtıcı değil de nedir? Ancak çocuklar eğer çaresizlerse kendi evlerine dönmeye çalışmaktan başka çıkar yolları olmadığı anlamına gelir. Masal eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilecek olursa çocukların üst üste iki kez ebeveynleri tarafından terk edilmeleri onlarda aslında ciddi travmatik bir durum yaratması gerekirken masalın sonunda çocukların neşeli ve mutlu olmaları da oldukça ilginç olduğu söylenebilir. Oysa terk edilen bireylerde olmaması gereken sıra dışı bir psikoloji ile masal sona erer.

Masalda ebeveynlerin tutumları da oldukça tuhaftır. Çocuklarını terk eden ebeveynler sanki onlar değilmiş gibi anne babalarıyla yeniden buluşunca çocukların hiçbir şey yaşanmamışçasına davranmaları oldukça düşündürücüdür. Oysa hiç değilse çocukların anne babalarına kırgın olmaları beklenir. Masalda asıl ilginç olan Hansel ve Gretel’in anne babalarının kendilerini nasıl terk edebildiklerini asla sorgulamamalarıdır. Peki, bu kadar travmatik bir durum ile karşı karşıya kalan bir karakter nasıl olur da bu durumu bu kadar kolaylıkla atlatabilir? Bu soruya şu şekilde cevap vermek mümkündür. Birincisi, okur bütün peri masallarının mutlu bir sonla biteceğini önceden bilir. İkincisi ise okura öyle bir olay örgüsü sunulur ki ve okurun mutlu son beklentisi o kadar yüksek tutulur ki ne okur ne de karakterler travmatik durumu hatırlamayacak duruma getirilirler. Hansel ve Gretel nasıl bu terk edilişi sor-

dönmeyi başarırlar. Çocuklar geri dönmüş anneleri, babayı çocukları ormana bırakması konusunda bir kez daha ikna eder. Bu kez yollarını belirlemede ellerindeki tek şey olan ekmeğe parçalarını kullanan çocuklar, dönüş yolunu bir türlü bulamazlar. Çünkü giderken bıraktıkları ekmeğe parçalarını orman hayvanları yemişlerdir. Böylece Hansel ve Gretel ormanın içinde kaybolurlar. Çocuklar ormanın derinliklerinde şekerden yapılmış bir kulübeyle karşılaşır. Aç oldukları için dayanamayıp kulübeyi yemeye başlarlar. Kulübenin sahibi yaşlı kadın çocukları fark eder etmez onları içeri davet eder. Yaşlı kadın, çocuklara üzeri türlü şekerleme, fıstık, kek ve diğer tatlılarla dolu olan masadaki yiyeceklerden ikram eder. Asıl amacı çocukları şişmanlatıp yemek olan bu yaşlı kadın, aslında kurabiyeden kulübeyi çocukları kendisine çekebilmek için yapmıştır. Amacına da ulaşmıştır. Yaşlı kadın Hansel’i bir kafese kapatır; Gretel’i ise hizmetçi olarak kullanır. Gretel’e Hansel’i zorla beslemesini emreder. Gretel ağlasa da üzülsün de çaresiz bir şekilde verilen emirleri yerine getirir. Hansel, kafeste daha önce kalan bir çocuğa ait ince bir kemik bulur. Hansel’in yenecek kadar şişmanlayıp şişmanlamadığını anlamak isteyen cadı, parmağını dışarı uzatmasını isteyince o, bu kemiği uzatır. Cadı, çok yaşlı olduğu ve iyi göremediği için Hansel’in parmak yerine kemik uzattığını anlamaz. Günler geçmesine rağmen cadı Hansel’in hiç şişmanlamadığını zanneder. Bir gün kızar ve şişman olsa da olmasa da onu yemeye karar verir. Gretel’e fırına tıрманıp fırının kızıp kızmadığına bakmasını söyler. Gretel, cadının kendisini pişireceğini tahmin eder, onu kandırıp fırına girmesini sağlar ve arkasından kapağı kapatır. Cadının yaşamı böylece son bulur. Cadının evindeki mücevherleri alan çocuklar, babalarının evine dönerler ve o günden sonra aileleriyle birlikte mutlu bir hayat yaşarlar.

281 *Dünya Masalları Dizisi. Hansel ile Grethel.* hzl. Melih Ergun. 1. Baskı, Ankara: Ergun Yayınları, 1987, s. 8.

gulamazsa, okur da çocuk kahramanların terk edilmiş travmasını hatırlamaz. Tipik Grimm masallarının genel olarak mutlu sonla bittiğini varsayarsak, bu masalda da okurdan beklenen Hansel ve Gretel'in babalarını neşeyle kucakladıklarına inanmalarıdır. Oysa okur, anne babanın çocuklarına ihanetine tanık olur; ancak okurdan beklenen ailenin çocuklarına yaptığı ihaneti bastırmasıdır. Psikanalitik kurama göre okur, ancak *bastırma* ve *geriye itme* suretiyle bu travmatik durumun üstesinden gelebilir.

Grimm'in erkek bakış açısına odaklanan tarafgirli masalı, yaşlı cadı ile çocukların annelerini bir tutarken bir anda karısının himayesine giren kocayı temize çıkarır. Bunun temel nedeni olarak ise "kocanın çocukları ormanda terk ettiği günden beri mutlu bir saat bile geçirmemiş olması"dır.²⁸² Babanın bu kadar kolay bir şekilde sorumluluğu üzerinden atması acaba adil midir? Oysa Bruno Bettelheim *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (Büyünün Yararı: Peri Masallarının Anlamı ve Önemi) (1989) adlı eserinde *Hansel ve Gretel* ile ilgili yaptığı incelemede Grimm'in ataerkil yaklaşımını destekler.²⁸³ Ancak bu masalda ataerkil yaklaşım aslında başlı başına bir tartışma konusu oluşturur. Çünkü masalda annenin rolü ne kadar etkin ise baba da o kadar pasiftir; hatta annenin çocuklarına karşı gösterdiği yıkıcı tutuma rağmen babanın pasifliğini sürdürmesi olağandışıdır.

Bütün peri masallarında *anne* figürü, *yiyecek kaynağı* anlamına gelir. Zira anne yıkar, pişirir ve yedirir. Dolayısıyla annenin çocuklarına bakma, besleme ve onları büyütme gibi bir işlevi söz konusudur. Ancak bu masalda, annenin çocuklarını büyütme ve besleme işlevi şöyle dursun, anne onları terk ederek *hain* konumuna düşer. Annenin, çocuklarının istediklerini yapmaması, çocukların annelerini *bencil*, *sevgisiz* ve *ihmalkâr* biri olarak görmelerine neden olur.²⁸⁴ Hatta masalın sonundaki, "İki kardeş içeri girip torbadaki altınları, değerli taşları gösterince üvey anne de çok sevindi. O da çocuklardan özür diledi"²⁸⁵ sözleri oldukça anlamlıdır. Çünkü üvey anne, çocuklar sanki altınlarla ve değerli taşlarla eve dönmesele, onları bağrına basmayacakmış gibi bir yaklaşım sergiler. Çocukların sevecen tutumu ile annenin maddeci tutumu bir paradoks oluşturur.

Hansel ile Gretel'in öyküsü, her şeyden önce ilkel ve yıkıcı isteklerin üstesinden gelmek zorunda olan küçük çocukların endişeleri ile başa çıkamaları ve yaşamı öğrenmeleri üzerine kuruludur. Bununla birlikte, masal dolaylı yollarla da olsa, kişinin sorun çözme yeteneğini azaltan *geri çekilme* ve *yadsıma* (*inkâr etme*) konularını içermesi bakımından toplumsal sorunları ele alır. İlk seferde Hansel'in eve giden yolu bulabilmek için beyaz çakıl taşlarını kullanması, onun zekâsını çok iyi kullandığının bir göstergesidir. Ancak ikinci seferde Hansel'in zekâsını kullandığını söylemek pek mümkün değildir. Çünkü Hansel, sonucu iyice kestirememiş; ekmek parçalarını kuşların yiyebileceğini düşünememiştir. Hansel'den beklenen aslında ekmek parçaları yerine daha önce yaptığı gibi daha uygun bir işaret kullanmasıdır.

282 U. C. Knoepfelmacher. "The Hansel and Gretel Syndrome: Survivorship, Fantasies and Parental Desertion (Hansel ve Gretel Sendromu: Hayatta Kalma Mücadelesi, Fanteziler ve Ebeveynlerin Çocuklarını Terk Etmeleri)." *Children's Literature*, S. 33, 2005, s. 171.

283 Bruno Bettelheim. *age.* ss. 159-165.

284 Bruno Bettelheim. *age.* s. 159.

285 Melih Ergun. *age.* s. 21.

Ancak Hansel, ekmek parçalarını kullanmakla hem kendi, hem de kardeşinin sonunu hazırlayan ciddi bir başarısızlığın nedeni olur. Bu durum psikanalitik açıdan ele alındığında kişinin geri çekilmesi ve yadsıması bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü Hansel, geri çekilme ve yadsımanın o kadar etkisi altındadır ki artık doğru veya mantıklı bir şekilde düşünemez.²⁸⁶ Hatta aç kalma duygusu Hansel'i öylesine etkilemiştir ki, Hansel'in tek düşündüğü şey, yiyecek bir şeyler bulup içinde bulunduğu bu zor durumdan kurtulmaktır. Aslında, Hansel'in işaret olsun diye yere bıraktığı küçük ekmek parçacıkları onların kaderini belirleyecek kadar önemlidir. Ancak Hansel'in ekmek parçalarını yemek yerine yola bırakması, onun ne denli korku ve endişe içinde olduğunun açık göstergesidir.

Yollarını bulabilmek umuduyla ellerinde bulunan tüm yiyeceği yollara serpen çocukların sorun çözebilme yetilerinin tamamen ortadan kaybolur. Çünkü çocukların tek odaklandıkları şey, Maslow'un daha önce değindiğimiz fizyolojik gereksinimlerden en önde gelen besin ihtiyacını karşılamalarıdır. Bu nedenle gördükleri ilk şeyi hemen yağmalamak isterler. Ancak çocukların yağmalama arzusunu asıl kamçılayan şeyin görkemli ev olmadığını söylemek pek mümkün değildir. Çünkü ev öylesine ihtişamlı bir şekilde görünmektedir ki, çocuklar evi görür görmez derhal açlık duygularını tatmin etmeye koyulurlar. Zaten yaşlı kadının kurabiyeden evi, psikanalitik kurama göre, insanın en ilkel duygusunu yani yeme ihtiyacını tatmin etmeye yarayan simgesel bir varlık olarak işlev görür.²⁸⁷

Çocuklar, bu görkemli evin çatısındaki ve camındaki yemekleri silip süpürmeye kendilerini öylesine kaptırırlar ki, "Küçük evimi böyle kemiren de kim?" sesine hiç aldırmadan yeme işine devam ederler. Bu masalda ev, gerçek anlamda çocukların açlıklarını giderebilecekleri bir yer iken, simgesel anlamda da çocukların karınlarını doyurdukları bir yer olarak okurun karşısına çıkar. Örneğin, rüyalarda olduğu gibi çocuğun hayallerinde de ev imgesi, genellikle bedeni, özellikle de anne bedenini temsil eder. Kişinin yiyebileceği kurabiyeden bir ev, aslında kendi bedeninde yavrusunu besleyen bir annedir. Dolayısıyla, Hansel ile Gretel'in iştahla ve umarsızca yemek yediği bu ev, kendi bedeninde çocuklarını besleyen bir anne figürünü temsil eder.²⁸⁸

Açlıktan başı dönen ve bu yüzden sersemleşen çocuklar, yaşlı kadının kötü niyetini görememelerinin yanı sıra kendilerini cennete düşmüş sanırlar. Oysa cadı, evdeki yemekleri yedikleri için çocukları yemeyi düşünecek kadar zalimdir. Çocuklar, karınlarını doyurma dürtüsüne karşı koyamadıkları için neredeyse öldürülme duygusu ile karşı karşıya kalırlar. Çünkü çocukların sadece annenin sembolik temsilini olan kurabiyeden evi yemek istemelelerine karşılık cadı ise intikam duygusu ile çocukları yemek ister. Bu durum okura önemli bir mesaj verir: "*Sembolik şeylerle uğraşmak gerçek şeylerle uğraşmaktan daha güvenlidir.*"²⁸⁹ Çocukların tehlike anında masayı cadının üstüne devirmeleri ise başka bir durumu gösterir. Tecrübesiz ve kendini kontrol etmeyi öğrenemeyen çocuklar, içgüdüsel arzularına hâkim olmayı daha

286 Bruno Bettelheim. *age.* s. 160.

287 Bruno Bettelheim. *age.* s. 160.

288 Bruno Bettelheim. *age.* s. 161.

289 Bruno Bettelheim. *age.* s. 162.

iyi öğrenmiş olan yaşlılarla aynı kefeye koyulmamalıdır. Bundan dolayı cadının cezalandırılması aslında çocukların kurtulması anlamına gelir.²⁹⁰ Ancak Knoepfmacher, masalın çocukları *toy bağımlılık* ve *oral aç gözlülük* gibi duygulardan uzaklaştırmak için sağlıklı bir yapıda kurgulandığını özellikle vurgular.²⁹¹

Hansel ile Gretel'de ilk başlarda, çocukları mutlu eden cadı, mükemmel bir anneyi temsil eder. Çocukların ellerinden tutup onları eve alan, onlara güzel yemekler yapan, sütle birlikte elmalı, cevizli ve şekerli krepler hazırlayan cadı, aynı zamanda çocukları kendine çekmeyi onlara temiz ve beyaz çarşaflarda yataklar hazırlayarak da başarır. Ancak hemen ertesi sabah, çocuklar bu rüyadan uyandırılırlar. Çok kibar ve anne sevgisiyle davranan yaşlı kadının maskesi düşer; kötü kalpli bir cadı ortaya çıkar.²⁹²

Psikanalitik açıdan *Hansel ile Gretel*'de incelenmeye değer diğer bir özellik ise kuşlardır. Simgesel olarak iyiliksever varlıklar olarak bilinen kuşlar, bu öyküde bilmeden de olsa çocuklara kötülük yapan karakterler konumuna düşerler. Çünkü kuşların ekmek kırıntılarını yemeleri yüzünden çocuklar evlerine giden yolu bulamazlar. Ancak kuşlar bilmeden kötülük yapsalar da Hansel ile Gretel'in ormanda açlıktan ölmek üzere iken ihtişamlı eve gitmelerine ve sonrasında kendi evlerine dönmelerine yardımcı olurlar. Bettelheim bu durum ile ilgili olarak hayvanları kişileştiren ve bu nedenle yetişkinlerden farklı düşünen çocukların aklına şöyle bir şeyin gelebileceğini ifade eder: "*Bu kuşların mutlaka bir amacı olmalı; yoksa kuşlar Hansel ve Gretel'i evlerini bulmalarını engelleyip sonra da onları cadının evine götürüp sonunda da eve ulaşmalarını sağlamazlardı.*"²⁹³

Aslında burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta şudur: Kuşlar, Hansel ve Gretel'in evlerini hemen bulmalarına yardım edebilecek bir güçte iken bunu yapmazlar; çocukların gerçek dünyanın tehlikeleriyle yüzleşmeleri için katkıda bulunurlar. Burada şunu eklemekte yarar var: İlk Hristiyanlık döneminden itibaren Hristiyanlık inancına göre, güvercinler olağanüstü güçlere sahip imgeler olarak bilinirler.²⁹⁴ Bu masalda da bizim şu ana kadar kuş diye bahsettiğimiz varlıklar aslında beyaz güvercinlerdir. Dolayısıyla beyaz güvercinlerin özel bir konumu vardır. Örneğin, masalda Hansel, baba evinden ayrılırken evin çatısında bulunan beyaz bir güvercine özellikle dikkat çekilir ve sanki o beyaz güvercinin ona güle güle demek istediği izlenimi yaratılır; bu nedenle Hansel arkasına döner bakar. Aynı kuş çocukların kurabiye evini bulmalarına yol göstererek onlara yardımcı olur. Ayrıca, Hansel ve Gretel evlerine ulaşmaya çalışırken önlerine büyük bir nehir çıkar; karşıdan karşıya geçmeleri gerektiğinde onlara beyaz bir ördek yardımcı olur. Görüldüğü gibi, kardeşlerin kaderlerinin değişmesinde kuşların önemli bir rolü vardır. Çocukların dereden karşıya geçmeleri ise bir tür "geçiş dönemi"ni simgeler. Bu geçiş dönemi çocukların bir adım daha olgunluğa yaklaştıklarının işaretidir.²⁹⁵

290 Bruno Bettelheim. *age.* s. 162.

291 U. C. Knoepfmacher. *agm.* s. 176.

292 Bruno Bettelheim. *age.* s. 162.

293 Bruno Bettelheim. *age.* ss. 162-163.

294 Bruno Bettelheim. *age.* ss. 162-163.

295 Bruno Bettelheim. *age.* ss. 162-163.

Çocuklar, cadının evinde yaşadıkları kötü deneyimden sonra nefislerine hâkim olmayı öğrenirler. Ayrıca, nehrin karşısına geçtikten sonra çocuklar, kendi problemlerini kendi çözebilen ve sorumluluk alabilen bireyler olarak gelişimlerini tamamlama aşamasına geçerler. Ayrıca, çocuklar masalın başında ailelerine muhtaç bir konumda iken ve ailelerine yük olduklarını düşünürlerken masalın sonlarına doğru, aileye yük değil, artık destek olacak konuma gelirler, çünkü cadının evinden topladıkları hazineyi kendi evlerine getirirler. Aslında çocukların eve getirdikleri hazine sadece maddi boyutu olan varlık değildir; çocuklar eve düşünen, eyleme geçen ve kendine güvenen bireyler olarak geri dönerler. *Hansel ile Gretel* masalı, kahramanların evlerine dönmeleri ve mutluluğu kendi evlerinde bulmaları ile son bulur. Zaten bazı sorunlar yüzünden evden uzaklaşan küçük bir çocuğun mutluluğu evinden başka bir yerde bulması beklenemez. Dolayısıyla, kendi endişelerinin üstesinden gelen, daha mantıklı ve daha duyarlı davranan çocuk, mutlu yaşamayı hak etmiş demektir.

Hansel ve Gretel'de çocukların birlikte hareke edebilme ve iş birliği sağlayabilme gibi yetenekleri de ön plana çıkar. Örneğin, çocuklar, terk edilmelerinin üstesinden birlikte gelirler; gece yarısında ormanda sığınacak bir evi birlikte bulurlar; nehirden karşıya birlikte düşünmeleri sonucunda geçerler; cadıyı kendi içlerinde alt ederler. Dolayısıyla, masal aynı zamanda kurtuluşa giden yolda iki kardeşin birlikte hareket etmelerinin önemini de ortaya koyar.

Bu kısımda *Hansel ve Gretel* adlı çocuk masalı psikanalitik kuramın sadece *travma*, *bastırma* ve *geriye itme* konuları üzerine yoğunlaşarak çözümlendiğini bildirelim.

I.II.VIII. Çocuk Edebiyatında Travma:

Batı'da özellikle 1990'lı yılların başından itibaren çocuk edebiyatında yer alan konular ciddi bir değişime uğrar. Sözgelimi, 18. yüzyılın başlarından itibaren 20. yüzyılın ortalarına kadar çocuk okurun kötülüklerden korunması düşüncesi yaygın iken, 20. yüzyılın ortalarından itibaren bu düşünce neredeyse tamamen ortadan kalkar. Bu durumun temel nedeni özellikle 1960 ve 1970'li yıllarda tüm Dünya'yı kasıp kavuran işçi hakları, insan hakları, kadın hakları ve azınlık hakları gibi toplumsal hareketliliğin kısmen de olsa başarıya ulaşmış olmasıdır. Hemen ardından kimlik, özümseme, kendini "öteki"nin yerine koyma, çoğulcu toplum ve demokrasi gibi kavramların sosyal yaşam ile edebiyatın içinde de yer almaya başlamış olmaları diğer nedenler arasında sayılabilir. Dolayısıyla, 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başlarında çocuk edebiyatında kötü olanın varlığını inkâr etmek veya kötüyü yok saymak ve böylece çocuk okurun kötü ile karşılaşmasını ertelemek gibi bir tutum benimsenmez; tam tersine çocuk okur, kötü ile yüzleştirilir.

Özellikle 21. yüzyılda çocuk okurun kötü ile yüzleştirilmesi ise travma kavramını beraberinde getirir. Çocuk edebiyatı eserleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarının *travma belleği* hakkında oldukça belirgin örnekler sunduğunu ifade eden Judith Herman travma konusunda şunları söyler: "Çocuk edebiyatında benzetmelerin ve duyuların ağır bastığı ve sözel anlatımın

olmadığı durumlarda travma bellekleri, küçük çocukların *belleklerine benzerler*.²⁹⁶ Aslında çocuk edebiyatında travma genellikle aşırı şiddete maruz kalma, ölüme şahit olma, çaresiz kalma veya korkunun bastırılmaya çalışılması gibi durumlarda ortaya çıktığı bilinir. Ancak travmanın etkilerinin sadece psikolojik değil, aynı zamanda fiziksel de olabileceğini belirtmek gerekir. Örneğin, travma mağduru uykusuzluk, sancılı, algıda bozukluk, halüsinasyon ve kabus gibi birçok fiziksel rahatsızlık yaşayabilir.

Elbette travma farklı birçok olay ve olgu üzerinden incelenebilir. Ancak biz bu çalışmada çocuk edebiyatında travma konusunu üç kısımda incelemeyi uygun gördük: Bunlardan birincisi *soykırım*, ikincisi *terk edilme* ve üçüncüsü *emperyalizmdir*.

Daha önce belirttiğimiz gibi Batı Çocuk Edebiyatı'nda travma konusu özellikle 21. yüzyılda giderek yaygınlaşan konular arasına girmiştir. Baskı ve mutlak sessizlik nedeniyle dile getirilemeyen travmatik yapı, özellikle *Yahudi Soykırımı (Holocaust)* konulu edebi metinlerde kendini gösterir. Travma diğer bir deyişle, "sarsıntı", "ruhsal yaralanma" veya "incinme"yi konu alan çocuk edebiyatı eserlerinin artması ile bu eserlerin psikanalitik yaklaşımla incelenmeleri arasında bir paralellik söz konusudur. Özellikle Yahudi Soykırımı'nın yer aldığı edebi eserler, zaten kendi içinde barındırdıkları travmatik yapıları nedeniyle psikanalitik çalışmalar için önemli veriler sunarlar. Sözgelimi Freud'un "bilinçaltı" kavramı çerçevesinde Yahudi Soykırımı incelenebilir.

Çocuk edebiyatında Yahudi Soykırımı'nı ele alan metinlerin yer almaları, bu metinlerin daha çok fantastik değil, gerçek, yaşanmış konuları içermeleri nedeniyle okurda yıkıcı bir etki yaratabileceğini; okura içinden çıkamayacağı karmaşık tarihi ayrıntılar sunabileceğini ve böylece okuru yanlış yönlendirebileceğini iddia etmek mümkündür. Ancak yazarlar, daha çok bu gibi metinlerde, çocuk karakterlerin refaha kavuşmalarına ve çektikleri sıkıntıların sona ermelerine odaklandıkları ve çocuk karakterlere daha güzel ve anlamlı bir dünya yaratmanın peşinde oldukları için sıkıntı, acı, keder ve üzüntülerle dolu bir süreci genellikle *iyileşme-kurtuluş* ile sonlandırırlar. Ayrıca, bu tür eserlere çocuk karakterlerin *hayatta kalma* mücadelelerinin yanı sıra onların *kimlik arayışları* da konu olur.

Louise Murphy'nin yaşam ile ölüm arasındaki iki çocuğun hayatta kalma mücadelesini konu alan *The True Story of Hansel and Gretel (Hansel ve Gretel'in Gerçek Hikâyesi)* (2003) adlı romanındaki karakterler, kalıplaşmış peri masalı kimliklerini yıkarlar. Wilhelm Grimm'in *Hansel ile Gretel* adlı peri masalının yeniden anlatımının yapıldığı bu eserde, *bellek kaybı (amnesia)* leitmotif olarak okurun karşısına çıkar. Şöyle ki, anne, baba ve çocuklar bu masalda Yahudi kimlikleriyle okura olarak sunulur; çocuklarını ikinci kez karanlık ormana bırakan üvey anne, onlara yeni isimler verdikten sonra onlardan gerçek Yahudi isimlerini unutmalarını ister.

The True Story of Hansel and Gretel adlı eserin olay örgüsü, II. Dünya Savaşı sırasında Polonya'daki Baialowieza ormanında geçer. İki çocuk Almanların öncelikli planlarının bütün Yahudileri öldürmek; daha sonra Polonyalı liderleri idam etmek; en sonunda da yaşlıları ve çocukları yeni Alman

düzeninin hâkim olacağı şehirlerin kurulmasında kullandıktan sonra ölüme mahkûm etmek; şehir tamamlandıktan sonra ise geride kalan Polonyalı işçileri öldürmek olduğunu öğrenirler. Gerçek adları Yahudi oldukları ortaya çıkmasını diye Hansel ve Gretel olarak değiştirilen iki çocuk, babaları ve üvey anneleri tarafından, kendilerine güvenli bir yer bulmaları için ormana bırakılınca cadı Magda tarafından korumaya alınırlar.

Eserde cadı Magda çocukları, Nazi subayına teslim etmeyerek basmakalıp peri masalı karakteri beklentisini kırar. Bu eserdeki üvey anne ve cadı, Grimm'in peri masalındakilere benzemez; eser, daha çok üvey anne ve cadı Magda'nın olumlu özelliklerine odaklanır; sanki onlar iyiliği sembolize ederler. Sözelimi, bu anlatıda çocuklara bakan ve barındıran cadının kendisidir; cadı onları besler, büyütür ve eğitir. Sonunda da onların yerine kendi ölür. Cadı fedakâr, dürüst ve kibardır. Dolayısıyla, yeniden anlatımın, Grimm masalındaki cadı ile benzeştiğini söylemek mümkün değildir. Ne var ki, cadı ve annenin olumlu özelliklerine vurgu yapılması, peri masalının korkunç bir olay örgüsüne sahip olmasını yine de engelleyemez. Alman çocuk masallarındaki sık ağaçlar kadar korkutucu olan Polonya'daki bir ormanda, zalimce tuzağa düşürüldükten sonra travma geçiren kız kardeş Gretel geçmişle ilgili her şeyi unuttur. Böylece yeniden anlatımda okurun beklentisi boşa çıkarılır.

Eser daha çok Yahudi Soykırımı'nı konu aldığı için yapılan katliamın çocuk okura ne şekilde aktarıldığı travmanın yaratacağı etki bakımından örnek olarak verilebilir: "*Geride daha fazla çocuk kalmamıştı. Zaten çoğu çocuğun ölü olduğunu düşündü. Dünyada başka çocuk kalıp kalmadığını merak etti ama bir an için bu düşünceyi aklından çıkardı. Düşünceler, ölüme sebep olan lüks şeylerdi.*"²⁹⁷ Görüldüğü gibi, eserde çocukların katledildiği oldukça etkileyici bir sahne sergilenir.

Özetle, *The True Story of Hansel and Gretel* adlı eser, içerik olarak Yahudi katliamını anlatması, biçimsel olarak ise Grimm masalının yeniden anlatımı suretiyle romana dönüşmesi bakımından dikkat çekicidir. Eserde travma konusu yoğun bir şekilde işlenir. Yazar Murphy'nin eserini *Hansel ile Gretel* masalını temel alarak yeniden kurgulaması, okura zaten geri planda *terk edilme korkusu* hakkında bazı veriler sunar. Yazarın bunun üzerine Yahudi katliamını eklemesi ise eseri, daha ürkütücü bir boyuta taşır ve psikanalitik açıdan travmatik bir yapı oluşturur.

Travmanın özellikle Amerikan Çocuk Edebiyatı'nda da geniş bir yer tutmasının nedeni olarak Margaret R. Higonnet, Amerika Birleşik Devletleri'nin "*acııklı veya dokunaklı bir şekilde annesinden yani Büyük Britanya'dan koparılan bir çocuk*" olmasına bağlar.²⁹⁸ Bu konuyu biraz açmak gerekirse şunları söylemek mümkündür: Amerika, Amerikan İç Savaşı (1861–1865) ve Yeniden Yapılanma (1850–1877) dönemlerinde ırkçılık ve bölücü politikalar nedeniyle sürekli etnik çatışmaların ve sınıf ayrımının yaşandığı bir ülke konumuna gelmiştir. Bununla birlikte, 20. yüzyıla girerken İkinci Dünya Savaşı'nın etkileri, Amerikan Ulusal Kimliği'nin tanınmasında yaşananlar ve

297 U. C. Knoepfmacher. *agm*. s. 176.

298 Margaret R. Higonnet. "Time Out: Trauma and Play in Johnny Tremain and Alan and Naomi (Zaman Doldu: Johnny Tremain, Alan ve Naomi'de Travma ve Oyun)." *Children's Literature*, S. 33, Hollins University, 2005, s.150.

Vietnam Savaşı'nın getirdikleri gibi birçok sosyal olgu "kültürel travma"nın yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle özellikle Amerikan çocuk edebiyatında kültürel ve sosyal mirasın bir sonucu olarak çatışmalara yer verildiğini; tarihi kurgu ya da savaş dönemi travmalarının eserlerde oldukça geniş yer aldığını söyleyebiliriz.²⁹⁹

Çocuk edebiyatında seçici, arındırılmış ve tedavi açısından olumlu sonuçlar verebilecek nitelikte biblioterapik eserler bulunduğu bilinen bir gerçektir. Örneğin, Esther Forbes'in *Johnny Tremain* (1943) ile Myron Levoy'un *Alan and Naomi* (Alan ve Naomi) (1977)" adlı eserleri travmayı olumlu sona döndüren eserler arasındadır. Hatta *Alan and Naomi* adlı eser, bir çocuğun babasının Naziler tarafından katledilişini görmesini ele alsada yazar Levoy, bu travmatik durumu olumlu sona çevirir. Margaret R. Higonnet, bu iki eser arasındaki en önemli farkın *Alan and Naomi* adlı eserin daha çok Nazi istilası sırasında ortaya çıkan psikolojik travma hakkında iken *Johnny Tremain*'in ise, istilanın siyasi olaylarla birlikte tarihsel ve geleneksel bir anlayışla verilmesi olduğunu belirtir.³⁰⁰

Batı Çocuk Edebiyatı'nda travma konusu sadece Yahudi Soykırımı değil, aynı zamanda sözde Ermeni Soykırımı ile ilgili eserleri de kapsar. Örneğin, Batı'da oldukça iyi bilinen ve Ermeni soykırımını işleyen bir eser olan Marsha Forchuk Skrypuch'un *The Hunger* (Açlık) (1999) adlı eserinin konusu kısaca şöyledir: On beş yaşındaki Kanadalı Paula isimindeki anoraksı hastası ana karakter, 1915–1923 yılları arasında Türklerin Ermenileri katlettiğini öğrenir. Yarı gerçekçi ve yarı tarihsel kurguya sahip olan bu eserde, Paula'nın dış görünüşüne geniş yer verilir. Çünkü yazar, anoraksı yani, iştahsızlık sorunu olan Paula'nın dış görünüşü ile soykırım arasında metaforik bir ilişki kurar. Hastalığı arttıkça Paula soykırım hakkında daha çok şey öğrenir. Bir süre sonra, kalp krizi geçirerek bayılır; bir zaman tüneline girer. Paula, kendisini Martha adında bir "ayna" imgesinin karşısında bulur. Bu, Paula'nın aynadaki görüntüsü veya yansımasıdır. Paula ayna imgesinin içinden geçtiği andan itibaren artık yoktur. Onun yerine Martha adında bir karakter ortaya çıkar. Paula, diğer bir deyişle Martha, 1915 yılında bir Türk yetimhanesinde uyanır. Martha, başından geçen vahşet dolu tecrübeleri, yedi yaşında iken evlatlık aile ile birlikte 1923 yılında Ermenistan'dan Amerika'ya göç eden büyükannesi Pauline'nin yaşadıkları ile birleştirir. Paula'nın büyükannesi Pauline, Mariam'ın kızı ve Martha'nın biyolojik ablasıdır. Bu durum ise, hikâyenin geçici mantığında büyükanneyi Paula'nın kuzeni yapar. Olayları daha karmaşık kılan diğer bir durum ise, Martha'nın sadece Pauline'nin teyzesi değil, aynı zamanda onun üvey annesi olmasıdır.³⁰¹

Kenneth Kidd, "A' is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the 'Children's Literature of Atrocity' (Auschwitz'in A'sı: Psikanaliz, Travma Kuramı, Çocuk Edebiyatının Acımasızlığı)" adlı makalesinde, *The Hunger* adlı eserin özellikle Türkiye'de uzun bir zamandır tabu olan soykırım konusunu gündeme getirdiği ve soykırım konusunda bir bilinç uyandırdığı

²⁹⁹ Margaret R. Higonnet. age. ss. 150-151.

³⁰⁰ Margaret R. Higonnet. age. ss. 151-153.

³⁰¹ Kenneth Kidd. "A is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the Children's Literature of Atrocity (Auschwitz'in A'sı: Psikanaliz, Travma Kuramı ve Çocuk Edebiyatının Acımasızlığı)." *Children's Literature*, S. 33, Hollins University Press, 2005, s. 135.

için övülmeye değer bir eser olduğunu iddia eder.³⁰² Eserde yer alan yemek yeme veya iştah konusu ise tamamen Kuzey Amerika'da yeme bozukluğu olan genç kızlar için bir uyarı niteliğinde olmakla birlikte metaforik bir anlamda kullanılır. Sözgelimi, *"Türkler belki ölmemizi istiyorlar... Ama ben onlarla işbirliği yapmayacağım"* sözleri, Türklerin (sözde) yaptıkları işkenceler karşısında yaşamak için yemek yemenin ve bir irade gücü sergilemenin önemini vurgular.³⁰³

Görüldüğü gibi, Batı çocuk edebiyatında sadece Yahudi Soykırımı değil, aynı zamanda sözde Ermeni Soykırımı'nı anlatan eserlere de yer verilir. Bu noktada ancak şunu söyleyebiliriz: *"Tarih yazmak, tarih yapmak kadar önemlidir; eğer tarih yazan kişi gerçekleri söylemede yanılgıya düşerse, o zaman gerçek tehlikeli bir hal alacaktır."*³⁰⁴ Tarafsızlığı ile ünlü önemli tarihçilerden Justin McCarthy, Türklerin Ermenilere soykırım uyguladıkları iddialarına kesinlikle katılmadığını belirttikten sonra, *"Bu bir soykırım veya kendini savunma olarak adlandırılrsa da Türkler niçin böyle bir şey yapsınlar"* diyerek bu soykırım iddialarının sorgulanmasını tepkisiyle birlikte dile getirir.³⁰⁵ Ayrıca, Güney Kafkaslarda yaklaşık yedi yüz yıl Türklerle birlikte yaşayan Ermenilerin kaçak bir yaşam sürmemeleri, bölgede dağınık bir şekilde yaşamaları ve çalışmaları onlara hoşgörü ile davranıldığının bir kanıtı niteliğindedir.³⁰⁶

Çocuk edebiyatında travma etkisi yaratan sadece Yahudi Katliamını ele alan eserler değil, aynı zamanda emperyalizmi de konu alan eserlerdir. Donnarae MacCann, *"The Sturdy Fabric of Cultural Emperialism: Tracing its Patterns in Contemporary Children's Novels (Kültürel Emperyalizmin Güçlü Yapısı: Çağdaş Çocuk Romanlarında Kültürel Emperyalizmin İzlerini Sürmek)"* adlı makalesinde, çocuk edebiyatında emperyalizme karşı savaşın kazanılıp kazanılmadığını sorgular ve cevabı yine kendisi, bu savaşın henüz kazanılmadığını söyleyerek verir.³⁰⁷ MacCann, emperyalist stratejilerin çocukları sömürgeleştirmeye ve marjinalleştirmeye zorladığını; bu nedenle çocuk edebiyatının emperyalist politikalarla özel bir bağlantısı olduğunu iddia eder.³⁰⁸

Psikolog Kenneth Clark ise, emperyalist tutumlar nedeniyle, çocukların kendi kimliklerine karşı ciddi önyargılara sahip olabileceklerini, *"Sürekli dışlanan çocuklar, haklı olarak kendilerinin, ailelerinin ve içinde bulundukları toplumun geniş kitlelerinden gördükleri saygıdan daha fazlasını hak edip etmediklerini sorgulamaya ve bu durumdan şüphe duymaya başlarlar. Bu şüpheler, kendilerine ve topluma zarar veren nefret tohumları oluşturur"* şeklindeki sözlerle ifade eder.³⁰⁹

302 Kenneth Kidd. *agm.* s. 135.

303 Marsha Forchuk Skrypuch. *The Hunger (Açlar)*. Toronto: Boardwalk Books, 1999, s. 115.

304 *Armenians in the Ottoman Empire and Modern Turkey (1912-1926)*. İstanbul: Boğaziçi University Publications, 1984, Introduction, s. 15.

305 Justin McCarthy. *Who Shot? (Kim Vurdu?)* İzmir: Ege University Press, 2003, s. 7.

306 Dilek Tüfekçi Can. "Bastard of İstanbul: Armenian Diaspora and the Problem of Identity (Baba ve Piç: Ermeni Diasporası ve Kimlik Sorunu)." *International Journal of Humanities and Social Science*. S. 1. No. 6, 2011, s. 286.

307 Donnarae MacCann. "The Sturdy Fabric of Cultural Emperialism: Tracing its Patterns in Contemporary Children's Novels (Kültürel Emperyalizmin Sağlam Dokusu: Çağdaş Çocuk Romanlarında Kültürel Emperyalizmin İzlerini Sürmek)." *Children's Literature*. S. 33, Hollins University, 2005, s. 185.

308 Donnarae MacCann. *agm.* s. 185.

309 Kenneth B. Clarke. *Dark Ghetto (Karanlık Getto)*. New York: Harper, Row, 1965, s. 63.

Donnarae MacCann, emperyalist güçlerin etkisi altında yazılan koloni dönemi (sömürgeciliği aşılamaaya çalışan) çocuk kitaplarının sömürgeye dayalı bir toplum meydana getirmeye çalışan sanatların temsilcileri olduklarını ifade ettikten sonra “Sömürgecilik, insanları kişiliksiz bir hale getirmeye çalışır ve sömürgeci söylemin gücü, bu durumu daha da kontrol edilemez bir hale getirir. Yazarlar, yayıncılar, eleştirmenler ve eğitimciler; okul ve eğlence araçları aracılığıyla kültürel açıdan üstün bir edebiyat ortaya koyarak sömürgeciliği destekleyen tarafta yer almaktadırlar” diyerek sömürgeci yapının yanında yer alan her kesimin, işbirlikçi bir tutum sergilediklerini ve bundan dolayı sorumlu olduklarını iddia eder.³¹⁰

Emperyalist zihniyet sadece sömürgeye dayalı toplumlarda değil aynı zamanda günümüzde sömürgecilığe karşı olduğunu belirten toplumlarda da gizli varlığını sürdürdüğünü söyleyebiliriz. Örneğin, Toni Morrison, kültürel emperyalizmden bahsederken Amerikan roman okurlarının hepsinin beyaz ırka mensup okurlar olarak ele alındığını özellikle vurgular.³¹¹ Oysa Amerikan toplumunun farklı toplumsal kimliklerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, sadece beyaz ırkın eserlerde yer alması bile kültürel emperyalizmin varlığının en önemli göstergesidir.

Sömürgeci zihniyet çocuk edebiyatı eserlerinde kendini farklı şekillerde gösterir. Özellikle “öteki”nin çocuk edebiyatı eserlerinde oldukça geniş yer alması bunun bir ispatı niteliğindedir. Sözgelimi, İngiliz’e ait olmayan yani “ötekileştirilen” din, bilim, sanat ve gelenek ile Avrupalıya ait olmayan tarihsel kaynaklardan ortaya çıkan gerçekler, kabul görmez. “Ötekileştirmek” söz konusu olduğunda, metinlerde belirgin nitelikte başarısız olan karakterler genellikle batılı olmayanlardır. Dolayısıyla ötekileştirilmeyi hak eden de Batılı olmayan taraftır.³¹²

MacCann’ın ötekileştirmek konusunda söylediği şu sözler oldukça düşündürücü boyuttadır: “Batılı olmayanların toplumları şiddet, yolsuzluk, akıl dışı inanç sistemleri, dilin kötü kullanımı, tehlikeli tıbbi uygulamalar, zalim yönetim ve görevini yerine getirmeyen kabilelerle doludur.”³¹³ Demek ki Batılı olmayan toplumlar, Batılıların gözünde ya ikincil derecede önemli ya da ancak kendilerinden sonra bir öneme sahiptirler. Batılı olmayan toplumlar toplumsal olarak gelişmemiş oldukları için her an bir üst kültür olarak kabul ettikleri Batılı kültürlerinin yardımlarına ihtiyaç duyarlar. Hatta Batılıların gözünde Batılı olmayanlar her türlü ahlaksızlıkta yer alabilirler. Ayrıca, Batılı olmayanların yönetimleri zorbalığa dayanır. Bunlar elbette batının “ötekisi”dir.

Anton Ferreira’nın *Zulu Dog (Köpek Zulu)* (2001) adlı eseri, sömürgecilik konusunu işlemesi bakımından iyi bir örnek olarak karşımıza çıkar. Güney Afrika ile ilgili eserler, genelde ya ırklar arası dostluk ya ırkçı bir insanı değiştirmek veya kurtarmak ya da sözde olmayan ırk ayrımını tanımlamak üzerine kurulur. Siyahların modern toplum içinde yer almalarının imkânsız olarak gösterildiği bu eserde, yazar Ferreira’nın kurgusuna göre, “*apartayd* (Güney Afrika hükümetince uygulanan, Avrupalıların başkalarından ayrılma-

310 Donnarae MacCann. *agm.* s. 186.

311 Donnarae MacCann. *agm.* s. 186.

312 Donnarae MacCann. *agm.* s. 186.

313 Donnarae MacCann. *agm.* s. 187.

sı sistemi) sonrası dönemdeki polisler rüşvet yerler; yetkililer uyuşturucu kaçakçılığını görmezlikten gelirler; hükümet çoğunlukla çaresizdir ve okul bütçeleri kanun koyucuların çocuklarının menfaatleri için yağmalanır. En açık ırkçı ifadeler, (örneğin, Mandela'nın adamları tembel, rüşvet yiyen, hırsız ve ahmak takımı olarak tasvir edilir) güvenilir bir anlatıcı tarafından dile getirilir, ama anlatı dizisi doğru bir bilgi olarak işlev görür ve bu dizi siyahların görevlerini kötüye kullandıklarını resmeder.”³¹⁴ Görüldüğü gibi, emperyalist politikalarla yazılmış olan bu tür eserlerde, okura siyahların modern toplumlarda asla yerinin olmadığı; bunun nedeninin ise siyah ırkın iyi bir ahlaka sahip olmadığı iletili verilir.

Özetle, emperyalist politikalarla yönetilen halkların içinden çıkan edebi eserler ister yetişkin edebiyatına ister çocuk edebiyatına ait olsun baskın ırk, toplum ve ülkenin önyargıları, çıkarları ve doğruları doğrultusunda şekillenir. İkinci derecede önemli görünen alt kültürler ise kendilerinin dünyaya bu gözlerle tanıtılmaları nedeniyle oldukça zor ve sıkıntılı bir süreçten geçerler; kendi kültürlerini “ötekilere” anlatmada güçlük çekerler.

Buraya kadar travma konusu, “soykırım”, “terk edilme” ve “emperyalizm” ve bağlamında ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu noktadan itibaren ise travma konusuna bazı eleştirmen ve yazarların görüşlerine değinerek konuya açıklık getirelim.

Bahsettiğimiz gibi, çocuk edebiyatında bazı eleştirmen ve yazarlar, çocuk okurları oldukça etki altına alan travma konusunun işlenip işlenemeyeceği yolunda farklı görüşler bildirirler. Bu konuda görüş bildiren ve aslında kendisinin de ikilemde olduğunu itiraf eden yazarlardan biri olan Toni Morrison yine de son olarak, “konuşulamayan hikâyelerin konuşulması gerektiğinden yana” olduğunu ifade eder.³¹⁵ Elbette bu bir tartışma konusudur. Ancak acaba bilgiye ışık hızıyla ulaşan 21. yüzyıl çocuk okurundan saklanacak ne kaldı ki sorusu aklımıza geliyor.

Batı çocuk edebiyatında travma konusunun yaygın bir şekilde kullanılması ve bir çok edebi türe konu olması hakkında Kenneth Kidd, çocuk edebiyatında çocukların travmaya maruz bırakılmalarının gerekli olduğunu; çünkü yetişkinlerin çocukların karşılaştıkları bu gibi olayları görmezden gelme veya reddetme gibi bir lükslerinin olmadığını ısrarla vurgular.³¹⁶

Jacqueline Rose ise çocuk edebiyatında travmanın yer alması gerektiğini belirttiikten sonra bu fikrini şu sözlerle destekler: “Eğer çocuk kurgusu, kitabın içinde bir çocuk imgesi yaratırsa, bunu, kitabın dışındaki çocuğu korumak adına yapar.”³¹⁷ Ancak bu tür eserlerde, genellikle çocuk karakterlerin güçlü yönleri ile zayıf yönleri bir zıtlık oluşturacak şekilde birlikte verildikleri için travmanın masum çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin söz konusu olabileceğini iddia etmek de mümkündür.

Judith Herman, travma mağdurlarına yönelik hikâye anlatımının önemini vurguladığı *Trauma and Recovery (Travma ve İyileşme)* (1992) adlı eserinde, “Korkunç olayları reddeden irade ile bu korkunç olayları yüksek

314 Donnarae MacCann. *agm.* s. 189.

315 Katrine Capshaw Smith. “Forum: Trauma and Children Literature (Forum: Travma ve Çocuk Edebiyatı).” *Children's literature*, S. 33, Hollins University, 2005. s. 115.

316 Katrine Capshaw Smith. *agm.* s. 117.

317 Jacqueline Rose. *age.* s. 2.

sesle ifade etmeyi tercih eden irade arasındaki zıtlık, psikolojik travmanın merkezindeki diyalektiktir... Gerçek, sonunda ortaya çıktığında, hayatta kalanların düzelmeleri başlar” der.³¹⁸

Katherine Capshaw Smith ise, travmanın çocuk edebiyatındaki önemine değindikten sonra travma konusuna eleştirel bir bakış açısı getirirken işe, ilk önce yetişkinlerin tutumlarından başlanması gerektiğini şu sözlerle ifade eder: “Bizler, siyasi bir olaya verilen önemden yaşanmış kişisel tecrübelerle önem verilmesine kadar, nasıl bir tarih yazacağımız hakkında düşüncelerimizi değiştirdiğimizde ancak, çocuklarla paylaşmamız gereken tarih ve travma anlayışımızı da değiştirmiş oluruz.”³¹⁹

Çocuk edebiyatında travma konusu hakkında son söz olarak şunları söylemek mümkündür: Genellikle yazarlar, ebeveynler ve yayıncılar, çocukların korunması ve çocuk edebiyatının güvenli bir yapıya dönüştürülmesinden yanadırlar. Bu nedenle yazarlar travmatik bir durumu eserlerine yansıtırlarken daha çok, yaşam ile ilgili değerlere vurgu yaparlar ve okurun bilgisine amaçlı bir sınırlama getirirler.³²⁰ Hatta yazarlar ve eleştirmenler özellikle çocuk edebiyatına konu olan soykırımın bile ciddi bir şekilde sorgulanarak bu konunun eserlerde ılımlı bir yapıya dönüştürülmesinde etkilidirler

318 Judith Herman. *age*. s. 1.

319 Katrine Capshaw Smith. *agm*. s. 118.

320 Margaret R. Higonnet. *agm*. s. 151.

İKİNCİ BÖLÜM: METİN MERKEZLİ KURAMLAR

Metin merkezli kuram, adından da anlaşılacağı üzere metni odağa alan ve incelemesini metin üzerinde yoğunlaştıran bir kuramdır. Metin merkezli kuramda metnin yapısını ve iç dinamiklerini inceleyen *yapısalcılık*; metnin katmanlarını ele alan ve metnin derinliklerine inen *göstergebilim* ve metni merkeze alan ve metnin diğer metinlerle ilişkisini inceleyen *metinlerarasılık* kuramı incelenecektir.

II. I. YAPISALCILIK

Yapısalcılık terimini tanımlamadan önce yapısalcılığın tarihsel süreç içindeki gelişimine kısaca değinelim. Yapısalcılık temelini Ferdinand de Saussure'nin (1857-1913) 1906 ile 1911 yılları arasında Geneva Üniversitesi'nde verdiği Yapısalcı Dilbilim adlı derslerinden alır. Saussure'nin derslerinde alınan notların toplanması sonucu, 1916 yılında yayınlanan *Cours de Linguistique Générale (Genel Dilbilim Dersleri)* adlı eser, yapısalcılığın temelini oluşturur. Saussure'nin Fransız dilinde yayınlanan bu eseri, sadece dilbilimcilerin değil, aynı zamanda Rus Biçimcilerin, göstergebilimcilerin, Fransız yapısalcıların ve yapı söküculük kuramı üzerine çalışanların dikkatini çekerek diğer edebi kuramların oluşmasına da katkıda bulunur.³²¹

20. yüzyılın başlarında Saussure'nin yanı sıra Rus Biçimcilerin yaptıkları çalışmalar da yapısalcı düşüncenin temelini oluşturur. Biçimciler, şiirde sözcüklerin sadece *gösteren* olarak değil *gösterilen* olarak da işlevsel olduklarını savunurlar; dolayısıyla bir eserde, kendinden başka diğer eserlerin, biçemlerin, türlerin ve anlam yapılarının olduğunu iddia ederler. Bu nedenle özellikle ilk dönem yapısalcılar, edebiyatı bir tür *la langue (dil)*, edebiyatın içindeki her bir özgün eseri ise bir tür *la parole* (söz) örneği olarak kabul ederler.³²² Bu durumda her anlatı kendi başına bir *dil* ve her özgün eser ise diğer eserler arasında bir söz örneği oluşturur.

Yapısalcılığın bir kuram olarak ortaya çıkmasına katkıda bulunan diğer düşünsel çalışmalar ise 1920'li yıllarda Alman ve Polonyalı eleştirmenler tarafından yapılır. Schelegel'den Spielhagen ve Walzel'e kadar uzanan bu kuramsal çalışmalar, Kate Friedemann'ın yapısalcılık kuramını uygulama alanı bulduğu *Die Rolle des Erzählers in der Epik (Epikte Anlatıcının Rolü)* (1910) adlı eseri ile doruk noktasına ulaşır. Alman ve Polonyalı eleştirmenle-

321 1926 yılında bir grup Çek bilim adamına Roman Jakobson, S. Karssevskiy ve N. Trubetskoy adlarındaki Rus dilbilimcilerinin katılımıyla Prag Dil Bilim Çevresi kurulmuş ve bu dilbilimcilerin "Savlar" adı altında sundukları dil konusundaki görüşleri dikkat çekmiştir. Bu çevreye göre dilin özünü ve niteliğini anlayabilmenin en etkin yolu eşsüremlî yaklaşımdır. Saussure'ninkine benzeşen bu anlayışa göre, dilin incelenmesinde işlevin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde dil, belli bir amaca uygun anlam amaçlarının oluşturduğu bir tür dizgedir. Hiçbir dil olgusu bağlı olduğu dizge göz önünde bulundurulmadan anlaşılamaz. Daha fazla bilgi için bk. Roman Jakobson, S. Karssevskiy, N. Trubetskoy. *Savlar, Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları*. Der: Mehmet Rifat, İstanbul: Yazko, 1983, s. 19.

322 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. *Narratology (Anlatı bilimine Giriş)*. çev. Yurdanur Salman, Deniz Hakyemez. İstanbul: Adam Yayınları, 2002. s.13.

rin Rus Biçimcilere katkıları sayesinde kurmacanın biçimsel açıdan çözüm-
lenmesi adına yapısalcılık denilen yeni bir edebi kuramın ortaya çıkmasına
neden olur.³²³

Yapısalcılığın bir edebiyat ve sanat kuramı olarak ortaya çıkmasında,
özellikle Alman estetikçilerinin Rus Biçimcilik Okulu üzerindeki etkisi küçüm-
senemez. Boris Tomaşevski, Victor Şklovski, Boris Eichenbaum, Yuri Tinya-
nov ve Vladimir Propp'un anlatıların çözümünde biçimin işlevsel olduğunu
ortaya çıkarmaları, anlatı bilimin ilk önermesi olarak kabul edilir.³²⁴ Bu neden-
le yapısalcılık terimine açıklık getirirken çoğunlukla yapısalcılıkla ilişkili olarak
görülen anlatı bilim (narratology) terimini de tanımlamak gerekir. Anlatı bilim
terimi, geniş anlamıyla herhangi bir anlatının bilimsel açıdan incelenmesi;
dar anlamıyla ise anlatıların yapısal açıdan çözülmesi anlamına gelir.
Diğer bir deyişle, anlatı bilim, "anlatısal temsil etme biçimlerini kapsayan pek
çok başka eleştiri söyleminin getirdiği sezgileri bağdaştıran ve içeren çok
disiplinli bir anlatı incelemesi"dir.³²⁵

Yapısalcılık 1960'lı yıllarda Roland Barthes, Clade Bremond, Gérard
Genette, A. J. Greimas, Tzvetan Todorov gibi eleştirmen ve edebi bilimciler
tarafından ilk kez Fransa'da ortaya çıkar.³²⁶ Yine 1960'lı yıllarda ideoloji teri-
mini etkili bir gerçek olarak tanımlayan Louis Althusser, her ne kadar yapısalcı
olduğunu reddetse de Yapısalcı Marksizim olarak adlandırılan akımın önemli
bir ismi olarak öne çıkar.³²⁷ Daha sonra 1970'li yıllarda özellikle Gérard Ge-
nette, Mieke Bal, Gerald Prince ve diğer yapısalcı eleştirmenlerin çalışmaları
sonucunda yapısalcı anlatı bilim yaygınlık kazanır.³²⁸ Ancak 1980 ve 1990'lı
yıllarda yapısalcılık sonrasının, yapısalcı anlatı bilimine bilimsel inceleme ve
sınıflandırma konusunda gösterdiği tepki nedeniyle, 1970'li yıllarda ortaya
çıkan ilk dönem yapısalcı yaklaşıma gereken önem gösterilmez. Bununla
birlikte, ilk dönem yapısalcılığa gösterilen tepki, anlatı biliminin toplumsal cin-
siyet çalışmaları, insan ruhunun derinlikli incelenmesi, okur-tepki kuramının
gelişmesi ve ideolojik eleştirinin ortaya çıkması gibi farklı çalışmaların gelişi-
mine katkıda bulunur.

Yapısalcılığın tarihsel gelişimine kısaca değindikten sonra yapısalcılık
terimi ile ifade edilmek istenenin ne olduğunu ve bu kuramın hangi düşünce
veya fikirleri kapsadığını ortaya koymak için terimin sınırlılıklarını belirleye-
lim.

323 Yapısalcılıkla ilgili kuramsal uygulamalar genellikle Schelegel'den Spielhagen ve Walzel'e kadar uzanan
kuramsal düşünceler geleneği Kate Friedemann gibi uygulayıcıları da kapsamaktadır.

324 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. age. s. 38.

325 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. age. s. 9.

326 Berna Moran. *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004, s. 185. Ancak Terry Eag-
leton, Roland Barthes, Claude Bremond, Gérard Genette, A. J. Greimas, Tzvetan Todorov gibi eleştirmenleri
"anlatı bilimi" (narratology) nin en etkili uygulayıcıları olduklarını belirtmektedir. Daha fazla bilgi için bk. Terry
Eagleton. *Edebiyat Kuramı Giriş*. çev. Tuncay Birkan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2004, s. 133.

327 İ. Emre Işık. *Öznenin Dili: Dil bilim ve Yapısalcılık*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2000, s. 18.

328 Gérard Genette. *Narrative Discourse: An Essay in Method (Anlatı Söylemi: Uygulamada Bir Deneme)*.
çev. Jane E. Levin, Ithaca, NY: Cornwell University Press, 1980.; Mieke Bal. *Narratologie: essais sur la sig-
nification narrative dans quartre romans modernes (Dört Modern Romanda Anlatısal Anlamlandırma Üzerine
Denemeler)*, Paris: Klincksieck, 1977.; Mieke Bal. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative (An-
latıbilim: Anlatı Kuramına Giriş)*. çev. Christine van Boheemen. Toronto: University of Toronto Press, 1985.;
Gerard Prince. *Narratology: The Form and Functioning of Narrative (Anlatı bilim: Anlatının Biçimi ve İşlevi)*.
Berlin: Mouton, 1982.

Yapısalcılık, dilbiliminden psikolojiye, sosyolojiden antropolojiye halk biliminden mitolojiye kadar birçok farklı bilimsel alanda kullanılan bir kuramdır. Yapısalcı eleştirmenler, metinlerin incelenmesi konusunda daha analitik ve sistematik bir yaklaşım sergileyerek metinlerin olay örgüsü, karakter, zaman, mekân, ton ve konu gibi geleneksel çizginin dışına çıkılarak incelenmesini gerektiği üzerinde dururlar. Yapısalcılara göre metin basit bir sistemdir ve bu sistemde, dile ait yapının nasıl bir anlam ifade edebildiği sorusuna cevap aranır. Böylesi bir bakış açısı ise, herhangi bir yazarı, okulu, dönemi ve doğruyu reddedip okuru, tekrar okumaya, yeni baştan düşünmeye ve diğer bütün edebi eserleri bir daha incelemeye davet eder. Buradaki asıl amaç, bu eserlerin diğer kültürel ve sosyal olgularla özdeşleşmelerini sağlamaktır. Sözü edilen kültürel ve sosyal olgulara örnek vermek gerekirse, bunlar, dil, yerlem, politika, evlilik gelenekleri gibi kavram ve/veya olgular olabildiği gibi mimari sanat, akrabalık, moda, yemek listesi ve mobilya gibi, popüler kültüre ait birçok kavram ve olgular da olabilmektedir.³²⁹ Bu kavramların her biri birer *göndergeler* sistemi olarak ele alınır.

Aslında gerçeği söylemek gerekirse yapısalcılar, yapısalcılık teriminin sınırlarını belirlemede ve yapısalcılığın neyi kapsayıp neyi kapsamadığını anlatmakta zorlanmışlardır. Gérard Raulet'nin Michel Foucault ile yaptığı görüşmede Foucault, yapısalcıların kendilerinin bile yapısalcılığın ne olduğu konusunda bir ikilemede olduklarını belirttikten sonra, "*yapısalcılığın öncülerinin, yapısalcı olarak adlandırılan yapısalcılığın aslında tam olarak ne ile ilgili olduğunu bilmediklerini; linguistik ve karşılaştırmalı mitoloji gibi çok belirgin disiplinlerde yapısal yöntemleri uygulayanların yapısalcılığın ne olduğunu bildiklerini; ancak bu disiplinlerden ayrılınca yapısalcılığın tam olarak ne olduğu veya ne anlama geldiği konusunda bilgili olmadıklarını*" ifade eder.³³⁰

Yapısalcılığın ne anlama geldiği ve yapısalcılığın sınırsız sınırlarını belirlemeye çalıştıktan sonra dilin ne şekilde yapılandırıldığına değinelim. Edebi kuramlar içinde yapısalcılık deyince akla edebi eserlerin dile ait yapılarının incelenmesi gelir. Öyleyse dil nedir? Dil, kuralları bireylere tarihsel süreç içinde dayatılan bir olgudur. Bu olgu, yüzyıllardır bir nesilden diğerine zorunlu veya istemsiz olarak taşınır. Bu sayede dil, bilinç dışı olarak kültürlerarası taşıyıcılık işlevini uzun bir süreci kapsayarak öteden beri yerine getirir. Bu süreçte en eskiye varana kadar gidildiğinde bir veya birden fazla ata diline rastlamak mümkündür.³³¹ Dolayısıyla dilin, bireylerin kararlarından bağımsız olarak ortaya çıkan oldukça eski bir düşünce aracı olduğunu söyleyebiliriz.

Roland Barthes dili şu şekilde tanımlar:

"Dil, her biri, hem bir şeye göre geçerli olan bir birim, hem de, içinde ayrımsal olarak, başka bağlaışık değerlerin yer aldığı daha geniş bir işlev ögesi, terimi olan belli sayıda ögeden oluşur... Kurumsal özellik ve dizgesel özellik birbirine açıkça bağlıdır: Dil sözleşmeye dayanan (bir bölümüyle keyfi

329 Wilfred L. Guerin, Earle Labor, Lee Morgan, Jeanne C. Reesman, John R. Willingham. *A Handbook of Critical Approaches to Literature* (Edebiyata Eleştirel Yaklaşımlar El Kitabı). 3. Edition, New York: Oxford University Press, 1992, s. 237.

330 Michel Foucault. *Yapısalcılık ve Postyapısalcılık*. çev. Ümit Umacı, Ali Utku. İstanbul: Birey Yayıncılık, 2001, ss. 9-10.

331 Jean Piaget. *Structuralism (Yapısalcılık)*. çev. Ayşe Şirin Okyayuz Yener. İstanbul: Doruk Yayıncılık, 2007, s. 65.

ya da doğrusu nedensiz) bir değerler dizgesi olduğu için bireyin tek başına açtığı değişikliklere karşı direnir. Bu nedenle toplumsal bir kurumdur.”³³²

Yapısalcılık metnin yapısal anlamda çözümlenmesini gerekli kıldığı için dil ve dilbilimi ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Dil ve dilbiliminin çözümlenmesi, yapı kavramının belirlenmesine bağlıdır. Yapının belirlenmesinde ise *bütün* ve *bütünsellik* ilkelerine başvurulur. Yapı, öğelerin toplamından daha fazla olan bir bütünselliktir. Dolayısıyla bütünselliğin hiçbir şekilde öğelerin yığınına indirgenmesi mümkün değildir. Ayrıca, yapı, toplumsal olduğu için tek tek bireylerin uzlaşmasına bağlı bir özellik de gösterir. Buna ek olarak yapı, bireyin ne oluşturabileceği, ne değiştirebileceği, ne de ortadan kaldıracılabileceği bir dizgedir. Yani birey, bu dizgeye boyun eğmek ve o sistemin içinde var olan dile katılmak durumundadır.

Saussure’a göre dil, kendisine gelene kadar üç evre geçirmiştir. Bunlar, 1. Dilbilgisi, 2. Filoloji, 3. Karşılaştırmalı Dilbilgisi. Saussure bu üç evreyi şu şekilde açıklar. Birincisinin yani, dilbilgisinin kural koyucu bir özelliği vardır. Hatta O’na göre, dilbilgisinin “doğru biçimleri yanlış biçimlerden ayıracak kural koymaktan başka amacı yoktur.”³³³ Dilbilgisi betimlemeden çok kural koymaya ağırlık verdiği için bakış açısı dar bir çalışma alanıdır. İkincisi, yani filolojide daha çok sanat değeri taşıyan metinler merkeze alınır. Oysa Saussure’nin dilbiliminde konuşulan dil incelemeye alınır ve sanatsal metinlere kayıtsız kalma ilke edinilir. Dolayısıyla ünlü hatip Cicero’nun söylemleri ile pazarda yapılan bir alışveriş arasında dil açısından bir üstünlük görülmez. Üçüncüsü, yani karşılaştırmalı dilbilgisi Saussure’nin görüşüne göre, her ne kadar kendine özgü bir yöntem geliştirememiş olsa da diğer iki evreden daha üstündür ve genel dilbilimine daha yakındır.³³⁴ Görüldüğü gibi Saussure’un dile yaklaşımı, geçmişten 20. yüzyıla gelene kadar dilbilgisi, filoloji ve karşılaştırmalı dilbilgisi üzerine kuruludur. Bu nedenle Saussure 20. yüzyıldan itibaren dilin daha büyük ve daha geniş bir evreni içine alarak incelenmesi gerektiğini öne sürer ve böylece dilbilimi kavramına yeni bir bakış açısı getirir.

Saussure dilbilim konusunda yaptığı çalışmasına ilk önce *dil yetisi* terimini tanımlamakla başlar. İnsanların düşüncelerini duygularını ve bildirişimlerini başkalarına iletmeye yarayan yetiye, Saussure *dil yetisi* (*le langage*) adını verir. Dil yetisi ile dil arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklar: “*Dil yetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür dil... Dil varlığını yalnızca toplum üyelerinin arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur. Öte yandan işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir. Çocuk onu yavaş yavaş edinir. Sözü kullanma olanağından yoksun kalan bir kimse bile, duyduğu sesli göstergeleri anlamak koşuluyla dili yitirmez: Çünkü dil, sözden apayrı bir şeydir.*”³³⁵ Dil yetisinin çıkış noktası onun toplumsallığıdır. Çünkü Saussure’e göre, “*dili sözden ayırmak demek, toplumsalı bireyselden ayırmak, önemliyi önemsizden ya da rastlantı ürünü olandan ayırmak demektir.*”³³⁶

332 Roland Barthes. *Göstergebilim Serüveni*. çev. Mehmet Rifat. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1993, s. 26.

333 Berke Vardar. *Ferdinand de Saussure ve Dil Bilim Kavramları (Açıklamalı Seçmeler)*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 1971, ss. 20-21.

334 Berke Vardar. age. ss. 20-21.

335 Ferdinand de Saussure. *Genel Dilbilim Dersleri*. çev. Berke Vardar. Ankara: T.D.K., 1976, s. 27.

336 Berke Vardar. age. s. 46.

Saussure'un tanımladığı dil yetisinin iki yönü vardır: Bunlardan birincisi, *dil* (la langue), dilin toplumsal yönü diğeri ise *söz* (la parole), dilin bireysel yönüdür.³³⁷ Saussure'nin dil sistemi kuramı, la langue (dil; belli bir dil topluluğun üyeleri tarafından kullanılan ve ortaklaşa paylaşılan sistem) ile la parole (söz; konuşmada veya yazmada dilin özel bir şekilde uygulanması) arasındaki farklılıkları ortaya koyar. Sözün çözümlenmesi, nasıl dilin yapısal geçerliliğine, genellemesine ve anlamsal desteğine bağlı ise dilin çözümlenmesi de dilbilgisi, fonetik, morfoloji, sözdizim ve semantik gibi öğelerin çözümlenmesine bağlıdır. Ayrıca, sözün çözümlenmesi, fonetik veya semantik göstergelerin çözümlenmesi ile de ilgilidir.

Saussure 19. yüzyıla ait dilin art zamanlı (diachronique) yaklaşımla yani, dilin tarihsel gelişimi içinde incelenmesi gerektiği anlayışının tersine, dilin eş zamanlı (synchronique) yani, tarihin belli bir noktasında bütün bir sistem olarak incelenmesi gereken göstergeler sistemi olarak ele alınması gerektiğini öne sürer. Dolayısıyla, art zamanlı anlayışın dilin incelenmesinde tek ölçüt olmadığını ve bir sözcüğün anlamının tarihsel sınırlar içinde incelemeyeceğini ortaya koyan Saussure ile dilbilimsel yapısalcılığın başladığını iddia etmek mümkündür. Bu anlayışa göre, dilin sadece art zamanlı değil, eş zamanlı bir dizge oluşturan öğeler üzerinde işlem yapan dizgesel yönü de incelenmelidir. Çünkü dildeki bağıntı, gösterge ve anlam arasında olduğundan ve anlamlar birbirlerine göre şekil aldıklarından dizgede karşıtlıkların ve farklılıkların bulunması kaçınılmazdır.³³⁸ Ayrıca, dilin iç gerçekliğinin ele alınmasını öneren ve *dil/söz* (langue/parole), art zaman/eş zaman (diachronie/synchronie) ayrımlarının yapılmasını zorunlu gören Saussure, bireyselliği merkeze alan "söz"den ziyade, toplumsallığı merkeze alan "dil"e odaklanır.

Saussure'nin dil ve sözden başka oluşturduğu diğer bir kavram çifti ise "gösteren" ile "gösterilen"dir. Gösterge ise gösteren ve gösterilenin toplamına eşit bir ögedir. Dilbiliminde gösterge terimi ile aynı anlama gelen belirtke, görüntüsel, simge, alegori ve belirti gibi birçok farklı terim Hegel, C. S. Peirce, Wallon ve Jung gibi yazar ve düşünürler tarafından kullanılır.³³⁹ Dilin gösterge dizgesinden oluştuğunu belirten Saussure dilsel gösterge terimi ile şunu ifade eder: "Dil göstergesi bir nesne ile bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitimi imgesini birleştirir. İşitimi imgesi salt fiziksel nitelikte olan özdeksel ses değildir; sesin anlaksal izidir, duyularımızın tanıklığı yoluyla bizde ulaşan tasarımıdır. Duyumsaldır işitimi imgesi; ... bir başka deyişle, kavramın karşılığı olarak ele aldığı anlaşılmalıdır."³⁴⁰

Saussure dilin gösterge (signe) dizgesinden oluştuğunu belirtir ve dilsel göstergelyi ses ya da işitimsel imge ile nesnenin zihinlerde canlandırdığı kavram olmak üzere ikiye ayırır. Dilsel göstergenin doğrudan nesnelerle ilişkili olmadığını ve zihinsel kavrama bağlı olduğunu iddia eden Saussure, işitsel imgeye gösteren (signifiant), kavrama ise gösterilen (signifié) adını

337 Dil bilimciler arasında Saussure'nin "dil ve söz" ile ilgili yaptığı tanımlar konusunda tam bir anlaşmanın sağlanmadığını bilmekteyiz. Bu konuda birbirine benzeyen farklı çiftemelere rastlamak mümkündür: G. Guillaume, *Dil/Söylem*; R. Jakobson, *Kod/Mesaj*; L. Hjelmslev, *Şema/Kullanım*; R. Barthes, *Dil/Yazı*. Daha fazla bilgi almak için bk. Zeynel Kiran, *Dilbilim Akımları*. İstanbul: Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi, 1986, s. 54.

338 Susana Onega, José Angel Garcia Landa, *age*. ss. 66-67.

339 İ. Emre Işık, *age*. s. 34.

340 Ferdinand de Saussure, *age*. s. 60.

verir.³⁴¹ Terry Eagleton gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkiyi şu örnekle açıklar: “Üç siyah c-a-t işareti İngilizcede ‘cat’ (kedi) gösterileni akla getiren bir gösterendir. Gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki keyfidir: Kültürel ve tarihsel uzlaşımlar dışında bu üç işaretin ‘kedi’ anlamına gelmesini gerektiren hiçbir içsel neden yoktur... Sistemdeki her gösterge yalnızca diğerleriyle arasındaki fark sayesinde bir anlama sahip olur. ‘Cat’ kelimesinin kendi içinde bir anlamı yoktur, ‘cap (başlık)’, ‘cad (aşağılık kimse)’ ya da ‘bat (yarasa)’ olmadığı için anlamlıdır.”³⁴² Demek ki dil ancak diğer gösterenlerle arasındaki farkı koruduğu sürece anlamlıdır; gösterenin nasıl değiştiği bir önem taşımaz. Çünkü dil sistemindeki farklılıklar, anlamın oluşmasına katkıda bulunur.

Dilin oluşmasında, anlam kazanmasında ve alıcısına bir ileti göndermesinde göstergebilimsel kodlar, kültürel kodlar ve söz dizimi rol oynar. Göstergenin bir ileti göndermesi, göstergenin o sistem içinde nasıl algılandığına bağlıdır. Başka bir ifadeyle, gösterge sadece kendi sistemi içinde bir anlam ifade eder. Sözgelimi, bir durumun acil olduğunu bildiren İmdat! (Help!), Cinayet! (Murder!) veya Yangın! (Fire!) gibi seslenme sözü içeren kelimelerin, İngilizce konuşan bir kimse için kötü bir durumun olduğuna dair göstergesel işlevleri vardır. Ancak bu sözler, İngilizce bilmeyen Avusturya Aborjinleri için hiçbir anlam ifade etmez.

Göstergenin sadece kendi sınırları içinde bir anlamı olduğunu belirtmek için daha çarpıcı bir örnek vermek mümkündür. Sözgelimi, smokin giymenin ve siyah kravat takmanın Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde resmi giyim tarzına ait göndergesel bir işlevi olmasına karşın, aynı kıyafet Amazonlardaki yerliler için sadece şaşırtıcı olabilir. Ayrıca, bu kıyafet tarzı yerlilere hiçbir gönderge sunmadığından, onlar için hiçbir anlam ifade etmeyecek bir gönderi olacaktır.

Başka bir örnek ise vermek gerekirse, modern toplumlarda var olan trafik ışıklarından kırmızı renkte olanı, sürücülere durmaları gerektiği konusunda bir ileti gönderir. Ancak aynı renk Katolik ayinlerinde kullanıldığında alıcısına şehitlik veya şehit olma durumu ile ilgili simgesel özellikte bir ileti gönderir. Yine trafik ışıklarından bir örnek verecek olursak kırmızı, sarı ve yeşil ışıkların her birinin alıcısına belli iletiler göndererek ona ne yapması gerektiği konusunda bir fikir verdiğini bilmekteyiz. Ancak bu ışıklardan bir tanesi mor renge dönüşecek olursa bu rengin alıcısına hiç bir anlam ifade etmeyeceği açıktır. Verdiğimiz bu örneklerden anlaşılacağı üzere bir gönderge sadece kendini oluşturan kültürel sistemin içinde anlamlıdır. Bu nedenle, Saussure her bir göndergenin kendi sisteminin içindeki diğer unsurlarla bağlantısının veya ilişkisinin ele alınarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgular.³⁴³

Belirttiğimiz gibi dilin oluşmasında ve anlam kazanmasında göstergebilimsel ve kültürel kodlar ne kadar önemliyse, dilin sözdizimi de o kadar önem taşır. Örneğin, Ayşe bir parça çikolata istedi cümlesinin sözdizimini bozduğumuzda ve bu sözdizimini, istedi çikolata bir Ayşe parça haline getirdiğimizde aynı anlamı sağlamamız mümkün değildir. Dilin anlam kazanması ve işlevsel bir duruma gelmesi o dile ait sözdiziminin yapılanmasına bağlıdır.

341 İ. Emre Işık. *age.* ss. 33- 35.

342 Terry Eagleton. *Edebiyat Kuramı Giriş.* çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2004, s. 126.

343 Wilfred L. Guerin, vd. *age.* s. 239.

Kısaca, dilin anlam kazanması hem göstergebilimsel, hem kültürel hem de sözdizimin yapılanması ile doğrudan ilişkilidir.

Cümlelerin çözümlenmesi, daha önce belirttiğimiz gibi sözdizimsel (syntagmatic) yaklaşım ile mümkündür. Yatay bir şekilde kelimelerin veya kelime parçalarının çözümlenmesi, sözdizimsel yaklaşımla kelime kelime bütün bir cümleyi çözmek anlamına gelir. Saussure'nin yapısal dilbilimi, işlemede olan dilin işlevsel açıdan açıklanmasını sağlar. Bu açıklama ise yapıların içindeki yapının ortaya çıkarılması anlamına gelir. Saussure'nin edebi eser üzerine yaptığı çalışma aslında geleneksel metin çözümlemesidir. Çözümleme başından sonuna kadar eserin okunmasını; olay dizimi veya oyunun sahneleri bakımından anlatının nasıl işlediğine bakılmasını ve ayrıntıların ortaya çıkarılmasını kapsar. Bunlar metnin yüzeysel çözümlemeleridir. Ancak derinlikli metin çözümlemesi ise görülmeyen, anlaşılan fakat ifade edilmemiş göstergeleri kapsar.³⁴⁴

Dil bir dizge, yani bir takım öğelerin bir toplamı ise o zaman karşılıklı ilişki içinde olan bu öğelerin tek başlarına bir anlamı veya bir önemi yoktur ancak dil diğer öğelerin tümüyle bağlantıya geçmeleriyle değer kazanır. Dolayısıyla dilsel öğelerin birbirinden ayrılmalrı ve bağlantılarının koparılmalrı anlam ilişkisini yok eden bir unsur olarak karşımıza çıkar. Sözelimi, Türkçede “k” , “t” , “p” , “s” birbirlerinden ve diğer bütün ses birimlerinden ayrılabilirdi için bir anlam ifade eder. Böylelikle “k.e.k” , “t.e.k” , “p.e.k” ve “s.e.t” gibi kelimeleri birbirinden ayırt etmek ve bunların her birine birer anlam yükleyebilmek mümkün olabilmektedir.

Saussure'nin dilbilim görüşlerinin Rus Biçimcileri etki altına aldığı ve dolayısıyla, Rus Biçimcilerin edebi eserlerin incelenmesinde yapıyı merkeze aldıkları bilinir. Sausure'nin dil sistemi üzerine yaptığı çalışmalar, I. Dünya Savaşı sırasında Moskova'daki bir grup dilbilimcinin çalışmalarına ilham kaynağı olur; ancak bu grup, Sausure'nin çalışmalarını dil (la langue) değil olgu (phenomena) bağlamında incelerler. Biçimcilik ile modern yapısalcılık arasındaki ilişkiyi ise kendisi de Rus Biçimcilerinden biri olan Roman Jakobson kurar. Jakobson 1915 yılında kurulan Moskova Dil Bilim Çevresinin başkanı olduktan sonra 1926 yılında Prag'a göç ederek Prag Dil Bilim Çevresi'ne katılır; II. Dünya Savaşı sırasında ise Prag'dan Amerika'ya göç ederek Fransız antropolog Claude Lévi-Strauss ile tanışır ve modern yapısalcılığın temelini oluşturulmasına katkıda bulunur.

Dilin maddi niteliklerine dikkat çekerek dilin şiirsel işlevi ile diğer işlevleri arasındaki farkı ortaya koyan Jakobson, iletişimin altı temel unsurdan oluştuğunu belirtir. Jakobson'a göre, bunlardan birincisi, “gönderici”dir; gönderici hitap eden kişi, sözü söyleyen kimse veya metni yazan kişi olabilir. İkincisi, “alıcı”dır; alıcı gönderenin gönderdiği ne ise onu alan kişidir. Üçüncüsü, “bildiri”dir; göndericinin söylediği ya da yazdığı şeydir. Dördüncüsü, “iletiçi”dir; bildirinin aktarılmasında işlevseldi; iletiçi, elektronik yazı, metin yazısı veya söz olabilir. Beşincisi, “kod”dur. Bildirinin alıcı tarafından anlaşılabilmesi veya algılanabilmesi için ortak kullanılan bir ifade şeklidir. Bu ifade şekli ortak dil olabilir. Altıncı ve sonuncusu ise “bağlam”dır; yani fiziksel iletişim ortamı-

dır.³⁴⁵ Jakobson iletişimin altı temel unsuru olduğunu belirttikten ve bunlara açıklık getirdikten sonra bildirinin duygusal (emotive), çağrısıl (connotative), göndergesel (referential), üstdilsel (metalinguistic), ilişkisel (phatic) ve şiirsel (poetic) işlevleri olduğunu ifade eder.³⁴⁶

Özetle yapısalcılık, dil ve dilbilimi içinde barındıran edebi metinlerde yüzeydeki değil derindeki anlamını bulup ortaya çıkarmaya çalışan, bütün bunları yaparken dilin toplumsallığını göz ardı etmeyen bir kuram olarak göze çarpar. Kendisinden sonra gelen diğer kuramları da etkisi altına alır. Terry Eagleton'a göre yapısalcılık şiir çalışmalarına değil ve aynı zamanda A. J. Greimas, Tzvetan Todorov, Gerard Genette, Claude Bremond ve Roland Barthes gibi yazar ve düşünürlerin anlatı çalışmalarına devrim olarak adlandırılabilir bir yenilik de getirir.³⁴⁷ Sözelimi, Prag dil okulunun çalışmaları neticesinde yapısalcılık kuramı göstergebilim ile iç içe geçer. Göstergelerin sistematik olarak incelenmesi anlamına gelen göstergebilim aslında yapısalcılık kuramı ile birçok açıdan benzer. Ancak bu iki kuram arasında yine de bazı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların göstergebilim kuramında ele alınacağını belirtelim.

Buraya kadar yapısalcılığın tarihsel gelişimine kısaca değinip yapısalcılık terimi ile ifade edilmek isteneni açıklamaya çalıştık. Bu kısımdan itibaren metinlerin yapısal anlamda nasıl çözümlenebileceğini anlatı bilimini de konuya dâhil ederek açıklamaya çalışacağız.

II.1.1.Yapısal Çözümleme:

Anlatıların yapısal çözümlemelerine değinmeden önce yapısal çözümlemede etkili olan anlatı bilim kuramını ve kuramın bazı temel terimlerini açıklayalım. Anlatının incelenmesini veya çözümlenmesini merkeze alan anlatı biliminin çıkış noktası Aristoteles'e kadar gider. Aristoteles anlatı terimini, içinde olay örgüsü bulunan eser şeklinde tanımlar.³⁴⁸ Buna göre, içinde olay örgüsü bulunan herhangi bir eser; ister şiir, ister trajedi, ister komedi olsun bir anlatı ise o zaman anlatı bilim, içinde olay örgüsü bulunan her tür eserin incelenmesi anlamına gelir. Ancak günümüzde anlatı bilim sadece yazınsal değil, aynı zamanda yazınsal olmayan birçok türün ve söylemin incelenmesini de içinde barındırdığı için bu söylem türü, oldukça geniş bir alana yayılır; sözelimi, anlatı bilim sinemadan tiyatroya, reklâmlardan el broşürlerine, şiirlerden tarih metinlerine kadar birçok görsel ve sözel yayını kapsar.

Bilindiği gibi modern yapısalcılığın anlatı çözümlemesi Fransız yapısalcı antropolog Claude Levi-Strauss'un mit ile ilgili yaptığı öncü çalışmalarla başlar. Daha sonraları diğer araştırmacıların katkılarıyla yapısalcı anlatı çözümlemelerinin ne şekilde yapılması gerektiği belirlenir. Sözelimi Onega ve Landa metinlerin anlatı bilimsel açıdan nasıl çözümlenmesi gerektiği konusuna şu şekilde açıklık getirirler: "Anlatı bilimsel çözümleme, metinsel üreti-

345 Daha fazla bilgi için bk. Terry Eagleton. *Edebiyat Kuramı Giriş*. çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2004, s. 128.; Berna Moran. *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004, s. 180.

346 Terry Eagleton. *age*. s. 128. Daha fazla bilgi için bk. Roman Jakobson. "Closing Statement: Linguistics and Poetics (İfadeyi Sonlandırmak: Dilbilimi ve Şiir Sanatı)" Editör: Thomas A. Sebeok. *Style in Language (Dildeki Değiş)*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1960.

347 Terry Eagleton. *age*. s. 133.

348 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. *age*. s. 10.

min, metnin yapılandırılışının ve metnin alımlanmasının anlatıya özgü olan yönlerine, örneğin olay örgüsünün incelenmesine ya da eylemle karakterlerin betimlenmesi arasındaki ilişkiye yoğunlaşır.³⁴⁹ Dolayısıyla, anlatı bilimci, anlatı bilimsel çözümleme yapan ve anlatı yapısının hangi anlamda çözümlenebileceği sorusuna cevap arayan kişidir. Anlatı bilimci bu sorusuna cevap bulabilmek için, her şeyden önce anlatı, yani olaylar dizisinin temsil edilişi ile işe başlar. Başka bir ifadeyle, anlatı bilimci anlatıların bileşik varlıklar olarak nasıl işlev gördüklerini; bir anlatının çözümlenerek kendini oluşturan olaylara nasıl ayrışabileceğini ve bu olayların birbirine göre ne şekilde konumlandırıldığını ortaya çıkarmakla yükümlüdür.

Biz bu çalışmada anlatıların yapısal çözümlenmelerine odaklandığımız için anlatı terimi ile kastedilenin olaylar dizisi olmadığı ancak olaylar dizisinin temsil edilişi olduğunu belirtmemiz gerekir. Çünkü olaylar dizisini oluşturan parçaların her biri anlamına gelen olaylar dizisinin temsil edilişi için farklı yapılar söz konusu olur. Sözelimi, anlatılarda bazı olaylar başta iken bazıları ortada bazıları ise sonda yer alır. Bu nedenle, ardıl parçalardan oluşan anlatının zaman ve eylemlerden oluşan kurgusu nedeniyle boylamsal bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu yapının çözümlenmesine dizimsel eksen adı verilir.³⁵⁰

Anlatı metnlerinin çözümlenmesi yatay ve dikey olmak üzere iki kısma ayrılır. Daha önce değindiğimiz gibi yatay çözümleme; anlatının başlangıç, orta ve son kısımlarının çözümlenmesi anlamına gelir. Dikey çözümleme yani olaylar dizisinin göstergesel temsil edilişinin çözümlenmesi ise iki farklı çözümlemeyi gerektirir: Bunlardan birincisi, temsil edilen olayların çözümlenmesi (anlatı, olaylar dizisinin göstergesel temsil edilişi olarak ele alındığı için); ikincisi ise, temsil ediliş yapısının incelenmesidir. Ancak çözümleme düzeylerinin tanımlanması tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkar. Şöyle ki, Mieke Bal anlatının fabula (eylem düzeni), öykü ve metin bağlamında üç temel çözümleme düzeyi olduğunu belirtirken Boris Tomashevski, fabula (eylem düzeni veya bilginin kendine özgü bir bilişsel yapı içinde düzenlenişi) ve syuzhet (olay örgüsü veya eylemin aktarılışında kullanılan özgün yol) olmak üzere iki tür çözümlemeyi bahseder.³⁵¹ Yapısalcı yaklaşıma göre, anlatının ardıl bir biçimde gelişmesi yatay doğrultuda değil, aksine dikey doğrultuda derinlemesine bir gelişim sergiler. Bu nedenle olaylardan oluşan bir durumu temsil eden göstergenin anlamlandırılması son derece önem taşır. Göstergenin anlamlandırılması ise ancak anlatı biliminin yorum bilimsel yapısının çözümlenmesine bağlıdır.

Anlatı bilimine yön veren bazı terimlerin açıklanması ve bu terimlerin ifade ettiği anlam zenginliğine anlatı bilimsel açıdan bir sınırlandırma getirilmesi gerekir. Aksi takdirde birçok terim bu kuramda kullanılan anlamlarının dışına çıkacak ve bir tür kavramsal karmaşaya neden olacaktır. Genette'in ifadesiyle, anlatı (narrative) "söylemin konusu olan gerçek veya itibari olayların ardarda gelişini ve bunlar arasındaki zincirleme, zıtlık, tekrar gibi ilişkileri"

349 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. age. s. 13.

350 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. age. s. 14.

351 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. age. s. 15.

konu alır.³⁵² Öykü (narration), “sunulmaya uygun, biçim verilmiş bir fabula”-dır.³⁵³ Öyküleme (narrating) ise “bir kurmacanın bir anlatıcı tarafından aktarılması”dır.³⁵⁴ Başka bir deyişle, öyküleme bir tür anlatı yani, “hem bir edim hem de öykünün anlatılış biçimidir.”³⁵⁵ Öykülemenin yapılabilmesi için metnin bir anlatanının olması gerekir; o da, anlatıcı (narrator)dır. Anlatıcı, anlatılarını anlatırken bir ilişki ortaya koyar. Bu nedenle bütün anlatı metinlerinin, bir olay örgüsü (plot) ile bu olay örgüsünü okura ulaştıracak bir anlatıcısı bulunur. Dolayısıyla anlatıcı, bir anlatıda olayları okura veya dinleyiciye aktaran veya anlatan kişi olarak öykülemenin ayrılmaz bir parçasıdır.

Narrative Discourse: An Essay in Method (Anlatı Söylemi) (1980) adlı eseri ile anlatı bilimine büyük katkıda bulunan Fransız edebiyat kuramcısı Gérard Genette metni, kendi içinde inceleyen bir çözümleme yöntemi geliştirir; ilk önce “söylem”, “öykü” ve “anlatı” terimlerinin birbirinden ayrılması gerektiğini ortaya koyar; daha sonra bunları anlatı gerçekliği (narrative reality) adı altında inceler. Genette bu terimlerin farklılıklarını şu şekilde ifade eder: Söylem (discourse), anlatının ifade edilmiş şeklidir; metnin niteliğini belirler. Başka bir ifadeyle, söylem “özgöl bağlamsal ve türsel durumlarda dilin iletişimsel amaçlarla kullanılmasıdır.”³⁵⁶ Öykü, anlatının içeriği, metnin içinde var olan olaylar dizgesinin kronolojik bir düzen içinde anlatımı anlamına gelirken anlatı (narration) ise anlatı eyleminin nasıl ve ne şekilde yaratıldığını tanımlar.³⁵⁷ Bir metnin anlatımsal açıdan çözümlemesinde bu üç terim önemli rol oynar.

Edebi metinlerin çözümlemesinde öykü ve söylem arasındaki ayrımın korunması gerekir. Öykü ve söylem terimlerini gerek dilbilimciler gerek anlatı bilimciler, kendi çalışma alanlarına göre tanımlarlar. Her iki kullanımında söylem terimi, bir şeyin nasıl kodlanması gerektiğini belirtir. Ancak bu tanım belirsizdir. Dilbilimine göre söylem, “anamlı, birleşmiş, amaçlı olarak algılanan dilin uzamıdır”. Bu kullanım, genel olarak söylemsel eylemlerle ve özel söylem türleriyle (ebeveyn-çocuk arasındaki sohbetin söylemi gibi) ilgili olduğu için yaygın olarak kullanılmaktadır.³⁵⁸ Anlatı bilimine göre ise söylem, “bir öykü veya öykünün öneminin açıklandığı bir araçtır (geçici düzen, odaklanma, anlatıcının öykü ve dinleyici arasındaki ilişkisi).”³⁵⁹

352 Şerif Aktaş. *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. 6. Basım, Ankara: Akçağ Yayınları, 2003. s. 46.

353 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. age. s. 17.

354 Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran. *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi, 2000, s. 35.

355 Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran. age. s. 34.

356 Susana Onega, José Angel Garcia Landa. age. s. 18.

357 Mustafa Sözen. “Anlatıcı Kavramı, Sinematografide Anlatıcı Tipolojisi ve Örnek Çözümlemeler.” Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 2008, s. 170. Erişim Tarihi: 04. 03 2009. <http://www.iletisim.selcuk.edu.tr/dergi/gs/ocak2008.pdf>.

358 John Stephens. *Language and Ideology in Children's Fiction*. England: Longman Group, 1992, s. 11.

359 John Stephens. age. s. 11.

Aşağıdaki tablo öykü ve söylem bileşenleri arasındaki ilişkiyi gösterir.

Tablo 5: Öykü ve Söylem Bileşenleri³⁶⁰

ÖYKÜ (Anlatılan)	SÖYLEM (Anlatı)
Olaylar:	Seçim Yöntemi; Okunan şeydir. İfade edileni ve ima edileni içerir.
Eylemler →	Biçim:
Süreç - iyileşme -kötüleşme	Öyküleyici
Olaylar →	Betimleyici
	Tartışmacı
	Anlatı Yöntemleri:
	(a) Anlatı Aygıtları:
	Anlatıcı(lar)
Varlıklar:	Örtük yazar
	(b) Alıcılar:
	Örtük dinleyici (narratee)
	Örtük okur
	‘öykü’nün anlatıldığı bakış açısı:
Karakterler/Aktörler	Anlatıcı bakış açısı
	Karakter odaklanma
Mekân → zaman	İdeoloji (açık/örtük)
	Düzen (veya sıra)
	Süre
→ yer	İlişki (‘öykü’ varlıkları arasındaki bağlantılar)
	Mekân belirtileri
	Semboller, imalar, metinlerarası anlatılar

Genette söylem, öykü ve anlatı arasındaki ilişkiye dikkat çekerken Viktor Şiklovski ise edebiyatın yabancılaştırma (estrangement) ve alışkanlığı kırma (defamiliarization) özelliklerinin ön plana çıkarılarak metnin çözümlenmesi gerektiğini savunur.³⁶¹ Örneğin, şiir türünde olduğu gibi kelimelerin alışılmışın dışında dizilmeleri ve bu kelimelerin farklı şekillerde ve anlamlarda kullanılmaları, günlük konuşma dilinde edinilen alışkanlığın kırılmasına yol açar. Edebi eserlerin etkili olmasında büyük öneme sahip olan alışkanlığın kırılması ve yabancılaştırma kavramlarına dikkat çeken Şiklovski, okurda bu etkiler yaratılmadığı müddetçe “eserin oldukça sıradan olacağını ve basit bir taklitten öteye gidemeyeceğini” belirtir.³⁶² Şiklovski aynı

³⁶⁰ John Stephens. *age*. s. 18.

³⁶¹ Wilfred L. Guerin, vd. *age*. s. 241.

³⁶² Wilfred L. Guerin, vd. *age*. s. 241.

zamanda anlatının öykü (story) ve olay örgüsü (plot) olmak üzere iki özelliğine dikkat çeker; yabancılaştırma ve alışkanlığı kırma bağlamında ele aldığı öyküyü, “normal kronolojik düzen içinde olayların oluş sırası” olay örgüsünü ise, “altüst edici bir düzen oluşturularak alışkanlığın kırılması” anlamında kullanır.³⁶³

Yapısalcı çözümlemenin asıl amacı, gözlemlenen olaydan yola çıkarak olayı şekillendiren ana dizgeye ulaşmaktır. Yani sözden dile doğru bir geçiş yapmaktır. Yapısalcılık anlayışına göre gerçek, gözlemlenebilenin ardındadır. Bu nedenle yüzeyde bulunan veya görülen şey, gerçeğin ancak bir tür yanılsaması olabilir. Dolayısıyla yüzeysel yapı, gizli anlama ulaşılma sürecindeki ilk basamaktır.³⁶⁴ Yüzeysel yapının çözülmesi ana dizgenin ortaya çıkarılmasını sağlar.

Buraya kadar anlatı bilim ile yapısalcılığı birlikte ele almaya ve anlatının çözümlenebilmesinde anlatı biliminin önemini ortaya çıkarmaya çalıştık. Bu kısımdan itibaren bir eserin yapısalcı bir yaklaşımla nasıl incelenebileceğini ve o eseri diğer kuramlardan ayıran belirleyici özelliklerin nasıl ortaya çıkarılabileceğini bir örnekle açıklamaya çalışacağız. Yapısalcı kuramın gereksiz ayrıntıya girmeden daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak amacıyla tamamen kendi kurgumuz olan aşağıdaki örnek olayı kullanmayı uygun görmekteyiz. Burada amacımız, sadece diğer kuramlarla yapısalcılığın işlevsel açıdan farkını ortaya koymaktır.

Öykü, küçük bir kız çocuğunun herhangi bir konuda annesiyle tartışması ile başlar. Tartışmanın etkisiyle bu küçük kız evden kaçmaya karar verir. Kız, güneş doğar doğmaz evden ayrılır. Havanın gittikçe kararması ve nereye gideceğinden emin olamaması nedeniyle yolunu kaybederek ıssız bir ormana düşer. Bu arada küçük kızın aklına yetimhaneden kaçan küçük Oliver gelir. Küçük kızın güneşin doğmasıyla başlayan yolculuğu havanın gitgide kararmasıyla mağaranın birinde sona erer. Bu mağarada uykuya dalan küçük kız, düşünde nehir kenarındaki bir evin bahçesinde yavru ördeklerle oynadığını görür. Soğukta donmak üzere iken annesi tarafından el feneri yardımıyla gecenin karanlığında mağarada bulunur ve ansızın düşünden uyanır. Anne, kız sevinç içinde birbirlerine sarılarak evlerine dönerler.

Yukarıda kurguladığımız örnek olayın çok etkileyici bir anlatım tarzı olmadığını kabul etmekle birlikte, oldukça basit bir olay örgüsüne sahip olması ve farklı çözümleme tekniklerini bir arada içerebilmesi nedeniyle oldukça işlevsel olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla, bu anlatı farklı edebi kuramlar çerçevesinde yorumlanabilir. Örneğin, psikanalitik kurama göre, kız çocuğunun anneden kaçışı, Elektra kompleksi bağlamında incelenebilir. Çocuğun annesine acı çektiirmek için böyle bir yola başvurabileceği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, çocuğun mağaraya saklanması, ya bilinçaltında kendisine biçtiği bir cezalandırma yöntemi (evden kaçtığı için) ya da ana rahmine yeniden geri dönme isteği duymasının simgesel bir göstergesi olabilir. Metinlerarasılık kuramına göre ise, Charles Dickens'ın *Oliver Twist* (1838) adlı eserindeki yetimhaneden kaçan Oliver adlı çocuk karakterine bir gönderme yapması bakımından ele alınabilir. Aynı öyküyü olay örgüsü, karakter, zaman, mekân

363 Wilfred L. Guerin, vd. age. s. 241.

364 Ayşegül Yüksel. *Yapısalcılık ve Bir Uygulama*. İstanbul: Yazko, 1981, s. 38.

ve anlatıcı gibi edebi ögeler çerçevesinde geleneksel öykü çözümlemesi tekniğiyle anlatımcılık kuramına göre incelemek mümkündür. Hermeneutik diğer bir deyişle yorumbilim kuramına göre ise, bu öykü, zayıf/güçlü veya iyi/kötü bağlamında insan ilişkileri açısından ele alınabileceği gibi, metnin asıl amacının anlaşılması ve yorumlanması bağlamında da çözümlenebilir.

Görüldüğü gibi, tek bir anlatı metnini farklı kuramlara göre çözümlemek mümkündür. Bizim bu noktada ele aldığımız temel kuram yapısalcılık olduğuna göre, aynı metni yapısalcılık kuramına göre ne şekilde çözümleyebiliriz sorusunu cevaplamaya çalışalım. Her şeyden önce yapısalcılık kuramında göre, öykü diyagramlarla şematik bir biçimde gösterilir.

ANLATI	GERÇEK	DÜŞ
UZAM	Ev-Mağara- Orman	Nehir kenarı Ev - Bahçe
KİŞİLER	Küçük Kız Anne	Küçük kız Ördek yavrusu

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi metin iki kısımda incelenir. Birinci kısımda olay, karakter ve mekânın belirtildiği gerçek dünya, ikinci kısımda ise düş durumunda anlatılan olay, karakter ve mekânın belirtildiği başka imgesel bir dünya. Daha sonra ise aynı öykünün anlamlandırma süreci ele alınır. Anlamlandırma aşamasında “çocuk annesi ile tartışır” cümlesini, sınıfsal ya da güç dengesi açısından alttakinin üsttekine bir başkaldırısı olarak çözümlemek mümkündür. Çocuğun ormanlık alanda yürürken kaybolması ise başka bir gösterge sunar. Çocuğun havanın karmasıyla kendisini mağaraya saklaması aşağıya, annenin çocuğunu el feneri yardımıyla bulmasını ise yukarıya karşılık gelen bir eylem olarak kabul etmek gerekir. Dolayısıyla ilk başlarda bağımsızlığını ilan ederek kaçan çocuk, kaybolduğu yerden çıkarılmasıyla birlikte boyun eğen birey konumuna geçer. Olay örgüsünün sonunda anne ve çocuğun mutlu bir şekilde barışması ise aşağı ve yukarı dengesinin yeniden kurulduğunun işaretidir.

Bu incelemede görüldüğü gibi, öykünün fiili içeriği bir kenara bırakılır ve tamamen biçim üzerine yoğunlaşılır. Bu öyküde anne ile kızı arasında geçenleri, başka karakterler kullanarak yaratmak mümkündür. Örneğin, anne-kız yerine anne ördek ile yavru ördek veya baba ile oğul çiftlerine dönüştürmek mümkündür. Bu şu anlama gelir: Öykünün karakterleri değişse bile öykü genel anlamda değişmeyecek aynı kalacaktır. Bu durumda yapısalcı çözümlemede asıl önemli olan birimler arasındaki ilişkilere ait yapının korunmasıdır. Bu yapı korunduğu sürece, hangi unsurlar seçilirse seçilsin öykü aynılığını koruyacaktır. Ancak bu durum sadece yapısalcı çözümlemede geçerlidir. Çünkü diğer kuramlarda bu unsurların her biri içsel anlam taşıdıkları için aynı kalamazlar. Dolayısıyla yapısalcı çözümlemede öykünün unsurları arasında “koşutluk”, “karşıtlık”, “eşdeğerlik” ve “tersine çevirme” gibi ilişkiler olabilir; içsel ilişkilerin yapısı bozulmadığı sürece, unsurlar birbirinin yerine geçebilir.

Yukarıda verdiğimiz örnekteki üç noktaya dikkat çekmek gerekir. Birincisi, yapısalcılık kuramına göre, öykünün çok büyük bir edebi değer taşıyıp taşımadığı önemli değildir. Bu nedenle Charles Dickens'ın *Oliver Twist* veya Carlo Collodi'nin *Pinokyo* adlı eserleri ne ise, adı sanı duyulmamış çocuk edebiyatı eserleri, hatta tamamen kendi kurgunuz olan herhangi bir metin de aynı işlevi görür. Özetle, eserin yapısalcı kurama göre incelenmesinde sanatsal yönü değil, analitik yönü ağırlık kazanır. İkincisi ise yapısalcılığın yüzeysel anlamı reddetmesidir. Başka bir ifadeyle, yapısalcılıkta yüzeysel görünmeyen, fakat anlatının derininde bulunan örtük anlam ortaya çıkarılır. Diğer bir deyişle, yapısalcı kuram, "Hikâyenin 'bariz' anlamını reddeder ve bunun yerine hikâyeye içinde yüzeysel görünmeyen belli 'derin' yapıları yalıtmaya çalışır. Metni görüldüğü şekliyle kabul etmez, onu gayet farklı bir nesneye dönüştürür."³⁶⁵ Üçüncüsü ise metnin içindeki belli içeriklerin birbirinin yerine konabiliyor olmalarıdır. Bu durum anlatının içeriğinin yani anlatının temel yapısının korunduğunu gösterir.

Özetlemek gerekirse, yapısalcılık kuramına göre nesne, kendi içinde kodları bulunan anlamsal bir bütün ve bir göstergeler dizgesidir. Bütün ile bütünü oluşturan parçalar arasında mantıksal bir ilişki bulunur. Bütünün parçalara ayrılmasıyla veya sınıflandırılmasıyla alt üst birimler belirlenir. Böylece yapı, yeniden oluşturulur. Yapısalcılıkta yapının incelenmesi merkeze alınır; yapı, yüzeysel yapı ve derin yapı olmak üzere ikiye ayrılır. Burada amaç, metnin derininde yatan anlamına yani derin yapıya ulaşmaktır. Amaç her ne kadar derin yapıya ulaşmak olsa da derin yapıyı çözümleme yolunun yüzeysel yapıdan geçtiğini de vurgulamak gerekir. Başka bir deyişle, derin yapının çözülmesi için yüzeysel yapıdan yola çıkmak bir zorunluluktur. Anlamlandırma sürecinde ise, ikili karşıtlıklar (binary oppositions) içeren yapının ortaya çıkarılması temel ilişkinin yapılandırılmasında önemli bir noktadır. Yapısalcı değerlendirmede kavramları anlaşılır kılmak, biçimlere dayanarak öğelerin görevlerine ulaşmak ve görünenin altındaki derin yapıyı ortaya çıkarmak bu anlamlandırma sürecinde ulaşılan sonuçtur. Özetle, yapısalcı çözümlemede izlenen yol, geleneksel metin çözümlemesinde olduğu gibi bir anlatının oluşumunu ya da bütünü belirlemek değil, eserdeki dinamik öğeleri bularak ait oldukları anlatımsal söz dizimi kurallarını ortaya çıkarmak; bunların yapısal özelliklerini incelemek ve bu yapısal düzenin anlama olan katkısını değerlendirmek şeklindedir.

Yapısal çözümleme; anlatıcı: metin-içi metin-dışı, ideoloji: anlatıcı, yazar, okur ilişkisi, sözce-sözceleme, sözce-tümce, gönderge: dil içi, dil dışı, gerçek dışı, bakış açısı-odaklanma ve masal çözümleme olmak üzere toplam altı kısımda incelenecektir. Ayrıca, anlatıcı: metin-içi metin-dışı kısmı, dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı, dışöyküsel-özöyküsel anlatıcı, içöyküsel-yadöyküsel anlatıcı ve içöyküsel-özöyküsel anlatıcı olmak üzere dört alt başlıkta; bakış açısı kısmı ise, sıfır odaklanma (sınırsız bakış açısı), dış odaklanma ve iç odaklanma (sınırlı bakış açısı) olmak üzere üç alt başlıkta incelenecektir.

II.I.I.I. Anlatıcı: Metin-içi Metin-dışı:

Anlatı çözümlemesinde iki temel yapıdan söz etmek gerekir. Bunlardan birincisi, sözcüklerden oluşarak dış dünya ile ilişkide bulunan bağımsız metin; ikincisi ise sözcüklerden bağımsız metnin iç yapısını merkeze alan metindir. Dolayısıyla, anlatıların yapısal çözümlemeleri *metin-içi* (*intra-textual*) ve *metin-dışı* (*extra-textual*) olmak üzere ikiye ayrılır. Çünkü yapısalcılıkta *anlatı, dilsel öğelerden oluşan bir dizgedir; anlatının 'dış dünya' ile ilişkileri değil, iç yapısı yani iç düzenlenişine odaklanmak gerekir.*³⁶⁶ Bu nedenle, çocuk edebiyatında her şeyden önce *anlatı düzeyi* ile *anlatıcı düzeyinin* ne şekilde kurgulandıkları önem taşır.

Metni kendi içinde inceleme ve çözümleme yöntemi geliştiren Gérard Genette *anlatı düzeyi* ile *anlatıcı düzeyi* arasındaki ilişkiyi inceleyerek anlatıcıları, metin içi ve metin dışı olmak üzere ikiye ayırır. Anlatıcının anlatının içinde mi yoksa dışında mı olduğu sorusunun cevabını arayan Genette, aslında herhangi bir öykülemenin anlatıcısının hangi kişiliğe bürünürse bürünsün, tekil birinci kişi zamiriyle konuştuğunu belirttikten sonra, bunun ayırt edici bir özellik sayılamayacağını ve anlatıya ayırt edici bir özellik yüklemenin gerekliliğinden anlatıcının, özöyküsel - anlatıcının anlattığı öyküde kişi olarak da yer aldığı anlatı biçimi - ya da yadöyküsel - anlatıcının anlattığı öyküde yer almadığı anlatı biçimi - olup olmadığına bakılarak değerlendirme yapılması gerektiğini vurgular.³⁶⁷

Edebi eserlerde anlatıcı tipolojisi genel olarak iki kısma ayrılır: Bunlardan birincisi, metin-dışı anlatıcı yani *dışöyküsel* (*extradiegetic*) *anlatıcı*; diğeri ise, metin-içi anlatıcı yani *içöyküsel* (*intradiegetic*) anlatıcıdır. Metin-dışı anlatıda anlatıcı, anlattığı öyküde yer almaz. Anlatıcı metnin dışında olduğu için onun seslendiği alıcı da metnin dışındadır. Bu nedenle anlatıcı ile okur arasındaki mesafe ya tamamen yok olur ya da olabildiğince azalır. Buna *yadöyküsel* (*heterodiegetic*) *anlatıcı* denir. Metin-içi anlatıda, anlatıcı, anlattığı öyküde bir karakter olarak yer alır. Burada anlatıcı ya öykünün ana kahramanı ya da bir gözlemcisidir. Metin-içi anlatıcı genellikle *ben anlatıcı* olarak adlandırılır. Bu anlatı türünde anlatıcı okura değil, bir alıcıya veya bir dinleyiciye seslenir. Buna *benöyküsel* (*autodiegetic*) *anlatıcı* denir.

Çocuk edebiyatında metin-içi ve metin-dışı olmak üzere anlatıcı tiplerini dört temel başlıkta incelemek gerekir. Bunlar; dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı, dışöyküsel-özöyküsel anlatıcı, içöyküsel-yadöyküsel anlatıcı ve içöyküsel-özöyküsel anlatıcı.

a. Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı: (extradiegetic-heterodiegetic):

Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı, kendisinin içinde olmadığı bir öykü anlatır. Başka bir ifadeyle, birinci anlatıcı, bir şahıs olarak doğrudan yer almadığı bir öyküyü anlatır. Fantastik kurgulu çocuk romanlarında çok sık rastlanan bir anlatım biçimi olan dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcılı metinler, herhangi bir olayın dışarıdan bir anlatıcı tarafından aktarılıyormuşçasına anlatılması şeklinde gelişir. Anlatıcı genel bir okur kitlesine veya dışöyküsel okura ya açık ya da örtük bir biçimde hitap eder.³⁶⁸

366 Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran, *age*, s. 75.

367 Tahsin Yılmaz, *Anlatı Yordamları* İstanbul: Varlık Yayıncılık, 1995, s. 30.

Bu anlatıcı türünün çocuk edebiyatında sıklıkla kullanılmasının temel nedeni anlatıcının çocuk okura seslenme ve onu etkisi altına alma amacının olmasından kaynaklanır. Çocuk edebiyatında dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcıların farklı işlevleri bulunur. Bu anlatıcıların birinci işlevi, çocuk okuru hedef alarak onu metne çekmek; okuru etkisi altına almaya çalışmak ve anlatı ile ilgili yorumlarda bulunmaktır. Örneğin, C. S. Lewis tarafından yazılan *The Chronicles of Narnia (Narnia Günlükleri)* serisinin ilk kitabı olan ve *Aslan, Cadı ve Dolap* adı ile Türkçeye çevrilen *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (1950) adlı eserdeki anlatıcı, kendisinin dolaba girerek saklanması hakkında yaptığı yorumla okuru dolaylı olarak şu şekilde anlatıya çeker: “*Kapısını açık bırakarak birden gardiroba girdi; tabi ki insanın kendisini bir gardiroba kapatmasının aptallık olduğunu biliyordu.*”³⁶⁹

Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcının ikinci işlevi ise anlatıda mekân betimlemesi yapmasıdır. Örneğin, Susan Cooper’ın *The Grey King (Gri Kral)* (1975) adlı eserinde dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı bir yer tanımlaması yaparak metinde yer alır: “*Clwyd, dümdüz bir çiftlikti, Dynsynni Nehrinin vadisinde boylu boyunca uzanan; toprağının bir kısmı bataklıktı, nehrin kenarındaki kısmı; bir kısım toprağı ise dağın yüksek, taşlı bölgelerinde boylu boyunca uzanırdı; yeşil, gri ve kahverengi çalılardan oluşan.*”³⁷⁰

Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcının üçüncü işlevi, metnin algılanabilirlik düzeyine katkıda bulunmasıdır. Anlatıcı anlatının algılanabilirlik düzeyine katkıda bulunabilmek için, metinde yer alan karakterleri göz önünde bulundurarak birtakım yorumlar yapar. Bu yorumlar, genellikle ya olay kahramanı ya iyilik sembolü olmuş kişiler ya da ders vermeye niyeti olan karakterlerin ağzından çıkar. Metne yorum katma tekniği, özellikle fantastik eserler söz konusu olduğunda, çocuk okurun ilgisini çeken bir unsur olduğu için çocuk edebiyatı yazarları tarafından genellikle tercih edilir.

Kahramanın bakış açısıyla anlatılan fantastik eserlerde okur, anlatıda verilen imgesel dünyayı kahramanın gözlerinden görür. Bu nedenle eserin *algılanabilirlik* düzeyi kahramanın bakış açısıyla sınırlı kalır. Okur, kahramanın düşünce, duygu ve davranışlarını ne kadar önemse de içsel odaklanma ancak belli bir yere kadar sürebilir. Çünkü hayal ürünü olan bu eserlerde kahraman da aynı okur gibi asla olayları tam olarak algılayamaz; öyküyü tamamlamak için bazı eksik parçaların, aynı bulmaca parçaları gibi bir araya getirilmesi ve tamamlanmasına ihtiyaç duyar. Sözgelimi, *The Grey King (Gri Kral)* adlı eserde, Bran’ın annesinin bir zamanlar ona güvenli bir yer bulmak için ortaya çıkan Guinevere adlı karakter olduğunu, okur ancak eserin sonunda öğrenebilir.³⁷¹ Bu durumda anlatıcının aslında aktardığından çok daha fazlasını bildiğini kabul etmek gerekir.

Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı türünün dördüncü işlevi ise örtük dinleyiciyi hedef alarak anlatı yapmasıdır. Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı türünde yazılan ve Türkçeye *Arkadaşım Winnie* adı ile çevrilen A. A. Milne’nin *Winnie-the-Pooh* (1926) adlı eserindeki farklılık, öykünün anlatıcısının ken-

Texts (Çocuk Edebiyatında Anlatı Sembolü: Metinlerin Yapılandırılmasındaki Bulgular). Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1990, s. 60.

369 C. S. Lewis. *The Lion, the Witch and the Wardrobe (Aslan, Cadı ve Dolap)*. New York: Collier, 1950, s. 5. 370 Susan Cooper. *The Grey King (Gri Kral)*. New York: Dell, 1976, ss. 23-24.

371 Joanne M. Golden. age. s. 62.

disiyle aynı düzeyde olan örtük bir *dinleyiciye* (*narratee*) ihtiyaç duymasından kaynaklanır. Öykü, anlatıcının içinde yer almadığı üçüncü şahıs tarafından anlatılır. Çünkü örtük dinleyici konumunda bulunan Christopher Robin şunu ister: “*Sen Ayı Winnie’ye güzel bir hikâye anlatabilir misin?*” “*Sanırım, anlatabilirim*” dedim. “*Ne gibi hikâyelerden hoşlanır?*” “*Kendisi ile ilgili hikâyelerden hoşlanır; çünkü o böyle bir ayı*” “*Evet anlıyorum*”, “*O zaman anlat bakalım*” “*Peki denerim,*” dedim ve denedim.”³⁷² Anlatıcı bu öyküde yer almadığı için dışöyküsel bir konumdadır; ancak örtük dinleyici öyküde zaman zaman okurun karşısına çıkarak varlığını bir şekilde gösterir. Hatta Ayı Winnie’nin arılardan bal aldığı ilk öyküde anlatıcı, örtük dinleyiciye *sen* diye hitap ederken daha sonraki öykülerde Christopher Robin ismini kullanır. Ayı Winnie eserde en çok dikkat çeken ve diğerlerine göre baskın rolü olan bir karakter olmasına rağmen anlatıcı, diğer karakterlerin bakış açılarından da yararlandığı için anlatı odak merkezli değildir; yani anlatı sıfır odaklıdır. Eserde anlatıcının yer ve olayları betimlemesinden daha çok, karakterlerin olaylara verdiği tepkilerin betimlenmeleri dikkat çeker. Böylece okur, karakterin iç dünyasını girer ve aynı bu cümlede olduğu gibi, karakterlerin tepkilerine anlam verebilir: “*Birkaç saat sonra tam da gece sona ererken Pooh aniden bir guruldama sesiyle uyandı. Bu guruldama hissini daha önce de yaşamıştı ve ne anlama geldiğini biliyordu. Acıkmıştı.*”³⁷³

Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcıya başka bir örnek ise, Zehra Ünüvar’ın *Yaprakta Sevgi Büyütmek* (2008) adlı eserinden verilebilir: “*Her çocuk gibi, Utku da hayvanları çok seviyordu. Seviyordu sevmesine de, sevecek hayvan bulamıyordu ki... ‘Çevresinde hiç hayvan yok muydu?’ diyorsunuz değil mi? Olmaz mı! Pek çok hayvan vardı ama onlara yaklaşması, hele hele dokunması yasaktı.*”³⁷⁴ Bu eserde de anlatıcı öykü-üstü bir konumdadır; yani öykünün hiçbir yerinde anlatıcıya rastlamak mümkün değildir.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere okurun, konuşan anlatıcının kim olduğu, olayları neden anlattığı ya da betimlemeleri nerede yaptığı konusunda hiçbir fikri yoktur; okur böyle bir bilgiye sahip değildir. Anlatıcının bir kahraman kimliği olmadığı için anlatıcı sadece bir sestir. Bu tür anlatıcılar, kahramanın bildiğinden daha fazlasını bilir; bu bilgilerini ise okurla paylaşırlar. Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı birinci olarak, okuru etkisi altına almak amacıyla yaptığı yorumlarla; ikinci olarak, anlatılarda mekânı betimlemesiyle; üçüncü olarak, anlatının algılanabilirlik seviyesini arttırmasıyla ve son olarak, örtük dinleyiciyi hedef alan anlatımlarla, anlatılarda işlevseldirler.

b. Dışöyküsel - özöyküsel anlatıcı (extradiegetic-homodiegetic):

Anlattığı öyküde aynı zamanda bir karakter olan dışöyküsel-özöyküsel anlatıcı, eserde öykü üstü bir konumdadır. Dolayısıyla anlatıdaki şahıslardan biri olarak bir öykü anlatır. Bu anlatıcı dış-öyküsel bir seviyede ya örtük ya da açık bir şekilde örtük dinleyiciye hitap eder.³⁷⁵ Özellikle fantastik eserlerde çok sık rastlanan bir anlatıcı türü olan dışöyküsel-özöyküsel anlatıcı, anlattığı öyküde bir karakter olması nedeniyle ilgi çekicidir.

372 A. A. Milne. *Winnie-the-Pooh* (Ayı Winnie). New York: Dutton, 1926, s. 4.

373 A. A. Milne. *age.* s. 63.

374 Zehra Ünüvar. *Yaprakta Sevgi Büyütmek*. 2. Basım. İstanbul: Bilgi Yayınevi, 2008, s. 7.

375 Joanne M. Golden. *age.* s. 65.

Dışöyküsel anlatıcı, dinleyiciye dolaylı ya da doğrudan hitap eder. Sözgelimi, Antoine de Saint Exupery tarafından kaleme alınan *Little Prince* (*Küçük Prens*) (1943) adlı eserde anlatıcı, eseri nasıl okuması gerektiğini anlatacak kadar okura doğrudan seslenir: “Hiç kimsenin kitabımı özensiz bir şekilde okumasını istemiyorum. Bütün anılarımı yazarken çok fazla acı çektim.”³⁷⁶ Yazar, bu söylemi ile çocuk okura hitap eder. Bu öyküde anlatıcı, Sahra Çölü’ndeki uçak kazasını birinci ağızdan anlatan bir pilottur. Anlatıcı, kendisi ile Küçük Prens arasında altı yıl önce geçen olayları hatırlayıp bunların bir değerlendirmesini yaparak anlatısına başlar. Anlatı, pilotun, Küçük Prens’in gezileriyle ilgili hikâyeleri anlatmaya başlamasıyla birlikte yadöyküsel bir anlatıya doğru kayar. Ancak pilotun Küçük Prens’ten ayrılmasını konu alan özöyküsel bir anlatıyla son bulur. Bu tür anlatılarda anlatı her zaman *doğrusal* (linear) çizgide gelişmeyebilir. Bu şu anlama gelir: Yadöyküsel bir anlatıyla başlayan anlatım, olayların gelişim sırasına, karakterlerin tutumuna, zaman ve atmosfer özelliklerine göre değişerek özöyküsel bir anlatıyla son bulabilir ya da tam tersi olabilir. Anlatıdaki açık anlatıcının Küçük Prens ile karşılaşması sırasında, “Ahh, küçük prens! Acıklı kısacık yaşamınıza ait sırları yavaş yavaş anlamaya başladım... Çok uzun zamandan beri, tek eğlencenizin güneşin batışını sessizlik içinde seyretmek olduğunu anlamışsınız.”³⁷⁷

Scott O'Dell tarafından kaleme alınan *Island of the Blue Dolphins* (*Mavi Yunuslar Adası*) (1960) adlı eser, gerçek olaylara dayanan tarihi bir kurgu örneği olmasının yanı sıra kendi hikâyesini kendi ağzından anlatan Karana adındaki kadın kahramanın yaşadıklarını konu alması bakımından oldukça ilgi çekicidir. Halkı, beyaz insanların gemisiyle yol almaya hazırlanırken Karana, küçük erkek kardeşinin karada kaldığını fark eder. Geminin kardeşini almak için geri dönmeyeceğini bildiği için Karana gemiden atlar: ancak kardeşi vahşi köpekler tarafından öldürülünce adada tek başına kalır. Yıllarca tek başına kaldığı adada yaşadıklarını ve düşüncelerini anlatan Karana kulübe yapılışından yiyecek ve giyeceğin nasıl muhafaza edilmesi gerektiğine, oradan hayatta kalmak için düşmanlarla ve vahşi köpeklerle nasıl mücadele ettiğine kadar her şeyi anlatır. Hikâye en sonunda bir geminin adaya gelip Karana’yı almasıyla sona erer. Dışöyküsel-özöyküsel anlatımın olduğu diğer birçok hikâyenin aksine, bu hikâyede okur, sadece bir karakterin bakış açısıyla iç içedir; çünkü hikâyenin nerdeyse tamamı adadaki tek kişi olan Karana’nın bakış açısıyla verilir.³⁷⁸

Dış öyküsel-öz öyküsel anlatıcıya Zehra Ünüvar’ın *Yaprakta Sevgi Büyütmek* (2008) adlı eserdeki *Toprağın Kucağında* adlı hikâyesinden bir örnek daha verelim: “Biz, beş katlı bir apartmanın dördüncü katında oturuyoruz. Bu apartmanı, köyden gelen ev sahibimiz, tek başına yaptırmış. Önünde de, küçük bir bahçe bıraktırmış. Babam o bahçe için, ‘Erden Bey’in köyden taşıdığı toprak’ diyor. Çünkü ev sahibimiz Erden Amca, köydeki tarlalarını satarak arsayı almış ve kendisi de çalışarak apartmanı yaptırmış. Doğduk-

376 Antoine de Saint-Exupery. *The Little Prince* (*Küçük Prens*). New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1943, s. 18.

377 Antoine de Saint-Exupery. *age*. s. 24.

378 Joanne M. Golden. *age*. s. 67.

larından beri toprakla kucak kucağa yaşamış bu aile, apartmanların kapanık havasını dağıtmak için elinden geleni yapıyor.”³⁷⁹

Görüldüğü gibi, dışöyküsel-özöyküsel anlatıcı, anlatıda öyküler üstü bir konumdadır. Ancak bu anlatıcı türünün en belirgin özelliği, kendisinin anlatıda aynı zamanda bir karakter olmasıdır. Anlatıdaki şahıslardan biri olarak öykü anlattığı için, anlatıcı ya açık, yani doğrudan okura seslenerek ya da kapalı yani okuru ima ederek anlatısını aktarır.

c. İçöyküsel-yadöyküsel anlatıcı (intradiegetic-heterodiegetic):

İçöyküsel-yadöyküsel anlatıcı, ikinci anlatıcı olarak kendisinin içinde olmadığı öyküyü ikinci ağızdan anlatan anlatıcıdır. Başka bir ifadeyle, bir anlatıcı ya da bir karakterin, başka bir karakterin öyküsünü anlatmasıdır ki öykünün büyük bir kısmında bu anlatıcı ya da karakterin kendisi zaten yoktur.³⁸⁰ İçöyküsel-yadöyküsel anlatıcı özelliği gösteren metinler genellikle fantastik eserlerde bulunur. Bu tür eserlerde öyküde fazla yer almayan anlatıcı-karakter, başka bir karakterin öyküsünü anlatır.

Mary Norton tarafından yazılan *The Borrowers* (1952) adlı eserde içöyküsel anlatıcı oldukça çarpıcı bir şekilde okura sunulur. Şöyle ki eserde Bayan May adlı karakter Kate'in ailesiyle birlikte yaşar. Kate'in, dantel örerken kullandığı tığını kaybetmesiyle olay örgüsü doruk noktasına ulaşır. Bayan May, tığı Borrowers ailesinin almış olabileceğinden şüphelenmeye başlar. Bunun üzerine Kate, Bayan May'i olan biteni anlatması için ikna etmeye çalışır: “*Lütfen devam et; anlat bana ...*” “*Ama daha önce de size anlatmıştım*” “*Hayır anlatmadın. Bu eski ev... Bu ev onun gör...*” Mrs. May güldü. “*Bu ev onun Borrowersları gördüğü ev değil mi? Evet, evet, bize öyle söyledi...*”³⁸¹ Mrs. May, ikinci bir anlatıcı olarak aslında içinde kendisinin pek rol almadığı Borrowers ailesinin öyküsünü anlatır. Anlatıcı bu eserde oldukça belirgindir; bu nedenle okur tarafından kolaylıkla fark edilir. Karakterlerin bakış açılarına yer verildiği durumlarda anlatıcının varlığı daha da belirginleşir ve okur bu durumu fark eder.

İçöyküsel-yadöyküsel anlatıcıya başka bir örnek ise *Elf Leyle ve Leyle* (Binbir Gece Masalları) adlı eserden verilebilir. Bu masallarda anlatıcı konumunda bulunan Şehrazad, anlattığı öykülerin hiçbirisinde yoktur. Sözgelimi bu eser, metiniçi-öyküdişi anlatıcı olarak Şehrazad'ın Şah Şehriyar'a anlattığı ve içinde kendisinin yer almadığı *Tacir ile İfrîr Öyküsü* ile başlar:

“Birinci gece Şehrazad şunları anlatmış:

Ey bahtlı güzel şah, vaktiyle tacirler içinde, pek çok serveti ve tüm ülkelerde ticari ilişkileri olan bir tacir varmış.

Bir gün atına atlayıp işinin gerektirdiği bir yere gitmek üzere yola çıkmış. Sıcak pek fazla olduğundan bir ağacın altında oturmuş; elini azık torbasına sokarak oradan birkaç lokmalık yemek ve hurma çıkarmış; hurmaları yiyip bitirince çekirdeklerini ileriye fırlatmış, ama birdenbire önünde uzun boylu bir ifrit belirmiş ve kılıcını sıyrarak tacire yaklaşmış ve haykırmış.”³⁸²

379 Zehra Ünüvar. age. s. 66.

380 Joanne M. Golden. age. s. 68.

381 Mary Norton. *The Borrowers* (Borçlular). New York: Scholastic, 1952, s. 7.

382 Âlim Şerif Onaran. “*Binbir Gece Masalları*.” 16. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 2010, s. 60. (Eserin Arapça özgün adı: “*Elf Leyle ve Leyle*” Fransızca Çevirisi: “*Mille Nuits et Une Nuit*” çev. Joseph

Özetle, içöyküsel-yadöyküsel anlatıcı, kendisinin içinde olmadığı öyküyü ikinci ağızdan anlatan anlatıcıdır.

d. İçöyküsel-özöyküsel anlatıcı (intradiegetic- homodiegetic):

İçöyküsel-özöyküsel anlatıcı, ikinci anlatıcı olarak kendisinin doğrudan içinde olduğu bir öyküyü anlatır.³⁸³ İçöyküsel-özöyküsel anlatıcıya, William Pene du Bois'in *The Twenty-One Balloons (Yirmibir Balon)* (1947) adlı eseri örnek olarak verilebilir. Eser, Profesör Sherman'ın macera dolu gezisini konu alır. Profesörün, Batı Amerikalı Kâşifler Derneğindeki bir grupla Pasifik Okyanusu'nu büyük bir balonla geçişini, Krakatoa adasına inişini ve volkanik ada patlamadan önce ada halkıyla birlikte balona binip kaçışını konu etmesi bakımından oldukça ilgi çekicidir. Bu eserde anlatıcı, kendi öyküsünü birinci ağızdan anlatır. Eserin giriş bölümünde, dışöyküsel bir anlatıcı genel çocuk okur kitlesine hitap ederek şöyle der: "*Bu kitap, Yirmi Bir Balon, Profesör Sherman'ın heyecan verici gezisini konu almaktadır... Öykünün yarısı gerçektir; diğer yarısı ise belki olmuş olabilir.*"³⁸⁴ Anlatıcının ilk kısmında, Batı Amerikalı Kâşifler Derneğinin üyeleri, Profesör Sherman'ın Pasifik Okyanusu'nu bir baştan diğer başa balonla geçişi ile başlayan ve Atlantik'te kurtuluşu ile son bulan sıra dışı öyküsünü dinlemek için beklerler. Daha sonra Profesör, kendi başından geçenleri anlatmaya başlar. Görüldüğü gibi bu eserde anlatıcının kendi başından geçen olayları anlatması onu, içöyküsel-özöyküsel anlatıcı konumuna taşır.

Gerçekçi bir hikâye olan Robert Louis Stevenson'ın *Treasure Island (Define Adası)* (1883) adlı eserinde, Jim Hawkins adlı karakter, hikâyenin büyük bir kısmını anlatan içöyküsel-özöyküsel anlatıcıdır. Bu yüzden hikâyede olup bitenler Jim'in bakış açısıyla okura sunulur. Eserin başında içöyküsel-özöyküsel anlatıcı şu sözlerle kendini gösterir: "Şövalye Trelawney, Dr. Livesey ve diğer beyefendiler benden Define Adası'yla ilgili bütün hikâyeyi, definenin bir bölümünün henüz çıkarılmamış olması nedeniyle adaya gidiş rotası dışında, başından sonuna kadar hiçbir şeyi atlamaksızın yazıya dökmemi istedikleri için, 17- yılında elime kalemi alarak, babamın Amiral Benbow Hanı'nı işlettiği ve esmer yüzünde bir kılıç yarası bulunan yaşlı denizcinin çatımız altında kalmaya başladığı güne dönüyorum."³⁸⁵

Define Adası'nda anlatıcı Jim, hemen hemen her bölümde olaylara adeta bir gözlemci gibi yaklaşır. Jim'in öyküde bir anlatıcı olarak bulunmadığı tek yer ise Silver ile birlikte Define Adası'na gitmek için gemiden ayrıldığı zamandır. Bu bölümlerde anlatıcı geminin doktoru Livesey olur. Dr. Livesey, kendisinin ve birkaç adamının karaya nasıl yiyecek ve silah taşıdığını ve ancak üçüncü yolculuklarında yüklü geminin nasıl yiyeceklerle birlikte battığını anlatarak hikâyeye devam eder. Bu kısımların anlatımından sonra Jim Hawkins yeniden hikâyeyi anlatmaya başlar.

Verdiğimiz örneklerden anlaşılacağı üzere içöyküsel-özöyküsel anlatıcı, kendisinin doğrudan içinde bulunduğu bir öykü anlatır. Başka bir

Charles Mardrus. Fransızca ilk baskı: 1899-1904. Fransızcadan Türkçeye çeviren: Âlim Şerif Onaran.)

383 Joanne M. Golden. age. s. 69.

384 William Pene du Bois. *The Twenty-One Balloons (Yirmibir Balon)*. New York: Dell, 1947, ss. 6-7.

385 Robert Louis Stevenson. *Treasure Island (Define Adası)*. çev. Nurettin Elhüseyni. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007, s. 3.

ifadeyle, kendi öyküsünü ikinci ağızdan anlatan anlatıcı, içöyküsel-özöyküsel anlatıcıdır. Yukarıda örneklerle açıklamaya çalıştığımız anlatıcı tiplerini bir tablo üzerinde gösterelim.³⁸⁶

Anlatıcı Tipleri	Tiplerin Özellikleri
Metindışı- öykü dışı anlatıcılar: dışöyküsel-yadöyküsel (extradiegetic-heterodiegetic)	Bu durumda, birinci anlatıcı, bir şahıs olarak doğrudan yer almadığı bir öyküyü anlatır. Dışöyküsel-yadöyküsel anlatıcı, içinde olmadığı öyküyü birinci kişi ağızıyla anlatır.
Metindışı-öykü içi anlatıcılar: dışöyküsel-özöyküsel (extradiegetic- homodiegetic)	Bu durumda, birinci anlatıcı, şahıslarından birisi olduğu bir öyküyü anlatır. Dışöyküsel-özöyküsel anlatıcı, kendi öyküsünü birinci kişi ağızından anlatır.
Metin içi-öykü dışı anlatıcılar: içöyküsel-yadöyküsel (intradiegetic- heterodiegetic)	Bu durumda ikinci kişi olan anlatıcı, içinde yer almadığı bir öyküyü anlatır. İçöyküsel –yadöyküsel anlatıcı, içinde olmadığı öyküyü ikinci kişi ağızıyla anlatır.
Metin içi-öykü içi anlatıcılar: içöyküsel- özöyküsel (intradiegetic- homodiegetic)	İkinci anlatıcı doğrudan içinde yer aldığı bir öyküyü anlatır. İçöyküsel-benöyküsel anlatıcı, kendi öyküsünü ikinci kişi ağızıyla anlatır.

Tablo 2: Anlatıcı Tipleri ve Özellikleri

Tarihsel anlamda çocuk edebiyatının kurgulanması incelendiğinde çocuk edebiyatı eserlerinde keskin anlatıcı geçişlerine pek rastlanmadığı görülür. Hatta çocuk edebiyatında anlatıcı kimliği başlangıçta ne ise sonda da aynıdır. Ancak çağdaş çocuk edebiyatı içinde yer alan birçok eser farklı anlatıcı tipolojilerini içinde barındırmaktadır. Özellikle okurun anlatıyı çözmede aktif katılımı beklendiği için farklı anlatıcılara eserlerde yer verilir. Anlatıcı tiplerinde hızlı geçişler görülmemekle birlikte özellikle son yıllarda verilen eserlerinde birden fazla anlatıcı tipine rastlamak mümkündür.

II.I.I.II. Sözce Sözceleme, Sözce Tümce

Bir metnin yaratılması, anlaşılması ve okunması aşamasında metinde konuşan kişinin ya da anlatıcının ne kadar önemli olduğunu bir önceki bölümde belirtmiştik. Bu kısımda ise söz-sözceleme ve sözce-tümce ilişkisi bağlamında kurgulanan söylem üzerinde duracağız.

Gerçek yaşamda gönderici ve alıcı arasında geçen dilde olduğu gibi, metinlerde anlatıcı tarafından söylenen, dile getirilen veya ifade edilen her söz, bir söylem alanı oluşturur. Buna göre, her sözel söylem ya da her metin iki farklı bakış açısıyla çözümlenir: İlk olarak metin, bir sözce yani “kendi içinde kapalı, bitmiş bir ürün”; ikinci olarak ise, bir sözceleme ürünü, yani “içinde yer aldığı iletişim edimi” olarak ele alınır. Bir sözceleme edimiyle ortaya çıkan söylem, anlamına gelen sözcenin, kullanıldığı söyleme göre ne kadar farklı anlamlara gelebileceğini ortaya koymak için göndergesel işlevleri olan iki örnek vereceğiz.

1. Bu evde yiyecek hiçbir şey yok.
2. Bugün kız kardeşin sınava girecek.

Birinci sözcenin bir anne tarafından söylendiğini varsayalım. Anne, eğer bu sözceyi eşine söylüyorsa, eşinin gidip yiyecek bir şeyler satın alması; evdeki yardımcısına söylüyorsa yiyecek bir şeyler hazırlaması veya yemek pişirmesi için böyle bir sözce kullanabilir. Aynı sözceyi anne, sitemde bulunmak için herhangi birine söyleyebilir. İkinci sözcede konuşanın yine bir anne olduğunu varsayalım. Bu sözceyi, evdeki diğer kardeşe gürültü yapmaması için onu uyarmak amacıyla; kız kardeşinin sınava gireceğini haber vermek amacıyla; ya da sınav yerine kardeşini götürmesi amacıyla kullanmış olabilir. Bu sözcelerın söyleyeni anne değil de başka biri olursa, bunlardan daha farklı anlamlar çıkarmak mümkündür. Görüldüğü gibi, sözce yaratıldığı bağlama, yani sözceleme durumuna göre anlam kazanır. O zaman sözceleme durumu, “sözcenin gerçekten üretildiği somut durumu” belirtmede kullanılır.

Sözcenin geçtiği söylem ve bağlam anlamın üretilmesinde işlevseldir; dolayısıyla, sözceleme durumu anlamın yapılandırılmasına katkıda bulunur. Bir sözceleme durumu şunları kapsar; *“iletişimde bulunan bireyleri, konuşulan kişiyle kendisine seslenen alıcıyı; sözceleme anını; sözceleme yerini; konuşucu ve alıcının algılayabileceği tüm nesneleri.”*

Sözce ile tümce terimleri birbirinden farklı iki terimdir ve birbirlerinin yerine kullanılamazlar. Sözce somuttur; belli bir sözceleme durumu, yani belli bir bağlam içinde bir söylem türü olarak ortaya çıkar. Örneğin, kapı çaldığında “Kim o ?” dememiz veya telefonu “alo” diyerek açmamız bir sözcedir. Ancak tümce, sözceleme durumdan bağımsız olarak işlev görür ve bağlama bağlı değildir. Bu nedenle tümce, dilbilgisi ile ilgilidir. Sözce ile tümce arasındaki ayrımı daha da belirginleştirmek için aşağıdaki iki örnek cümleye bakalım.

1. (Benim) tavşanım bembeyazdır.
2. Yılan sürüngen bir hayvandır.

Birinci sözcede, sözceleme öznesine göndermede bulunan iyelik sıfatı eki (- im) dir. Dolayısıyla, bu sözce bir sözceleme durumuna yani, tavşanın beyaz olmasına bir göndermede bulunur. İkincisinde ise, sözceleme durumu ne olursa olsun, yani bu sözce hangi bağlamda kullanılırsa kullanılsın aynı düz anlamı taşıyacaktır. Çünkü bu sözce ansiklopedik bilgi içeren bir sözcedir: sözceleme durumundan bağımsız veya kopuk olduğu için hiçbir sözceleme işareti taşımayacaktır; bağlama göre farklılık göstermeyecektir.

Sözce-sözceleme ve sözce-tümce ayrımını ortaya koyduktan sonra metnin yapısal açıdan incelenmesinde oldukça önem taşıyan gönderge konusuna değinelim. Gönderge; dil-içi, dil-dışı gerçek gönderge ve gerçek olmayan gönderge olmak üzere üç alt başlıkta incelenir.

II.I.I.III. Gönderge: Dil-İçi, Dil-Dışı, Gerçek Dışı:

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan sesli ya da yazılı simgeler sistemi anlamına gelen dil, içinde barındırdığı sözcükler sayesinde kavramları çağırıştırır. Dilde her sözcük bir kavramı belirtir. Kavram ise dilin anlam kazanmasında işlevseldir. Dilin anlam kazanması ise, dilin kendi içinde uyulması gereken kurallar zincirine uyması ile olur. Dilin söz dizimi ve anlam bilimi, başkalarına bir düşünce aktarırken, hatta kişi kendi kendine konuşurken bile, uyması gereken kurallar dizisini oluşturur.

Anlatı, gerçek değilse anlatılar, genellikle kurmaca bir dünyada yer alır. Metin; sözce, sözceleme ve tümceler aracılığıyla yaratıldığı için yaratılan kurmaca dünyanın tutarlılığı ve inanılabilirliği ancak göndergelerle sağlanabilir. Gönderge, dil dışında var olan gerçek dünyanın zaman, yer, kişi ve olaylarının, metinde çeşitli yollarla anımsatılmasına denir. Başka bir ifadeyle gönderge, *“dil göstergesinin dil dışında gösterdiği herşeydir: Soyuttur, somuttur, nesnedir, olaydır, olgudur, niteliktir, niceliktir, kanıdır hatta kimi zaman gerçek dünya çok sınırlı ve dar geldiğinde, kurmaca dünya göndergeyi de içine alır.”*

Göndergeeğer dil göstergesinin dil dışındagösterdiği herşeyi kapsıyorsa o zaman dil içi gönderge nelerdir? *“Dil içi göndergeler, ben, biz, sen vb. gibi kişi; burası, orası vb. gibi yer; o zaman, şimdi vb. gibi zaman belirten söylemsel ögeler, bunların değişik biçimlerde ifadeleri, bağlaçlar, zamirler, edat ve ünlemlerdir.”*

Bu durumda hiçbir sözceleme durumunun dil içi gönderge kullanmadan iletişimi sağlayamayacağını; dil içi ve dil dışı göndergelerin birbirine karşılıklı olarak bağımlı olduklarını; biri olmadan diğerinin iletişim kurmasının imkânsız olacağını belirtmek gerekir. Demek ki dil içi göndergeler kişi, yer, zaman belirten söylemsel ifadelerle dil bilimsel ögeleri içerir. Peki, o zaman dil dışı göndergeler nelerdir? Dil dışı göndergeler, dil dışı gerçek ve dil dışı gerçek olmayan göndergeler olmak üzere ikiye ayrılır. *“Dil dışı gerçek göndergeler arasında ansiklopedik olarak nitelendirilen, dış dünyadaki kişileri (Atatürk, Berke Vardar, Murathan Mungan, Arthur Rimbaud ...), yerleri (Ankara, Bozcaada, Fransa...), zaman ve olayları (19 Mayıs 1919 Atatürk'ün Samsun'a çıkışı, 1453 İstanbul'un Fethi) bildiren göndergeler de bulunmaktadır.”*

Gerçek olmayan göndergeler ise okura kurgusal anlatı evrenini çağırştıran göndergelerdir. *“Dil dışı göndergeler yalnızca dış dünyanın gerçek niteliklerini, olaylarını, duyularla algılanabilen özelliklerini değil, kurmaca dünyanın göndergelerini de içine alır.”*

Sözgelimi, Sherlock Holmes, Robinson Crusoe ya da Denizkızı gibi kurgusal anlatılarda yer alan tanınmış karakterler ile Kaf Dağı veya Utopia gibi kurgusal yer adları dış dünyaya ait gerçek göndergeler değildir. Çünkü dikkatli bir okur bunların gerçek dünyanın değil kurgunun birer ürünü olduklarını bilir

Konuyla bir örnekle açıklayalım:

"Çanakkale toprakları doğa, kültür ve tarih bakımlarından çok zengindir. Gelibolu Yarımadası'nın karşısında, efsanelere konu olmuş bir kent vardır. MÖ 3000 yılında kurulmuş olan bu kentin adı Truva'dır. Eski adı Troia olan bu kent, MS 500 yılına kadar dokuz kez yıkılıp yeniden kurulmuştur.

Tunç Çağından kalma bu kent, yapılan kazılarla gün ışığına çıkarak Çanakkale'nin bir parçası oldu. Batı Anadolu'lu eski Yunan destan şairi Homeros, MÖ IX. yüzyılda yazdığı İlyada ve Odysseia destanlarında Truva savaşlarına yer vermiştir.

Truva deyince, aklımıza Tahta At öyküsü gelir. Bu olay, Truva halkının Yunanistanda yaşayan Akhalarla yaptıkları savaşlar sırasında geçmiştir."

a. Dil içi göndergeler: /-dir/, /-dır/, /bu/, /kadar/, /-muştur/, /-du/, /-miştir/, /-ir/, /deyince/, /ve/, /karşısında/, /bu/, /ol(mak)/, /kez/.

b. Dil dışı gerçek göndergeler: /toprak(lar)/, /doğa/, /kültür/, /tarih/, /bakımlarından/, /efsane(lere)/, /konu/, /kent/, /var(dır)/, /yıl(ında)/, /kurul(mak)/, /kent(in)/, /ad(ı)/, /eski/, /ad(ı)/, /dokuz/, /yık(mak)/, /yeni(den)/, /kur(ul)(mak)/, /kazi(larla)/, /gün/, /ışığa çıkar(mak)/, /bir/, /parça(sı)/, /eski/, /destan/, /şair(i)/, /yer ver(mek)/, /deyince/, /akıl (aklımıza)/, /öykü/, /olay/, /halk(nın)/, /yaşa(mak)/, /yap(mak)/, /savaş(lar)/, /geç(mek)/.

c. Dil dışı ansiklopedik göndergeler: Tahta At (1. Antik Truva kentinin giriş kapısında günümüzde tahtadan yapılmış at, 2. Truva kentinin alınması için Akhaların yaptığı, içine askerlerini yerleştirdikleri söylenen Tahta At.); Truva Savaşı (Antik Yunan tarihi veya mitolojisinde yer alan en önemli savaşlardan biri); Homeros (Antik Yunanistan'da yaşamış İyonyalı şair; Batı Edebiyatının ilk büyük eserleri sayılan İlyada ve Odysseia Destanlarının derleyicisi veya yaratıcısı olduğu kabul edilmektedir.); Akhalar, Truva savaşlarında Yunan ordusuna verilen ad. Çanakkale (Türkiye'de Marmara bölgesinde bulunan il adı); Gelibolu Yarımadası; MÖ 3000 yılında; MS 500 yılına; MÖ IX. Yüzyılda; Tunç Çağı; Batı Anadolu.

d. Dil dışı kurgusal göndergeler: İlyada ve Odysseia Yunan destan ve efsane kahramanları ve yarı tanrıları.

II.I.IV. Bakış Açısı, Odaklanma:

Metinde, varlıkları ve nesneleri betimlemek amacıyla seçilen bakış açısına *odaklanma* veya *odaklayım (focalization)* adı verilir. Anlatı metinlerinde konuşan ile görenin aynı olmadığını belirlenmesi başka bir ifadeyle, konuşan ile gören arasında mutlak bir farkın olduğunun belirlenmesi, betimlenen olayları *anlatandan ziyade görenle ilgili odaklanma* adında yeni bir kavramın ortaya çıkmasına neden olduğunu bilmekteyiz. Ancak eleştirmenler, özellikle odaklanma konusunda farklı tutumlar sergilerler. Örneğin, Robert Scholes ve Robert Kellogg herhangi bir anlatıda genel olarak dört farklı bakış açısı bulunduğunu; bunların karakterlere, anlatıcıya, okura (izleyiciye) ve yazara ait bakış açıları olmak üzere toplam dört grupta incelenmesi gerektiğini belirtir. Genette ise bakış açısı ve odaklanmanın; *odaklanmamış (non-focalized)*,

içsel odaklanma (internal focalization) ve dışsal odaklanma (external focalization) olmak üzere üç farklı şekilde incelenmesi gerektiğini vurgular.

Bununla birlikte, Genette, odaklanmanın eserlerin başından sonuna kadar süregelmediğini, bazı bölümlerinde içsel odaklanma görülürken bazılarında ise dışsal odaklanma görülebileceğini; hatta odaklanmanın türünü belirleyebilmenin her zaman mümkün olamayacağını ifade eder.

John Stephens ise çocuk kurgusundaki bakış açısının *algılanabilir (perceptual) bakış açısı* ve *kavramsal (conceptual) bakış açısı* olmak üzere iki grupta incelenmesi gerektiğini iddia eder. Stephens'a göre, algılanabilir bakış açısı, bir metnin içindeki varlıklara, sözelimi metnin konusuna, olaylarına, kişilerine ve mekânına ilişkin olarak "kim görüyor?" sorusuna cevap veren bakış açısıdır. Algılanabilir bakış açısı, bir şeyin gözde canlandırıldığı gibi betimlenmesini gerekli kılan bir bakış açısıdır. Böylesine canlandırma, metin içine yerleştirilen bir anlatıcı veya bir karaktere ait bir eylemi kapsayabilir. Diğer bir deyişle, olaya, odaklayıcı olarak adlandırılan bazı algılayıcı temsilciler tarafından odaklanılır. Olay örgüsü, farklı odaklayıcı temsilciler aracılığıyla verilir. Sözelimi, anlatıcı odaklayıcısı, karakter odaklayıcısı ve çeşitli karakterler arasındaki odaklayıcılarla bir döngü yaratılabilir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki çocuk edebiyatında bir ana karakterden veya bir anlatıcıdan daha fazla odaklayıcının kullanıldığı kapsamlı bir anlatı döngüsü oluşturmak pek olası bir durum değildir. Bu nedenle anlatı, genellikle ya bir karakterin ya bir anlatıcının ağzından yapılır.

Kavramsal bakış açısı ise metin-içi eylemlere ait her tür yorumu kapsar. Kavramsal bakış açısı, algılanabilir gözlemlere tepki olarak yapılan yorumları; olaylar, oluşlar veya diğer karakterlerin eylemleri gibi uyarıcılara tepki vermek amacıyla yapılan yorumları; odaklayıcının ideolojik tutumuna dayalı genellikle örtük yorumları kapsar.

Çocuk edebiyatının en önemli işlevlerinden biri olan okuru toplumsallaştırma işlevine *odaklayıcı (focalizer)* özel bir katkı sağlar. Şöyle ki, okuma eylemi esnasında okur, kendi kişisel özelliklerini bir anda silerek odaklayıcının algısı, düşüncesi ve davranışlarını içselleştirir. Böylece okur, metnin içinde bir özne olur; her bir metin okurun kişisel gelişimine katkıda bulunacak bir bağlama dayalı olarak oluşur ve yaratılır. Bu tür metinler belli bir sosyal oluşuma ait değerleri açık ya da örtük bir biçimde içinde barındırırlar.

Çocuk edebiyatının okura belli başlı bazı sosyal değerleri veya davranışları aşılama veya kazandırmak gibi bir sorumluluğu olduğu düşüncesi merkezde yer aldığı için odaklayıcı ile okurun özdeşleşmesi, metin tarafından oluşturulan dünyaya karşı tutarlı bir gerçeklik ve nesnellik sağlar. Hatta okur, yazarın devreye odaklayıcı sokması sebebiyle kendi duygu ve düşüncelerinin şartlandırıldığının farkına bile varamayacak bir duruma gelir. Dolayısıyla odaklayıcı, metinde yazara ait ideolojilerin işlevsellik kazandırılmasında önemli bir rol oynar. Ancak şunu belirtmek gerekir ki bir metinde bir ideoloji ne kadar az belirgin ise o metinde o ideoloji o kadar çok etkilidir.

Okurun metne yabancılaşmasını veya metin ile özdeşleşmemesini sağlamanın birçok yöntemi vardır. Bunlar, odaklayıcıların metnin devamında yer değiştirmesi; "iyi insan" konumunda olmayan odaklayıcıların ortaya çık-

ması ve okurun bunlarla kendini özdeşleştirememesi; bir anlama karşı başka bir anlam oluşturan “çok-uçlu anlatılar”ın yer alması; metinlerarası çıkarım gücü ile birlikte makro-söylemsel okuma gerektiren “metinlerarası göstergeler”in metne yerleştirilmesi; metnin kendi yapısına dikkat çektiği ve bir kurgu gibi özel işleme tabi tutulduğu “kurguötesi”ne doğru kayması ve içinde açıkça belirsizlik barındıran metinlerdir.

Çocuk edebiyatında odaklanmayı; sıfır odaklanma, dış odaklanma ve iç odaklanma olmak üzere toplam üç alt başlıkta inceleyelim.

a. Sıfır Odaklanma (Sınırsız Bakış Açısı):

Sıfır odaklanmanın diğer bir adı sınırsız bakış açısıdır ve adından da anlaşılacağı üzere, anlatıcının zaman ve mekân kavramı yoktur; anlatıcı her yerdedir ve her zamana aittir. Sıfır odaklanmada, anlatıcı kendisinden “ben” diye söz etmez; üçüncü tekil zamiri olan “o”yu kullanır. Anlatıdaki her şeyi bilir; anlatıda yer alan karakterlerin geçmişleri, bulundukları an ve gelecekleri hakkında her türlü bilgiye sahiptir. Hatta karakterlerin niyetlerini bilir; onların niyetlerini önceden kestirebilir. Aynı zamanda farklı yerlerde olan olayları da bilebildiği için sanki tanrısal bir güce sahiptir. Bu nedenle bu odaklanma türü ile anlatılan bakış açısı, tanrısal veya ilahi bakış açısı adıyla da bilinir.

Sözgelimi, *The Wind in the Willows (Söğütlükte Rüzgâr)* (1908) adlı eserin anlatıcısı karakterlerin bildiğinden ve söylediklerinden çok daha fazlasını bilir. Bu nedenle anlatı, sıfır odaklanma ile okura sunulur.

Sınırsız odaklanmaya Amerikalı yazar L. Frank Baum’un Dünya Çocuk Edebiyatı’nın yapıtlarından sayılan *The Wonderful Wizard of Oz (Oz Büyücüsü)* (1900) adlı eserinden örnek verelim:

“Henry Enişte de hiç gülmezdi. Sabahtan akşama kadar çalışır ve eğlencenin ne olduğunu bilmezdi. Uzun sakalından kaba çizmelerine kadar her şeyi griydi, ser ve ağırbaşlı görünür, çok az konuşurdu.

Dorothy’yi güldüren ve etrafındaki her şey gibi griye dönüşmesini engelleyen Toto’ydu. Toto gri değildi, uzun, ipek gibi tüyleri, komik, ıslak burnunun iki yanından neşeyle açılıp kapanan küçük, siyah gözleriyle küçük, siyah bir köpekti. Toto bütün gün oyun oynardı, Dorothy de onunla oynar ve onu içtenlikle severdi.

Bugün oyun oynamıyorlardı. Henry Enişte kapının eşiğine oturmuş, her zamankinden daha gri gözükken gökyüzüne endişeyle bakıyordu. Dorothy de kucağındaki Toto ile kapıda duruyor ve gökyüzüne bakıyordu. Em teyze bulaşıkları yıkıyordu.”

Özetle, sıfır odaklanmada, anlatıcının zaman ve mekân kavramı yoktur; o her yerde ve her zamandadır; her şeyi bilir. Karakterlerin her biri, farklı mekânlarda ve farklı zaman dilimlerinde olsa bile anlatıcı, her olaya hâkimdir; her olayın geçmişinden ve geleceğinden haberdardır.

b. Dış Odaklanma:

Dış odaklanmada anlatıcı, aynı sıfır odaklanmada olduğu gibi olayların dışında kalır. Gördüklerini ve duyduklarını tamamen nesnel bir biçimde anlatır. Betimleme yaparken kendi yorumlarını katmaz. Dolayısıyla, anlatıcının bir taraftan nesnelliği içselleştirdiğini, diğer taraftan ise öznelliği dışladığını

ğını belirtmek gerekir. Olaylar ve kişiler dışarıdan birinin gözlemleriyle verilir. Bu gözlemlerin her biri oldukça yansız veya tarafsız bir bakış açısıyla sunulur. Öykü, karakterden daha az bilgiye sahip olan nesnel, dışarıdan bir şahit tarafından anlatılır. Başka bir ifadeyle, dış odaklanma, karakterin bildiğinden daha fazla bir şey bilmeyen veya söylemeyen bir anlatıcının bakış açısı olarak adlandırılır. Dış odaklanmada kahramanın duygu ve düşüncelerinden daha çok içinde bulunduğu olaylara yer verilir; bu yöntem, bazı polisiye ve macera romanların başlangıcında kullanılır. Bu odaklanma türünü kullanan anlatıcı, *gözlemci* veya *müşahit bakış açısı* kullanan bir anlatıcıdır. Örneğin, Ellen Raskin'in *The Westing Game (Westing'in Oyunu)* (1978) adlı polisiye eserinde bu durum oldukça açıktır. Okur hikâyenin sonuna kadar, Westing adlı karakteri kimin öldürdüğünü öğrenemez.

Yazdığı 700 kitabın tüm dünyada 400 milyondan fazla kopyası satan ve kitapları 90 dile çevrilerek 20. yüzyılın en başarılı İngiliz çocuk kitabı yazarından biri olarak kabul edilen Enid Mary Blyton'ın aşağıda alıntılanan *The Folk of the Faraway Tree (Sihirli Ülkeler Ağacının Sakinleri)* (1946) adlı eseri dış odaklanmaya örnektir:

"Üç çocuk da sessizce annelerini dinledi. Sonra Beth Konuştu: 'Ah anne! Biz Connie'yi bir kere görmüştük, çok bencil ve şımarık, ayrıca çok da meraklı. Her şeye burnunu sokuyor. Onu kabul etmek zorunda mıyız? Hayır, tabii ki değil,' dedi anneleri. 'Ama bildiğiniz gibi böylece biraz fazladan para kazanabilirim ve bence Connie bizimle kalırsa kısa zamanda düzeler, şımarıklığını da bir kenara bırakır. Bu, onun için de iyi olur.' 'Bence insanlar için elimizden geleni yapmalıyız,' dedi Joe. 'Tamam, anne, Connie'yi kabul ediyoruz, ona şımarık olmamayı öğreteceğiz.'... Anneleri gülümsedi ve eski arkadaşına olumlu haberleri yazmak için içeri girdi. Connie kabul edilmişti. Çocuklar birbirine baktılar... Diğerleri kıkırdadı. Connie'yle eğleneceklerini anlamışlardı. Connie her zaman için o kadar meraklı ve sabırsızdı ki, Büyülü Orman'da şaşkınlık yaşayacağı kesindi."

Özetle, anlatıcı, olayların dışındadır; sadece gördüklerini ve duyduklarını okur ile paylaşır; karakterlerin duygu ve düşüncelerinden çok olaylara yer verir.

c. İç Odaklanma (Sınırlı Bakış Açısı):

İç odaklanmada anlatıcı, bir karakterin yerine geçmiş veya onun kimliğine bürünmüş gibi, sadece o karakterin düşündüğü, hissettiği ve yaptığı şeyleri anlatır. İç odaklanma, kişilerin, olayların ve yerlerin tek bir kişinin gözüyle anlatıldığı sınırlı bir bakış açısidir. Başka bir ifadeyle, anlatıcının sadece belli bir karakterin bildiğini anlattığı bakış açısidir. İçsel odaklanma ya tek bir karakterin, ya birden fazla karakterin ya da aynı anda birçok karakterin bakış açısıyla verilebilir. Şerif Aktaş bu odaklanmayı kullanan anlatıcıyı yazar anlatıcı olarak tanımlar. Örneğin, Scott O'Dell'in *Island of the Blue Dolphins (Mavi Yunuslar Adası)* (1960) adlı eserinde olaylar Karana adlı tek bir karakterin bakış açısıyla verilir. Paul Zindel'in *The Pigman (Domuz Çobanı)* (1968) adlı eserinde ise olaylar, birden çok kişinin yani John ve Lorraine adlı karakterlerin bakış açılarıyla anlatılır. İçsel odaklanma, en çok karakterlerin kendi iç dünyasında yaptığı içsel mo-

nologlar şeklinde görülür.

Muzafer İzgü'nün *Anneannem Süsleniyor* (2001) adlı eseri iç odaklanmaya örnektir:

"Anneannem çeneme dokunur dokunmaz;

- Ay bu çocuğun ateşi var, cayır cayır yanıyor diye bağırdı. Annemin mutfaktan sesi geldi: Ay neresi, neresi? Anneannem bağırdı: Her yanı, her yanı...

Her sabah beni anneannem uyandırır. Tekir'in yorganımın üzerinde zıplamaması için önce onunla konuşmaya başlar. Kapımı açar açmaz bir 'höt' sesi duyarım. Tamam, anneannem ve Tekir geldi. Güya anneannem fısıltıyla konuşuyor hıh, kulağımın birini yastığıma dayamışım, kafam yorganın içinde yine de duyuyorum."

Örnekten de anlaşılacağı gibi, iç odaklanmada anlatıcı, anlattığı karaktere bürünerek o karakterin duyduklarını, düşündüklerini ve gördüklerini dile getirir.

II.I.I.V. İdeoloji: Anlatıcı - Yazar - Okur İlişkisi:

Yapısalcılıkta asıl amaç, metnin derininde yatan anlamı, yani derin yapıyı çözümllemek olduğu için metnin anlamlandırma sürecinde ideolojinin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle çocuk edebiyatında yapısalcılığı, ideolojinin anlatıcı, yazar ve okur boyutunu ele alarak değerlendireceğimizi belirtelim.

İdeoloji, bir terim olarak yüzyıllardır farklı disiplinler tarafından farklı şekillerde tanımlanmış; her döneme ve her sosyal yapıya göre farklı bir anlam kazanarak ya bir önceki anlamını yitirmiş ya da tam tersi bir anlama gelerek bir önceki anlamıyla çelişmiştir. Dolayısıyla tarihsel süreç içinde gelişen ve değişen ideoloji terimini tanımlamanın ve bu terim ile ifade edilmek isteneni ortaya çıkarmanın zorunlu olduğu kadar zorlu bir iş olduğunu da belirtmek durumundayız. Yine de farklı tarihsel dönemlerde farklı anlamlara gelen ideoloji terimini tanımlamak ve ideoloji teriminin anlam bilim açısından ne kadar çok değişime uğradığını ortaya koyabilmek için terim ile ilgili tanımlara kısaca değinmek uygun olacaktır.

İdeoloji terimi, "nesnel olmayan bir düşünce ürünü"; "belli bir sınıfa ya da gruba ait inançlar sistemi"; "doğru düşünme bilimi"; "doğru düşünceleri çağrıştıranın düzenli yöntemi"; "doğru düşünme olanağı veren düşünce biçimi"; "kitle toplumunun ortaya çıkmasıyla beliren inançlar"; "yönetilenler arasında yaygın, yönlenmiş, fakat sınırlı, belirsiz fikir kümeleri"; "olaylar üzerine kurulu, insanların düşünce ve davranışlarını etkileyen çeşitli kaynaklardan beslenen bir inanç sistemi"; "insan eyleminin amacını, bu amaçlara nasıl varılacağını tanımlayan ve sosyal ve fiziki gerçekliğin niteliğini belirleyen bir değerlendirici ilkeler sistemi"; "sistemin sürekliliğini sağlayan, ana yapılar arasında olduğu kadar dönemler arasında da bağlantıyı kuran harç doku"; "gerçeğe karşı gösterilen bir tepki" ve "düzmece bilimsel kuramlar üzerine oturtulmuş doktrinler" gibi anlamlara gelir.

Yapısalcı Marksist bir düşünür olarak Louis Althusser, *ideolojinin yaşananın bir kopyası olduğu; ideoloji-*

nin her yerde bulunduğu; her şeyi ve herkesi kapsadığını” belirtir. Metin Kazancı ise ideoloji terimine en iyi şekilde karşılık gelen terimin *netameli* olduğunu iddia ettikten sonra, *netameli* teriminin ise, *gizli bir tehlikesi olduğu* sanılan veya *tekin olmayan* anlamına geldiğini belirtir. Ayrıca, *nesnel olmayan bir düşünce* ürünü olarak tanımlanan ideoloji, bu anlamıyla olayları ele alışıta bir tür taraf tutma, başka bir kutupta yer alma, objektif olamama gibi anlamlara da gelir.

Verdiğimiz sınırlı sayıdaki tanımlamalardan anlaşılacağı gibi, ideoloji terimi, tarihsel süreç içinde oldukça farklı anlamlarda kullanılmış; yaşanan dönemle, algılanan rejimle ve itibar edilen toplumsal olaylarla birlikte sürekli değişime uğramıştır. Kendi içinde belli bir düşünce veya bir bilinç biçimi geliştiren ideoloji, ancak söz ile ifade edildiği takdirde bir anlama sahip olabilir. İdeoloji eğer, Althusser’in iddia ettiği gibi yaşananların bir kopyasıysa, her yerdeyse ve her şeyi kapsıyorsa, o zaman dili oluşturan yapının içinde ideolojinin olması da kaçınılmazdır. Başka bir ifadeyle, *dil; anlamı olan bir tür kodlar veya simgeler sistemi* ise onun bir ideolojisinin olduğunu iddia etmek mümkündür.

Dilde var olan ideolojinin çözümlenmesi, toplumsal kodların çözümlenmesine bağlıdır. Toplumsal kodların çözümlenmesi ise metnin anlaşılabilirliğine veya ulaşılabilirliğine katkı sağlar. Çünkü her ideolojik söylem, o söyleme ait toplumsal yapıda bir anlam kazanır. Bu nedenle toplumun anlam verme algısı, ideolojinin belirlenmesinde ve açığa çıkmasında önem taşır. Örneğin, bireyin toplum içindeki konumu, toplumun bireyi nasıl algıladığı, bireyin benliğinin o toplum içinde nasıl oluştuğu, hangi belirleyici unsurların bireyi toplumla ve hiyerarşik yapıyla uzlaştırdığı gibi konular, ideolojinin eserlerdeki işleyişini gösterir.

Yetişkin edebiyatında olduğu gibi, çocuk edebiyatında da herhangi bir kurgunun içinde yer alan herhangi bir konu ile ilgili ideolojinin olmadığı bir duruma nadiren rastlanır. Hemen hemen her kurgunun içinde mutlaka o kurguya ait, onu besleyen bir ideoloji bulunur. Çünkü anlatılar, söylemi öyle bir şekilde oluştururlar ki söylem, ya bilinen sosyal yapılanmanın yanında ya da dolaylı olarak karşısında yer alır. Bazı anlatılarda ise her iki söylem türüne de rastlamak mümkündür. Şöyle ki, aynı anlatı içinde bir taraftan sosyal yapılanmanın yanında yer alan bir görüşe yer verilirken, diğer taraftan o sosyal yapılanmaya ait görüş istendik bir ideolojiye doğru yönlendirilebilir. Dolayısıyla, anlatının derininde yatan anlamın çözümlenmesi, söylemde yer alan sosyal yapılanmaya ait kodların çözümlenmesine bağlıdır. Bir metin, üstü kapalı bir şekilde bir veya daha çok ideolojiyi içinde barındırırken aynı metin, açık bir şekilde başka bir ideolojiyi de savunabilir.

Bu kısma kadar, ideoloji teriminin tanımına ve dille ilgili yapısal yönüne kısaca değindik. Bundan sonra ise, anlatıcı, yazar ve okur bağlamında ideolojinin metinlerdeki işlevine değinmeyi uygun görmekteyiz. İdeolojinin eserlerde kurgulanmasında anlatıcının birinci derecede işlevsel olduğunu daha önce belirtmiştik. Özellikle çağdaş çocuk edebiyatında farklı anlatıcı tiplerinin kullanıldığını ve bu anlatıcı tiplerinin farklı ideolojik işlevlerle donatıldığı bilinir. Çocuk edebiyatında anlatıcı tipolojisinin gelişmesiyle birlikte

farklı anlatıcı tiplerinin eserlerde yer almaları, çocuk edebiyatının her şeyden önce sanat olduğu düşüncesini merkeze alan sanatsal yaklaşımın bir sonucudur. Anlatıcının ideolojik anlamda çocuk edebiyatındaki gelişimi konusunda, Amerikan Çocuk Edebiyatı belirleyici bazı somut veriler sunar.

Çocuk edebiyatına kuramsal açıdan önemli katkıda bulunan Amerikan Çocuk Edebiyatı, anlatıcı kurgusunda farklı gelişim evreleri sergiler. Sözgelimi, Amerika'da 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarına doğru çocuk edebiyatında yer alan anlatı sesi genellikle, Louisa May Alcott'un *Little Women* (*Küçük Kadınlar*) adlı eserinde olduğu gibi, her şeyi bilen tanrısal (omniscient) bakış açısının sesidir. Tanrısal bakış açısıyla yaratılan eserler, neredeyse elli yıllık bir süreci kapsayarak 1950'lerin başına kadar Amerikan çocuk edebiyatına egemen olur. Bu dönemde çocuk okurun edebi eseri anlaması ve eserden bazı çıkarımlarda bulunması, çocuk edebiyatının birinci işlevi olarak kabul edildiği için okura genellikle tek bakış açılı anlatıcılar sunulur. Bu sayede, çocuk okurun betimlenen edebi metinleri kolaylıkla anlayabileceği ve bu durumun ise okur için, yeterli olacağı görüşüne varılır. Ancak tek bakış açılı anlatım yine de birinci tekil şahıs ile sunulmaz. Bunun temel nedeni bütün bir kitabın sadece birinci tekil kişinin yaptıkları, duydukları ve düşündükleri ile sınırlandırılmak istenmemesidir. Fakat bu durum, özellikle tanrısal bakış açısından sonra yine de bir geçiş dönemi olarak kabul edilir; 1940, 1950 ve hatta 1960'larda tek bakış açılı karakterlerle sunulan metinler kabul görür. Anlatılarda birinci tekil şahsın kullanımı eleştirilse de birinci tekil şahıs ile yapılan anlatıların "*yazarın ilginç karakterler yaratmasına katkıda bulunduğu, çocuk okuru kendisine çeken olayları kapsadığı, çocukları hedef alan yanlış davranışlar, yanlış arkadaş seçimleri, yanlış tutumlar vb. konularda çocukların dünyasına ait gizli ve tehlikeli durumları vurguladığı için faydalı olduğu*" görüşü ağır basar.

Aynı dönemlerde yazarların eserlerini tek bir çocuğu merkeze alarak sadece o çocuğa yönelik yazmaları, özellikle ana karakter ve olay örgüsünün oluşturulmasına katkı sağlar; bu durum, okuru doğrudan metne çeker; okur, olay ve ana karakter ile kendini özdeşleştirir. Karakterlerin maceralarına şahit olan çocuk okur, buradaki ana karakter ile kendisini bir tutarak onunla birlikte maceradan maceraya sürüklenir. Ancak bu durum, yazar için bazı olumsuzlukları da ön plana çıkarır. Örneğin, tek bir çocuğu göz önünde bulundurarak eserini kaleme alan yazar, o çocuğa ait ses, dil ve algıya hâkim olmak durumunda kalır. Başka bir ifadeyle, yazar öyküyü dokuz yaşındaki bir çocuğun bakış açısıyla anlatacaksa, o çocuğun konuştuğu gibi konuşmak, onun gibi düşünmek ve onun gördüğü gibi dünyayı görmek yani, bir anlamda o çocuğun kendisi olmak durumunda kalır. Ayrıca, yazarın, o çocuğun kullandığı ifade, terim ve kelime bilgisine sahip olması ve bütün bunları eserinde kullanması beklenir.

1960'lı yıllardan sonra ise Amerikan çocuk edebiyatında tek bakış açılı ve tanrısal bakış açılı anlatıcıların yerini çoklu bakış açılı anlatıcılar almaya başlar. Günümüzde ise çocuk okurların, eskiye oranla okuduklarına daha çok anlam yükledikleri, yazınsal ifadelere karşı daha çok farkındalık duygusuna sahip oldukları ve edebi açıdan daha çok geliştikleri gerekçesiyle çoklu

bakış açılı karakterler çocuk edebiyatı eserlerinde yer alır. Kısaca, ilk örneklerden çağdaş çocuk edebiyatına doğru gelindiğinde, anlatıcının gelişim sürecinin tek bakış açılı anlatıcıdan çoklu bakış açılı anlatıcıya doğru kaydığı görülür. Özellikle çocuk edebiyatı üzerine çalışan araştırmacılar, çocuk kitaplarındaki anlatıcının sesi ile karakterlerin diyalogu veya karakterlerin anlatımları arasındaki ayrıma dikkat çekerek bu sesin *yaratıcısı bilinmeyen (anonim)* bir ses mi yoksa *sözel özgüllük* sesi mi olduğunun belirlenmesi gerektiği konusunda hem fikirdirler.

Anlatıcının tarihsel süreç içindeki gelişimi hakkında bilgi edinmek amacıyla Amerikan çocuk edebiyatından verdiğimiz örnek, diğer ülkelerin çocuk edebiyatlarında da hemen hemen benzer bir gelişim süreci izlemektedir. Ancak çocuk edebiyatında anlatıcının tanrısal bakış açılı, tek bakış açılı, çoklu bakış açılı anlatıcılarla sınırlı kalmadığını; anlatıcının metin içinde farklı işlevler gördüğünü de belirtmek gerekir.

Edebi metinlerin ideolojik bağlamda yapılandırılmasında metin-dışı dinamiklerden olan *okur* ve *yazar* ne kadar önemli ise, metin içi dinamiklerden *anlatıcı* da o kadar önemlidir. Anlatıcının bir metin üzerindeki işlevselliği onun sadece olayları aktarması ve olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmasıyla sınırlı değildir. Çünkü anlatıcı, bir anlatıda salt olayları aktaran olarak değil, metin içi bazı işlevleri yerine getiren kurgusal bir varlıktır. Anlatıcının metindeki ideolojik işlevine geçmeden önce metin çözümleme yöntemi geliştiren Gérard Genette'in anlatıcıya yüklediği işlevlere değinelim.

Genette, anlatıcının metin içi işlevlerini, anlatıcının metne olan uzaklığını (mesafesini) göz önünde bulundurarak beş temel başlıkta inceler. Bunlardan birincisi, hemen hemen her anlatıda yer alan anlatıcının öyküleme işlevi; ikincisi, anlatıcının metnin herhangi bir noktasında öyküyü yarıda keserek araya girmek suretiyle kendi görüş ve yorumlarını metnin içine sıkıştırdığı ve böylece metni kendi istediği noktaya doğru getirdiği *yönlendirme işlevi*; üçüncüsü, anlatıcının metnin herhangi bir yerinde doğrudan okura yönelerek metnin içinde okurla iletişime geçmeye çalıştığı *bildirişim işlevi*; dördüncüsü, anlatıcının anlattığı öykünün doğru olduğuna dair okuru inandırmak için anlatıyı onaylayarak geri bildirimde bulunduğu *doğrulama işlevi*; beşincisi ise, anlatıcının okura belli bir konu hakkında bilgi vermek, onu yönlendirmek ve kendi hâkimiyetini göstermek için egemen bir tavır içine girerek yorumlar yaptığı *ideolojik işlevi*dir. Anlatıcı, sadece ideolojik işlevini yerine getirirken değil, aynı zamanda öyküleme, yönlendirme, bildirişim ve doğrulama işlevlerini gerçekleştirirken de okuru etkisi altına alır. Özetle, Genette'in sınıflandırdığı beş anlatıcıdan her biri metnin ideolojik yapısının oluşmasında ve okurun ideolojik anlamda etki altına alınmasında işlevseldir.

Çocuk okurların metinlere anlam vermelerini veya metinde yatan ideolojiyi ortaya çıkarmalarını sağlayan en önemli etkenlerden biri *anlatımcı bakış açısı*dır. Çünkü anlatımcı bakış açısının metnin içinde özneyi belirleme ve ideolojiyi verme gibi oldukça önemli bir işlevi vardır. Çocuk edebiyatında ideolojik işleve sahip olan anlatıcıları John Stephens, üç temel başlıkta ince-

ler. Bunların birincisi her şeyi bilen tanrısal anlatıcı, ikincisi birinci tekil şahıs anlatıcı ve üçüncüsü ise odaklanmadır.

İdeolojinin esere yerleştirilmesinde her şeyi bilen tanrısal anlatıcının okur üzerindeki etkisi büyüktür. Çünkü tanrısal anlatıcı, okur üzerinde bir şekilde egemenlik kurmaya çalışır ve her şeyi bilen tutumu sayesinde okuru etkisi altına alır. Tanrısal anlatıcı ya doğrudan okura (örtük okur ve örtük dinleyici) hitap ederek ya da belli bir anlatıcının olmaması durumunda, anlatıcı ile örtük dinleyici arasında paylaşılanları ortak bir bilgi gibi sunarak okur üzerinde hâkimiyet kurar. Öyküde karakter ve olay örgüsünün anlatım şekli, kültürel bir yapının, ahlaki bir değer veya herhangi bir dünya görüşünün (ethos) kısacası, bir ideolojinin oluşmasına neden olabilir; böylece sosyal bir olgunun içinde yer etmiş olan ideolojinin kodları çözümlenebilir.

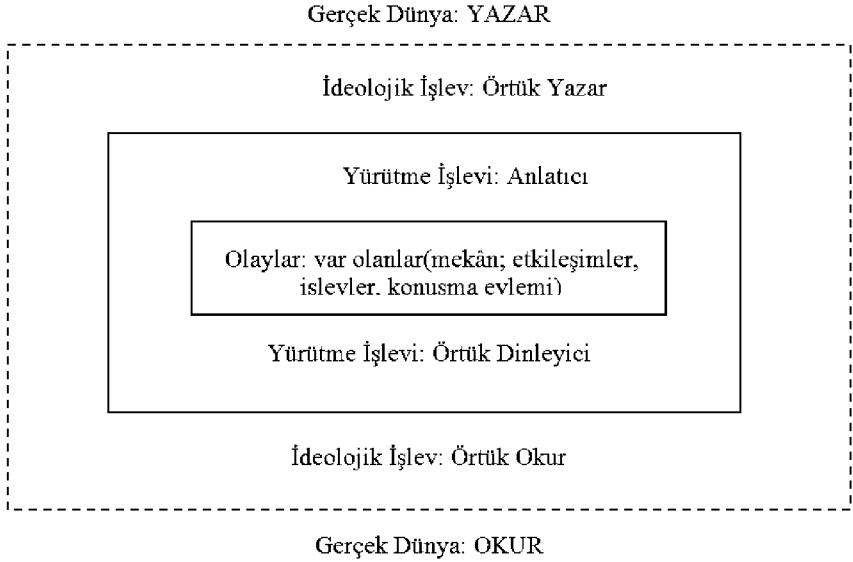
Birinci tekil şahıs anlatıcı aracılığıyla ideoloji okura iki farklı şekilde yansıtılır: Birincisi, okura anlatıcının güvenilmez olduğuna dair bazı kodlar verilerek; ikincisi ise, okur ile anlatıcı eş tutularak ideoloji yansıtılır. Okura anlatıcının güvenilmez olduğuna dair bazı kodlar gönderilirken bu kodlama, yeni bir dünya görüşüne karşı muhalefet edilerek ve neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair görüş bildirilerek yapılır. Ayrıca, okura kodları çözmenin doğru yolu gösterilir. Okurun anlatıcı ile bir tutularak ideolojinin yansıtılması ise, okurun özne konumuna yerleştirilmesiyle sağlanır. Özne konumuna yerleştirilen okur, böylece anlatıcının dünya görüşünü paylaşmış olur.

Üçüncüsü ise odaklanma ile ideolojinin okura verilmesidir. İdeoloji, okurun anlatıdaki herhangi bir karakterle bir tutulduğu durumlarda esere yansıtılır. Çocuk edebiyatı eserlerinde olaylara karşı bakış açısı genellikle metindeki ana karakter tarafından verildiği için, okur, kendisini o karakter ile bir tutar; özdeşleştirir. Okurun kendisini metinde geçen ana karakterle eş tutması tekniği, yani odaklanma, ideolojinin okura bilinçdışı verilmesine neden olur.

Bir anlatının gerçekleşebilmesi için nasıl verici konumunda bir yazar ve alıcı konumunda bir okur şartı aranıyorsa, aynı şekilde bir anlatıcının ve bir örtük okurun da bulunması şarttır. Yazar, öyküyü yazan ve metni yaratan; okur ise, yazılan metni zaman ve mekân kavramı olmaksızın okuyandır. Bu durumda hem yazar hem de okur gerçek kişilerdir. Oysa *anlatıcı* (*narrator*) ve örtük okur (*implied reader*) bir anlatının gerçekleştirilebilmesinde rol oynayan *kurgusal ara kişiler*dir.

Eserin yaratıcısı her ne kadar gerçek yazar gibi görünse de kurgunun oluşturulmasında asıl işlevsel olan örtük yazardır. Çünkü örtük yazar, yazarın adeta ikinci bir "ben"idir. "Örtük yazar ile gerçek yazar, özellikle duyuşsal ve bilişsel açılarından karşılaştırıldıklarında örtük yazarın gerçek yazardan çok daha üstün olduğu görülecektir. Çünkü gerçek yazar, sadece içinde bulunduğu yaşamın sınırlarında bulunmak durumunda kalırken, örtük yazar kendisini de kurmacanın bir parçası haline getirerek gerçek yazardan daha akıllı, hassas, ergen bir temsilci olarak eserde yer alabilmektedir."

Tablo 3: Anlatı Geçiş Çerçevesi

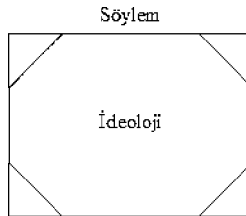


Metne ait kodların veya ideolojik yapının çözümlenmesinde anlatıcı, yazar ve okur ne kadar önemliyse, aynı şekilde örtük yazar ve örtük okur (implied reader) da önemli bir rol oynar. Metinde verilmek istenen ideolojinin ortaya çıkarılmasında yazar, örtük yazar ve anlatıcı arasındaki ilişkinin çözümlenmesine ek olarak, özellikle son yıllarda örtük okur ve örtük dinleyici kavramları da çocuk edebiyatında yer alır. İşlevsel açıdan farklılıkları bulunan bu terimlerin hem birbiri ile hem de metin ile ilişkilerinin sorgulanmasıyla metin içinde verilmek istenen ideoloji açığa çıkabilir. John Stephens *Language and Ideology in Children's Fiction (Çocuk Romanında Dil ve İdeoloji)* (1992) adlı eserinde bu terimlerin anlatıdaki geçişlerini yukarıda verilen tablo ile gösterir. Tablo 3 anlatı kurgusunda yer alan *anlatı geçiş çerçevesini (narrative transactional frame)* gösterir. Bu tabloya göre, anlatı gerçek dünyadaki yazar ve okur ile başlar. Yazarın eserini üretmesi ve okurun eser ile buluşması okuma sürecine geçildiğinin işaretidir. Gerçek yazar, ideolojisini okura örtük yazar aracılığıyla gönderir. Bu arada gerçek yazarın örtük yazar aracılığıyla gönderdiği ileti, aslında gerçek dünyada var olan okura değil, örtük okura gönderilir. Böylece örtük yazarın gönderdiği ideoloji örtük okura ulaşır. Metinde ideolojik işlev, örtük yazar ve örtük okur aracılığıyla verilir. Anlatı kurgusunun söylemi içinde gözlemlenebilen tek anlatı geçişi, bir konuşmacıdan bir dinleyiciye bilginin aktarıldığı konuşma eylemleridir ki bu konuşma eylemleri ya anlatıcının örtük dinleyiciye anlattıklarıyla ya da karakterlerin sergiledikleri işlevlerle meydana gelir. Anlatıcı/örtük dinleyici geçişinin başlıca işlevi, yazar ile okur arasındaki ilişkiye arabuluculuk yapmaktır. Çünkü bu ilişki yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, kesik noktalı çizgi, geçiş çerçevesinin dışında mey-

dana geldiği için gözlemlenemez. Anlatıcı ile yazar arasındaki mesafe nasıl farklılık gösteriyorsa, örtük dinleyici ile okur arasındaki mesafe de farklılık gösterir; okur tam anlamı ile kurgusal dünyanın içine giremez. Dolayısıyla, okur anlatıda doldurulması gereken boşlukların tamamını dolduramayabilir. Aslında anlatıcı gibi, örtük dinleyici de anlatı çerçevesinin sınırları içindeki bir varlıktır. Birinci tekil anlatımlarda olduğu gibi, anlatıcının güvenilmez olduğu durumlarda örtük dinleyicinin anlatı içindeki işlevselliği daha belirginleşir. Çünkü okur, kendisini her şeye inanan dinleyiciden ayrı tutmak ister. Üçüncü tekil şahıs anlatımlarda ise, örtük dinleyici daha az belirgindir.

Çocuk edebiyatının tarihsel geçmişi incelendiğinde, tüm dünyadaki çocuk edebiyatı eserlerinin eğitim, din ve politik öğretiler arasında bir güç çekişmesi içinde kaldığı görülür. Bu durumun temel sebebi ise, çocuk edebiyatı eserlerinin sadece kendi yaratıldıkları toplumlar ve kültürlerle sınırlı kalmaları, aynı zamanda tüm dünya toplumlarına ve kültürlerine yayılmalarıdır. Sonuç itibarıyla, çocuk edebiyatı eserleri evrensel ideolojik yapılanmanın birer temsilcileri olarak görülmeleri nedeniyle, çoğu zaman farklı öğretiler arasındaki güç çekişmesinin merkezinde kalır.

Tablo 4: Söylem İdeoloji İlişkisi



Çocuk edebiyatında ideolojik söylemler, ya oldukça belirgin ya da belli belirsiz bir şekilde metne yerleştirilir. İster örtük ister açık olsun her metnin bir ideolojiye sahip olmasının temel nedeni, her metnin kendine özgü bir anlamının olmasından kaynaklanır. Metinlerde verilen ideolojinin belirliliği ve belirsizliğini yukarıda verilen geometrik şekil ile ifade etmeye çalışan John Stephens, bu şeklin söylemin ideolojik boyutunu anlamada açıklayıcı olabileceğini iddia eder.³⁸⁷ Bu geometrik şekil dikkatli bir şekilde incelenecek olursa, şeklin bir kare ve karenin içinde yer alan bir sekizgenden oluştuğu görülecektir. Kare ve sekizgen birbirinden farklı geometrik şekillerdir. Ancak bu şekilde her ikisi de birbirinin sınırlarını kullanırlar. Bu nedenle, birinin varlığı diğerini etkiler. Hatta içeride yer alan şekil (sekizgen) dışarıda bulunan şeklin (kare) sınırlarını kullandığı için sekizgen adeta görünmez bir duruma gelir. Bu şekil, ideoloji kavramı ile oldukça ilgilidir. Metindeki ideoloji, iç içe geçmiş geometrik şekilde olduğu gibi kimi zaman örtük kimi zaman tamamen ayırt edici bir şekilde okura sunulur. Bu durumda sekizgenin kareden tamamen ayrılması söz konusudur. Ancak çocuk edebiyatında ideoloji, çoğunlukla ima yoluyla verildiği için iç içe geçmiş olan bu geometrik şekil ideolojinin söylem içindeki durumunu açıkça gösterir.³⁸⁸ Yine de ideolojinin metinlerde örtük bir

387 John Stephens. *age.* s. 2.

388 John Stephens. *age.* s. 2.

şekilde bulunduğunu gösteren bu geometrik şeklin, sınırlı bir şekil olduğunu kabul etmek gerekir.

Bir edebi metnin kurgulanmasında hem metin-içi dinamikler hem de metin-dışı dinamikler rol oynar. Okur ve yazar metin-dışı dinamikler olarak ele alınırken karakter, olay ve anlatıcı ise metin-içi dinamikler olarak değerlendirilir. Anlatı, okur ve yazar arasında gerçekleşen sembolik bir eylem olduğuna göre, yazar ve okur bu sembolik eylemde rol alan temsilcilerdir. Bir taraftan yazar, yaratma sürecinde semboller kullanarak sosyal ve kültürel kodlardan oluşan bir eser yaratırken, diğer taraftan okur, okuma sürecinde yazarın sembollerle ördüğü kodlar zincirini çözmeye çalışır. Bu nedenle yazar temsilciye düşen görev, kullanacağı anlatımsal ifadeleri ya da semboller topluluğunu okur-temsilcinin anlayacağı türde şekillendirmektir.

Metne okur tarafından anlam verilmesi, okur ve yazar arasında karşılıklı yapıldığı varsayılan “sözde sözleşme”ye bağlıdır. Okur ve yazarın yaptıkları sözde karşılıklı sözleşme, bir taraftan yazarın metni kendine özgü kodlar kullanarak yazmasını ve bu kodları kurallı bir düzene göre sıralamasını şart koşarken diğer taraftan okurun yazarın beklentilerine cevap vererek bu kodları birer birer çözmesini ve metne anlam vermesini şart koşar. Yazar ve okurun karşılıklı ve birbirlerini bağlar şekilde yaptıklarına inanılan bu sözde sözleşme; kültürel beklentiler, sosyal gelenekler ve değer yargıları üzerine kuruludur. Bu yüzden yazar, metni üretirken o kültüre ait değer yargılarını ve ifade biçimlerini gözlemlemek; bunları anlaşılır bir bağlama oturtmak ve okurun anlam verebileceği kodlarla aktarmak durumunda kalır. Okur ise, sözel kültürden yazılı metne uyarlanan bu kültürel ifadeleri anlamak, bunlarla ilgili bazı çıkarımlarda bulunmak ve o kültüre ait kodları çözümlemekle yükümlüdür. Yazar ve okur arasında sağlanmaya çalışılan bu işbirlikçi tutum ve yazılı olmayan kurallar zinciri, metnin yaratılmasından başlayıp okuma eyleminin sonuna kadar devam eden bir süreci kapsar. Dolayısıyla anlatımın başından sonuna kadar, yazarın kültürel kodlara bağlı olarak kurguladığı her anlatı, okura ideolojik anlamda bir takım iletiler gönderir.

Metinler ideolojik bağlamda yorumlanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı unsurlar vardır. Bunlar anlatıların hem dilbilimsel hem anlatı bilimsel unsurlarının göz önünde bulundurulması eş zamanlı okunmasını; anlatı üslubu, bakış açısı, anlatı çatısı ve olayların sıralanışı gibi, önemli söylemsel unsurlara başvurulmasını ve metnin hem öyküsünün hem de anlamının anlaşılabilmesi için okumaya karşı güçlü bir isteğin bulunmasını gerekli kılar.

Anlatıdaki ideolojinin ortaya çıkarılmasında çocuk okurun okuma eylemine aktif katılımının gerekli olduğunu daha önce belirtmiştik. Çocuk okurda okuma ediniminin gerçekleşmesi birbiriyle yakından ilgili *makro-söylemsel (top-down)* ve *mikro-söylemsel (bottom-up)* bakış açısıyla okumaya bağlıdır. Makro söylemsel okuma, bir metni daha anlaşılır bir hale getirmek için daha yüksek bir bilgi seviyesi gerektiren bir okumadır. Bu nedenle makro söylemsel okuma yeterli bir dünya bilgisi, belli bir konu hakkında daha önceden edinilen bir bilgiyi, anlatı türlerini anlamayı, anlatı kodları ve anlatıyı tutarlı kılan diğer bütün unsurları fark etmeyi gerektirir. Mikro söylemsel okuma ise,

dilin *sözcük (lexis)*, *anlambilimsel (semantic)*, *sözdizimsel (syntax)* gibi küçük yapılarının içinde yer alan kelimelerin çözülmesini gerekli kılan bir okumadır.³⁸⁹ Her iki okuma, okuma sürecinde birbirini tetikler niteliktedir. Makro söylemsel okumada yer alan dilbilimsel bileşenlerin anlaşılabilirliği, mikro söylemsel okumanın gelişimine bağlıdır. Okuduğu kitaplar veya yaşadığı dünya hakkında önceden edindiği bir bilgi birikimine veya bir yargıya sahip olan okur, mikro-söylemsel ve makro-söylemsel okumayla birlikte anlatının nasıl şekillenip anlamlı hale geldiği ile ilgili bir fikre sahip olacak ve önceki bilgileriyle sonrakilerin bir sentezini yapacaktır.

Roland Barthes'e göre, okur ve yazar edebi eserin yaratılmasında ve işlevsellik kazanmasında işbirlikçi bir tutum sergilerken Jacques Derrida'ya göre, yazar, okura ne kadar mesaj verme amacı güderse gütsün mesaj ancak okurun aldığı veya alabildiği kadardır.³⁹⁰ Derrida'nın felsefesine göre, verilmek istenen mesaj gönderilmez; okur tarafından alınır. Bu nedenle okuma sürecinde okurun esere katkısı ve aktif katılımı büyük önem taşır. Çünkü metnin çözümlenmesi, okurun yorumlama gücü ile doğrudan ilgilidir. Başka bir ifadeyle, metnin çözümlenmesi eş zamanlı makro söylemsel ve mikro söylemsel okuma yapılmasına bağlıdır. Aksi halde yazar, sadece kendi anlatısında kendi söylemek istediklerini ifade edecek, fakat ifade edilenler okur tarafından alımlanmayacaktır. Kısacası, metindeki anlam, iki bilinç veya iki ayrı özne; yazar-temsili ile okur-temsili arasındaki belli bir sınırdır oluşur. Bu nedenle yazarın kastettiği anlam ile okurun algıladığı anlam;

1. Yazarın tam olarak anlatmak istediği gibi algılanabilir.
2. Yazarın söylediklerinin tamamı değil, ancak bir kısmı algılanabilir.
3. Yazarın anlatmak istediklerinin tam tersi algılanabilir.

Bu nedenle olayların okur tarafından kavranması belli bir dereceye kadar diyalojiktir, yani yazarın kastettikleri ile okurun algıladıkları ya örtüşebilir, ya birbirine teğet geçebilir ya da tamamıyla farklı olabilir.³⁹¹ Yazarın kendi bakış açısıyla yarattığı anlam, şüphesiz okurun verdiği anlama bağlıdır. Yazar ve okur arasındaki bu diyalojik ilişki ya da *dinamik etkileşim* metnin yapısını belirler. Şöyle ki, yazarın kastettiği ile okurun anladığı anlamın tam olarak birbiriyle örtüşmediği; yazarın vermek istemediği bir mesajın okurda şekillendiği; yazarın vermek istediği mesajla okurun yorumu arasında birebir etkileşim olmasa da her ikisi tarafından paylaşılan bir anlam bütünlüğünün olduğu durumlar söz konusu olabilir. Ancak anlam, yine de okurun zihninde oluşturduğu metindeki olaylardan bağımsız değildir. Anlam okurun anlayabildiği kadardır.

Çocuk edebiyatında ideolojinin işlevselliği ile ilgili görüş belirten Peter Hollindale, ideolojinin metinlerde üç farklı yapıda ortaya çıkabileceğini öne sürer. Bunlar, *açık ideoloji*, *pasif ideoloji* ve *metnin özünde bulunan ideoloji*-dir.³⁹² Yazarın kendi sosyal, politik ve ahlaki görüşlerini açıkça belirttiği metinler açık ideolojik metinler olarak adlandırılırlar. Bu tür metinlerde ideoloji, genellikle o toplumda kabul gören sosyal yapı ve düşünce alışkanlıklarının

389 John Stephens. *age*. ss. 29-30.

390 Joanne M. Golden. *age*. s. 74.

391 Joanne M. Golden. *age*. s. 74.

392 John Stephens. *age*. s. 10.

yansıtılması şeklinde eserlerde yer alır. Ancak Hollindale, açık ideolojik metinlerin yazar açısından bazı sorunlar oluşturacağı görüşündedir.³⁹³ Şöyle ki, Hollindale, eserde ideolojik bir fikir hakkında açıkça taraf olma, okurun verilen mesaj karşısında direnç göstermesine yol açabileceğini iddia eder. Diğer bir sorun ise bir metinde verilen ideolojinin anlaşılabilirliği için o metinde verilen kurguyu nasıl yorumlaması gerektiğini bilen bir okura ihtiyaç duyulmasından kaynaklanır. Eğer okur, metni yorumlamada yetersiz ise, yazarın iletmeye çalıştığı ideoloji, okur tarafından zaten anlaşılmayacaktır.

Hollindale ideolojinin metinlerde pasif bir şekilde bulunabileceğini yani metinlerde yazarın varlığının örtük konumda olabileceğini belirtir ve bu tür metinleri pasif ideolojik metinler olarak adlandırır.³⁹⁴ Hollindale'e göre bu tür pasif ideolojilerin metinlerde bulunup ortaya çıkarılması oldukça gelişmiş analitik düşünme yeteneği gerektirir.³⁹⁵ Ayrıca bu tür metinler, yarattıkları etki bakımından diğerlerine kıyasla oldukça güçlüdürler. Hollindale'in öne sürdüğü üçüncü görüş ise metnin özünde bulunan ideolojidir. Hollindale, metnin doğasında veya özünde bulunan ideolojiyi, "*kelimeler, kurallar-sistemi, metni oluşturan kodlar*" olarak tanımlar; dilin özünde zaten var olan ideolojinin, çatışma söylemini bastırmaya ve baskın grubun düşünce ve duygularını sınırlandırmaya yarayacağını iddia eder.³⁹⁶

R. D. Shutherland, çocuk edebiyatı eserlerinde ideolojinin işleyişini şu sözlerle açıklar:

*"Tıpkı diğer yazarlar gibi çocuk kitabı yazarları da bir kitaba neyin gidip neyin gitmediğini seçerken, karakter ve olay örgüsü geliştirirken, çatışmanın yapısını ve çözümünü belirlerken, kahramanları veya hainleri planlayıp betimlerken, okurlarda duygusal tepki uyandırırken, okurların yargılarını ortaya çıkarırken, konulardan örnek vermenin yollarını ararken ve ahlaka değinirken kendi görüş ve düşüncelerinin kaçınılmaz bir şekilde etkisi altına girerler. Böylece kitaplar, yazarların kişisel ideolojilerini (bilinçli ya da bilinçsiz; dolaylı ya da dolaysız) ifade etmiş olurlar. Gerçi aykırı, çelişen ve bazen şiddetli bir şekilde karşı çıkılan ideolojilerle öfkelenen meydanlardaki halka, potansiyel olarak etkili bir kitap göndererek kişinin kendi değerlerini resmen ilan etmesi siyasi bir eylemdir. Bu açıdan bakıldığında, yazarın görüşleri yazarın ideolojisiidir. Kamuda ulaşılabilir hale gelen ve görüş bildiren kitaplar, ideolojinin bir tür yandaşçısı olmakla kalmamakta aynı zamanda potansiyel olarak da inandırıcı olmaktadır."*³⁹⁷

Çocuk edebiyatı yazarları, genellikle bir toplumun geleceği olan çocukları *istendik şekle sokmak* gibi bir sorumluluğa sahip olduklarını düşünürler. Ancak bazen yazarlar, okurlarının ilgisini çekebilmek veya onları kendi görüşleri doğrultusunda etki altına alabilmek için bu durumu kötüye kullanabilmekte hatta kendi ideolojilerine uygun konuları tamamen sübjektif bir anlayışla işleyerek okuru yanlış yönlendirebilmektedirler. Bu nedenle, edebi eserlerde ideolojinin işleviyle ilgili bazı edebi kriterlerin belirlenmesi

393 John Stephens. *age.* s. 10.

394 John Stephens. *age.* s. 10.

395 John Stephens. *age.* s. 10.

396 John Stephens. *age.* s. 10.

397 R. D. Sutherland. "Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children (Gizli kna Ediciler: Çocuk Edebiyatında Politik İdeolojiler)." *Children's Literature in Education*, S. 16(3), 1985, ss. 143-144.

gerekir. Bu kriterleri belirlemede aşağıdaki sorular yardımcı olabilir.

“1. Yazar, toplumun aykırı olarak kabul ettiği veya değerlendirdiği konular hakkında yeterince bilgili mi? Bu konular hakkında yeterince araştırma yapmış mı? Bunları ele alış biçimi okur üzerinde egemen bir hava yaratmasına neden oluyor mu?”

2. Yazarın bakış açısı sadece negatif baskılar üzerine mi yoğunlaşmakta yoksa eserde karşı görüşe ait olumlu izlenimler de görmek mümkün mü?

3. Eser, bir edebi eserde olması gereken edebi ölçütleri; olay örgüsü, karakter, mekân, atmosfer, biçim vb. karşılayabiliyor mu? Yoksa eserin ilgi çekmesi içinde sadece aykırı konuları ele almasına mı bağlı?

4. Eserde negatif stereotipler kullanılıyor mu?

5. Eser belli görüşlere karşı ön yargılı mı?

6. Eser, üstünlük ve ön yargı olmaksızın kız ve erkek çocukların gereksinimleri ve onların adalet duygusu karşısındaki hassasiyetlerini koruyor mu?

7. Öyküleme gerçeği yansıtacak bir şekilde sunuluyor mu? Yoksa sırf yeni ve farklı olması gerekçesiyle sansasyonel bir konu mu yaratılıyor?

8. Eser, okurların hikâyeden kişisel sonuç çıkarmasına izin veriyor mu?

9. Eseri okuyacak okurun bir süre sonra yetişkin birer birey olarak o sosyal düzende yer alacağı göz önünde bulundurulmuş mu?

10. Eserin ideolojik anlamda anlatılan konuya bir katkısı var mı?”³⁹⁸

İdeoloji söz konusu olduğunda özellikle Batı Çocuk Edebiyatı'nda konunun oldukça geniş bir yelpazeye yayıldığı görülür. Örneğin, yetişkin edebiyatında sıklıkla görülen Nazilerin tarihi, Yahudi katliamı veya olası nükleer savaş gibi konular çocuk edebiyatı içinde de artık yer alır.³⁹⁹ Bu tür konuların çocuk edebiyatı yazarları tarafından işlenmesinin altında yatan asıl gerçek ne olabilir sorusu akla gelir. Ayrıca, bu tür öykülere maruz kalan çocuk okur, belleğinde geçmiş, bulunulan an ve gelecek ile ilgili bazı net kavramlara, yargılara ve saplantılara sahip olmaz mı sorusu ise ilk soruyu tetikler niteliktedir. Eserinde bu tür tartışmalı veya aykırı konulara değinen yazar, okuru etki altına alabilmek için bazı teknikler kullanır. Bu tekniklerin başında örtük yazarın geldiğini daha önce belirtmiştik. Yazar, örtük yazarı kullanmakla metne dayalı diyaloglar geliştirir ve okuru metne çeker. Bu sayede gerçek yazarın otoritesi bir anlamda reddedilir ve metniçi boşlukların okurun aktif katılımı ile doldurulması beklenir. Örtük yazar aracılığıyla gerçekleştirilen anlatı sayesinde bir taraftan gerçek yazar otoriter bir tavırdan kaçınmış olur, diğer taraftan ise okur, ele alınan konuları sorgulama süreci içine girebilir. Örtük yazar bu konuları genellikle açık uçlu önermeler şeklinde çocuk okura sunmayı yeğlediği için okur, anlatımın güvenilirliğini sorgular.

Yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatında da anlatıcılar zaman zaman birer karakter olarak ortaya çıkarlar. Bu nedenle edebi eserlerde karakterlerin nasıl betimlendiği önemli bir konudur; betimlemenin ne şekilde yapıldığı yazar ve okur ilişkisine kısmen açıklık getirir. Çocuk edebiyatı eserlerinde yazar-okur ilişkisini Jean Karl şu sözlerle ifade eder:

“*Karakterler, yetişkinlerin gördüğü gibi değil, kendilerinin görüldüğü*

398 Dilek Tüfekçi Can. “Çocuk Edebiyatında İdeoloji: Anlatıbilimsel Bir Yaklaşım.”

gibi betimlenmelidirler. Karakterler, yetişkinlerin istedikleri gibi değil, kendi istedikleri gibi konuşmalı ve davranmalıdır. Romanda, yetişkinlerin istedikleri gibi gelişen durumlar hariç; yazarlar, yazdıkları karakterler hakkında ahlak dersi vermemeli ve eleştiri yapamamalıdır. Kitapta olan bu tarz şeylerin tıpkı karakterlerin kendilerine sahici geldiği gibi, çocuk okura da sahici gelmesi gerekmektedir."⁴⁰⁰

Çocuk edebiyatında anlatıcı-yazar ilişkisine gelince şunları söyleyebiliriz; Yazar, çocuk okurun düşünce ve davranışlarını ve okurunu nereye alıp götüreceğini yetişkin bakış açısıyla bilse bile, bu özel durumunu asla okura fark ettirmemeli ve kendini asla ele vermemelidir. Yazar, okuruna karşı bilinçli özel bir rol oynamak durumunda olduğunun farkına varmalıdır. Aslında yazar için her ne kadar iyi bildiği bir konuyu gizlemek veya ondan bahsetmemek oldukça zorlayıcı olsa da, çocuk okurun eserden zevk almasını ön plana çıkaran yazar için bu şekilde davranmak bir tür zorunluluktur. Geniş bir hayat tecrübesine sahip olmayan çocuk okura sunulan yaşamdan kesitler, kurgunun içine öyle bir yerleştirilmelidir ki okur, bunları yaşamın gidişatı veya olayların olası seyri olarak algılasın. Başka bir deyişle, yazar, çocukların seviyesine inebilmeli ve yıllarca edindiği bilgileri gerektiğinde bir kenara atabilmeli ve bunları, yok sayarcasına anlatısını oluşturabilmelidir. Ancak bu yaklaşımın zaman zaman eleştiri konusu olduğunu; yazarın bu tutumunun küçük düşürücü veya bilgi israfı olarak değerlendirildiğini belirtelim. Eleştiriye neden olan genel yargı ise, çocukların sadece tecrübeyle öğrenebileceği birçok şey olduğuna ve iyi yapılandırılmış kitapların -eğer gerçeklerse ve öğüt vermeyip, hayatın akışında ilerliyorlarsa- çocuklara o tecrübeleri verebileceğine odaklanır.

Çocuk edebiyatının yapısalci yaklaşımla incelenmesinde, metnin yüzeyinde değil, derininde yatan anlamın önemli olduğunu çalışmamızın yapısalcılık bölümünde belirtmiştik. Metnin derininde yatan anlamın bulunması, Louis Althusser'in "*toplumsal yaşantıyı farklı biçimde fakat her zaman ve her aşamada kendiliğinden etkileyen bir oluşum*" olarak tanımladığı ideoloji kavramına bağlıdır.⁴⁰¹ Çünkü sosyal ve kültürel kodların kurgulanmasında bağlam; anlatının karmaşık kodları ile ilgili ise, dil önemli veriler sunar.

Çocuk edebiyatı eserlerinde dil, içerik ile birlikte kodlanır. Örneğin, klasik masal anlatımlarında "bir varmış, bir yokmuş" şeklindeki giriş ifadesi, masalda kendisinden sonra gelecek olan söz ve sözdizimlerinden oluşan anlatı biçimlerine ait veriler sunar. Böyle bir içerik, sosyal yapının ve sosyal değerlerin birer temsilcisi olarak işlev gördüğü için dilbilimsel yapıdan ayrı tutulamaz. Başka bir deyişle, yazar ve okur arasındaki karşılıklı alışveriş, karmaşık sosyal ilişki ağı kullanılarak dil üzerinden yapılır. Dolayısıyla, söylemde yer alan kalıp ve kodların ayırt edici olmaları, o söylemi özgün kılar. Söylemin özgün olması, sözdiziminde ve dilbilgisinde yapılan seçimlere; figüratif dilin kullanımına, türüne ve sıklığına; metinde yer alan olay, karakter ve mekân gibi metin içi araçların anlatı sesine karşı geliştirdikleri ilgiye bağlı-

400 Jean Karl. *agm*. s. 201.

401 Metin Kazancı. "Althusser: İdeoloji ve İdeoloji ile İlgili Son Söz." Erişim Tarihi: 18. 04. 2011. <http://ilef.ankara.edu.tr/id/gorsel/dosya/1164634976althusserideoloji.pdf>.

dır.⁴⁰² Anlatı söyleminin çözülmesi ise okurun farklı seviyelerde edindiği okuma bilgisine ve kültürüne; geçmiş okuma deneyimlerine; söylemin dilbilimsel ve çok yönlülük özelliklerine ve diğer bireysel farklılıklarına bağlıdır.

Metnin yaratılması ve yaratılan metnin alınılması sosyo-dilbilimsel bağlamları da içine alan okuma sürecinin önemli bir konusudur. Okuma eylemi, okura insanın etkileşimde bulunma gibi temel ihtiyacını karşılamaktan öte, birçok farklı hazzı da beraberinde getirir. Her ne kadar okurun okuma eyleminden edindiği haz, sosyal veya dilbilimsel yapı söz konusu olduğunda tam olarak anlaşılamasa da okur, okuma yazmayı ilk öğrendiği andan itibaren kendisi için ne tür bir okumanın zevkli veya sıkıcı olduğunu öğrenmeye başlar. Okurun neyin iyi bir anlatı olup neyin olmadığını öğrenmesi, içinde yaşadığı sosyo kültürel yapı sayesinde şekillenir.

Sosyolinguistik açıdan yetkinliği arttıkça okurun, okuma edinimine karşı algısı gelişir; okuduğu esere karşı bir tür farkındalık duygusu oluşturur ve eserden haz alır. Okurun metinden aldığı haz, yazarın sunduğu biçemle de yakından ilgilidir. Bu nedenle ilk önce metnin yapısını belirlemek gerekir. Çocuk kurgusunda metnin yapısını ortaya çıkarmak için önce bu metinlerin temelinde varolan bazı dilsel özelliklerin bilinmesi gerekir. Çünkü dil bilimciler göre dil, *sosyal semiolojidir; varlıklar, düşünceler veya kavramlar üzerine iletişime geçmek için kullanılan kültürle bezenmiş bir işaretler sistemidir*.⁴⁰³ Bu nedenle, kelimelerin bağlam içinde doğru kullanımı biçemi etkileyen unsurların başında gelir. Dili anlaşılır kılan sadece bağlam değil aynı zamanda kelimelerin okura gönderdiği bütünlükli iletidir. Örneğin Tolkien'in *The Hobbit* adlı eserinde anlatıcı, dilin yapısı ve dilbilimsel işlevi hakkında bazı önemli ifadeler kullanılır:

*"Ormandaki açıklık alan şüphesiz kurtların buluşma noktalarıydı... Bu alanın tam ortasında kocaman gri bir kurt vardı. Bu kocaman kurt, diğer kurtlara berbat bir Wargs dili kullanarak bir şeyler söyledi. Gandalf ne dediğini anladı. Bilbo anlamadı, ancak söylenenler Bilbo'nun kulağına korkunç geldi, sanki tüm konuşmalar canı ve nefret dolu şeyler hakkındaydı ve aslında öyleydiler de."*⁴⁰⁴

Görüldüğü gibi alıntılanan paragrafta konuşulan dili anlayamayan bir karakter betimlenir. Bilbo adlı bu karakter, yabancı bir dil duyar; duyduğu bu dile ait sözlü ifadelerin anlamını bilmez, ancak sosyo-linguistik verileri kullanarak duyduğu dile anlam yüklemeye çalışır. Bilbo, söylenenlere anlam yüklemek için kültürlerarası iletişim dilini kullanır. Wargs dilinde yapıldığı belirtilen bu konuşmaya bir anlam vermek gerekirse konuşmanın iletişimsel bir özellik taşıdığını ve kurt topluluğunun çıkardığı seslerin tehditkâr bir tutum sergilediğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte, yazarın Gandalf'ın çıkarılan seslerin ne demek olduğunu anladığını; ancak Bilbo'nun anlamadığını belirtmesi iki karakter arasındaki dilbilimsel farklılıkları ortaya koyar. Bilbo çıkarılan seslere anlam veremese de bu seslerin ona korkunç gelmesinden dolayı, ortamın güvenli olmadığı çıkarımında bulunabilir.

402 John Stephens. "Analysing Texts for Children: Linguistics and Stylistics (Çocuklar için Metinleri Çözümlemek: Dilbilim ve Deyişbilim)." Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1999, s. 57.

403 John Stephens. *agm*. s. 58.

404 J. R.R. Tolkien. *The Hobbit (Hobbit)*. London: Unwin Hyman, 1987, s. 91.

Çocuk edebiyatında, iletilerin okura ulaşmasında dilbilimsel açıdan etkili bir konuşmanın yapılabilmesi için konuşmacıların birbirlerine söylediklerini düzenleyen beş kural bulunur. Bunlar, ifade edilenler uygun bir uzunlukta olmalı; doğru ya da gerçeğe uygun olmalı; bir önceki konuşmacının ifadesiyle ilgili olmalı; konu değişikliği ya da yazılanların değişikliği metni bozabileceği için söylemler, kesin ve açık olmalı ve her konuşmacının konuşmada adil bir payı olmalı, yani sırasını düzenli bir şekilde alabilmeli ve demek istediğini tamamlayabilmelidir.⁴⁰⁵

Bu kısma kadar yapısalcılık adı altında temel olarak *yapısal çözümleme* ve *ideoloji: anlatıcı, yazar, okur ilişkisi* ele alınmıştır. Bundan sonra ise Vladimir Propp yöntemi ile bir masal çözümleyeceğiz.

II.I.I.VI. Propp Yöntemi ile Masal Çözümleme:

Vladimir Propp'un Rus masallarına yapısal anlamda uyguladığı ve bunları yedi eylem alanına ve otuz bir işleve indirgediği Владимир Яковлевич Пропп (*Morphology of the Folktale-Masalların Biçimbilimi*) (1928) adlı eseri, yapısal çözümlemenin temelini oluşturur. Propp eserinde, kendi içinde bir bütünlükleri ve farklılıkları olsa bile masalların yapılarının aynı olduğunu; dolayısıyla, masalların çeşitli olmalarının onların tekdüze olmalarına engel olmadığını ortaya çıkarır.⁴⁰⁶

Richter'e göre, karakterlerin ve eylemlerin sınırlı sayıda işlevlere sahip olduklarının belirlenmesi, Propp'un çalışmasındaki en önemli kısımlardan birini oluşturur.⁴⁰⁷ Çünkü Propp bu çalışmasında, karakterleri; kahraman, rakip, düşman, hain, kurtarıcı, kral ve prenses, eylemleri ise; kahramanın varışı veya ayrılışı, hainin ortaya çıkması, kahramanın başından bir dizi macera geçmesi, kahramanın dönüşü ve ödüllendirilmesi gibi kısımlara ayırmak suretiyle sınıflandırır.

Propp'un belirlediği yedi eylem alanında karakterler şu şekilde ortaya çıkar:

1. Saldırgan: Kötülük yapan veya çatışma yaratan kişidir; bu nedenle kişi veya kişilerce izlenebilir.
2. Bağışçı: Büyülü nesneyi kahramana veren kişidir.
3. Yardımcı: Zor işin başarılmasında, kötülüğün ve eksikliğin giderilmesinde kahramana yardım eden kişidir. Bir kötülüğün yok edilmesi veya bir eksikliğin giderilmesini sağladığı için zor görevin gerçekleştirilmesinde işlevseldir.

405 John Stephens. *agm*. s. 66.

406 Masalların tekdüze olduklarını ortaya çıkaran Propp'un çalışmasının eleştirel açıdan yaklaşıldığında her zaman takdir topladığını söyleyememiz mümkün değildir. Propp'un masalların biçimlerini incelediği ve bunları yedi eylem alanına ve otuz bir işleve indirgediği çalışmasının bazı açılardan eleştirildiğini belirtmek gerekir. Örneğin, Jack Zipes, *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization* (Peri Masalların ve Tahrir Sanatı: Çocuklar için Klasik Tür ve Medeniyetleşme Süreci) adlı eserinde Marie-Louise Teneze, Propp'un masallara yaklaşımında bazı sorunlar olduğunu belirtir. Şöyle ki Teneze; "eğer aslında bütün masalların aynı morfolojik yapısı varsa (işlevler çeşitli olsa bile), bu masalların her biri aynı anlama gelmekte ve bu masallar insanlığın vaziyeti hakkında bazı evrensel bilgiler sunmaktadır. Biçimin kendisi anlamı oluşturmaktadır; biçim, bireysel yaratıcının (veya yaratıcıların) ve toplumun tarihte gerçekten var olmuş olmaları yok etmektedir. Peri masallarına ve halk hikâyelerine böylesi yapısalcı bir yaklaşım, bizim için masalları evrensel, değişmez ve sonsuz olarak görmemizin nedenini büyük ölçüde açıklamaktadır. Yapısalcı yaklaşımda eğilim, yaratıcı güçleri, homojen bir hale getirme (aynılaştırma) çabasıdır. Bu nedenle, insanlığın ve toplumun eylemlerindeki farklılıklar bulanıklaşmaktadır" sözleriyle Propp'un masal çözümlemelerini, toplumsal farklılıkların yok edilmesini ve yaratıcılığın önemsizlenmesini gerekçesiyle eleştirmektedir.

407 David H. Richter. *The Critical Tradition: Classical Texts and Contemporary Trends* (Klasik Gelenek: Klasik Metinler ve Çağdaş Etkilemler). New York: St. Martin's Press, 1990, s. 757.

4. Aranılan kişi: Masallarda aranan kişi, genellikle ya prenses ya da prensesin babasıdır. Dolayısıyla, zor işin başarılması isteği ancak bir eksikliğin dayatılması, düzmece kahramanın ortaya çıkarılması, gerçek kahramanın tanınması, saldırganın cezalandırılması ve evlenme gibi durumlarda ortaya çıkar.

5. Gönderen: Kahramanı gönderen ve kahramana bir görev verendir.

6. Kahraman: Karar veren ve yola çıkandır; başışının düğün ve evlenme gibi isteklerine karşı tepki gösterir.

7. Sahte kahraman: Sahte veya bir anlamda düzmece kahraman karar verir ve yola çıkar; başışının isteklerine genellikle olumsuz tepki gösterir; asılsız iddialarda bulunur.⁴⁰⁸

A. J. Greimas *Semantique Structurale (Yapısal Anlam Bilim)* (1966) adlı eserinde, Propp'un çalışmasını daha somut bir yapıya dönüştürerek Propp'un *karakter (character)* olarak adlandırdığını *eyleyenler (actants)* olarak adlandırır ve eyleyenlerin yapısal bir birim olduğunu ortaya koyar. Greimas, Propp'un yedi eylem alanına ve otuz bir işleve indirgediği yapıyı daha da basitleştirerek özne ve nesne, *verici ve alıcı, yardımcı ve hasım* olmak üzere altı eyleyene indirger.⁴⁰⁹

Kuramsal açıdan ele alındığında, masalların yedi eylem alanına ve otuz bir işleve sahip olmaları, söz konusu masalların *tipik olağanüstü masallar* olduklarını gösterir. Ancak her masalın otuz bir işlevin her birini ayrı ayrı içermesi gibi bir zorunluluğu yoktur. Şöyle ki, bazı masallarda otuz bir işlevden bazıları bazılarında ise tamamı yer alabilir. Hatta bazı durumlarda, otuz bir işlevin geliş veya oluş sırası değişebilir; bazı durumlarda ise, işlevler arasında yinelemeler görülebilir.

Propp 100 Rus Peri Masalı'ndan çıkardığı sonuçları değerlendirerek olay örgüsünü meydana getiren eylemlerin aşağıdaki sırayı takip ettikleri sonucuna ulaşır.

0. Başlangıç durumu: Aileden biri ya da bir kahraman tanıtılır.

1. Uzaklaşma: Aile üyelerinden biri evden uzaklaşır; uzaklaşan bu kişi genç veya yaşlı nesilden herhangi biri olabilir (Uzaklaştırma simgesi: e).

2. Yasaklama: Kahraman bir yasakla karşılaşır; bu yasak kahramana zorla kabul ettirilmeye çalışılır (Yasaklama simgesi: k).

3. Yasağın çiğnenmesi: Kahraman yasağa uymaz; böylece düzen bozulur (Yasak çiğneme simgesi: q).

4. Sorgulama: Hain durumu gözden geçirir; bilgi edinmeye çalışır ve soruşturma yapar (Sorgulama simgesi: v).

5. Bilgi edinme: Hain kurbanı hakkında bilgi toplar; sorduğu sorulara doğrudan cevap alır (Bilgi toplama simgesi: w).

6. Aldatma: Hain, kurbanını aldatır. Kurbanına ait kişisel eşyaları ele geçirmek için ona hile yapmayı dener. Hain bunu yaparken kılık değiştirebilir; ikna etme yeteneğini kullanabilir; büyülü nesnelerden yardım alabilir; farklı aldatma veya şiddet şekillerine başvurabilir (Aldatma simgesi: j).

408 Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran, age. s. 118. Daha fazla bilgi için bk. V. Ja. Propp, *Masalların Yapısı ve İncelenmesi*, çev. Hüseyin Gümtüş, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 744, Tercüme Eserler Dizisi: 57. Ankara: Sevinç Matbaası, 1987, ss. 121-122.

409 Terry Eagleton, age. ss. 134-135.

7. Suç ortaklığı: Kurban aldatılır; bir şekilde oyuna getirilir; böylelikle istemeyerek de olsa kurban, düşmanına yardım etmiş olur (Suça katılma simgesi: g).

8. Kötülük: Hain aileden birine ya zarar verir ya da onu incitir. Dolayısıyla kötülük yapmış olur. Kötülük, masallarda gerçek eylemin oluşmasına katkıda bulunan bir işlevdir. Örneğin, uzaklaştırma, bir yasağın çiğnenmesi ve aldatmada başarılı olamama gibi durumlar kötülük işlevinin oluşması için zemin hazırlar. Kötülük işlevi; hainin birini kaçırmayı, büyüğü nesneyi ele geçirerek saklamayı, ekine zarar vermesi, hırsızlık yapması, kişi veya kişilerin bedenine zarar vermesi, kurbandan bir şey istemesi, bir şeyi veya birini büyülemesi, birinin denize atılmasını emretmesi, birinin yerine başkasını koyması, öldürmeyi emretmesi, cinayet işlemesi, birini zorla alkoyması veya tutuklaması, biriyle zoraki evlilik yapması, birini korkutması ve savaş ilan etmesi şeklinde ortaya çıkabilir (Kötülük simgesi: x).

8.a. Eksiklik: Aile üyelerinden birinin bir şeyden mahrum kalması ve bu şeyi elde etmek istemesidir. Eksiklik işlevi örneğin, sevgilinin eksikliğinin hissedilmesi veya elma, su, at ve kılıç gibi büyüğü nesnelerin eksikliğinin hissedilmesi şeklinde ortaya çıkabildiği gibi büyüğü olmayan nesnelerin eksikliği veya para gibi akla yatkın şeylerin eksikliğinin hissedilmesi şeklinde de ortaya çıkabilir (Eksiklik simgesi: x).

9. Aracılık-geçiş dönemi: Kötülük ya da eksiklik durumu bildirilir veya bu durumla ilgili haberler yayılır. Kahramana eksikliğin giderilmesi veya kötülüğün yok edilmesi konusunda ya ricada bulunulur ya da kahramana bu konuda emir verilir. Böylece kahraman ya başkaları tarafından gönderilir ya da kendi isteğiyle gider (Aracılık-geçiş simgesi: Y).

10. Karşı eylem: Arayıcı kahraman eyleme geçmeyi kabul eder. Böylece karşı eylem başlar (Kahramanın karar vermesi simgesi: W).

11. Gidiş: Kahraman evinden ayrılır; yola çıkar (Gidiş simgesi: ↑).

12. Bağışçının ilk işlevi: Kahraman, büyüğü bir nesne veya büyüğü bir yardımcının yardımını alabilmesi için çeşitli sorulara tabii tutulur; sorgulanır; saldırıya maruz kalır (Bağışçının ilk işlevi simgesi: D).

13. Kahramanın tepkisi: Kahraman, ileride kendisine bağışta bulunacak kişilerin eylemlerine olumlu ya da olumsuz tepki gösterir (Kahramanın tepkisi simgesi: H).

14. Büyüğü nesnenin alınması: Kahraman büyüğü nesneyi elde eder. Kahraman büyüğü nesneyi; büyüğü nesnenin kendisine doğrudan verilmesi, yerinin gösterilmesi, yapılması, satılması ve alınması, kendiliğinden ortaya çıkması, yenilmesi içilmesi, çalınması, kahraman tarafından bulunması suretiye elde edebilir (Büyüğü nesnenin alınması simgesi: Z).

15. Uzamsal yer değiştirme: Kahraman, aradığı nesnenin bulunduğu yere doğru gider; kahraman kişi veya kişiler tarafından da aradığı nesneye ulaştırılabilir veya kahramana bu konuda yol gösterilebilir. (İki krallık arasında yolculuk; bir rehber eşliğinde bir yerden diğer bir yere götürülme simgesi: R)

16. Çatışma: Kahraman ile hain bir çatışmada karşı karşıya gelir. Her iki karakter birbirleriyle doğrudan mücadele ederler (Çatışma veya mücadele simgesi: L).

17. Özel işaret: Kahraman mimlenir. Kahramanın kim olduğunu gösteren özel bir tanıma izi veya işareti bulunur. Tanıma izi kahramanın vücudunun herhangi bir yerinde olabildiği gibi, kahramana ait olan bir nesne şeklinde de açığa çıkabilir. Örneğin kahramanın yüzüğünün veya çamaşırının tanınması vb. (Özel işaret simgesi: M).

18. Zafer: Hain yenilgiye uğrar. Hainin yenilmesi ya açık arazide, ya da yarışmada olabildiği gibi hain, kumarda veya tartıda da yenilgiye uğrayabilir. Ayrıca, hainin yenilgiye uğraması, ön mücadele yapılmadan veya doğrudan kovulması şeklinde de açığa çıkabilir (Zafer simgesi: V).

19. Giderme: Masalın başlangıç noktasında ortaya çıkan kötülük ortadan kaldırılır veya eksiklik giderilir. Kötülüğün ortadan kaldırılması veya eksikliğin giderilmesi işlevi; aranan nesnenin ele geçirilmesi, aranan nesnenin kurnazlıkla veya zorla ele geçirilmesi, aranan nesnenin birçok kişi tarafından ele geçirilmesi, aranan nesnenin cazibe yoluyla ele geçirilmesi, aranan nesnenin büyümlü güçler sayesinde ele geçirilmesi, büyümlü bozulması ve büyümlü kişinin büyümlü etkisinden kurtarılması, tutsak veya esirin kurtarılması suretiyle ortaya çıkar (Kötülüğün yok edilmesi veya giderilmesi simgesi: E).

20. Geri dönüş: Kahraman geri döner (Geri dönüş simgesi: ↓).

21. İzlenme: Kahraman takip edilir ve yakalanır. Örneğin, izlenme veya takip işlevi; kahramanın arkasından takipçinin uçuşması, takipçinin suçlu kişiyi istemesi, takipçinin kimlik değiştirerek, sözelimi çeşitli hayvan kılıklarına girerek kahramanı takip etmesi, bazı çekici nesneler şeklinde takipçilerin kahramanın yoluna çıkmaları, takipçinin kahramanı yutmaya çalışması ve takipçinin kahramanı öldürmesi şeklinde ortaya çıkabilir (İzlenme veya takip simgesi: P).

22. Yardım: Kahraman takipten kurtulur; kahramana yardım edilir. Kahramanın takipten kurtulması; kahramanın gökyüzüne çıkarılması, takipçinin yoluna engeller konularak kahramanın kaçması, kaçarken kahramanın tanınmamak için kılık değiştirmesi veya farklı nesnelere bürünmesi, kaçısı sırasında kahramanın saklanması, kendisine yapılan bir suikast girişiminden kurtulması gibi şekillerde ortaya çıkabilir (Kurtulma simgesi: S).

23. Kimliğini gizleyerek gelme: Kahraman kimliğini gizleyerek başka bir ifadeyle, tanınmayacak bir şekilde kendi ülkesine veya başka bir ülkeye varır (Kimlik gizleyerek gelme simgesi: O).

24. Asılsız iddialar: Sahte veya düzmece olarak adlandırılabilir bir kahraman gerçek dışı iddialarda bulunur (Asılsız iddialar simgesi: F).

25. Zor görev: Kahramana zor bir görev teklif edilir. Bu zor görevde aslında kahramanın sınanması söz konusudur. Örneğin, kahraman, yeme içmeyle, ateşle, bulmaca bulmaca gibi soruları çözüp çözemeyeceğiyle, seçim yapmasıyla, saklanmasıyla, güç, yetenek, cesareti ve sabırla sınanır (Zor görev simgesi: T).

26. Görevin yapılması: Görevin yerine getirilmesi veya görevin gerçekleştirilmesi işlevidir. Zor görev, kahramanın üstün gayretiyle yerine getirilir (Gerçekleştirme simgesi: A).

27. Tanınma: Kahramanın kimliğinin belirlenmesi işlevidir. Kahraman ya özel bir işaret ya da kendisine verilen nesne aracılığıyla tanınır. Ayrıca,

kahraman çok zor bir görevi gerçekleştirdiği için de tanınır (Kimlik tanıma simgesi: I).

28. Ortaya çıkarma: Düzmece kahramanın veya hainin kim olduğu ortaya çıkarılır. Ancak ortaya çıkarma başka bir ifadeyle “maske düşürme” işlevinin genellikle kahramanın tanınması işlevi ile ilgili olduğunu belirtelim. Çünkü hainin maskesinin düşmesi, gerçeğin ortaya çıkmasına yani kahramanın tanınmasına bağlıdır (Maske düşürme simgesi: Dv).

29. Biçim değiştirme: Kahraman yeni bir görünüm kazanır. Kahramanın biçim değiştirmesi; büyüü yardımcının doğrudan kahramanın değişmesi için müdahale etmesiyle, kahramanın muhteşem bir saray yaptırmasıyla, kahramanın yeni elbiseler giymesiyle, akla yatkın ve nükteli değişme yollarının kullanılmasıyla ortaya çıkar (Biçim değiştirme simgesi: Tr).

30. Cezalandırma: Hain cezalandırılır. Haine ceza; ya silahla öldürülerek ya sürgüne gönderilerek ya da bir atın arkasına bağlanıp sürüklenerek verilir (Cezalandırma simgesi: Pu).

31. Evlenme: Kahraman evlenir ve tahta çıkar; böylece tüm krallığa sahip olarak yeni kral olur (Evlenme veya düşün simgesi: N).

Propp'un yukarıda belirlediği otuz bir işlev masalların ana çerçevesini oluşturur.⁴¹⁰ Başka bir ifadeyle, sınırlı sayıdaki işlevler, değişmeyen öğeler ve bu öğelerin birbirleriyle olan bağlantıları masalların yapısını oluşturur. Bununla birlikte Propp'un masal çözümleme yöntemi, masalların *ikili karşıtlıklar* (*binary oppositions*) çerçevesinde oluştuğunu gösterir. Sözelimi, yasak konulması, yasağın çiğnenmesini; soruşturmanın yapılması, bilgi edinilmesini; izlenme ise yardım edilmesini gerekli kılar.

Özetle, Propp'un çalışması, masalların farklı ve çeşitli görünmelerine rağmen değişmeyen ortak bir yapılarının olduğunu; masallarda yer alan çeşitli karakterlerin yaptıkları eylemlerin sayısının otuz bir ile sınırlı olduğunu ve masallar değişse bile sürekli tekrarlanan otuz bir eylemin değişmediğini ortaya çıkarır. Birçok peri masalının aynı nitelikte başlangıç ve bitiş noktaları bulunduğunu ve bu nedenle masallardaki olay örgülerinin gelişiminin büyük benzerlikler gösterdiğini saptayan Propp'un, yapısalcılığa katkısı büyüktür.

The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics and Children's Literature (Masumiyetin İmkânsızlığı: İdeoloji, Siyaset ve Çocuk Edebiyatı) adlı eserinde Charles Sand, Propp'un çözümlemelerinin, “*karakterin eylemin kaynağı olmadığını, daha çok eylemin sonucu olduğunu; olay örgüsündeki rolü gereği kahramanın, kahraman olduğunu*” ortaya çıkardığını ifade eder.⁴¹¹ Karakter, eğer eylemin kaynağı değil sonucu ise ve kahraman, rolü gereği kahramansa o zaman Propp'un çözümlemelerinin olay örgüsü çözümlemeleri ile doğrudan bir ilişkisi vardır.

Bu kısımda Propp'un öne sürdüğü gibi, kişi adları değişse bile eylem-

410 Vladimir Propp. *Morphology of the Folktale* (Halk Hikâyelerinin Morfolojisi). Austin: University of Texas Press, 1968, ss. 26-65. (Louis A. Wagner tarafından gözden geçirilmiş ve yayına hazırlanmış ve Alan Dundes tarafından ise “giriş” kısmı eklenmiş ikinci baskısı). Türkçe çevirisi için bk. V. Ja. Propp. *Masalların Yapısı ve İncelenmesi*. çev. Hüseyin Gümüş. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınlığı: 744. Tercüme Eserler Dizisi: 57. Ankara, 1987.

411 Charles Sand. “The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics and Children's Literature (Masumiyetin İmkânsızlığı: İdeoloji, Politika ve Çocuk Edebiyatı).” *Understanding Children's Literature: Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Editör. Peter Hunt. London, New York: Routledge: 1999, s. 44.

lerin değişmediğini aşağıda vereceğimiz üç Grimm masalından yaptığımız alıntılarla açıklamaya çalışacağız. Burada asıl önemli olan bir eylemi, kimin ve nasıl gerçekleştirdiği değil kişilerin neler yaptığıdır. Dolayısıyla önemli olan eylemdir. Propp, böylece masallarda çok sayıda kişi olmasına rağmen az sayıda işlev olduğunu ortaya çıkarır.

Aşağıdaki üç masalın giriş bölümlerinden alınan örnekler şöyledir:

Masal 1: *Küçük Çoban*

“Evvel zaman içinde bir küçük çoban çocuk vardı. Kendine sorulan bütün sorulara bilgece yanıtlar vermekle ün yapmış; ünü her yana yayılmıştı. Öyle ki, adı ülkenin kralının kulağına kadar gitmişti. Kral bu çocuk hakkında duyduklarına inanamayarak onu huzuruna çağırdı.

‘Şimdi soracağım üç soruyu yanıtlayabilirsen seni kendi öz oğlum gibi büyüteceğim, burada, sarayda benim yanımda yaşayacaksın,’ dedi.”⁴¹²

Masal 2: *Üç Haylazlar*

“Bir zamanlar bir kralın üç oğlu vardı. Kral oğullarının üçünü de öyle çok seviyordu ki hangisini veliaht yapacağını bilemiyordu. Ölümünün yaklaştığını anlayınca onları başucuna çağırarak, ‘Sevgili evlatlarım’, dedi. ‘Zihnimi kurcalayan bir şey var, bunu size açmak istiyorum. İçinizde en tembeliniz kimse, ölümünden sonra o kral olacak.”⁴¹³

Masal 3: *Rinkrank*

“Evvel zaman içinde bir kral, bu kralın da çok güzel bir kızı vardı. Günün birinde kral adamlarına billurdan bir dağ kurdurttu ve ‘Hiç tökezlemeden bu dağın tepesine tırmanabilen, kızımın kocası olacak,’ diye buyurdu. Şimdi Kral’ın kızını candan seven bir genç onunla evlenebilmek için huzura çıkmıştı. Kral ona, ‘Evet, şu karşı ki dağın tepesine hiç tökezlemeden çıkarsan kızım senindir,’ dedi.”⁴¹⁴

Bu üç masalda da, kişilerden biri, her şeyi bilen bir çoban (masal 1); diğeri ölümü yaklaşan bir kral (masal 2) ve sonuncusu ise kralın kızını candan seven bir gençtir (masal 3). Bu üç masalın her birinde bir eksiklik söz konusudur. Yani 8. a’ya göre, böylesi bir durum, ancak aileden birinin bir eksikliği veya bir isteğin eksikliği karşısında ortaya çıkar. Kahramanlara ise bu eksikliği gidermek için bir görev verilir. Şöyle ki, “Şimdi soracağım üç soruyu yanıtlayabilirsen seni kendi öz oğlum gibi büyüteceğim, burada, sarayda benim yanımda yaşayacaksın,” (masal 1); “İçinizde en tembeliniz kimse, ölümünden sonra o kral olacak.” (masal 2); “Hiç tökezlemeden bu dağın tepesine tırmanabilen, kızımın kocası olacak” (masal 3). Görüldüğü gibi, her üç masalda da eylemler benzer olmasına rağmen kişiler değişir; küçük çoban ve kral (masal 1); bir kral ve üç oğlu (masal 2); kral, kralın kızı ve kralın kızını candan seven bir genç (masal 3).

Propp’un üzerinde durduğu asıl şey masalların işlevidir. *Kişinin gerçekleştirdiği eylem* anlamına gelen *işlev*, olay örgüsünde edindiği anlam ile yeniden değişir. Başka bir deyişle, işlev, olay örgüsündeki anlama göre tanımlanır. Jack Zipes *When Dreams Came True: Classical Fairy Tales and*

412 Jacob Grimm, Wilhelm Grimm. *Grimm Masalları (Grimm’s Fairy Tales)*. çev. Nihal Yeğinobalı. 1. Basım, İstanbul: Can Sanat Yayınları, 2010, s. 18.

413 Jacob Grimm, Wilhelm Grimm. *age*. s. 30.

414 Jacob Grimm, Wilhelm Grimm. *age*. s. 203.

Their Tradition (Rüyalar Gerçek Olduğunda: Klasik Peri Masalları ve Gelenekleri) adlı eserinde, Propp'un işlev olarak adlandırdığı terime şu şekilde açıklık getirir: "İşlev, bir masalın temel ve sürekli bileşenleridir ki karakterin eylemleri ve eylemin ilerlemesi için gereklidir."⁴¹⁵

İşlevin tamamlanması, masallarda bu işlevlerin hangi sıraya göre oluştuğu sorununu ortaya çıkarır. Propp, masallarda işlevlerin çok belirgin olduğunu ve masallardaki yapıların neredeyse birbirleriyle aynı olduğunu şu şekilde ifade eder:

1. Masallarda karakterler, nasıl ve ne şekilde yaratıldıklarından bağımsız olarak değişmez ve sabit unsurlar şeklinde işlev görürler.

2. Masallarda bilinen işlev sayısı sınırlıdır.

3. İşlevlerin sıralanışı her zaman aynıdır.

4. Bütün olağanüstü masallar yapıları bakımından tek tiptir.⁴¹⁶

Maria Tatar, masallardaki yapıların neredeyse birbiriyle aynı olduğunu *Reading Fairy Tales (Peri Masallarını Okumak)* adlı makalesinde, "Peri masallarını sınıflandırmaktan ziyade Rus halk bilimci Propp'un peri masallarını oluşturan parçaların nasıl sabit veya değişmez olduğunu gösterdiğini ve bize (okurlara) peri masallarının olay örgülerinin tahmin edilebilir oluşunu anlamamıza yardımcı olduğunu" belirtir.⁴¹⁷

Perry Nodelman ise, Propp'un masallar hakkında yaptığı incelemede işlevlerin eylemlerin grameri anlamına geldiğini belirttikten sonra *Cinderella (Sinderella)*, *Peter Rabbit (Tavşan Peter)* ve *Charlotte's Web (Minik Örümcek Şarlot)* adlı eserlerin aslında farklı görünmelerine rağmen yapısal anlamda temelde birbirine nasıl benzeştiklerini, Propp'un çözümlemesini temel alarak ortaya koyar. Bu üç eserde de çözümleme şu şekildedir;

"2. Kahraman bir şey yapmaktan men edilir. (yasaklama simgesi: k).

3. Kahraman kuralı ihlal eder. (yasak çiğneme simgesi: q).

8. a. Aile üyelerinden birinin bir eksiği vardır veya bir şeye sahip olmak ister. (eksiklik simgesi: x).

8. Talihsizlik veya eksiklik bildirilir; kahramana bir istek veya bir emirle başvurulur; kahramanın gitmesine izin verilir veya kahraman gönderilir. (aracılık geçiş simgesi: Y).

2. Kahraman evden ayrılır. (gidiş simgesi: ↑).

3. Büyülü nesneye ulaşabilmesi veya büyülü yardımcının yardımını alabilmesi için kahraman denenir veya sorgulanır. (bağışcının ilk işlevi simgesi: D).

20. Kahraman döner. (geri dönüş simgesi: ↓).

24. Düzmece kahraman asılsız iddialarda bulunur. (asılsız iddialar simgesi: F).

27. Gerçek kahraman tanınır. (kimlik tanıma simgesi: I)."⁴¹⁸

Propp'un masallara uyguladığı otuz bir işlevin masalların ana çerçe-

415 Jack Zipes. *When Dreams Came True: Classical Fairy Tales and Their Tradition (Düşler Gerçek Olduğunda: Klasik Peri Masalları ve Bu Masalların Gelenekleri)*. New York, London: Routledge, 1999, s. 3.

416 Vladimir Propp. *Morphology of the Folktale*. ss. 21-24.

417 Maria Tatar. "Reading Fairy Tales (Peri Masallarını Okumak)." *Teaching Children's Literature: Issues, Pedagogy and Sources*. Editör: Glenn Edward Sadler. New York: The Modern Language Association of America, 1992, s. 93.

418 Perry Nodelman. *The Pleasures of Children's Literature (Çocuk Edebiyatından Haz Alma)*. 2. Edition. USA: Longman, 1996 s. 133

vesini oluşturduğunu belirtmiştik. Masalların ana çerçevesini sınırlı sayıdaki işlevler, değişmeyen öğeler ve bu öğelerin birbirleriyle olan bağlantılarının oluşturması, çocuk edebiyatı konusunda çalışan araştırmacıların da dikkatini çeker. Özellikle, Gilbert J. Botvin ve Brian Sutton Smith'in, çocuk öykülerini yapısal açıdan çözümlerken bu öykülere Propp'un yöntemini uygulamaları, çocuk edebiyatına katkı sağlayan bir çalışma olduğunu belirtelim.

Botvin ve Smith'in *The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives* (Çocuk Fantastik Anlatılarında Yapısal Karmaşanın Gelişimi) adlı makalelerindeki yapısal çözümleme, *birincil derecede önemli olan işlevlerin, eylemin hem sebebini hem de sonucunu temsil ettiğini* ortaya çıkarır. Botvin ve Smith çocuk anlatılarının, *kötülüğe karşı etkisiz kötülük; eksikliğe karşı etkisiz eksiklik* olmak üzere iki temel yapı olduğunu ifade ettikten sonra, çocuk anlatılarında ikincil işlevlerin ne olduğu konusuna da şu şekilde açıklık getirirler; "İkincil işlevler, birincil işlevler tarafından yönlendirilen değişik somut durumlardır; örneğin tehdit, saldırı, kovalama, savunma, kaçış, yenilgi ve diğerleri."⁴¹⁹

Botvin ve Smith'in çalışmaları, üç yaşın altındaki çocuklar için yazılan anlatılarına, belirgin bir yapıdan yoksun olduklarını; genellikle, söz konusu anlatıların *eylemlerle kişilerin birleşmesinden* oluştuklarını ortaya koyar.⁴²⁰ Yine Botwin ve Smith'e göre dört ile altı yaş arasındaki çocuk anlatıları, *tek temel işleve* dayalıdır. Tek temel işlev şu örnekle açıklanabilir; Bir çoban hayvanlarını otlatmak için yaylaya gider; orada kendisine bir canavar saldırır; çoban tekrar köyüne döner. Bu olay örgüsü, tek temel işleve dayalıdır; çobanın gitmesi ve tekrar köyüne dönmesi.

Botwin ve Smith'in sözü edilen çalışmaları, çocuk okurun yaşının artmasıyla "anlatılara *ikincil derecede önemli unsurların sistemli bir şekilde katılması*"nın daha da arttığını ortaya çıkarır. Botwin ve Smith, ikincil derecede önemli unsurların sistemli katılımının ne şekilde gerçekleştiğini verdikleri şu örnekle açıklarlar: "*küçük bir kız geceleyin ormanlık alanda kaybolur; bir baykuş onu ağlarken bulur ve üzüntüsünü onunla paylaşır; kıza yardım etmeyi teklif eder, uçar, gidilecek yönü arar ve daha sonra kızın evine doğru yol alarak kıza yol gösterir; eve vardıklarında kız, baykuşu öper; anne babasına bir daha asla ormanda tek başına yürüyüşe çıkmayacağına dair söz verir.*"⁴²¹ Bu örnekte görüldüğü gibi, tek temel işleve dayalı öykülerden farklı olarak, öyküye ikincil derecede önemli unsurlar katılmıştır.

Botwin ve Smith yedi sekiz yaşlarındaki çocuk anlatılarına "*temel işlevler kazandırılarak ikincil derecede önemli unsurların daha da genişletilebileceğini*" belirttikten sonra dokuz on yaşındaki çocuk okurlar için ise, "*her bir yeni temel işlev için uygun ikincil derecede unsurlar geliştirebileceğini*" ve böylece öykülerin iki veya daha fazla bölümlerden oluşabileceğini ifade eder.⁴²²

419 J. A. Appleyard, S. J. *Becoming A Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood Bir Okur Olmak: Çocukluktan Yetişkinliğe Kurgudan Deneyim Edinmek*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1990, s. 65.

420 Daha fazla bilgi için bk. Gilbert J. Botvin, Brian Sutton Smith. "The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives (Çocuk Fantastik Anlatılarında Yapısal Karmaşıklığın Gelişimi)." *Developmental Psychology*. S. 13, No. 4, 1977, ss. 377-388.

421 J. A. Appleyard S. J. *age*. s. 65.

422 J. A. Appleyard S. J. *age*. s. 65.

Botwin ve Smith'in yaptıkları araştırmanın sonucunu değerlendiren J. A. Appleyard, çocukların "karmaşık öyküleri anlama yeteneklerinin sistematik bir şekilde gelişen bilişsel yeteneklere bağlı olduğunu" ifade eder.⁴²³ Appleyard ayrıca araştırmanın, beş ile on yaş arasındaki çocuklar için yazılan öykülerin niçin *bölüm* bölüm ve tekrarlayıcı olmaları gerektiği ile ilgili şöyle bir sonuç ortaya koyduğunu belirtir: Birincisi, beş ile on yaş arasındaki çocuklar, sadece temel işlev yapısını anlayabilirler. İkincisi, bir öyküyü geliştirmelerinin tek yolu olarak ikincil derecede önemli olan unsurların küçük değişimlerle de olsa tekrar edilmesi gerektiğini çocuklar bilirler (örneğin, saldırı ve savunma, ardından tekrar saldırı ve savunma gibi). Üçüncüsü ise, öykünün sonunda sayıca daha fazla ikincil derecede önemli olayları birbirine bağlamayı (örneğin, saldırı ve savunmayı takip eden kovalama ve kaçış gibi) çocuklar öğrenirler.⁴²⁴

Görüldüğü gibi, Botwin ve Smith'in çalışmaları, üç yaşın altındaki ve dört altı yaş arasındaki çocuk dinleyiciler için yazılan edebi eserlerden başlayarak çocukların edebi dünyaya birer okur olarak katılımlarının gerçekleştiği yedi sekiz yaşından, dokuz on yaşına kadar süren bir araştırmayı kapsar. Çocuk edebiyatı metinlerinin incelenmesi suretiyle yapılan yapısal çözümlemede çıkan en önemli sonucun, birincil derecede unsurlar ile ikincil derecede önemli unsurların öykülerde ne şekilde yer aldıklarının ve çocukların bilişsel zekâları arttıkça öykülere katılan karmaşık unsurların da arttığının ortaya çıkarılması olduğunu belirtelim.

II.I.I.VII. Koca Grifon: Masala Yapısalcı Yaklaşım:

Propp'un masal çözümlemesini uygulayacağımız Grimm kardeşlerin *Koca Grifon* adlı masalının tam metni aşağıdadır.

"Evvel zaman içinde bir kral vardı; ama hangi ülkede yaşadığını, adının ne olduğunu bilmiyorum. Bu kralın oğlu olmamıştı, bir tek kızı vardı; ama o da çok hastaydı ve hiçbir doktor hastalığının çaresini bulamıyordu. Derken bir gün bir bilici (bilgin) krala, kızının elma yiyerek iyileşeceğini bildirdi. Kral da, kızını iyileştirecek elmayı getirene hem tacıyla tahtını hem de kızını vereceğini bütün ülkeye duyurdu.

Efendime söyleyeyim, bu haberi duyan köylülerden birinin üç oğlu vardı. Köylü hemen en büyük oğluna dönerek, 'Git bahçeye' dedi. 'O kırmızı elmalarımızın en güzellerini bir sepete doldurup saraya git. Belki kralın kızı bizim elmaları yiyince iyileşir, o zaman sen de onun kızıyla evlenip kral olursun.'

Genç adam babasının dediğini yaptı ve yola koyuldu. Bir süre gittikten sonra karşısına Demirden Adam çıktı ve ona sepetinde ne olduğunu sordu. Hele (en büyük oğlanın adı buydu), 'Kurbağa bacağı', diye yanıtladı.

Cüce de. 'Öyle dersen öyle olsun, öyle kalsın,' dedi ve kendi yoluna gitti.

Hele en sonunda Kral'ın şatasuna vardı ve Prenses'i iyi edecek elmalar getirmiş olduğunu söyledi. Bunu duyan Kral son derece sevinerek Hele'yi karşısına çağırdı. Ama şu işe bakın ki Hele sepeti açınca içinden elma yerine bir sürü kurbağa bacağı çıktı; hem de hâlâ kimildayıp duruyorlardı! Bunu gören kral küplere bindi ve genç adamı saraydan dışarı attırdı.

Hele evine dönünce başından geçenleri babasına anlattı. Baba bu kez ortanca oğlu Saame'yi kralın şatosuna yolladı; ama Hele'nin başına gelenler Saame'nin de başına geldi. Çok geçmeden aynı küçük Demirden Adam karşısına çıkarak sepetinde ne olduğunu sordu. Seame'de 'Devedikeni!' diye yanıtladı. Küçük Demirden Adam bunu duyunca 'öyle dersin öyle olsun, öyle kalsın,' diyerek kendi yoluna gitti.

Saame, Kral'ın şatosuna varıp da Prenses'i iyileştirecek güzel elmalar getirdiğini söylediği zaman muhafızlar önce kapıyı açmak istemediler. 'Bir süre önce senin gibi bir genç geldi, bizi enayi yerine koymak istedi,' dediler. Genç adam kendisinin gerçekten Prenses'e şifa getirecek elmalar getirdiğini yineledi. Sonunda onu alıp Kral'ın huzuruna çıkardılar ya, sepeti açınca bir de ne görsünler? Bir tutam devedikeni! Kral öfkeden ateş püskürerek Saame'yi önce kırbaqlattı, sonra şatodan attırdı.

Saame eve dönünce başından geçenleri babasına anlattı. Onu dinleyen en küçük oğlan Jack, Kral'ın şatosuna elma götürmek için babasından izin istedi. Bu genç çocuğa hepsi de Avanak Jack derlerdi. Bu yüzden 'Tamam' diye kızdı babası; 'Bir bu eksikti! Akıllı ağabeylerinin başaramadığını sen mi başaracaksın?' Ama Jack hiç oralı olmadı:

'Başarıım ya, babacığım ne olur izin ver de gideyim.' Babası, 'Kes be evladım, biraz daha büyüüp akıllanınca gidersin,' diye karşılık verdi. Ne var ki Jack Nuh diyor, peygamber demiyordu:

'Baba ne olur, bırak gideyim.' Sonunda babası, 'Git bakalım gideceksen,' diye omuz silkti, 'nasılsa dönüp geleceksin.'

Delikanlı öyle çok sevinmişti ki zıplamaya başladı. Babası, 'Haydi zıpla, zıpla,' dedi. 'her geçen gün biraz daha saflaşıyorsun, zavallıcığımı!'

Ama Jack neşesini hiç bozmadı. Mutluluğu sonsuzdu, sevinçten o gece gözüne uyku girmede. Arada daldığı zamanlarda da rüyasında şahane şatolar, güzeller güzeli kızlar, altınlar, elmaslar görüyordu. Ertesi sabah erkenden yola koyuldu ve çok geçmeden o küçük Demirden Adam'la karşılaştı. Cüce ona sepetinde ne olduğunu sorunca Jack, 'Elma' diye karşılık verdi. 'Kralın kızına şifa verecek bunlar.' Demirden cüce, 'Eh,' dedi. 'Öyle dersin öyle olsun, öyle kalsın.'

Ne var ki Kral'ın şatosuna geldiğinde Jack'i içeri almak istemediler. Çünkü ondan önce, 'Elma getirdik,' diyenlerden birinin sepetinden kurbağa bacağı, öbürünün sepetinden de devedikeni çıkmıştı. Ama Jack kendi sepetinde kurbağa bacağı ya da deve dikenini değil ülkenin en güzel, en şifalı elmaları bulunduğu konusunda diretiyordu. Öyle masum, öyle candan bir görünümü vardı ki muhafızlar yalancı olamayacağına inanarak onu içeri aldılar. Çok da iyi ettiler, çünkü Jack, Kral'ın huzurunda sepeti açtığı zaman altın gibi sarı, yakut gibi kırmızı elmalar ortaya çıktı.

Kral çok memnun olmuştu. Hemen birkaç elma seçip kızına yolladı, sonra sabırsızlıkla beklemeye başladı. Elmaların etkisi ne olacaktı acaba? Sorusunun yanıtını almakta gecikmedi. Bu yanıt neydi dersiniz? Prenses'in ta kendisi! Genç kız Jack'in elmalarını yer yemez iyileşerek yatağından kalkıp babasının yanına koşmuştu. Kral'ın sevinci ve mutluluğuyse sözlerle anlatılamaz!

Ancak, sözünde durup kızını Jack'e vermeye bir türlü içi razı olmuyordu. Ona Prenses'le evlenebilmesi için önce karada yüzen bir kayık yapması gerektiğini söyledi. Jack bu koşullara boyun eğerek şatodan ayrıldı, evine döndü, başından geçenleri babasına bir bir anlattı.

Bunun üzerine baba karada yüzen bir kayık yapsın diye Hele'yi ormana yolladı. Hele bir yandan ısıklık çalarak canla başla çalışmaya koyuldu. Öğle üzeri güneşin tam tepede olduğu sırada Küçük Demirden Adam yine çıkıp gelerek Hele'ye ne yaptığını sordu. 'Tahta çanak', dedi Hele. Cüce de, 'Öyle dersen öyle olsun, öyle kalsın,' dedi. Akşama doğru Hele kayığı bitirdi; ama tam içine bineceği sırada kayık tahtadan bir çanağa dönüştü.

Ertesi gün Saeme ormana gitti; ama ağabeyinin başına gelenler onun da başına geldi.

Üçüncü gün saf Jack ormana gitti; canla başla çalışmaya başladı. Çekicini vurdukça orman inliyor, genç çocuk bir yandan da ısıklık çalıp şarkılar söylüyordu. Öğle üzeri güneşin en kızgın olduğu saatte Demirden Cüce çıkageldi. Jack'e ne yaptığını sordu. Delikanlımız, 'Karada yüzebilecek bir kayık yapıyorum,' diye yanıtladı. 'Bitince Kral'ın kızıyla evleneceğim.' Buun üzerine bücür adam, 'Eh,' dedi, 'öyle dersen öyle olsun, öyle kalsın.'

Akşam üzeri, güneşin ufukta altın bir top gibi battığı sırada Jack kayığını bitirdi ve saraya doğru kürek çekmeye başladı. Kayık toprağın üstünde rüzgâr hızıyla kayıyordu. Kral bunu ta uzaklardan gördü ya, kızını Jack'e vermeye hâlâ hazır değildi. Onun önce yüz tavşanı sabahtan akşama kadar otlatmasını şart koştu; akşama bir tek tavşan eksik çıkarsa her şey bitecekti.

Jack hiç telaş etmedi, ertesi sabah kendine verilen yüz tavşanı alarak çayıra çıkardı. Başını eğip gözlerini dört açmış, tavşanlardan hiçbirini kaçmasın diye dikkat ediyordu.

Kuşluk saatinde şatodan bir hizmetçi kız gelerek, 'Bana hemen bir tavşan vereceksin,' dedi. 'Çünkü bir konuk geldi ona yemek yapmak gerek.' Fakat bizim Jack bunun bir tuzak olduğunu anlamıştı ve tavşan vermeyeceğini söyledi. Hizmetçinin üstelemesi üzerine de, 'Kral'ın kızı kendi gelir isterse veririm,' diye kestirip attı. Biraz sonra gerçekten de Kral'ın kızı şahsen çıkageldi. Ne var ki bu arada hani o küçük Demirden Adam gene Jack'in yana gelmiş, buralarda ne aradığını sormuştu. O da, 'Yüz tavşan otlatıyorum da biri bile kaçmasın diye bakıyorum, yoksa Kral'ın kızıyla evlenemeyeceğim,' demişti. Küçük Adam da, 'Güzel,' diye karşılık vermişti. 'Al sana bir düdük! Tavşanlardan biri kaçacak olursa hemen bu düdüğü çal, dönüp gelecektir.'

Şimdi kral'ın kızı çıkıp gelince Jack onun önlüğünün cebine bir tavşan koydu. Kral'ın kızı yüz adım kadar gittiği zaman Jack'in düdüğü çalmasıyla tavşanın cepten yere atladığı gibi hop, hop, hop, diye zıplayarak Jack'in yanına dönmesi bir oldu. Akşam olunca bizim tavşan çobanı gene düdüğünü çaldı, sürüsünü saydı, gidip şatoya götürdü.

Kral bu delikanlının yüz tavşanı bütün gün otlatıp hiçbirini kaçırmamasına şaşıp kalmıştı. Gene de kızını ona vermeye hâlâ içi razı değildi. 'İlkin bana Koca Grifon'un kuyruğundan bir tüy getirmelisin,' diye yeni bir koşul ileri sürdü.

Jack hiç itiraz etmeden hemen yola çıktı, hızlı hızlı yürümeye koyuldu. Akşamleyin bir şatoya vardı, geceyi orada geçirebilmek için izin istedi, çünkü o çağda daha otel, han gibi şeyler yoktu. Şatonun sahibi Jack'i güler yüzle karşıladı, nereye gittiğini sordu. O da, 'Koca Grifon'u görmeye,' diye yanıtladı. 'Ha, öyle mi?' dedi şato sahibi. 'Koca Grifon'un her şeyi bildiği söylenir. Ben de eski demir para kasamın anahtarını yitirdim. Zahmet olmazsa anahtarın nerede olduğunu Grifon'a sorar mısın?'

Jack 'Elbette sorarım,' dedi.

Ertesi sabah gene yola koyuldu ve bir başka şatoya geldi; o geceyi de orada geçirdi. Onun Koca Grifon'u görmeye gittiğini duyan şato sahipleri ricada bulundular: Kızları hastaymış, bir türlü iyileşmiyormuş, Jack bir iyilik eder de Grifon'a, bu her şeyi bilen, aslan başlı, kartal gövdeli canavara kızcağızın nasıl iyileşebileceğini sorar mıymış? Jack bunu seve seve yapacağını söyledi, sonra yoluna devam etti. Bir süre sonra bir göl kıyısına geldi. Gölün karşı kıyısına geçmek için kayık yerine yolcuları omzunda taşıyan irikıyım bir adam vardı. Bu adam Jack'e nereye gittiğini sordu, o da, 'Koca Grifon'a,' dedi.

Adam, 'Onu bulduğunda ne olur soruver,' diye yalvardı. 'ben ne diye böyle herkesi karşıdan karşıya taşımak zorundayım?'

Jack de 'Aa, elbette,' diye yanıtladı. 'Vay canına, öyle ya! Evet, seve seve sorarım.' Adam da onu omzuna bindirerek karşı kıyıya taşıdı.

En sonunda Jack aslan başlı, kartal gövdeli yaratığın evine ulaştı; ama Grifon evde değildi, yalnızca karısı vardı. Kadın bizim delikanlıya ne istediğini sordu, o da Grifon'un kuyruğundan bir tüy koparması gerektiğini anlattı. Sonra şatonun birinde şato kasasının anahtarı kayıptı, bir başkasında da bir türlü iyileşemeyen bir kız vardı; göl kıyısında yolcuları karşıdan karşıya taşıyan adamcağız da neden bu işi sürekli yapmak zorunda olduğunu merak ediyordu. Jack, Grifon'a bu soruların yanıtını da soracaktı.

Kadın, 'Yalnız şu var, dostum,' dedi. 'Hiçbir insanoğlu Grifon'la konuşamaz çünkü Grifon onu yer. Ama sen istersen şuraya, onun yatağının altına saklanabilirsin. Öteki sorulara gelince, bunları kocama ben sorarım.'

Jack bu öneriye sevinerek hemen yatağın altına girdi. Akşam olunca Koca Grifon evine döndü. Odaya girer girmez, 'Karıcığım burnuma insan kokusu geliyor!' dedi. Karısı, 'Evet,' diye yanıtladı. Bugün bir tanesi buraya geldi ya, ben hemen sepetledim.' Koca Grifon bu sözlerle inandı.

Gecenin yarısında Koca Grifon horuldayarak uyurken bizim Jack yatağın altından uzandı, onun kuyruğundan bir tüy kopardı. Grifon hışımla yerinden fırlayarak, 'Kadın burnuma insan kokusu geliyor benim! diye böğürdü. 'Hem birisi demin kuyruğumdan tüy koparmış gibi oldu.' Karısı, 'Herhalde rüya görüyordun,' dedi. 'Söyledim sana, bugün buraya bir insanoğlu geldi; ama sonra gene gitti.' Bir sürü şey anlattı bana: Şatonun birinde para kasasının anahtarını yitirmişler, bulamıyorlarmış.' Grifon, 'Hah sersemler!' diye kükredti. 'Anahtar odunlukta, kapı ardındaki odun yığınının altında.' Grifon'un karısı, 'Bir başka şatoda da hasta bir kız varmış, bir türlü iyi edemiyorlarmış,' dedi. Grifon 'Hah sersemler!' dedi gene. 'Mahzen merdiveninin altında bir kurbağa, kızın saçından kendine yuva yapmış. Saçı oradan alırlarsa kız

iyileşir.’ ‘Sonra bir de göl kenarında bir adam varmış, yolcuları bir kıyıdan öbürüne omzunda taşımak zorundaymış.’ Grifon ‘Sersem de ondan!’ diye homurdandı. ‘Gölün orta yerine bir adam koysa karşı kıyıya kadar gitmekten kurtulur.’

Ertesi sabah erkenden Koca Grifon kalkıp ormana gitti, Jack de yatağın altından çıktı. Elinde güzel bir tüy vardı; Grifon’un kasa anahtarı, hasta kız ve göl kıyısındaki adam konusunda söylediklerini de duymuştu. Grifon’un karısına teşekkür etti, öğrendiklerini unutmamak için kendi kendine yineleyerek evinin yolunu tuttu.

İlkin göl kıyısındaki adama geldi, adam ona hemen Grifon’un ne dediğini sordu. Jack da, ‘Önce beni gölden geçir, sonra söylerim,’ dedi. Adam onu gölden geçirdi, o da adama Grifon’dan duyduklarını anlattı. Adamcağız öyle sevindi, öyle sevindi ki onu bir kez daha bedavadan karşı kıyıya götürüp getirmeyi önerdi ama Jack, ‘Sağ ol, hiç zahmet etme,’ diyerek yoluna devam etti.

Bundan sonra Jack kızları hasta olan insanların şatosuna geldi. Yürüyemeyecek kadar bitkin olan kızı omzuna alarak bodrum merdiveninden aşağıya indirdi, en alt basamaktaki kurbağa yuvasını alıp onun eline verdi. Kızcağız da anında iyileşerek yere atladığı gibi Jack’in önünden yukarıya koştu. Anasıyla babası bunu görünce sevinçlerinden adeta uçtular. Jack’e altınlar, gümüşler armağan ettiler.

Jack öbür şatoya ulaştığında dosdoğru odunluğa gitti, sahiden de kapı ardındaki odun yığınının altında duran anahtarı bularak evin efendisine götürdü. Adam buna öyle sevindi ki sandığının içindeki altınların bir avuç dolusunu Jack’e vermekle yetinmeyip inek, koyun, keçi gibi armağanlar da verdi.

Jack böylece, altınları, gümüşleri, koyun, keçi ve inekleriyle birlikte Kral’ın karşısına gelince Kral şaşkına dönerek ona bütün bunları nereden ve nasıl edindiğini sordu. Jack de Koca Grifon’un insana her istediğini başışladığını söyledi. Bunu duyan Kral Grifon’un yanına gitmek üzere hemen yola koyuldu ve bir süre sonra göl kıyısına geldi. Şu Tanrı’nın işine bakın ki Jack’ten sonra göl kıyısına gelen ilk yolcu oydu. Böylece kıyıdaki adam onu gölün orta yerine götürüp bıraktı, Kral da boğulup öldü.

Böylece bizim Jack, Kral’ın kızıyla evlenerek Kral oldu.”⁴²⁵

Masalın özeti şu şekildedir;

1. Kralın kızı hasta olur; hastalığının çaresi bulunamaz.
2. Bilgin, kızın elma yiyerek iyileşeceğini bildirir.
3. Kral, kızını iyileştirecek elmayı getirene tacını ve tahtını vaat eder.
4. Köylünün üç oğlundan en büyüğü kralın kızını iyileştirmeye talip olur.
5. Büyük oğlan Hele, elinde elma sepeti ile saraya doğru yola çıkar.
6. Hele’nin karşısına Demirden Adam (cüce) çıkar ve adam sepette ne olduğunu sorar. Hele, “kurbağa bacağı” der.
7. Demirden Adam, “öyle dersen öyle olsun, öyle kalsın” der.
8. Hele saraya ulaşır; kralın kızını iyileştirecek elmalar getirdiğini söyler; ama sepetin içinden kurbağa bacağı çıkar.

9. Hele saraydan kovulur; eve döner; durumu babasına anlatır.
10. Baba bu kez ortanca oğlu Saame'yi saraya elma sepeti ile gönderir.
11. Ortanca oğlan Saame, elinde elma sepeti ile saraya doğru yola çıkar.
12. Saame'nin karşısına, ağabeyinde olduğu gibi Demirden Adam (cüce) çıkar ve adam sepette ne olduğunu sorar. Saame, "deve diken" der.
13. Demirden Adam, "öyle dersin öyle olsun, öyle kalsın" der.
14. Saame saraya ulaşır; kralın kızını iyileştirecek elmalar getirdiğini söyler; ama sepetin içinden deve diken çıkar.
15. Kral, Saame'yi önce kırbaçlattırır; sonra saraydan attırır.
16. Küçük oğlan Jack, babasından saraya elmaları götürmek için izin ister; baba, çok zor ikna olur; sonunda oğluna izin verir.
17. Küçük oğlan Jack, elinde elma sepeti ile saraya doğru yola çıkar.
18. Karşısına diğer iki ağabeyinde olduğu gibi Demirden Adam (cüce) çıkar; Adam sepette ne olduğunu sorunca Saame, "Elma, Kralın kızına şifa verecek bunlar." der.
19. Demirden Adam, "öyle dersin öyle olsun, öyle kalsın." der.
20. Jack saraya ulaşır; kralın kızını iyileştirecek elmalar getirdiğini söyler; muhafızları güçlkle ikna ettikten sonra kralın huzuruna çıkar; Jack'in sepetinin içinden elma çıkar.
21. Elmalar kralın kızını iyileştirir.
22. Kral, sözünü tutma niyetinde değildir; Kızını Jack'e vermek istemez.
23. Kral, Prenses'le evlenebilmesi için Jack'e şart koşar. Jack'ten karda yüzen bir kayık yapmasını ister.
24. Jack evine döner; babasına anlatır; babası Hele'den kayık yapmasını ister.
25. Demirden Adam çıkagelir; Hele'ye ne yaptığını sorunca Hele, "Tah-ta çanak" der.
26. Demirden Adam, "öyle dersin öyle olsun, öyle kalsın." der.
27. Hele'nin yaptığı kayık tamamlanınca kayık, tahta çanağa dönüşür.
28. Bu kez ormana Saame gider; Hele'nin başına gelenlerin aynısı onun da başına gelir.
29. Ertesi gün Jack kayık yapmaya gider.
30. Demirden Adam çıkagelir. Jack'e ne yaptığını sorunca Jack, "tah-tadan bir kayık" der.
31. Demirden Adam, "öyle dersin öyle olsun, öyle kalsın" der.
32. Jack kayığı tamamlar; kayığıyla saraya doğru kürek çeker.
33. Kral kızını yine vermez; ikinci kez şart koşar. Jack'ten yüz tane tavşanı sabahdan akşama kadar otlatmasını ve akşam yüz tanesini eksiksiz geri getirmesini ister.
34. Jack tavşanları alır; otlatmaya götürür.
35. Bir hizmetçi kız akşam yemeğindeki konuklar için Jack'ten bir tavşan ister.
36. Jack, hizmetçi kıza tavşanı ancak kralın kızı isterse vereceğini söyler.

37. Kralın kızı gelir.

38. Bu arada Demirden Adam da çıkagelir. Jack, Demirden Adam'a bir tavşan kaçarsa kralın kızıyla evlenemeyeceğini söyler.

39. Demirden Adam, Jack'e bir düdük verir; Jack'ten tavşanlar kaçacak olursa düdüğü çalmasını ister; böylece tavşanların derhal geri geleceklerini söyler.

40. Akşam Jack, yüz tavşanı otlatıp krala geri getirir.

41. Kral şaşkındır; ama kızını yine de vermek istemez; Kral üçüncü kez Jack'e şart koşar. Bu kez, Jack'ten canavar koca Grifon'un kuyruğundan bir tüy getirmesini ister.

42. Jack yola çıkar; yolda bir şato sahibi, Jack'ten eski demir kasasının anahtarını bulamadığını ve bunun nerede olduğunu Grifon'a sormasını ister.

43. Yolda başka bir şato sahibi, Jack'ten hasta kızının nasıl iyileşeceğini Grifon'a sormasını ister.

44. Yolda irikıyım bir adam, Jack'ten gölün bir kıyısından diğerine niçin yolcuları, kayık yerine omuzunda geçirmek zorunda olduğunu Grifon'a sormasını ister.

45. Jack, Grifon'un evine ulaşır; ancak Grifon evde yoktur; Grifon'un karısına durumu anlatır. Jack, Grifon'un kuyruğundan bir tüy almak istediğini ve öğrenmek istediği üç soru olduğunu Grifon'un karısına söyler.

46. Kadın hiçbir insanoğlunun Grifon'la konuşamayacağını; çünkü Grifon'un insanları yediğini söyler.

47. Kadın, Jack'i yatağının altına saklar.

48. Jack, yatağın altından Grifon'un kuyruğundan bir tüy koparır.

49. Kadın, soruların cevabını öğrenir; Jack bu sırada bunları duyar.

50. Jack, Grifon'un karısından para kasasının anahtarının odunlukta olduğunu; küçük kızın iyileşmesinin, merdiven altındaki kurbağanın yuvasından hasta kızın saçının alınmasına bağlı olduğunu ve irikıyım adamın ise, gölün orta yerine bir adam koyarsa karşıdan karşıya geçmek zorunda olmayacağını öğrenir.

51. Jack, Grifon'un karısından öğrendiklerini önce irikıyım adama, sonra hasta kıza, sonra da şato sahibine anlatır; her birinin sorunu çözülür.

52. Şato sahibi, kasanın anahtarını bulunca Jack'e altının yanı sıra, inek, koyun, keçi gibi armağanlar verir.

53. Jack elde ettiği bu armağanlarla kralın karşısına çıkar; Kral şaşırır;

54. Kral bunları nasıl elde ettiğini sorunca Jack, canavar Grifon'un insana her istediğini verdiğini söyler.

55. Kral, bunu duyunca Grifon'a gitmek üzer yola çıkar.

56. Gölün kıyısına geldiğinde irikıyım adam, onu gölün ortasına kadar taşır ve orada bırakır.

57. Kral gölde boğularak ölür.

58. Jack, kralın kızıyla evlenerek kral olur.

Yukarıda hem tam metni hem de maddeler halinde özeti verilen masal, Propp'un yedi eylem alanındaki karakter çözümlemesine göre şu şekilde açıklanır; *Saldırgan*, kötülük yapan veya çatışma yaratan kişi olduğu için Kral; *bağışçı*, büyü nesneleri kahramana veren kişi olduğu için Demirden

Adam (cüce); *yardımcı*, zor işin başarılmasında veya üstesinden gelinmesinde kahramana yardım eden kişi olduğu için Grifon'un karısı; *gönderen*, kahramanı gönderen ve kahramana görev için izin veren olduğu için baba; *kahraman*, karar veren ve yola çıkan olduğu için Jack; *sahte kahraman(lar)*, asılsız iddialarda bulundukları için Jack'in kendisinden büyük iki erkek kardeşi Hele ve Saeme; *aranan kişi veya obje* ise, prenestir.

Propp'un otuz bir işleve indirgelediği Rus masallarındaki çözümlemeyi aynı masala uygulayalım.

0. işlev (Başlangıç Durumu): Masal, kişilerin tanıtılmasıyla başlar. Kral, kralın hasta kızı ve köylü, köylünün üç oğlu ve bir de krala akıl veren bir bilgin masalın başlangıç bölümünde yer alır.

8.a. İşlev (Eksiklik simgesi: x): Köylü baba, kralın kızını iyileştirmesi ve oğlunun tahta çıkması umuduyla büyük oğlu Hele'den saraya elma götürmesini ister. Böylece, aile bireylerinden biri olan babanın bir isteği ortaya çıkar. Bu isteğin yerine getirilmesi için oğul Hele'nin elma sepetini Kral'a götürmesi ve elmaların Prenses'i iyileştirmesi gerekir.

1. İşlev (Uzaklaşma simgesi: e): Babanın yaptığı bu teklifi Hele kabul eder; Hele sarayın yolunu tutar. Böylece aile üyelerinden biri evden uzaklaşmış olur. Hele yolda bir testten geçirilir; ancak bu testten başarılı çıkamaz. Bunun temel nedeni, Hele'nin doğaüstü güçleri bulunan cüce Demirden Adam'a yalan söylemesidir. Bu masalda evden uzaklaşma işlevi sadece büyük oğlan Hele ile sınırlı değildir; kralın kızını ve tahtını ele geçirmede kararlı olan baba, Hele başarısız olunca bu sefer ortanca oğlu Saeme'yi saraya gönderir. Saeme de aynı ağabey'i Hele gibi, Demirden Adam'a yalan söylediği için testten geçemez ve başarılı olamaz. Sırada en küçük oğul Jack vardır.

Uzaklaşma işlevinin simgesi "e" olduğu göz önünde bulundurulursa, aile üyelerinden büyük oğul Hele'nin uzaklaşmasını "e1", ortanca oğul Saeme'nin uzaklaşmasını ise, "e2" simgesiyle göstermek gerekir.

24. İşlev (Asılsız iddialar simgesi: F): Jack'in iki kardeşi düzmece kahramanlardır. Çünkü masalda anlatıcı, okurun veya dinleyicinin ilgisini ilk önce Hele'ye daha sonra ise Saeme'ye çeker. Bunların kahraman olup olamayacağına okur veya dinleyici tarafından sorgulanmasını ister. Dolayısıyla Hele ve Saeme sahte kahraman konumundadırlar. Bu iki erkek kardeşin asılsız iddiaları ise, ikisinin de hem kralın kızını iyileştirecekleri hem de kralın tahtına ve kızına sahip olacakları yolundadır. Ancak her ikisinin iddiaları, asılsız veya boş iddialar olarak masalda yerini alır. Sahte kahramanlar oldukları için iddialarını gerçekleştiremezler.

2. İşlev (Yasaklama simgesi k.): Çevresinde avanak olarak bilinen Jack'e babası küçük bir çocukmuş gibi davranır. Babanın, ağabeylerin başaramadığı şeyi, Jack'in başaracağına dair inancı yoktur. Dolayısıyla Jack'in saraya gitmesini istemez ve ilk başta izin vermez. Hatta baba, "biraz daha büyüyüp akıllanınca gidersin" diyerek Jack'i hafife alır; ona güvenmediğini açıkça belli eder. Böylece, daha sonra masal kahramanı olarak ortaya çıkacak olan Jack karakteri, ilk kez bir yasaklama ile karşı karşıya kalır.

3. İşlev (Yasağın çiğnenmesi simgesi: q): Masal kahramanı Jack, babasının koyduğu yasağı çiğner; saraya gitme konusundaki kararlılığını babasına gösterir.

9. İşlev (Aracılık, geçiş dönemi simgesi: Y): Bu işlev ile birlikte kahraman masala giriş yapar. Kahraman, masalda *kurban kahraman* değil *arayıcı kahraman* konumundadır. Çünkü kahraman, prenses'i bulma, onu iyileştirme ve onunla evlenme amacı güder. Baba, eksik haberinin yayılması nedeniyle kahramanın gitmesine izin verir; böylece kahraman Jack, yola çıkmak için hem gerekli izni almış olur hem de kendi isteğiyle yola koyulur.

10. İşlev (Karşı eylem işlevi: W): Arayıcı kahraman Jack, babasından gerekli izni alır almaz eyleme geçmeye karar verir ve saraya doğru yola çıkar.

11. İşlev (Gidiş simgesi ↓): Köylünün küçük oğlu Jack, yani arayıcı kahraman, kralın kızını iyileştirmek ve tahta çıkabilmek umuduyla elma sepeti ile birlikte evden ayrılması, kahramanın gidiş işlevini gerçekleştirdiğini gösterir.

12. İşlev (Bağışçının ilk işlevi simgesi: D): Bağışçı bu masalda Demir-den Adam, yani cücedir. Bağışçı, Hele ve Saeme'yi de aynı Jack'i sınıdığı gibi sunar. Bilindiği gibi, köylünün ilk iki oğlu bağışçıyı önemsemedikleri, onu küçük gördükleri ve onun sorduğu soruya doğru cevap vermedikleri için *büyülü* yardım alamamışlardır. Ancak Jack'in sınanması ve Jack'in sınamaya olumlu tepki vermesi sayesinde bağışçı, ilk işlevini gerçekleştirmiş olur. Şöyle ki iyi kalpli Jack'in bağışçıya doğruları söylemesi, onun büyülü yardımı alabilmesinin yollarını açar. Jack, bağışçıyı küçük görmez, aksine ona itibar eder ve onun sorusuna doğru cevap verir. Bu nedenle, bağışçı, kahramanın büyülü yardımı almasına yani, onu başarıya ulaştıran elmayı kralın kızına götürmesine yardımcı olur. Masalın devamında görüldüğü gibi kız, iyileşmesine rağmen kralın evliliğe yönelik engellemeleri devam eder. Bu nedenle, bağışçı, ilk işlevinden sonra ortadan kaybolmaz. Her defasında kahramanı, aynı sınavdan geçirerek ona yardım etmeye çeşitli şekillerde devam eder. Bağışçı, masalın devamında kralın kahramana karşı koyduğu engellerin aşılmasına da yardımcı olur. Bağışçı, büyülü nesnelerle bu engellerin aşılmasını sağlar. Sözgelimi, Prensese sağlığına kavuşturan büyülü elmalar, karada rüzgâr hızıyla giden kayık ve öttürüldüğünde yüz tavşanı bir araya toplayan düdüğü, bağışçının büyülü nesneleridir.

14. İşlev (Büyülü nesnenin alınması simgesi): Bağışçının yardımıyla kahraman, onu mutlu sona kavuşturacak olan büyülü elmalara, karada giden kayığa ve büyülü düdüğe sahip olur.

16. İşlev (Çatışma simgesi: L): Kahraman hain kralla karşı karşıya gelir; kralla hem prensesi almak, hem de tahta çıkmak için mücadele eder. Çatışma, kralın kızını vermek istememesi ve Jack'e kızını vermek için şart koşmasıyla başlar.

6. İşlev (Aldatma simgesi: j): Hain kral, kızını almasını engellemek için kurbanına yani Jack'e karşı planlar yapar. Böylece hain, kahramanı aldatmaya çalışır. Örneğin, kral, Jack'in yapamayacağını bilmesine rağmen ondan karada yüzen bir kayık yapmasını, yüz tavşanı sabahdan akşama kadar otlatmasını ve insanları yiyen Koca Grifon'un kuyruğundan bir tüy koparmasını ister. Hain, kahramanın bunları yapamayacağını bildiği için onu aldatmayı dener. Hainin aldatma işlevi bununla da sınırlı değildir. Çünkü hain, Grifon'un insan yediğini bilir ve kahramandan özellikle Grifon'un kuyruğundan bir tüy

koparmasını ister. Haine göre, kahraman tüyü koparmada başarılı olmayacak ve onu, Grifon yiyecektir. Hainin planı budur. Ancak hainin bu konuda da başarılı olduğu söylenemez; çünkü kahraman, Grifon'un evine ulaştığında Grifon tesadüfen evde yoktur ve insan yiyen Grifon kahramanı yiyemez. Bu sefer, kahramana şansı yardım eder. Masalın ilerleyen kısmında, okur ya da dinleyici, Grifon'un karısından Grifon'un insanları yediğini Jack'le birlikte öğrenir. Dolayısıyla, Jack'in Grifon'un insanları yediğinden daha önce haberi yoktur; kral, onu bilerek tuzağa düşürmeye çalışır; böylece Jack'i oyalamayı ve onu aldatmayı dener.

15. İşlev (Uzamsal yer değiştirme simgesi: R): Kahraman, bağışcının yardımıyla, karada yüzen bir kayık yapma ve yüz tavsanı otlama ile ilgili olmak üzere Kral'ın ilk iki isteğini yerine getirir. Ancak kralın üçüncü isteğini yerine getirebilmek yani, Koca Grifon'un kuyruğundan bir tüy koparabilmek için Jack, uzamsal anlamda bir yer değişikliği yapmak zorunda kalır. Dolayısıyla, kralın sarayından çıkan Jack, canavar Grifon'un evine ulaşmak üzere yer değiştirir.

13. İşlev (Kahramanın tepkisi simgesi: H): Kahraman Grifon'un evine doğru doğru yola çıkar. Kahraman kaldığı ilk şatoda; eski demir kasanın anahtarının nerede olduğunu öğrenmek isteyen şato sahibine, ikinci şatoda kızlarının nasıl iyileşeceğini öğrenmek isteyen anne babaya; bir göl kıyısında ise yolcuları neden kayık yerine omzunda taşımak zorunda olduğunu merak eden irikiyım bir adama, sordukları soruların cevaplarını Grifon'dan öğreneneğine dair söz verir. Bu kişilerin her biri, yani şato sahibi, anne baba ve irikiyım adam masalın devamında *müstakbel bağışçılar* olarak ortaya çıkarlar. Kahraman, bu kişilerin ileride bağışçı olacaklarını bilmemesine rağmen müstakbel bağışçıların davranışlarına olumlu tepki verir. Hem şato sahibinin, hem anne babanın, hem de irikiyım adamın isteklerini yerine getireceğini söyler. Aslında, kahraman yine sinanır. Bu sefer sinama, kahramanın iyilik yapıp yapmayacağı ve her şeyi bilen Grifon'dan kendileri için hayati derecede önemli olan bazı şeyleri öğrenip öğrenmeyeceği şeklindedir. Böylece kahraman bir testten daha geçirilir. Kahramanın kendisi zaten iyi yürekli olduğu ve iyiliği karşılık beklemeden yaptığı için kendisine ileride bağışta bulunacak kişilere olumlu tepki gösterir.

22. İşlev: (Yardım simgesi: S): Kahraman Grifon'un evine ulaştığında ona, Grifon'un karısı yardım eder. Grifon içeride bir insan kokusu aldığını söylemesine rağmen karısı, Grifon'un insanları yediğini bildiği için kahramanı ele vermek şöyle dursun, onu bir de yatağın altına gizler. Böylece kahraman, hem Grifon'un kuyruğundan bir tüy koparmayı, hem de yolda söz verdiği insanların sorularının cevaplarını almayı başarmış olur. Ancak bu başarıda yardımcının rolü küçümsenemez. Çünkü kahramanın Grifon'a soracağı bütün soruları yardımcı kendisi sorar. Yatağın altından soruların cevabını öğrenen kahramana, kadın böylece yardım etmiş olur.

19. İşlev (Giderme simgesi: E): Kahraman sadece kendi ihtiyacı olan Grifon'un kuyruğundaki tüyü almayı başarmakla kalmaz; aynı zamanda gölün kıyısındaki adamın, sonra kızlarının niçin hasta olduğunu öğrenmek isteyen anne babanın ve en sonunda da kasasının anahtarının nerede olduğunu

merak eden şato sahibinin sorularının cevaplarını da öğrenir. Öğrendiği bu bilgilerin her birini sorunun sahibine aktarır. Böylece masalın başlangıcındaki kötülük veya eksiklik giderilmiş olur. Ayrıca, kahraman aranan nesneyi, yani tüyü de ele geçirdiği için giderme işlevi tamamlanmış olur.

20. İşlev (Geri dönüş simgesi: J): Kahraman, Grifon'un evinden saraya döner.

25. İşlev (Zor görev simgesi: T): Zor görev işlevi, masalarda en çok tercih edilen işlevlerden biridir. Çünkü kahramana zor bir görev verilmesi ile mücadele başlar; kahraman Jack, bu masalda zor görevi yerine getirirken gücüyle, yeteneğiyle ve cesaretiyle sınanır. Bununla birlikte, Jack, kralın kızını alabilmek için yapması gereken birçok şeyi bıkmadan usanmadan yapar. Bu nedenle, Jack aynı zamanda sabrıyla da sınanır.

26. İşlev (Görevin yapılması simgesi: A): Kahraman verilen bu zor görevi yerine getirir. Kahraman, Grifon'un evinden saraya döner. Dönerken öğrendiklerini, sırasıyla irikıym adam, hasta kızları olan anne baba ve şato sahibiyle paylaşarak görevini tamamlamış olur. Bununla birlikte, kralın isteği üzerine Grifon'un kuyruğundaki tüyü alıp getirmesi de görevini başardığının ispatı niteliğindedir.

27. İşlev (Tanınma simgesi: I): Kahraman, özel bir işarete sahip olduğu için tanınmaktan ziyade çok zor bir görevi yerine getirdiği için tanınır. Kahraman, yolda insan yiyen Grifon'a gideceğini söylemesi üzerine herkes onu tanır.

29. İşlev (Biçim değiştirme simgesi Tr): Kahraman, masalın ilk başındaki köylü adamın en küçük avanak oğlu değildir. Kahraman yola ilk çıktığı gibi saraya dönmez; o, artık zengin biri olarak ortaya çıkar. Çünkü kızları iyileşen anne babadan altın ve gümüş; para kasasının anahtarına yeniden sahip olan şato sahibinden ise bir avuç dolusu altın, inek, koyun, keçi gibi hediyeler almıştır. Dolayısıyla, kahraman altınlarla, gümüşlerle, inek, koyun ve keçilerle saraya döndüğü için etrafına zengin olduğu izlenimi verir. Ayrıca, kahramanın dış görünümü de değişir.

28. İşlev (Maske düşürme simgesi: Dv): Kahramanın tanınması ile maske düşürme işlevi birbirini tetikleyen işlevlerdir. Çünkü kahramanın tanınması ile hainin maskesinin düşmesi birbirine bağlıdır. Önce kahraman tanınır, sonra maske düşürülür. Masalın sonunda, Jack'in sonunu hazırlamak için türlü planlar yapan ve kızının onunla evlenmesini engellemek için elinden geleni ardına koymayan hain kralın maskesi düşer. Hatta bu kez kahraman, Grifon'un insana her istediğini bağışladığını söyleyerek kralı oyuna getirir; Kralı tuzağa düşürür. Kral derhal hazırlanarak Grifon'a gitmek üzere yola çıkar.

30. İşlev (Cezalandırma simgesi: Pu): Hain kral, irikıym adamın bulunduğu gölün kıyısına gelir. Hain kralın amacı insana her istediğini bağışlayan Grifon'a gitmek olduğu için gölün karşı kıyısına geçmek zorunda kalır. Böylece, Grifon'un verdiği akıllı uygulayan irikıym adamın ilk yolcusu kral olur. Kralı gölün ortasına kadar getiren irikıym adam, Grifon'un önerdiği gibi onu gölün ortasında bırakır. Böylece kral boğularak ölür.

18. İşlev (Zafer simgesi: V): Hain yenilgiye uğradığı ve kahramanla yaptığı mücadeleyi kaybettiği için ölür. Hainin ölmesi, kahramanın zafer kazandığı anlamına gelir.

31. İşlev (Evlenme simgesi: N): Kahraman Jack, kralın kızıyla evlenir ve kral olur.

Görüldüğü gibi, otuz bir işlevin her biri *Koca Grifon* masalında yoktur. Bu kısımdan itibaren otuz bir işlevden hangilerinin hangi gerekçelerle masalda olmadığını açıklamaya çalışalım. Her ne kadar hain kral, kızını isteyen Jack karşısında durumu gözden geçirse de masalda, 4. işlevin yani sorgulama işlevinin olduğunu söyleyemeyiz. Çünkü hain, karşısında kızını getirdiği elma ile iyileştiren ve bunun karşılığında hem kızıyla evlenmek, hem de kral olmak isteyen kahramanı görse de onun hakkında detaylı bir sorgulama yapmaz. Ancak hain, kahramanın yapamayacağına inandığı şartlar öne sürer. Yine aynı şekilde hain, kurbanı hakkında bilgi toplamadığı için masalda 5. işlevin yani bilgi edinme işlevinin olduğunu söylemek de güçtür. Dolayısıyla, sorgulama işlevi ile bilgi edinme işlevi birbiri ile yakından ilişkilidir.

Masalda kurbanın oyuna gelmesi ve böylece düşmanına yardım etmesi de söz konusu değildir. Çünkü kurbanı, kahraman Jack olarak değerlendirildiğimizde şöyle bir sonuca varabiliriz: Jack, Grifon'un kuyruğundaki tüyü koparması için kral tarafından oyuna getirilmiş olsa da bu durum, kurbanın istemeden de olsa düşmana yardım etmesi sonucunu doğurmaz. Dolayısıyla masalda 7. işlev yani, suç ortaklığı işlevi yoktur.

Hain kral, aile bireylerinden ne babaya, ne de oğullar Hele ve Sae-me'ye zarar verir. Hain kral aile bireylerinden hiç birisini incitmediği ve onlara zarar vermediği için 8. işlevin, yani kötülük işlevinin de masalda olduğunu söyleyemeyiz.

Masalda kahramanın ne vücudunda ne de yüzük ve çamaşır gibi ona ait eşyalarda özel bir iz veya işaret bulunmadığı için masalda 17. işlev olan özel işaret işlevi de yoktur.

Masalda kahraman ne köyden saraya giderken ne de saraydan canavar Grifon'un evine giderken veya dönerken başkaları tarafından takip edilmez; dolayısıyla yakalanmaz da. Bu nedenle masalda 21. işlev olan izlenme ve yakalanma işlevi yoktur.

Masalda kahraman Jack, saraya bir zafer kazanmış edasıyla döndüğü için kimliğini gizleyerek ülkeye dönmekten ziyade tanınmaya çalışır. Dolayısıyla, masalda 23. işlev olan kahramanın kimliğini gizleyerek kendi ülkesine veya başka bir ülkeye gelmesi işlevi de yoktur.

Özetle, masalda 4., 5., 7., 8., 17., 21., ve 23., işlevler yoktur. Dolayısıyla Propp'un masal çözümlemesinde temel aldığı 31 işlevden *Koca Grifon* adlı masalda 7 işlevin bulunmadığını 24 işlevin ise yer aldığını söyleyebiliriz.

II.II. GÖSTERGE BİLİM

Gösterge bilimini tanımlamadan önce terimin tarihsel gelişimi hakkında kısaca bilgi verelim. Gösterge bilim veya semiyoloji (Fr. **sémiologie**) terimi, beşeri bilimlerdeki anlamıyla yaklaşık yüz yıl kadar önce Ferdinand

de Saussure (1857–1913) tarafından yazılan ve yapısal dilbilimin temeli ni oluşturan *Cours de linguistique générale* (*Genel Dilbilim Dersleri*) (1916) adlı eserde *göstergelerin genel bilimi* olarak ele alınır.⁴²⁶ Dolayısıyla gösterge bilimin bir bilim dalı olarak incelenmesinin temeli Saussure'e kadar dayanır.

20. yüzyılın başlarında sadece Saussure değil aynı zamanda Amerikalı filozof Charles Sanders Peirce (1839–1914) tarafından yapılan çalışmalar da gösterge bilimin temeli ni oluşturur. Saussure'nin aksine *semiology* yerine *semiotics* terimini kullanan Pierce, göstergebilimine daha çok gönderge yapılan göstergeleri, nesneleri bakımından varlıksal bağıntı, saymacalık veya benzerlik içermelerine göre *belirti* (*indices*), *görüntüsel gösterge* (*icon*) ve *simge* (*symbol*) bağlamında sınıflandırarak katkıda bulunurken Saussure ise, Pierce'in aksine daha çok *göstergelerin sosyal işlevleri* bağlamında katkıda bulunur.⁴²⁷ Pierce, göstergeyi *interpretant* (*yorumlayan*), *object* (*nesne*) ve *representatum* (*gösterge*) olarak ele alırken Saussure ise *signifiant* (*gösteren*) ve *signifié* (*gösterilen*) olarak değerlendirir.

Saussure ve Pierce tarafından temeli atılan gösterge bilim, özellikle 1960'lardan sonra bağımsız bir bilim dalı haline gelir. Neredeyse eş zamanlı ve birbirlerinden habersiz bir şekilde biri Avrupa, diğeri Amerika kıtasında aynı konu üzerinde çalışan Saussure ve Pierce'in yanı sıra bu iki bilim adamının öğretilerini takip eden diğeri araştırmacılar da gösterge bilimin bir bilim dalı olarak gelişmesine katkıda bulunurlar. Sözelimi, Louis Hjelmslev, Roland Barthes, Claude Lévi-Strauss, Julia Kristeva, Christian Metz, Algirdas Julien Greimas ve Jean Baudrillard gibi araştırmacılar Saussure'e dayanan Avrupa geleneğini benimseyip geliştirirken Charles W. Morris, Ivor A. Richards, Charles K. Ogden, Umberto Eco ve Thomas A. Sebeok gibi araştırmacılar ise Peirce'e dayanan Amerika geleneğini geliştirirler.

Daha çok popüler kültür çözümlemeleri üzerine çalışan ve çağdaş gösterge bilimin önemli isimlerinden biri olan Roland Barthes'ın geliştirdiği yapısal çözümleme yöntemi, bildirişime değil anlama yöneliktir. Bu nedenle Barthes *anlamlama* (*signification*), *ikincil gösterilenler* ya da *yananlam gösterilenler* arasındaki ilişkileri inceler. Barthes'ın mitler üzerinde çalıştığı ve mitleri baskın sınıfın ideolojilerine hizmet eden karmaşık ve iyi yapılandırılmış bildirişim dizgeleri olarak tanımladığı *Mytologies* (*Çağdaş Söylenler*) (1957); gösterge bilimin temel ilkeleri üzerinde çalıştığı *Eléments de Sémiologie* (*Gösterge bilimi İlkeleri*) (1965); anlatıları yapısal açıdan değerlendirdiği *Introduction à L'analyse Structurale des Récits* (*Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş*) (1966) ve yazının yazın olarak okunmasına neden olan tarihsel, biçimsel ve ideolojik koşulları araştırdığı *Le Degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques* (*Yazının Sıfır Derecesi*) (1972) adlı eserleri gösterge bilimine katkıda bulunan eserlerin sadece bir kısmıdır. Birçok alanda yaptığı farklı çalışmalar nedeniyle Barthes'ın göstergebilimin eleştirel kuramı üzerindeki etkisi günümüzde de devam eder.⁴²⁸

426 Gerçekte 1916 yılında Saussure tarafından kullanılmadan önce "semiotic (göstergebilimi)" terimi ilk kez 1690 yılında John Locke'ın "Essay Concerning Human Understanding (İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme)" (1690) adlı eserinde kullanılmıştır. Daha fazla bilgi için bk. Robert Stam, Robert Burgoyne, Sandy Flitterman Lewis. *New Vocabularies in Film Semiotics*. London: Routledge, 1992, s. 3.

427 Berke Vardar. *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual Yay., 2001, s. 86.

428 Fatma Erkman. *Göstergebilimine Giriş*. İstanbul: Alan Yay., 1987, s. 28.

Fransız antropolog Claude Lévi-Strauss ise Saussure'un dilbilimine uyguladıklarını antropolojiye uygulayarak yapısalcı antropolojinin kökenini oluşturan çalışmalar yapar.⁴²⁹ Lévi-Strauss aynı Michel Foucault gibi anlamın oluşturulmasında kültürün de önemli bir öge olduğunu iddia eder. Orta Brezilya'da yaşayan halklara ait mitler üzerinde çalışmalar yapan Lévi-Strauss, kültürler arası çalışmalarla psikoloji ve sosyoloji bilimlerini bağdaştırarak dilde Saussure tarafından bulunan yapılarla karşılaştırılabilecek yapılar, yani yapısal özelliklere indirgenebilecek sistemler ortaya çıkarır.⁴³⁰

Fransız dilbilimci ve gösterge bilimci Algirdas-Julien Greimas ise *Sémanitique Structurale (Yapısal Anlambilim)* (1966) adlı eserde, gösterge bilimin *göstergelerden ziyade anlamlama dizgeleri* üzerinde durması gerektiğini savunarak gösterge bilimin farklı bir noktaya ulaşmasına katkıda bulunur.⁴³¹ Bununla birlikte İtalyan göstergebilimci Umberto Eco ise, *A Theory of Semiotics (Bir Gösterge Bilimi Teorisi)* (1976) adlı eserinde *alımlama gösterge bilimi* üzerinde çalışır; Saussure, Peirce ve Jacobson'a ait görüşlerden yararlanarak kendine özgü yorumuyla alımlama gösterge bilimi kuramını geliştirir.

Amerikalı gösterge bilimci Thomas A. Sebeok *Contributions of the Doctrine of Signs (Göstergeler Öğretisinin Katkıları)* (1976), *The Sign and its Masters (Gösterge ve Gösterge Ustaları)* (1978) ve *Semiotics (Göstergebilim)* (1979) gibi eserleriyle ön plana çıkarken Fransız gösterge bilimci Julia Kristeva ise, *anlam çözüm (sémanalyse)* olarak tanımladığı yeni bir çözümleme yöntemiyle gösterge bilimine katkıda bulunur. Ayrıca Bakhtin'in *metinler arası ilişkiler* kavramını geliştiren Kristeva, *metin çözümleme anlayışının* temelini psikanalize bağlar.⁴³²

Prag Dil Okulunu⁴³³ kuran Rus asıllı Amerikalı bilim adamı Roman Jakobson (1896–1982) ise hem Avrupa hem de Amerika'da dil bilim, edebiyat bilimi ve gösterge bilimin gelişmesine katkıda bulunur; edebiyatın bilimsel kavramlar ve terimlerle incelenmesi gerektiğini ısrarla vurgular; edebiyatı bir dil olayı olarak görür ve o şekilde değerlendirir.⁴³⁴

Metinlerin dil bilimsel sınıflandırmalarından yararlanarak bir anlatı çözümleme modeli geliştiren Tzvetan Todorov, hem edebiyat bilimine yaklaşımı hem de edebi bilimleri konu alan eleştirel yazıları ile dikkat çeker. Todorov özellikle *Grammaire du Décaméron (Dekameron'un Grameri)* (1969), *Poétique de la Prose (Düzyazının Yazın bilimi)* (1971), *Poétique (Yazın bilim)* (1973), *Théories du Symbole (Simge Kuramları)* (1977) ve *Les Genres du Discours (Söylemin Türleri)* (1978) gibi eserleri ile gösterge bilimine katkıda bulunur.⁴³⁵

429 Berna Moran. *age*, s. 185.

430 Wilfred L. Guerin, *vd. age*, s. 242.

431 Mehmet Rifat. *Göstergebilimin ABC'si*. İstanbul: Simavi Yay., 1992, s. 48.

432 Mehmet Rifat. *Göstergebilimin ABC'si*. ss. 55-56.

433 Dilbilimsel düşünce ve dilbilimsel çözümlemenin okulu olarak kabul edilen Prag Dil Okulu Vilém Mathesius tarafından 1920'li yıllarda Prag'da kurulmuştur. Okul 1920 ve 1930'lu yıllarda en hareketli dönemini geçirmiştir. Prag Okulunun dilbilimcileri dilin içindeki unsurların işlevleri üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Bu düşünce okulunun en önemli savunucuları arasında Rus dilbilimci Nikolay Trubetskoy ile Rus asıllı Amerikalı bilim adamı Roman Jakobson bulunmaktadır. Daha fazla bilgi için bk. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/473790/Prague-school>. Erişim Tarihi: 02.10.2011.

434 Mehmet Rifat. *Göstergebilimin ABC'si*. s. 25.

435 Mehmet Rifat. *Göstergebilimin ABC'si*. ss. 57-58.

Yukarıda saydığımız bütün bu çalışmalar ve araştırmalarla birlikte özellikle kuruluş aşaması 1960-1980'li yıllara rastlayan Paris Gösterge bilim Okulunun da göstergebilimine katkısı küçümsenemez. Bu okulun asıl amacı, gösterge bilimin anlamlı bütünlere özgü anlamsal ayrılıkları olduğunu; bu anlamsal ayrılıkların anlamlı bir bütün oluşturmada nasıl eklemlendiğini ve bir üstdil aracılığıyla nasıl açıklandığını ortaya çıkarmaktır. Bu dönemde gösterge bilim, bir taraftan metinler ile ilgili kuramsal çözümleme yöntemi geliştirmeye çalışırken, diğer taraftan neyin edebi eser olduğu, ne tür metinlere edebi metin dendiği ve edebi metinleri diğer metinlerden ayıran özelliklerin neler olduğu gibi konuları merkeze alır. Bu nedenle özellikle 1960 ve 1970'li yıllarda metin türlerinin belirlenmesi ve metinlerin tipolojilerinin düzenlenmesi konusunda çalışmalar yapılır. Bu çalışmalar aslında temelini 1920'li yıllarda Roman Jacobson ve Rus Biçimcileri tarafından ortaya atılan *yazınsallık* kavramının yeniden gündeme gelmesini sağlar. Ancak 1960 ve 1970'li yıllarda yazınsallık kavramı ile ilgili her ne kadar değişik görüş ve fikir öne sürseler de genel anlamda dilbilimciler, gösterge bilimciler ve eleştirmenler birbirini tamamlar veya destekler nitelikte görüşler sunmuşlardır.

Michel Arrivé ise edebi eserleri tipolojik özellikleri bakımından ele alır ve *La Sémiotique Littéraire (Yazınsal Göstergebilim)* adlı çalışmasında bunları *açıklık/kapalılık* ilkesine göre sınıflandırır. Arrivé'nin yaptığı sınıflandırmaya göre metinler dört kısma ayrılır. Bunlar:

"A. *Kapalı söylem, kapalı anlatı: Klasik trajedi, klasik biçimli polis romanı vb.;*

B. *Kapalı söylem, açık anlatı: Çözümü olmayan dramatik metinler, tarihsel göstergesi olan kronikler, aynı kişilerin sınırsız olarak yeniden belirttiği roman çevrimleri, vb.;*

C. *Açık söylem, açık anlatı: Yeni-roman türündeki romanlar, açıklıkların kendileri gösteren şiirsel metinler, vb.;*

D. *Açık söylem, kapalı anlatı: Kuşkusuz en az rastlanan durumdur bu. Anlatının kapalılığı çoğu kez söylemin kapalılığının göstergesi işlevini gördüğünden, söylemin kapanmadığını açık seçik olarak gösteren bir belirtinin bulunması zorunlu olmaktadır.*"⁴³⁶

Özetle, Saussure'den başlayarak diğer bütün araştırmacılar gösterge bilimine yaptıkları çalışmalarla katkıda bulunurlar. Başka bir deyişle, Saussure'ün dili, bir tür göstergeler sistemi olarak tanımlaması ve dikkati dilin işlevi üzerine çekmesiyle daha sonra yapılan araştırmalar, adına gösterge bilim (semiology) denilen yeni bir bilim dalının ortaya çıkmasına neden olur.

Bu kısımdan itibaren gösterge bilim terimini açıklayalım. Türk Dil Kurumu'na ait Büyük Türkçe Sözlükteki anlamına göre gösterge bilim, "1. *İletişim amacıyla kullanılan her türlü gösterge dizgesinin yapısını, işleyişini inceleyen bilim, im bilimi, semiyoloji, semiyotik.* 2. *Göstergelerin dildeki kullanımları veya dille uygulanması*"dır.⁴³⁷ Saussure ise gösterge bilimini, "toplumsal yaşamın ortasında göstergelerin yaşamını inceleyen bir bilim" dalı olarak ta-

436 Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*. İstanbul: Kaf Yayıncılık, 1999, s. 30. Daha fazla bilgi için bk. J. C. Coquet. *Sémiotique: l'Ecole de Paris (Semiyotik: Paris Ekolü)*. Paris: Hachette, 1982, ss. 127-147.

437 <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim Tarihi: 06.09.2011.

nımlar.⁴³⁸ *Semiology and Rhetoric (Semioloji ve Retorik)* adlı makalesinde ise Paul de Man, “Anlam bilimin karşısında yer alan gösterge bilim, gösteren bağlamında göstergelerin çalışılması veya bilimi anlamına gelmektedir. Gösterge bilim kelimelerin ne anlama geldiklerini değil, ancak nasıl anlam taşıdıklarını soruşturur” şeklinde tanımlar.⁴³⁹ Aslında gösterge bilimin konusu anlam ve anlamlandırma değildir; dolayısıyla yazınsal göstergebilimi konusunu, edebi eserlerin anlam ve anlamlama olgularından alır. Bu nedenle yazınsal gösterge bilimin, bir eseri her yönüyle açıklamak gibi bir iddiası olduğunu söylemek mümkün değildir; eseri daha çok bütüncül ve tutarlı bir şekilde ele almaya çalışır.⁴⁴⁰

Dominic Strinati literatür baştan sona taranırsa *gösterge bilim* ve *yapısalcılık* terimlerinin birbirinin yerine kullanılan terimler olduğunun açıkça görüleceğini; bu iki terimin zaman zaman aynı anlamlarda kullanıldığını ve böylesi bir durumun ise bir sorun yaratmayacağını ileri sürüldüğünü ifade eder. Ancak Strinati böylesi bir durumun kavram kargaşasına neden olduğunu ve iki terimin birbirinden kesin çizgilerle ayrılması gerektiğini belirttikten sonra bu iki terimi şu şekilde tanımlar: “Yapısalcılık; yapıların evrensel ve nedensel özellikleri üzerinde duran bir bütün olarak sosyal bilimlerle ilgili kuramsal ve felsefi çatı anlamına gelmektedir. Semioloji ise, göstergeler sisteminin bilimsel çalışması olarak tanımlanmaktadır; kültür gibi.”⁴⁴¹

Zeynel Kiran ve Ayşe Eziler Kiran ise *Dil bilime Giriş* adlı eserlerinde A. J. Greimas’ın göstergebilimi tanımlarken şu ifadeyi kullandığını belirtirler: “Gösterge bilimi, hem dünyanın insan, hem de insanın insan için taşıdığı anlamı araştıran bir daldır.”⁴⁴² Demek ki, “Dünya göstergelerle doludur, ama bu göstergelerin hepsi alfabenin harfleriyle, ulaşım kodundaki işaret levhalarıyla ya da askeri üniformalarla aynı yalınlık içinde olamaz: Sonsuz kez daha girift, daha karmaşık olanları vardır.”⁴⁴³ O zaman bu göstergelerin çözümlenmesi gerekir. Bu karmaşık yapıları çözümlenecek olan ise, gösterge bilimcidir. Barthes göstergebilimcinin aynı bir dilbilimci gibi “anlamın mutfağı”na girmesi gerektiğini; anlamın mutfağına girmenin ise, çok büyük bir girişim olduğunu; çünkü “bir anlam(ın) hiçbir zaman tek başına ele alınıp çözümleneme(yeceğini)” iddia eder.⁴⁴⁴

Geniş anlamıyla gösterge bilim, bireylerin birbiriyle iletişim kurabilmek amacıyla kullandıkları Türkçe, Fransızca, Almanca, İngilizce gibi dillerden el, kol ve mimik hareketleri gibi çeşitli vücut dillerine, Morse alfabesinden sağır-dilsiz alfabesine, trafik işaretlerinden reklâmlara, çeşitli meslek gruplarına ait amblemlerden modaya, sinemadan propaganda içerikli görsel veya sözel içerikli söylemlere kadar ses, yazı, hareket ve görüntü unsurlarıyla birleşen geniş bir yelpazeyi kapsar. Demek ki, göstergebilim sadece dilsel gösterge-

438 Hilmi Uçan. *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilimi*. 2. Baskı. Ankara: Hece Yayınları, 2006, s. 35.

439 Paul de Man. “Semiology and Rhetoric (Semioloji ve Retorik).” Editör: Donald Keeseey. *Contexts for Criticism (Eleştiri için Bağlam)*. 2. Edition. USA: Mayfield Publishing Company, 1994, s. 361.

440 Tahsin Yücel. *Eleştiri Kuramları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007, s. 94.

441 Dominic Strinati. *An Introduction to the Theories of Popular Culture (Popüler Kültür Teorilerine Giriş)*. 2. Edition. London, New York: Routledge, 2004, s. 80.

442 Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran. *Dilbilime Giriş*. 2. Basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2002, s. 283.

443 Roland Barthes. *L'aventure Sémiologique (Göstergebilimsel Serüven)*. çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat. 2. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1993, s. 160.

444 Roland Barthes. *L'aventure Sémiologique*. s. 160.

leri değil temsil edilebilen kendi içinde anlamlı her şeyi kendisine konu edinir ve inceler.

Edebi bilimlerdeki dar anlamıyla ise göstergebilim, anlamları çözümleyen ve bunları yeniden yapılandıran bütüncül bir çalışma alanıdır. Başka bir ifadeyle, metinlerde verilmeye çalışılan anlamların nasıl birbirleriyle eklemlenerek yaratıldığını araştırır. Dolayısıyla gösterge bilim metinlerdeki yüzeysel anlamın derininde yatan gizli anlamları ortaya çıkarır. Çünkü “*Anlatılar kurmaca olabilecekleri gibi, durumları saptayıcı, dönüştürücü, insanları ayartıcı, kandırıcı, ikna edici, yönlendirici, yasaklamalar koyucu, buyurucu da olabilir.*”⁴⁴⁵ Metinlerin çözümlenebilmesi bir bakıma bütün bu gizli anlamların keşfedilmesine bağlıdır.

Gösterge bilim kuramında ilk başlarda edebi metinlerle kısıtlı kalan araştırmalar, daha sonraları her tür metin incelemesini kapsar hale gelmiştir. Yani, sadece edebi metinler değil, müzik, politika, hukuk ve sinema gibi anlamlı bir bütün oluşturan her tür metin inceleme alanının içine girmiştir. Bu tip çalışmalar, basitten karmaşığa doğru her tür metnin incelenmesini ve farklı söylemsel ifadelerin ayırtecdici özelliklerinin belirlenmelerini sağlamışlardır.

Özetle, göstergebilim, asıl araştırma konusu gösterge olan, göstergeye anlam verebilmek için göstergenin de içinde bulunduğu göstergeler sistemini inceleyen; bunlar arasındaki benzerlikleri, karşıtlıkları ortaya çıkaran; bütün bunları yaparken asıl amacı anlam olan; anlamı çözmek veya anlamlandırabilmek için karmaşık yapıların her birini birbirinden ayıran ve daha sonra bunları birbiri ile ilişkilendirerek anlamlı bir bütün haline getiren bir bilim dalıdır.

II.II.I. Gösterge:

Gösterge bilim eğer genel anlamda göstergeleri inceleyen bir bilim dalı ise, o zaman inceleme alanı gösterge olan bir bilim dalını tanımlamak için her şeyden önce *gösterge (sign)* terimini açıklamak gerekir. Roland Barthes belirtke, belirti, görüntüsel gösterge, simge ve alegori gibi terimlerin *gösterge* teriminin yerine kullanıldıklarını ifade eder.⁴⁴⁶ Bu nedenle aslında gösterge terimi ile ilgili bir kavram kargaşasının yaşandığını ve terimin çeşitli araştırmacılar tarafından benzer veya farklı anlamlarda kullanıldığını söyleyebiliriz.

Her ne kadar gösterge terimi farklı terimlerle ifade edilse de terimi kendi disiplini içinde açıklamak gerekir. Berke Vardar *Açıklamalı Dilbilimleri Sözlüğü*’nde göstergeyi, “*genel olarak bir başka şeyin yerini alabilecek nitelikte olduğundan kendi dışında bir şey gösteren her türlü nesne, varlık ya da olgu*” şeklinde tanımlar.⁴⁴⁷

Tahsin Yücel ise “*Gösterge, bir nesnenin ya da bir olgunun varlığına ya da gerçekliğine karar vermemizi sağlayan şeydir*” sözleriyle bu terime açıklık getirir.⁴⁴⁸ Roland Barthes’e göre, “*gösterge, bir gösteren ile bir gösterilenden kuruludur. Gösterenler düzlemi anlatım düzlemini, gösterilenler düz-*

445 Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*. s. 16.

446 Roland Barthes. *L’aventure Sémiologique*. age. s. 38.

447 Berke Vardar. *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yay., 1988, s. 111.

448 Tahsin Yücel. *Göstergeler*. 2. Basım. İstanbul: Can Sanat Yayınları:1540, 2006, s. 9.

lemiyse içerik düzlemini oluşturur.”⁴⁴⁹ Dolayısıyla her bildirinin, bir anlatım ya da gösteren düzlemi ile bir içerik ya da gösterilen düzleminin birleşiminden oluştuğunu ifade edebiliriz.

Zeynel Kıran ve Ayşe Eziler Kıran’a göre, “Gösterge bir dilsel toplulukta, bilgi alışverişi sürecinde nesnenin, olguların ve kavramların fiziksel anlatımıdır. Göstergenin temel özelliği, anlatma becerisini ve işlevini gerçekleştirmektir.”⁴⁵⁰

Mehmet Rifat gösterge bilimsel açısından bir anlatının çözümlenmesinde göstergelerin büyük rol oynadığını, “Gerçekleşme biçimleri (el-kol-baş hareketi, yazı, ses, görüntü, vb.) son derece farklı olabilen anlatılar, insanın son derece karmaşık duygu, düşünce, yargı ve yaratımını doğru, aslına ve gerçeğine uygun bir görünümde sunabileceği gibi, bazı durumlarda olgu, düşünce, vb’ni gizleyerek, yalan söyleyip saklayarak, örterek, kamufle ederek, ironilerle süsleyerek de sunulabilir” sözleriyle ifade eder.⁴⁵¹ Demek ki, göstergelerin oynadıkları rollere göre anlatıların anlamı değişebilir. Daha açık bir ifadeyle, anlatıların her biri oldukları gibi görünebilecekleri gibi tam tersi bir yapıda da görünebilirler. Bu nedenle anlamın ortaya çıkarılması göstergelerin her birinin anlamlandırılmasına bağlıdır.

Gösterge bilimin Amerikalı kuramcısı Pierce’a göre temelde üç tür gösterge vardır. Bunlar:

1. İkonik (iconic) gösterge: Göstergenin karşılık geldiği şeye az çok benzediği gösterge türüdür (örneğin, bir kişinin fotoğrafının kendisine benzemesi).

2. Dizinsel (indexical) gösterge: Göstergenin gösterdiği şeyle birlikte anıldığı gösterge türüdür. (örneğin, dumanın ateşle anılması).

3. Simgesel (symbolic) gösterge: Göstergenin, göndergesi ile sadece keyfi veya uzlaşımsal olarak ilgili olduğu gösterge türüdür.⁴⁵² Demek ki, Pierce’nin belirttiği gibi anlamın ortaya çıkarılması tamamen ikonik, dizinsel ve simgesel göstergelerin çözümüne bağlıdır.

Pierce’nin yaptığı sınıflandırmanın yanı sıra Terry Eagleton da gösterge bilim kuramının göstergelerin çeşitliliği bakımından ele alınması gerektiğini ifade eder ve göstergeleri şu şekilde sınıflandırır:

1. Düz anlam (denotation): Göstergenin tam olarak karşılık geldiği şey.

2. Yan anlam (connotation): Göstergenin gerçek anlamıyla kazandığı ve yeni edindiği anlama karşılık gelen şey.

3. Kodlar (codes): Anlamları üreten kurallı yapılar ve bunlar aracılığıyla iletilen mesajlar.

4. Paradigmatik (paradigmatic) göstergeler: Birbirinin yerine konabilen göstergeler grubu.

5. Sentagmatik (syntagmatic) göstergeler: Birbiriyle bir zincir halinde birleşen göstergeler grubu; başka bir deyişle, sözdizimsel göstergeler grubu.

6. Polisemik (polysemic): Göstergenin birden çok anlam taşıması.⁴⁵³

449 Roland Barthes. *L’aventure Sémiologique*. s. 41.

450 Zeynel Kıran, Ayşe Eziler Kıran. *Dilbilime Giriş*. s. 54.

451 Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*. s. 15.

452 Terry Eagleton. *age*. s. 130.

453 Terry Eagleton. *age*. s. 131.

Eagleton'un yaptığı bu sınıflandırmaya göre, anlamlandırma süreci göstergelerin her birinin hangi anlama geldiklerinin saptanması ile başlar. Dolayısıyla ilk önce yapılması gereken şey, göstergelerin ne tür gösterge olduklarının belirlenmesidir. Anlam, ancak bu saptama sonucunda belirlenebilir.

Görüldüğü gibi, gösterge bilimin temelini *göstergeler* oluşturur. Çünkü anlamlandırma süreci göstergelerin çözümüne bağlıdır. Anlam bilim dil göstergesinin gösterilen kısmını inceler. Bu nedenle gösterge, dil içi ve dil dışı olmak üzere iki kısma ayrılır. Dil deyince genellikle dil dışı dünyadaki nesneler akla gelir. Sözelimi "Bana bir ekme alar mısın?" cümlesine karşılık, eğer kişi bu işi yapmak istiyorsa, dış dünyadaki konumunda bir değişiklik meydana getirir; kişi gidip ekmeği alır gelir veya tam tersi bu eylemi gerçekleştirmez. Ancak dilin işlevi sadece dış dünyadaki gerçekliği açıklamak veya anlatmakla sınırlı değildir. Sözelimi, bir İngiliz dili edebiyatı öğrencisine drama unsurlarından biri olan *deus ex machina* kavramının ne anlama geldiği sorulursa verilen cevap dış dünya gerçekliğiyle ilgili olmayacaktır; doğrudan edebi bilimlerdeki dilsel dünyanın *deus ex machina* kavramı ile ilgili olacaktır. Biraz daha açmak gerekirse, bu kavramı açıklayacak kişi, dili kullanarak dilden bahsedecektir. Dilden bahsetmek için yeniden dilin kullanılması, üst dil kullanımını gerektirir. Örneğin, yapısalcılık, göstergebilim, anlatımcılık ve arketip eleştirisi gibi kuramların açıklanmasında dilsel dünyadaki dil içi göstergeler kullanılır; bu durum üst dil kullanımının ifadesidir. Üst dil kullanımının nasıl gerçekleştiğini aşağıdaki örneklerle açıklayabiliriz;

1. Bu, bir tükenmez kalemdir.
2. Ersen çok hızlı araba sürer.
3. 'Kalim' sözcüğü yanlış yazılmıştır.
4. 'Araba sürmek' bir eylemdir.

Bu cümleleri incelediğimizde 1. ve 2. cümlelerdeki sözcüklerin dış dünya gerçekliğinden söz etmek için kullanıldığı sonucuna varabiliriz. Bu iki cümlede sözcüklerin her biri dış dünya gerçekliğine göndermede bulunur; birincisinde, gösterilen kalem bir tükenmez kalem; dolma kalem veya kurşun kalem değil. İkincisinde ise çok hızlı araba süren Ersen'dir; Mehmet veya Ahmet değil. Dolayısıyla "kalem" ismi ile "araba sürmek" fiili dış dünyaya ait göndermede bulunurlar. 3. ve 4. cümlelerde ise aynı sözcükler dış dünyadaki olguları değil, tamamen dilsel birimleri gösterirler. "Kalem" sözcüğünün yerine "kalim" sözcüğünün yanlışlıkla yazılmış olması ve "araba sürmek" fiilinin bir eylemi gösteriyor olması dil içi dünyaya ait göstergelerdir. Özetle, anlamlandırma sürecinde dil içi ve dil dışı göstergelerin de belirlenmesi gerekir.

Charles Sanders Pierce'in belirttiği gibi, gösterge "*bir kişi için, herhangi bir bakımdan ya da herhangi bir sıfatla bir şeyin yerini tutan şey*"dir.⁴⁵⁴ Demek ki, kendi dışında başka bir şeyi gösteren, anlatan, düşündüren, zaman zaman onun yerini alabilen her türlü sözcük, nesne, imge ve olguya *gösterge* denir. Gösterge bir taraftan bir nesnenin yerini tutarken veya yerini alırken diğer taraftan kişinin zihninde bir içerik oluşmasına neden olan şeydir.

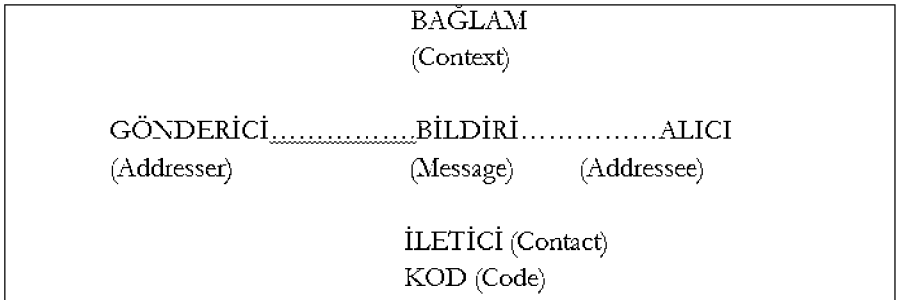
454 Charles S. Pierce. *Göstergeler Kuramı: Göstergebilim*. çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat. İstanbul: Om Yay., 2000, s. 242.

Bütün bu tanımlar etrafında gösterge terimi, *genel olarak bir gösteren ve bir gösterilenden oluşan, bir başka şeyin yerini alabilen veya kendi dışında başka bir şey gösteren, aynı zamanda gerçekliğine veya varlığına karar vermemizi sağlayan her tür nesne, olgu ve kavramların fiziksel anlamları olarak tanımlanabilir.*

II.II.II. Gösterge:Gönderge:

Gönderge terimini tanımlamadan önce terim ile doğrudan ilişkisi olan Roman Jakobson'ın dilin şiirsel işlevi hakkındaki görüşlerine değinelim. Kendisi aslında bir yapısalcı olan Roman Jakobson (1896–1982) *Closing Statement: Linguistics and Poetics (Bitiş Cümlesi: Dilbilimi ve Şiir)* adlı makalesinde dilin farklılıklarının işlevsel anlamda araştırılması ve diğer işlevleri arasında dilin şiirsel işlevinin de belirlenmesi gerektiğini vurgular.⁴⁵⁵ Jakobson dilin şiirsel işlevi ile diğer işlevleri arasında bir ayırım yapılması gerektiğini belirtirken bir bakıma gösterge biliminin temelini oluşturan bir yapı ortaya çıkarır.

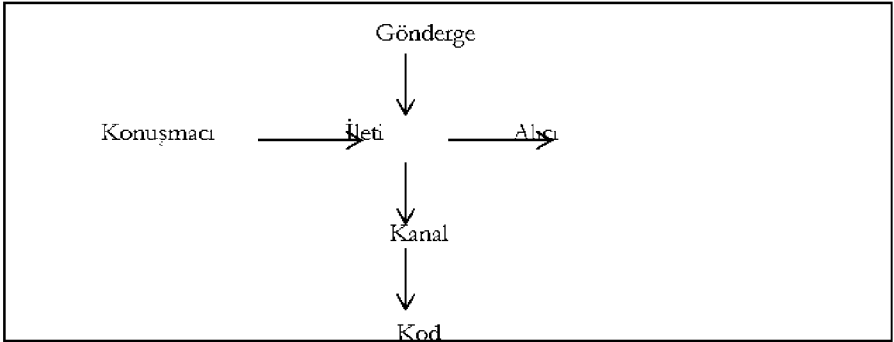
Herhangi bir sözlü iletişim eyleminde dilin işlevinin belirlenmesi için o eylemi oluşturan unsurların her birinin incelenmesini gerektirdiğini belirten Jakobson, bu unsurları gönderici, alıcı, bildiri, bağlam, kod ve iletili olmak üzere toplam altı başlıkta şu şekilde ele alır. “*GÖNDERİCİ ALICIYA bir BİLDİRİ gönderir. Etkili olabilmesi için, bildirinin kendisine atıfta bulunan ve alıcı tarafından alınabilen ya sözel ya da sözelleştirilebilir bir BAĞLAMA; tamamının ya da en azından bir kısmının gönderici ve alıcı tarafından paylaşıldığı bir KODA; son olarak, gönderici ve alıcının iletişime geçmesini, iletişimde kalmasını ve bunlar arasındaki fiziksel köprü ve psikolojik bağlantıyı sağlayan bir İLETİCİYE ihtiyaç vardır.*”⁴⁵⁶ Jakobson sözlü iletişimde yer alması gereken bu ilişkiyi şu şekilde gösterir:



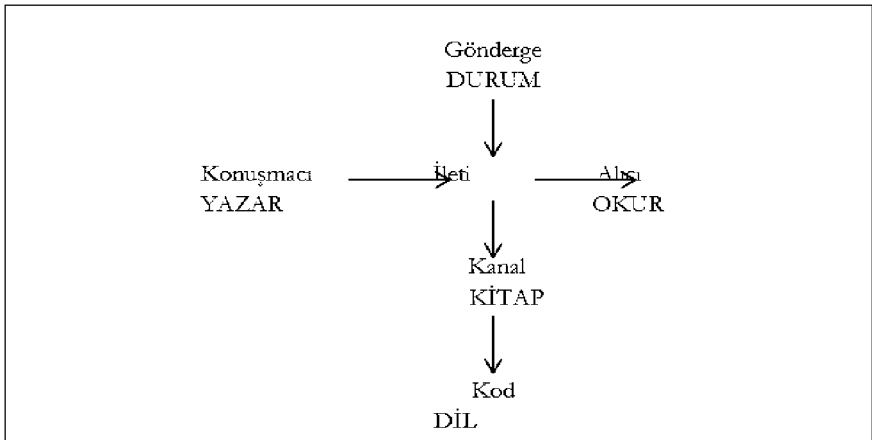
455 Roman Jakobson. “Closing Statement: Linguistics and Poetics (Bitiş İfadesi: Dilbilimi ve Şiir Sanatı).” *Semiotics: An Introductory Anthology*. Editör: Robert E. Innis. USA: Indiana University Press., 1985, s. 150.

456 Roman Jakobson. *agm*. s. 150.

Jakobson'un dilsel iletişimin gerçekleşmesi için gerekli olduğunu ileri sürdüğü bu altı temel unsuru sözlü iletişim bağlamında inceleyelim. Ancak konuşmacı ile alıcı arasında bir ileti alışverişi olabilmesi için her şeyden önce bu iletinin jest, mimik, vücut dili ve ses gibi bazı unsurlarla desteklenmesi gerektiğini hatırlatalım. Hatta bu iletinin sağlanabilmesi için konuşmacı ile alıcı arasında ortak bir dil kodu (Türkçe, İngilizce, Fransızca veya Almanca gibi ortak bir gösterge dizgesi) olması gerektiğini de belirtelim. Bütün bu unsurların bir araya geldiğini ve Ahmet'in Mehmet'e, "Hükümet Türkiye'de yeni bir anayasa hazırlıyor" dediğini varsayalım. Sözlü iletişim bağlamında yaratılan bu örnekte konuşmacı Ahmet; alıcı Mehmet; gönderge yani üzerinde konuşulan konu yeni anayasanın hazırlanması ve konuşmacının **sözünü** ettiği ülke Türkiye'dir; ileti bir bilgiyi paylaşmadır; yani "Hükümet Türkiye'de yeni bir anayasa hazırlıyor" söylemi Mehmet'e bir ileti gönderir; kanal her bir harfin simgelediği ses dalgalarıdır; kod ise konuşucu ve alıcının ortak doğal dili olan Türkçedir. Yukarıdaki sözel iletişim ağı şu şekilde gösterilir:⁴⁵⁷



Sözlü iletişim ağında geçerli olan unsurların her biri yazılı iletişim ağında da geçerlidir. Yazılı iletişim ağı şu şekilde gösterilir:⁴⁵⁸



457 Zeynel Kıran, Ayşe Eziler Kıran. *Dilbilime Giriş*. s. 75.

458 Zeynel Kıran, Ayşe Eziler Kıran. *Dilbilime Giriş*. s. 76.

Bu çizelgeye göre, metinde konuşan kimse, yani “konuşucu” yazardır; yazar bir “ileti” gönderir; “alıcı” yani okur, yazar tarafından gönderilen iletiyi alır; “gönderge” belli bir durumu ifade ederken yazar, iletisini kitap “kanal”ıyla okuruna ulaştırır; yazar ve okurun kullandığı ortak dil ise “kod”dur.

Jakobson’un belirttiği ilkeler doğrultusunda sözlü iletişimde olması gereken altı unsuru açıkladıktan sonra yazınsal metin bağlamında *gönderge* terimine açıklık getirelim. Gönderge, “*dilsel bir göstergenin gerçek dünyada ya da imgesel dünyada bize ilettiği şey*”dir.⁴⁵⁹ Öyleyse ilk önce gerçek dünya ile imgesel dünya arasındaki ayrımı yapmak gerekir. Bu ayrımı yapmak için sözelimi, “albatros”, “zümrüdü anka kuşu” ve “denizkızı” terimlerini ele alalım. Bu terimlerin gerçek dünyaya ve imgesel dünyaya ait göndergeleri bulunur. Haftalarca hatta aylarca hiç enerji harcamadan rüzgârı kullanarak okyanus ve denizlerde uçabilen bir kuş olan Albatros denildiğinde, gerçek dünyadaki bir varlık anlaşılır; bu nedenle, gerçek bir göndergedir. Zümrüdüanka denildiğinde ise mitolojik bir dağ olan Kaf Dağı’nda yaşadığına inanılan mitolojik bir kuş akla gelir. Dolayısıyla Zümrüdüanka, gerçek dünyada bulunmayan ancak imgesel dünyaya ait iletisi olan düşsel göndergedir. Denizkızı teriminin ise, hem gerçek hem de imgesel dünyaya ait göndergeleri bulunur. Şöyle ki, denizkızı bir yandan otçul amfibyumlardan bir hayvanı temsil ederken ve gerçek bir gönderge konumundayken diğer yandan doğaüstü güçleri bulunan masalsi bir kahramanı niteleyip düşsel bir gönderge konumuna geçebilir.

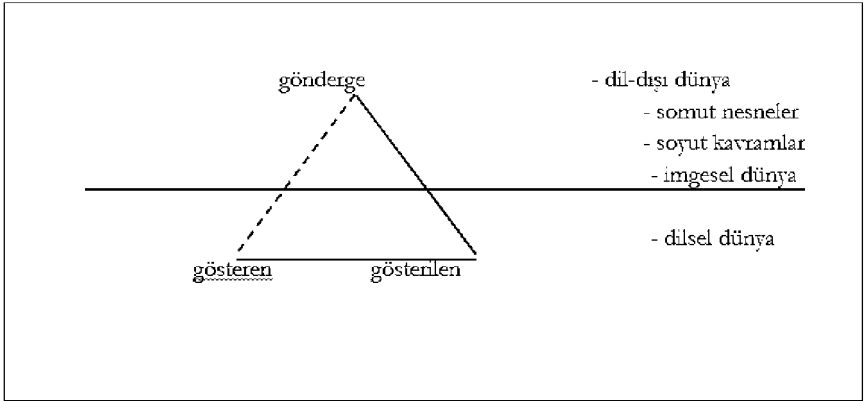
Yukarıda verilen albatros, Zümrüdüanka kuşu ve denizkızı ile ilgili açıklamalar sadece “doğal dil”i bağlar. Çünkü yazınsal metinlerde farklı bir durum ortaya çıkar. Bunun temel nedeni ise, gerçek dünya ile imgesel dünya arasında bir ayrım yapmanın zorluğundan kaynaklanır. Oysa yazınsal metinler, zaten kurmaca metinlerdir. Başka bir ifadeyle, “yazınsal metinler imgegücünün ürünleridir; gerçek dünyada göndergeleri yoktur, ancak benzerleri bulunabilir.”⁴⁶⁰

Tüm bu veriler ele alındığında edebi bir metin için şunları söyleyebiliriz: Edebi metin, yazar tarafından oluşturulan veya yaratılan dünyanın bir parçasıdır. Bu dünyaya ait bir gönderge varsa bunun, gerçek dünya ile değil yine o yaratılan dünyaya ait bir gönderge olduğunu düşünmek gerekir. Ancak o zaman edebi metnin göndergesi, gerçek gönderge değil düşsel gönderge olabilir. Bu düşsel gönderge doğal olarak, dış dünyayı okura çağırıştırabilir; dış dünya ile benzerlikleri olabilir; dış gerçeklikle ilgili türlü ilişkiler kurabilir. Dolayısıyla yazınsal metinleri gerçek dünya ile kurduğu ilişkiler bağlamında değil, bu metinleri kendi içinde ele almak ve tutarlılık ilkesine bağlı kalıp kalmadıklarına göre değerlendirmek gerekir.

Bilindiği gibi, dil göstergeleri dil dışı gerçeklikteki nesnelerle ilişkiye geçer. Dil göstergelerinin bu ilişkisi göndergesel bir edim oluşturur. Yani, metinlerde yer alan olay, öykü, nesne, durum hatta karakterler gerçek dünyaya ait olabildikleri gibi bunların her biri imgesel, düşsel dünyaya da ait olabilirler. Göndergesel edimin buradaki işlevi; kişilerin, olayların, nesnelerin, özelliklerin tanınmasına ve bunların dil dışı gerçeklikle benzeşmelerini sağlamaktır. Bu ilişki şu şekilde gösterilir:⁴⁶¹

459 Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*, s. 31.

460 Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*, s. 32.



Yazınsal metinlerin gerçek dünyaya benzemeleri veya gerçek dünya ile benzeşen bazı yapılar sunmaları, bu yapıların gerçek dünyaya ait verilerle yorumlanacağı anlamına gelmez. Bununla birlikte, yazınsal metnin göndergesi, *düşsel, yapay, imgesel, kendine dönük ve öz göndergesel* olsa da bu özellikler onun dış dünyanın gerçekliğine benzer yanlarının bulunmasını da engellemez.⁴⁶² Ancak şunu da belirtmek gerekir ki metin kendi göndergesini yaratırken bunlar ister gerçek ister düşsel göndergeler olsun, bu göndergelerin gerçekliği veya düşselliği kültürden kültüre değişebilir. Bu durum ise metnin çokanlamlılık ilkesiyle açıklanabilir.

a. Çok Anlamlılık:

Gösterge bilimine göre, gündelik dil nasıl çok anlamlı bir yapıda ise başka bir ifadeyle, anlam söylenenin dışında tamamen farklı bir anlama gelebiliyorsa, edebi dilin de kendi içinde çok anlamlı bir yapıya sahip olması şaşırtıcı değildir. Dolayısıyla insanlar arasındaki iletişimi sağlayan doğal dil, zaman zaman nasıl karmaşıklığa, anlamsal açıdan sapmalara, hatta bazı durumlarda iletişimsizliğe veya yanlış anlamalara neden olabiliyorsa aynı şekilde edebi dilde de bu tür durumlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle yazınsal dil ile doğal dil arasındaki şu ilişkiye dikkat etmek gerekir: "*Yazınsal metnin dili, doğal dil üstünde yükselen ikinci bir dil, türeme bir dil, ölçüt ve kurallardan sapan ikinci bir dil durumuna gelir.*"⁴⁶³

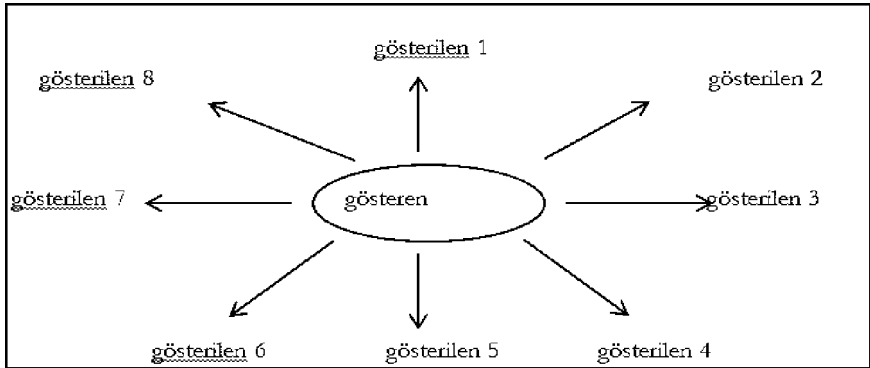
Özellikle son yıllarda yazarlar, metni *tek anlamlı bir kendilik* olarak görmekten ziyade metni çok anlamlı bir kendilik olarak görmekte ve metnin kendi içinde farklı yorumları barındıran bir niteliğinin olmasına özen göstermektedirler. Böylesi bir durumda okura düşen görev elbette yazar tarafından ortaya konulan tek anlamı bulup çıkarmak değil; metnin içinde yer alan farklı anlamları kavrayabilmek ya da en azından başka okurların aynı metinden farklı anlamlar çıkarabildiklerini fark etmektir. Metin ile yazar arasında çok anlamlı ve çok yorumlu bir ilişki ortaya çıkması metin ile okur arasındaki ilişkinin de farklı şekillerde biçimlenmesine neden olur. Başka bir ifadeyle,

⁴⁶² Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*. s. 33.

⁴⁶³ Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*. s. 35.

“Eğer, metin aynı anda birden çok anlamı içinde barındırıyorsa, yazarın, okurun metinden çıkaracağı kendisinin ona yüklediğinden farklı anlam ya da anlamları çıkarmasını ‘saygıyla karşılaması’, metne getireceği kendisinininkinden farklı yorum ya da yorumları bir zenginlik olarak görmesi beklenecektir.”⁴⁶⁴ Aslında metinden çıkarılan anlam, ulaştığı okurun bilgi birikimine ve kültürel geçmişine bağlıdır, hatta anlam diğer unsurların etkisiyle değişebilir ve şekil alabilir. Bu nedenle yazar, metinden çıkarılan farklı anlamları bir tür zenginlik olarak görür.

Eğer bir gösterenin kendisinin de bir başka göstereni gösterdiğini düşünürsek ve bu durumun sonsuza kadar sürüp giden bir yapı olduğunu fark edersek, o zaman gösterenin zaten kendi içinde çok anlamlı bir yapıya sahip olduğu sonucuna varabiliriz. Sonuç olarak, gösterenin birçok gösterilen belirtme özelliği olursa bu özelliğe çok anlamlılık denir. Çok anlamlı yapı aşağıdaki gibi gösterilebilir. Ancak gösterenin anlamı arttıkça gösterilenin sayısının da arttığı dikkatlerden kaçmamalıdır.



Çok anlamlı yapıya bir örnek vermek gerekirse, “yüz” sözcüğü bu yapıyı en iyi şekilde açıklayacak sözcüklerden biridir. TDK’nın *Büyük Türkçe Sözlüğü*’ne göre tam on bir farklı gösterileni olan bu sözcük şu anlamlara gelir:⁴⁶⁵

“1. Başta, alın, göz, burun, ağız, yanak ve çenenin bulunduğu ön bölüm, sima, çehre, surat: ‘Bir güzel çocuk yüzüyle gülümsüyor.’ — S. F. Abasıyanık.

2. Yüzey: Suyun yüzünde.

3. Kesici araçlarda ağız: Bıçağın keskin yüzü.

4. Bir kumaşın dikiş sırasında dışa getirilen gösterişli bölümü.

5. Yorgana ve yastığa geçirilen kılıf.

6. Bir şeyin görünen bölümünde kullanılan kumaş: Yorgan yüzü. Kanepenin yüzü.

7. Birinin görüle gelen veya umulan hoşgörülüğüne güvenilerek gösterilen cüret: Ne yüzle? Yüzü olmamak.

8. Nedeniyle, sebebiyle: ‘Bu yüzden Fuat Köprülü ile çatışmaya başlamışlardı gazetelerde.’ -Y. Z. Ortaç.

464 R. Levent Aysever. “Bu Çağın Metinleri.” Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. C. 21, S. 2, 2004, ss. 96-97.

465 <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim Tarihi: 30. 09. 2011.

9. Yan, taraf.

10. Bir yapının dışı bakan düşey yüzeylerinin her biri: Ön yüz. Yan yüz. Arka yüz.

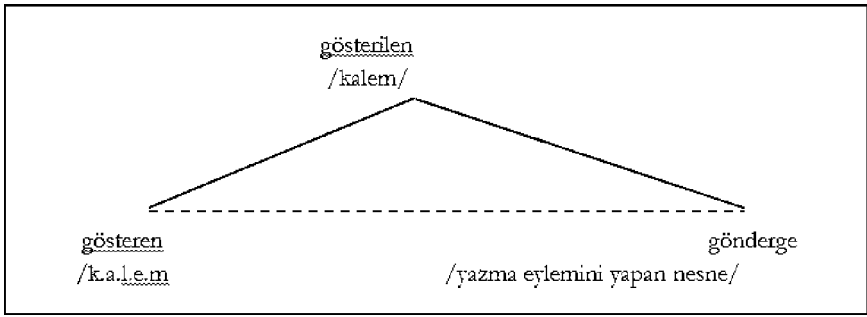
11. mec. Utanma: Adamda yüz yok ki!"

Görüldüğü gibi, bir sözcük çok farklı anlamlara gelerek farklı gösterilenler yaratabilir. Bu gösterilenlerden hangisinin ima edildiğinin anlaşılması ise, tamamen gönderici ile alıcı arasındaki ilişkiye bağlıdır. Kısaca, gösterge bilimin ilkeleri eğer edebi metinlerde her bir olgu ve olayın birbiriyle ilişkisinin olduğunu ve çok anlamlılığın metinlerde zaten bulunduğunu iddia ediyorsa o zaman çocuk edebiyatı metinlerinde de gösterge bilimin temel ilkelerini görmek mümkündür. Çocuk edebiyatına gösterge bilimsel yaklaşımı bu bölümün diğer kısımlarında ayrıntılı bir şekilde ele alacağımız için şimdilik bu konuya sadece değinmeyi uygun gördüğümüzü belirtelim. Bununla birlikte, yazınsal metin *metin içi* çok anlamlılık taşıdığı gibi *metinlerarası* çok anlamlılık da taşıyabilir. Çünkü yazınsal metin aynı zamanda kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bir kültür göstergesidir. Dolayısıyla bir metnin diğer metinlere açılması, o metinlerle bağlantı kurması, o metinleri dönüştürmesi ve başkalaştırması o metnin *metinler arası çok anlamlılık* taşıdığına göstergesidir.

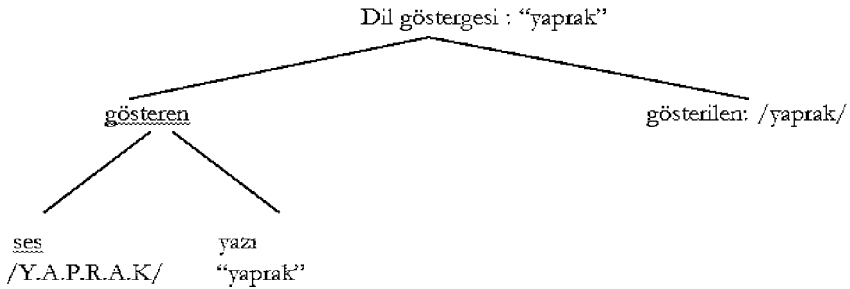
b. Gösteren, Gösterilen ve Gönderge İlişkisi:

Göstergebilim anlam sorunsalını kendi disiplini içinde merkeze yerleştirir. Başka bir ifadeyle, anlamın çözümlenmesi gösterge bilimin başlıca amacıdır. Gösterge bilim kuramının temelini oluşturan *gösterge*, *gösterilen* ve *gönderge* arasındaki ilişkinin belirlenmesi anlamın çözümlenmesinde işlevseldir. Çünkü anlam bu üç terimin birbirine eklenmesiyle oluşur; bu üç terim gösterge bilimin geçirdiği evrimi betimler.

Gösterge bilimin temelini oluşturan bu üç kavramın birbiriyle ilişkisi şu şekilde açıklanabilir: Sözelimi, gösteren (anlatım) terimi, göstergenin "dilde çıkardığı sese ait yapı"yı (özdeksel) anlatır. Bu konuyu biraz daha açmak gerekirse, "kalem" göstergesinin göstereni /k. a. l. e. m/ ses dizisidir; "kalem" göstergesi (k, a, l, e, m) iki sesli üç sessiz harfin birleşmesinden oluşur. Görüldüğü gibi bu seslerin kendi başlarına hiçbir anlamı yoktur. Gösterilen (içerik) terimi, göstergenin "kavram", yani "dilsel içeriği" ile ilgili özelliğini anlatır. "Kalem" göstereni "yazı yazmak için kullanılan bir araç" anlamına gelerek kavramsal bir özellik taşır; dolayısıyla, dilsel anlamda bir içeriğe sahiptir. Gönderge terimi ise dilin kullanılmasıyla ifade edilen "dış gerçeklik nesnesine göndermede bulunmak" anlamına gelir. Eğer "kalem" terimi dil aracılığıyla kullanılırsa bu durum, ifade edilen dış gerçeklik nesnesine göndermede bulunulduğu anlamına gelir. Bu üç kavramın birbiriyle ilişkisi şu şekilde gösterilebilir:



Belli bir dilde, anlamı olan en küçük birimlere *dil göstergesi* denir. Öyleyse, “ekmek”, “kitap”, “defter” gibi isimler birer dil göstergesi olabileceği gibi dilin en küçük birimlerinden olan “-yor”, “-di” ve “-miş” gibi fiil çekim eklerinden “-ler”, “-lar” gibi çoğul eklerine kadar birçok birim dil göstergesi olarak kabul edilebilir. Demek ki, dil göstergesinin bir sözcük ya da kelime anlamına gelmesine gerek yoktur. Dil göstergesi *gösteren* ve *gösterilen* olmak üzere iki farklı düzlemde oluşur. Dilbilimsel anlamıyla gösteren kulağımızla duyduğumuz /Y.A.P.R.A.K/ sesi, gözümüzle gördüğümüz “yaprak” yazısı iken yine dilbilimsel anlamıyla “gösterilen” kişinin zekâsı ve edindiği deneyimler sonucunda kavradığı içeriktir. Diğer bir deyişle, /Y.A.P.R.A.K/ sesini duyduğunda veya yazısını okuduğunda zihninde canlandırdığı /yaprak/ ile ilgili genel kavramdır.



Gösteren, gösterilen ve gönderge arasındaki ilişki sadece dil bilimsel anlamıyla sınırlı değildir; bu üçlü arasındaki ilişki kültürel ve metinlerarası özellik gösteren metinler veya söylemlerde de ortaya çıkar. Şöyle ki, bilindiği gibi her toplumun kendine ait bazı ortak değerleri, yargıları ve inanışları bulunur. Dolayısıyla, gönderge diye ifade edilen şey, aslında belli bir topluma ait söz konusu edilen ortak değerlerin bulunduğu kısımdır. Kişi iletişime geçmek için ya o toplumu oluşturan bireylerin kullandığı kodları ya da farklı türdeki göstergeleri kullanarak kendine ait bir bildiri oluşturur. Ancak oluşturulan bu bildirinin alıcı tarafından ne anlama geldiğinin anlaşılması ortak kodların kullanılmasına bağlıdır. Eğer yazar veya konuşmacının bildirisi ortak bir kültüre ait ise o bildiri alıcı tarafından anlaşılır. Aksi takdirde bildiri anlaşılabilir. Yani bildirinin anlaşılabilmesi, kodların alıcı tarafından bilinmesine bağlıdır.

Bir sözcük veya terimin anlamı, o topluma ait ortak bir değerdir. Dolaşımıyla sözcüğün alıcı ve verici tarafından ne anlama geldiği gönderge ile ilgili bir durumdur.⁴⁶⁶ Sözelimi, İngilizce konuşan bir Türk, argoda kullanılan “He kicked the bucket (Nalları dikti)” cümlesinin ne anlama geldiğini bilmiyorsa, “He kicked the bucket” cümlesinden “O (erkek) kovayı tepti” gibi bir anlam çıkaracaktır. Demek ki kavramın hangi anlamda ya da hangi bağlamda kullanıldığının bilinmesi anlamın anlaşılmasında önemli bir etkidir. Bir sözcüğün anlamını bilmekten öte o sözcüğün kullanıldığı bağlamı bilmek de oldukça önemlidir.

Özetle, anlamın çözümlenmesi gösteren, gösterilen ve göndergenin birbirine eklenmesiyle oluştuğu için gösterge bilimsel çözümlemelerde bu üç bileşenin ayrı ayrı belirlenmesi ve birbirleriyle olan ilişkilerinin ortaya çıkarılması gerekir. Gösterge bilim adlı bölümde ilk önce gösterge bilimin tarihsel gelişimine kuramsal açıdan kısaca değindik. Daha sonra gösterge, gönderge ve çok anlamlılık bağlamında göstergebilim kuramını açıklamaya, en sonunda ise gösteren, gösterilen ve gönderge arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalıştık. Bu kısımdan itibaren ise gösterge bilimsel çözümlemeye açıklık getirmeyi, *Dünya Güzeli* adlı masala gösterge bilimsel açıdan yaklaşmayı ve kültürel kodlar bağlamında çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini göstergebilimsel açıdan değerlendirmeyi uygun görmekteyiz.

II.II.III. Gösterge Bilimsel Çözümleme:

Bu kısımda gösterge bilimsel bir çözümleme yapmadan önce çözümlemenin ne şekilde yapılması gerektiği ile ilgili bir ön bilgi verelim. Gösterge bilimsel çözümleme yapma, aslında okuma edimi ile birebir ilişkilidir. İyi bir okuma, bir metnin yüzeysel değil, derinlikli bakış açısıyla okunmasını gerektirir. Örneğin, *genel okuma* olarak adlandırılabilen yaygın okuma biçiminde okur, metnin açık anlamını ortaya çıkarmak için iz sürerken, aynı metnin gösterge bilimsel açıdan okunması, genel okuma biçiminden büyük farklılık gösterir. Çünkü gösterge bilimsel çözümleme için yapılan okuma ediminde, okurun yoğun, dikkatli, duyarlı ve sistemli bir çaba göstermesi gerekir.

Gösterge bilimsel açıdan incelenecek metnin eğer anlamlı bir bütün olduğu varsayılırsa o metinde gösterge bilimsel okuma yapmak demek, bu bütünü veya yapıyı, ayrıştırmak, bozmak, yeniden kurmak ve yeniden yapılandırmak anlamına gelir. Gösterge bilimsel çözümlemelerde bir araştırmacının yapması gereken işlemleri Mehmet Rifat şu şekilde sıralar:

“1. Metindeki kişilerin, zamanların ve uzamların bir dilyetisi (bir anlatış ustalığı, bir yaratış sanatçılığı) aracılığıyla nasıl düzenlendiğini, sözelimi sanatsal, yazınsal bir tasarımın söylem aşamasına nasıl geldiğini araştırır.

2. Kişilerin ‘olay örgüsü’ içindeki işlevlerini saptamaya, kişilere bağlı eylem, olay ve duyguların nasıl düzenlendiğini, bir anlatı izlencesi içinde nasıl eklemlendiğini kavramaya çalışır.

3. Metnin ilk iki düzeyinde belirlenen anlam evreninin temellendiği,

466 V. Doğan Günay. “Görsel Okuryazarlık ve İmgenin Anlamlandırılması.” Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi, Art E. S. 01, 2001, ss. 1-2.

<http://art-e.sdu.edu.tr/docs/gunay.pdf> Erişim Tarihi: 04. 10. 2011.

kaynaklandığı en soyut, en mantıksal, en derin düzeydeki gücül yapıların neler olduğunu görmeye ve göstermeye yönelir.”⁴⁶⁷

Görüldüğü gibi, gösterge bilimci çözümlemeyi üç aşamada yapar; 1. Söylem çözümlemesi, 2. Anlatı çözümlemesi, 3. Temel yapı (mantıksal-anlamsal) çözümlemesi.⁴⁶⁸ *Homo Semioticus* ve *Genel Gösterge bilim Sorunları* (2007) adlı eserinde Mehmet Rifat bu aşamaları şu şekilde açıklar:⁴⁶⁹

1. Söylem çözümlemesi:

1. aşama:

Söylem çözümlemesinin 1. aşamasında metne düzen verebilmek ve anlamı oluşturabilmek için daha önce yapılan veya yapıldığı varsayılan bir örnek doğrultusunda bir sınıflandırma yapılabilir. Metin ilk önce kesitlere ayrılır. Metin kesitlere ayrılırken yani kesitleme işleminde, metindeki kişiler, kişilerin üstlendikleri roller, kişilerin davranışları, olayların gerçekleştiği zaman ve uzam kavramları dikkate alınır.

2. aşama:

Sahneler arasındaki geçişler belirlenir; saptama ve adlandırma çalışması yapılır. Başka bir deyişle, sahneler arasındaki ayırım belirlenir; anlatı kişilerinin veya kişileri simgeleyen rollerin nerede, ne zaman, hangi durum ve eylem açısından değer kazandığı, hangi duruma veya oluşuma göre biçimlendiği ortaya çıkarılır. Sahneler arasında ayırım yoksa dönüşüm de yoktur; dönüşüm yoksa anlamın eklemlenmesi, yani anlamın üremesi de yoktur.

3. aşama:

Adlandırılan sahnelerin birarada bulunabilenleri (benzerler, bütünleyenler) ile birbirinden ayrı tutulması gerekenleri (karşıtlıklar, çelişkiler) arasında ayrı ayrı sınıflandırma çalışması yapılır. Örneğin; yaşayanlar/ölenler, konuşanlar/dinleyenler, güçlüler/güçsüzler, büyükler/ küçükler, iyiler/kötüler, görünenler/gizlenenler vb.

2. Anlatı çözümlemesi:

1. aşama:

Her metnin içeriğine uygun bir yaratılış düzeni vardır; bununla birlikte her metnin kendine ait bir kurgusu başka bir ifadeyle, bir öyküsü de bulunur. Bu nedenle söylem çözümlemesi ile anlatı çözümlemesinin birbirini bütünlemesi gerekir. Anlatı çözümlemesinin 1. aşamasında eyleyenlerin (özne/ nesne, gönderen/gönderilen, yardım eden/ karşı çıkan) yer aldığı ve en yalın sözdizimsel anlatı yapısı olarak tanımlanan “temel sözceler” saptanır. Temel sözc; durum sözcisi (özne ile nesne arasındaki ayrılık ya da birliktelik ilişkisi) ve edim sözcisi (bir durum sözcisini bir başka durum sözcisine dönüştüren edimin bulunduğu sözc) olmak üzere ikiye ayrılır. 1. aşamada anlatsal çözümleme, durum sözcisi ile edim sözcisinin saptanmasını gerekli kılar.

467 Mehmet Rifat. *Homo Semioticus* ve *Genel Göstergebilim Sorunları*. İstanbul: YKY, 2007, s. 36.

468 Mehmet Rifat. *Homo Semioticus* ve *Genel Göstergebilim Sorunları*. s. 37.

469 Mehmet Rifat. *Homo Semioticus* ve *Genel Göstergebilim Sorunları*. ss. 37-47.

2. aşama:

Bir anlatının oluşması için bir başlangıç durumu (durum sözcüğü), bir sonuç durumu (bir başka durum sözcüğü) ve bu iki durum arasındaki temel dönüşümü (edim sözcüğü) gerçekleştiren “dönüştürücü özne”ye ihtiyaç vardır. Bu nedenle durum ve edim sözcüğünün yanı sıra “dönüştürücü özne”yi de saptamak gerekir.

3. aşama:

Bir edim sözcüğünün bir durum sözcüğünü etkileyerek onu yeni bir durum sözcüğüne dönüştürmesi süreci “anlatı izlencesi (anlatı programı)” olarak adlandırılmaktadır. Bir anlatı izlencesi, ancak bir Özne’nin başka bir Özne’yi etkileyerek, içinde bulunduğu durumu bir başka duruma dönüştürmesiyle oluşur. Dolayısıyla göstergebilimcinin amacı, durum sözcüklerini saptamak ve bunların dönüşümlerini ortaya çıkarmaktır. Anlatı izlencesi dört aşamadan oluşmaktadır. Birincisi eyletim (manipülasyon), ikincisi edinim-edinç (kompetans), üçüncüsü edim (performans), dördüncüsü yaptırım (sanksiyon)dur. Birinci aşamada, bir eyleyen veya bir özne, bir başka eyleyenin (gönderen veya görevlendiren) isteği veya zorlamasıyla zorunlu veya istekli bir eylem yapar. Özne, Gönderen’in isteğini yorumlayıcı edimiyle sorgular; bunları kendi bakış açısına göre değerlendirir; izlenceyi uygulayıp uygulamamaya karar verir. İki eyleyen arasında uzlaşma sağlanırsa o zaman izlenceyi gerçekleştirmek için bir sözleşme yapılır. Anlatı izlencesi, Gönderen’in Özne’yi manipüle etmesiyle başlamış olur. İkinci aşama, birinci aşama gerçekleşirse yani özne gönderenin izlencesini uygulamayı kabul ederse, o zaman eylemi gerçekleştirmek için ya doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan yeteneklere ihtiyaç duyacaktır. Edinim aşamasında Gönderen’in işlevi biter ve Özne gereken yetenekleri bazı sınamalardan geçerek edinmeye çalışır. Öznenin Gönderen ile yaptığı sözleşmeyi gerçekleştirebilmesi ancak söz konusu yeteneklerle donanmasına bağlıdır. Anlatı izlencesinin üçüncü aşamasında ise, Özne’nin gerekli yetenekleri edinmesiyle anlatı izlencesinin gerçekleşmesini sağlayan asıl eylem yapılabilir. Böylece başlangıç durumundan sonuç durumuna geçilmiş olur. Dördüncü aşamada Özne’nin edimi kendisini görevlendiren kişi yani Gönderen tarafından değerlendirilir. Yaptırım Özne’nin başarısına veya başarısızlığına göre uygulanır; Özne ya ödüllendirilir ya da cezalandırılır. Özne eğer bu işten başarılı çıkmışsa yaptırım aşamasında sınamadan başarıyla geçecek, başarısızsa cezalandırılacaktır.

4. aşama:

Bu aşamada anlatı izlencesi, olay örgüsü içindeki işlevleri anlamlarıyla birlikte belirlemeyi sağlar. Bir anlatı izlencesinin karşısında bir karşı-izlence bulunabilir. Karşı-izlencenin amacı, eyleme geçmesi beklenen Özne’nin gerçekleştirmeye çalışacağı eylemi bir Karşı-Özne yardımıyla engellemek, geciktirmek veya tamamen ortadan kaldırmaktır. Dolayısıyla bir anlatı çözümlemesinde genellikle Özne ile Karşı-Özne’nin çatışmasını görmek ve bunları ayırt etmek gerekir.

3. Temel Yapı (Mantıksal-Anlamsal Yapı) Çözümlemesi:

Bu aşama anlam evreninin en soyut, en derin düzeyidir. Bu aşamada yapılacak ilk iş, söylem ve anlatı düzeylerinde saptanan ilişkileri düzenleyen mantığın ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Böylece çözümleme sürecini inceleyen gösterge bilimci, gerçekleşmiş yapılardan bu yapıların kaynağını oluşturan mantıksal yapılara, daha açık bir ifadeyle gösterge dizgesinin üretim çekirdeğine ulaşmış olur.

Sonuç olarak göstergebilimsel yaklaşımla metin çözümleme bazı aşamalardan geçmektedir. Bunları özetlemek gerekirse, Roland Barthes'in belirttiği gibi birinci aşamada, metin birbirini izleyen çok kısa kesitlere ayrılır; bu kesitler (okuma birimleri: Fr. *lexies*) numaralandırılır. Kesitlemedeki amaç biçimle ilgili değildir; bu nedenle gösteren değil, anlam gözlemlenir. Ayrıca kesitlemenin kuramsal açıdan temellendirilmesi gerekmez. İkinci aşamada, her okuma birimi için yaratılan anlamlar gözlemlenir. Burada "anlam" terimi ile ifade edilmek isten sözcüğün, sözlük anlamı değil yan anlamı yani, ikincil anlamıdır. Üçüncü aşamada metin çözülür. Metnin çözülmesi aşamasında, metnin retorikle ilgili büyük yığınlarına ulaşılması amaçlanmaz; metnin tematiği araştırılmaz; sadece metnin katmanları ortaya çıkarılır. Son aşamada ise, anlamların kalkış noktaları gösterilir; varış noktaları değil. Çünkü metnin katmanlarının ortaya çıkarılması derin bir okuma gerektirdiği için anlamların unutulmasına önem verilmez; anlamların unutulması, okumanın bir parçası olarak kabul edilir. Dolayısıyla metin kendi içinde kapalı bir içyapı değil, başka metinlere, başka kodlara, başka göstergelere açılma noktasıdır. Diğer bir deyişle, metni metin yapan şey, metinler arası ilişkidir.⁴⁷⁰

II.II.IV. Dünya Güzeli: Masala Gösterge Bilimsel Yaklaşım:

Gösterge bilimsel metin çözümlemesi ile ilgili kuramsal alt yapıyı oluşturduktan sonra metin incelemesine geçelim. Bunun için ilk önce metin seçimi yapmak, daha sonra ise, seçilen metni yukarıda belirttiğimiz kesitleme ilkeleri çerçevesinde kısımlara ayırmak gerekir. Gösterge bilimsel metin incelemesi için masal türünde bir edebi metin seçtiğimizi ve ünlü Türk halk bilimcisi Pertev Naili Boratav'ın *Az Gittik Uz Gittik* (ilk basım tarihi 1969; 8. basım tarihi 2011) adlı eserindeki aşağıdaki *Dünya Güzeli* adlı masalı göstergebilimsel açıdan inceleyeceğimizi belirtelim.⁴⁷¹

KESİT: I

"Bir varmış bir yokmuş... Allahın kulu çokmuş...

Vakt-u zamanında bir Padişah varmış. Bu padişahın gezmediği yer, görmediği şehir, yenmediği kral kalmamış.

Günün birinde bu Padişah hastalanıyor, gözleri görmez oluyor... Dünyanın her bir tarafından gelen doktorlar derdine deva bulup gözlerini açamıyorlar. En sonunda bir derviş çıkageliyor. Padişaha diyor ki:

"Sultanım, senin gözünün ilacı atının ayağının basmadığı topraktır."

Padişah bu sözü duyunca başını sallıyor da: "O toprak zor bulunur," diyor.

470 Roland Barthes. *L'aventure Sémiologique*. ss. 147-149.

471 Pertev Naili Boratav. *Az Gittik Uz Gittik*. 8. Baskı. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları, 2011, ss. 66-74.

Dervişin sözü ilkin saraya, sonra da şehre yayılıyor.

ALTKESİT: I

Padişahın üç oğlundan en büyüğü babasının huzuruna geliyor, diyor ki: "Baba, ben sana ilaç olacak toprağı getirmeye gidiyorum."

Baba oğul helâlaşıyorlar. Oğlan atını sürüp gidiyor. Günler geçiyor, büyük şehzade adamlarıyla dönüp geliyor. Getirdiğı toprağı babasına veriyor. Padişah:

"Oğlum, diyor, yorgun görünüyorsun. Nerden aldın bu toprağı?"

"Yedi-Dağ ardındaki Çetin-Tepe'nin doruğundan."

"Oğlum, ben gençliğimde oralarda keklık avladım."

ALTKESİT: II

Aradan birkaç gün geçiyor, bu sefer ortanca şehzade geliyor:

"Baba, gözlerinin ilacını bulmaya gideceğim, helallaşalım," diyor. O da yola çıkıyor. Bir gün, üç gün derken günün birinde çıkageliyor.

"Baba müjde. İlacı buldum, diyor. Yedi-Bayır ardındaki uçurumun dibinden toprak getirdim. Öyle uzak, öyle derin bir yerden ki, kimse inememiştir bu güne kadar." Padişah: Oğlum diyor, ben gençken oraya ördek avına giderdim."

ALTKESİT: III

Artık Padişahın gözlerinden umutlar üzülmüyor...

Günlerden bir gün küçük şehzade geliyor Padişahın huzuruna:

"Baba, diyor, ben senin derdine deva bulmaya gideceğim."

Padişah: "Vazgeç oğul, diyor. Şu dünyada benim atımın ayağının değmediğı yer yoktur."

Babası kararından vazgeçirmek için ne söylediyse Şehzade dinlemiyor. Baba oğul sarılıp helallaşıyor.

KESİT: II

Çocuk, babasının yanından çıkıp sarayın tavlmasına gidiyor. Bakıyor ki, orada bir tay, bütün öteki atlardan bambaşka bir at... "Bu bana at olur," diyor, atı ayırtıp üzümle, arpayla hususi besletiyor. At kırk gün beslenedursun, öte yandan terk edilmiş bir tarlaya suyu bağlatıyor. Tarla da kırk gün sulanıyor. Kırk birinci gün Şehzade bakıyor ki at aslan gibi olmuş, kir kir kişiyor. Ata biniyor, kırk gün sulanan tarlaya giriyor. Atı öyle bir koşturuyor ki, tarladan toz çıkartıyor. O zaman Şehzade:

"Bu tarlayı tozutan at bana at olur, " diyor, sürüyor atını, gidiyor.

KESİT: III

Az gidiyor uz, gidiyor... Bir gece üstüne bir gece daha geçiyor... Üçüncü gece, bir yazının yüzünde yüzüyormuş, gözüne bir ara yerde küçücük bir şey ilişiyor, sanırsın ki gece vakti yere güneşten bir parça düşmüş. "Bu ne acaba?" diyor Şehzade. Atını o yana sürüyor. Gidip bakıyor ki bir kuş kanadı

par par parlayan. Eline alıyor, eviriyor, çeviriyor. “Ben bunu alayım. Belki bir işe yarar,” diyor. Diyor ama, gaipden gelir gibi bir ses: “Şehzade, sakın alma. O kanat sana bela getirir.” Şehzade aldırıyor. Kanadı cebine koyup gene atına biniyor, yola koyuluyorlar.

ALTKEŞİT: I

Artık daha kaç günlük yol yürüdülerse, sonunda bir şehre varıyorlar. Şehzade bir hana iniyor. Hancı bir ihtiyar kadınmış, Şehzadeye: “Yerim yok,” diyor. Şehzade kocakarıya bir avuç altın verince: “Buyur oğlum, buyur. Atına da yerim var, itine de.” diyor. Şehzadeyi konuk ediyor...

Meğer o gün memleketin padişahı tellal bağırtmış: “Bu gece kimse ışık yakmasın.” diye. Şehzade handaki odasında soyunuyor, dökünüyor. Cebindeki kanadı da lambalığa bırakıp yatıyor.

Gece devriye gezen Padişah bakıyor ki bir hanın penceresinde güneş gibi bir ışık var. Orayı mimliyor. Ertesi sabah sarayın adamları hana gelip o odada yatanı çağırıyorlar. Oğlan düşüp arkalarına gidiyor. Padişahın huzuruna çıkıyor. Padişah:

“Sen benim fermanımı niye dinlemedin, ışık yaktın?” diyor. Oğlan da:

“Padişahım, ben yabancıyım... Yorgundum, erken yattım. Işık falan yakmadım. O aydınlık, yolda bulduğum bir kanattan çıkıyordu.” diye cevap veriyor.

“Onu bana verir misin?”

“Feda olsun, Padişahım.” diyerek, getiriyor kuş kanadını padişaha veriyor.

ALTKEŞİT: II

Padişah artık bu kuş tüyüne hayran olmuş, evirir, çevirir onunla eğlenirmiş... Oğlanı da serbest bırakıyorlar. Kuş kanadı, sarayın içini, gözleri kamaştıracak kadar ısıtırmış... Padişah da çocuk gibi sevinir, iki de bir vezirine: “Benden bahtiyar kimse var mıdır şu dünyada?” dermiş. Bir gün beş gün, beş gün... en sonunda, “Benden daha bahtiyar kimse var mı?” diyen Padişaha Veziri:

“Yoktur ama, Padişahım... Kanadı böyle nur saçan kuşun kendisi kim bilir nasıldır? Ona sahip olmalı.” diyor.

Padişah:

“Bu nasıl olur?” deyince; Vezir:

“Emredersiniz, kanadı size veren çocuk kuşu da bulur.” diyor.

Padişah oğlanı çağırıyor:

“Bana bu tüyün kuşunu buldun buldun, yoksa başın gider.” diyor. Oğlan şaşırıyor, neye uğradığını bilemiyor. Hana dönüyor.

Atını kaşağılarken düşünceli düşünceli, “Ne yapacağım ben şimdi?” diye söylenirmiş... O anda at dile gelir:

“Şehzadem, ben sana: ‘Başına bela gelir.’ dedim, ama dinlemedin, bu tüyü aldın. Sözünde durmamak da şanına yakışmaz; Padişaha söz verdin bir kerre. Kuşu bulmalıyız. Şimdi geri döneceksin, gidip Padişah’tan semiz bir

katır isteyeceksin. Ondan sonra Kaf-Dağı'na gideceğiz. Bu kuş, Kuşlar-Padişahıdır. Senede bir kere dağın eteğinde bütün kuşlar toplanırlar. Şu sıra toplanmaları yakın. Orada sen katırı keseceksin, etini parça parça edip dağıtacaksın. Katırın sepetliğinin üstünde biraz et kalır. Sen sepetliğin içine girip saklanır, gözlerini yumar, Ulu-Ağacın dibinde bekler durursun. Kuşlar toplanır, en son padişahları gelir. Konuşur, danışırlar. Sonra Padişah izin verir, kuşlar eti kapışırlar. Kendi de sepetliğin tepesine konar. Bir gaga vurur. Gagayı vurur vurmaz, sepetliğin içinden elini uzatır, kuşu yakalar, ağırtmadan kafasını kanadının altına sokarsın; ondan sonra bana atlar kaçarsın."

Şehzade atının dediklerini yapıyor: Padişah'tan semiz katırı alıp yola çıkıyorlar. Kaf-Dağı'nın eteğine zamanında yetişiyorlar. Orada Şehzade atını bir yere saklıyor. Katırı kesip etini parçalıyor, oraya buraya dağıtıyor; sepetliğin içine saklanıp bekliyor. Az sonra kuşlar toplanıyorlar. Başlıyorlar kanat çırpıp ötüşmeye. Derken sesler kesiliyor; ortalığı bir hışırtı kaplıyor. Şehzade başını kaldırıp göge bakıyor ki, gökyüzünden yere doğru sanki bir nur süzülüyor. Atın tembihlerini hatırlayıp gözlerini, aydınlığın kuvvetinden kör olmasın diye, sımsıkı yumuyor. Kuş ağır ağır iniyor. Bütün öteki kuşlar onu karşılıyorlar, görüşüp ötüşüyorlar. Nihayet Kuşlar-Padişahından izin çıkıyor, hepsi et parçalarına koşuyorlar. Padişah da sepetliğin tepesine konup bir gaga vuruyor. Oğlan hemen yakalayıp kafasını kanadının altına sokuyor. Atına atlayıp şehre geliyor.

Padişah kuşu görünce sevincinden deliye dönüyor. Oğlanı serbest bırakıyor.

ALTKEŞİT: III

Artık bütün saray pırıl pırıl aydınlanıyor. Padişah vezirine dönüp gene soruyor: "Bu dünyada benden bahtiyar padişah var mıdır?" Vezir de diyor ki: "Yoktur, Padişahım... Ama bu kuş bu sarayın içinde neye yarar?... Köhne bir saray... Fildişinden bir saray olmalı ki..."

"Fildişinden sarayı nasıl yapmalı? O kadar fildişini nereden bulmalı ki?" diye sorunca Padişah; Vezir: "Kuşu getiren fildişini de bulur," cevabını veriyor.

Padişah hemen hana haberci gönderiyor. Şehzadeye emrini bildiriyor. Oğlan üzüntülü üzüntülü atını kaşağılarken at gene dile geliyor:

"Bırakıp kaçmak senin şanına yakışmaz. Haydi hazırlan. Padişahın huzuruna çık. Ondan fırlar dolusu rakı ile bir tabur asker iste. Fillerin ormanına gideriz. Orada bir göl vardır; ögle sıcaklığında filler o göle suya gelirler. Göle rakıları dökersin. Askerlerle sen de saklanırsınız. Filler suyu içer, sarhoş olur, bayılır, düşerler. Hemen yerinizden fırlar, dişlerini sökersiniz."

Oğlan, atın dediği gibi Padişah'tan rakıları, askerleri alıyor, biniyor atına, gidiyorlar.

O göle varınca rakıyı suya döküyor, saklanıyorlar. Ögle sıcaklığı basıyor. Filler sökün ediyorlar. Sudan bir tadıp geri çekiliyorlar. Ama sıcak artınca susuzluğa dayanamayıp tekrar geliyorlar, gölün suyundan kana kana içiyorlar. Hemen de bayılıp düşüyorlar. Askerler üşüşüp bütün fillerin dişlerini söküyorlar.

Padişaha haber geliyor. Padişah sevincinden deli oluyor. Artık hazırlık başlıyor. Fillerin dışı gelince de hemen tezelden saray kuruluyor, dayanıp döşeniyor. Kuşa da altınla, elmaslı kafes yaptırılıp sarayın başköşesine asılıyor.

ALTKEŞİT: IV

Padişah tahtına kuruluyor. Vezirini çağırıp: “Benden bahtiyar padişah var mı şu dünyada?” diye soruyor gene. Vezir:

“Yoktur Sultanım, ama... Bu fildişi sarayın içinde Dünya-Güzeli size sultan-hanım olup salınmalıydı,” cevabını veriyor.

“Dünya-Güzeli’ni kim istemez? Ben de isterim, isterim, ama onu almak için bugüne kadar bütün dünya padişahları uğraştılar, alamadılar. Ben nasıl elde ederim?”

“Kuşu getiren, sarayı yapan, Dünya-Güzeli’ni de getirir.” cevabını verince Vezir, padişah emrediyor, Şehzadeye Padişahın iradesini bildiriyorlar.

Çocukcağız: “Başıma bu da mı gelecekti?” diyerek düşünceli düşünceli atının yanına varıyor. At:

“Şehzadem, oldu olacak... Dünya Güzeli’ni de getirelim de yurdu-muza dönelim. Zaten bu dünyada babanın atının ayağının değmediği yer Dünya-Güzeli’nin gergefinin altındaki topraktır. Oradan Padişah babanın gözlerinin ilacını da alırsız,” diyor.⁴⁷²

Oğlan biniyor ata. Dört-nala günlerce gidiyorlar. Sonunda bir gün Dünya-Güzeli’nin köşkünün bahçesine yaklaşıyorlar. Gün ağarırken at:

“İn şehzadem üstümden, diyor. Şimdi sen bahçeye gireceksin. Dikenli gül dalından yedi çubuk keseceksin. Dünya-Güzeli gün doğmadan gül bahçesinde gergef işler. Duyurmadan usulca arkasından yaklaşır, birden saçlarından kavrarsın; başlarsın gül çubuğu ile dövmeye. ‘Yeter’ deyinceye kadar döver, sonra alır getirirsin.”

Şehzade atın dediği gibi giriyor bahçeye. Gül çubuğunu kesiyor. Bakıyor ki sıрма saçlı Dünya-Güzeli, ay parçası gibi, oturmuş gergef işliyor. Usulcacık yanaşılıyor Şehzade, saçlarından yakaladığı gibi dikenli gül çubuğu ile dövmeye başlıyor. Sonunda Dünya-Güzeli:

“Yeter delikanlı. Canım feda olsun. Ben de senin gibi bir yiğit bekliyorum.” diyor. Beraberce ata binip Padişahın sarayına geliyorlar.

Şehzade, Dünya-Güzeli’ni Padişaha teslim ediyor. Gergefin altından aldığı toprağı da sarıp sarmalayıp göğsüne saklamış... Hana gidip yatıyor.

ALTKEŞİT: V

Dünya-Güzeli’ni fildişi sarayın harem dairesine alıyorlar. Akşam olunca ihtiyar padişah sevine sevine kızın kapısına geliyor.

“Dünya-Güzeli kapıyı aç da içeri gireyim,” diyor. Kız:

“Haydi ordan ihtiyar, bunak... Ben seni bu halde yanıma almam... Yedi-Deniz ötesinde bir adada benim kırsaklarım vardır. Onları getirirsin. Sütüyle yıkanırısın gençleşirsin. O zaman yanıma gelirsin,” diye cevap veriyor.

472 Gergef; “Üzerine kumaş gerilerek nakış işlemeye yarar, çoğu dikdörtgen biçiminde olan çerçeve.” TDK Güncel Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim Tarihi: 22.09.2011.

"O kırsakları buraya kim getirebilir?

"Beni buraya getiren yiğit."

Oğlana gene haber gidiyor; Padişahın emrini bildiriyorlar. Şehzade gene atının yanına varıyor. "Atım, ne yapacağız?" der gibi... At gene dile geliyor:

"Kırk manda keseceksin. Kırkının gönünü yüzüp, kat kat benim sırtıma geçireceksin. Deniz kenarına varınca sen çalılardan ardına saklanacaksın. Ben bir nara atarım. Deniz aygırı suları yarıp çıkar denizden. Başlar benimle boğuşmaya. Kırk manda derisini parçalar, ama kırkıncıda iyice yorulur. Sen hemen eğeri getirip aygırın sırtına vurur, üstüne binersin. O denize atlar, seni kırsakların adasına götürür. Adadaki Al-Kırsakla Doru-Kırsağı alır dönersin."

Şehzade atının dediklerini yapıyor. Deniz kıyısına varıyorlar. Şehzade kırk manda derisini yüzüp atın sırtına geçiriyor, kendisi saklanıyor. At kişniyor. Deniz yarılıp içinden aygır çıkıyor, Şehzadenin atıyla boğuşmaya başlıyor. Sonunda, artık aygır yorgun düşünce oğlan eğeri aygırın sırtına vuruyor. Aygır denize atlıyor. Kırsakların adasına varıyorlar. Şehzade orada Al-Kırsakla Doru-Kırsağı alıyor, Padişaha getiriyor.

KESİT: IV

O gece Padişah, Dünya-Güzeli'nin kapısına gidiyor:

"Sultanım, kırsaklar geldi. Kim sağlayacak?"

"Beni getiren yiğit, benim başörtümü örtünsün, benim kokumu sürünsün, kırsakları sağlar."

Şehzadeyi çağırıyorlar, kızın söylediklerini tekrarlıyorlar. Oğlan Al-Kırsağın sütünü altın kovaya, Doru-Kırsağın sütünü gümüş kovaya sağıp kızı gönderiyor. Kız padişahı soyuyor. Doru-Kırsağın sütüyle yıkamaya başlıyor; Yıkadıkça padişahın etleri dökülüyor. Döküle döküle bir iskeleti kalıyor ortada. Kız o zaman:

"Alın şu pisi gömün," diyor. Sonra Şehzadeyi Al-Kırsağın sütüyle yıkıyor. Şehzade o zaman tıpkı Dünya Güzeli'ninki gibi, geçmeyen, tükenmeyen bir gençlik kazanıyor. O memlekete padişah oluyor.

Kırk gün kırk gece düğün yapıp Şehzade ile Dünya-Güzeli muratlarına eriyorlar.

KESİT: V

Güllüp eğlenip yaşar giderlermiş... Bir gün Şehzade dertli dertli içini çekiyor. Dünya-Güzeli:

"Yiğidim, niye kederlisin? Koca bir memleketin padişahı oldun. Dünya-Güzeli gibi karın var," diyor Şehzade:

"Ah, diyor. Ben de bir padişah oğluyum. Babamın derdine deva bulayım diye yedi sene çekmediğim kalmadı. Babamı düşünüyorum," diye cevap veriyor. Sultan Hanım: "Haydi, gidelim," diyor.

Hemen toparlanıp yola çıkıyorlar. Günlerce yol gittikten sonra Şehzadenin memleketine yaklaşıyorlar. Hemen Padişaha müjdecı gönderiyorlar.

Haberciler gelince Padişah inanmıyor oğlunun sağ olduğuna. Sonunda Şehzade yetişip geliyor.

“Baba, gözünün ilacını getirdim,” diyor.

“Nerede buldum oğlum?”

“Gelininin gergefinin altındaki toprakta,” deyince oğlan; Padişah soruyor:

“Gelinim kim?”

“Dünya-Güzeli, baba.”

Padişah hem şaşırıyor hem seviniyor. Hemen toprağı gözlerine sürüyorlar. İki gözü açılıyor, Padişah dünyaya yeni gelmiş gibi oluyor.

Yeniden kırk gün, kırk gece düğün, şenlik yapıyorlar. Helvalar dağılıyor, kurbanlar kesiliyor...

Onlar ermiş muradına, biz de erelim muradımıza.”⁴⁷³

Çalışmamızın gösterge bilimsel çözümleme kısmında belirttiğimiz gibi herhangi bir metnin gösterge bilimsel açıdan çözümlenebilmesi için ilk önce o metni kesitlere ayırmak gerekir. Metni *okuma birimlerine ayırmak* anlamına gelen *kesitleme* işlemi, olay örgüsündeki eklemlenme noktalarının ortaya çıkarılmasını gerekli kılar. Bu nedenle masalı ilk önce kesitlere ayıralım. Bundan sonra ise metni ayrı ayrı kesitler halinde ele alıp bu kesitleri *söylemsel düzey* ve *anlatısal düzey* olmak üzere iki farklı açıdan inceleyelim.

KESİT I: Başlangıç Durumu:

Söylemsel Düzey:

Söylemsel düzey bağlamında metnin birinci kesiti olarak saptanan bu bölüm, masalın başlangıç ya da giriş bölümünü oluşturur. Genel olarak metinlerde birinci kesitte kişi, zaman ve uzam kavramları ortaya çıkar; böylece bu ilk kesitte metin belirginleşir veya şekil alır. Birinci kesitinde anlatı kişilerini; “padişah”, “derviş” ve “padişahın üç oğlu (şehzadeler)” anlatı zamanını; “vakt-u zamanında (zamanın birinde)”, “günün birinde”, “en sonunda”, “günler geçiyor”; anlatı uzamını ise “saray” ve “şehir” kavramları oluşturur. Kişi, zaman ve uzam kavramları ile ilgili yapılan bu ilk saptamalar, daha sonraki kesitlerde özellikle söylem ve anlatı düzeylerinin gelişmesinde etkin bir işleve sahip olurlar.

Görüldüğü gibi, I. kesitte temel bir sorun ortaya konulur. Gezmediği yer, görmediği şehir, yenmediği kral kalmayan bir ülkenin padişahının günün birinde hastalanıp gözleri görmemesiyle asıl sorun başlar. Sorunun çözümü bir dervişe göre, “Padişahın atının ayağının basmadığı toprak”ta yatar. Bu toprak bulunup Padişahın gözlerine sürüldüğü takdirde gözleri açılacaktır. Bunun için üç oğul seferber olur. Oğullardan her birinin babalarını iyileştirecek toprağı aramaları, olay örgüsünde belli eklemlenme noktaları oluşturdıkları için I. Kesit üç alt kesite ayrılır.

Birinci alt kesit, büyük şehzadenin “Yedi-Dağ ardındaki Çetin-Tepe’nin doruğu”na giderek toprak almasını; ikinci alt kesit, ortanca şehzadenin “Yedi-Bayır ardındaki uçurumun dibinden toprak” almasını; üçüncü alt kesit ise küçük şehzadenin babasının “derdine deva bulmaya” gitmesini konu alır.

Şehzadelerin arayışları sırasında uzamın sırasıyla saray, Yedi-Dağ ardındaki Çetin-Tepe'nin doruğu ve Yedi-Bayır ardındaki uçurum olarak değiştiği görülür.

Anlatısal Düzey:

Anlatısal düzey bağlamında metnin birinci kesitini ele alalım. Eyleyenleri ve eyleyenlerin aralarındaki ilişkileri anlatı sözdizimi açısından incelediğimizde söylemsel bağlamda kişi(ler) olarak adlandırılan birimlerin her birinin anlatı bağlamında eyleyen(ler) olarak adlandırıldığı görülür.⁴⁷⁴ Dolayısıyla, masalın I. kesitinde özne değeri taşıyan toplam beş eyleyen bulunur. Bunlar şu şekilde gösterilir:

Söylem Düzeyi	Anlatı Düzeyi
Padişah →	Özne: Ö1
Derviş →	Özne: Ö2
Padişahın Büyük Oğlu →	Özne: Ö3
Padişahın Ortanca Oğlu →	Özne: Ö4
Padişahın Küçük Oğlu →	Özne: Ö5

Yukarıda belirttiğimiz beş özne arasında birbirini tetikleyen nitelikte bir ilişkinin olması, eylemin süreklilik kazanmasında işlevseldir. Her ne kadar Ö2'nin işlevselliği metnin I. kesitinde ortaya konsa ve metnin sonuna kadar bir daha Ö2'den bahsedilmese de metnin başından sonuna kadar asıl işlevsel olan Ö2'nin söylemleridir. Ö2'nin Ö1 ile Ö2'nin ise dolaylı olarak Ö3, Ö4 ve Ö5 ile etkileşime girmesi sonucu eylem ilerler. Ayrıca, bu öznelerin birbiri ile ilişkilerini, "çekişme"den ziyade ortak bir görüş doğrultusunda "anlaşma" olarak tanımlamak mümkündür. Eyleyenler arasındaki ilişki birbirini ayırtıran değil "içselleştiren veya uzlaştıran" nitelikte bir ilişkidir. Bu ilişki biçimsel olarak şu şekilde gösterilir:

$$\text{Ö1} \cap \text{Ö2} \cap \text{Ö3} \cap \text{Ö4} \cap \text{Ö5}$$

Ö1 ile Ö2 bir konuda ("padişahın atının ayağının basmadığı toprağın bulunması") anlaşılır. Şöyle ki derviş padişaha gözlerinin görebilmesi için gerekli bilgiyi ("atının ayağının basmadığı toprak") verir; padişah ümitsiz olsa da ("o toprak zor bulunur") bu arayışa razı ("baba oğul helâlaşıyorlar") olur. Anlaşma önce Ö3, sonra Ö4, daha sonra da Ö5 tarafından yerine getirilmeye çalışılır. Bu özneler arasındaki ilişki bir görevin yerine getirilmesi ile sınırlıdır.

Ö1 ile Ö3, Ö4 ve Ö5 arasındaki ilişki oldukça güçlü görünmektedir. Çünkü her bir oğul babasının "atının ayağının basmadığı topra(ğ)ı" bulmada oldukça iddialıdır. Onların bu arayışı, babalarını iyileştirmek için gösterdikleri gayretin bir sonucudur. Ö1 ile Ö3 arasındaki ilişkiyi sağlamlaştıran ve iki

474 Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*. s. 136.

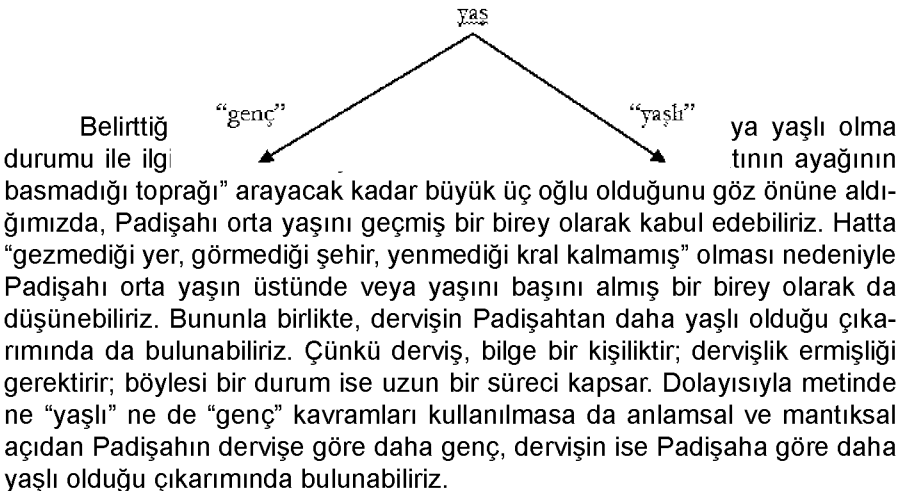
özne arasında sözsüz bir anlaşma olduğunu gösteren sözce, “Baba oğul helalleşiyorlar”; Ö1 ile Ö4 arasındaki ilişkiyi sağlamlaştıran sözce, “Baba, gözlerinin ilacını bulmaya gideceğim, helalleşiyor”; Ö1 ile Ö5 arasındaki ilişkiyi sağlamlaştıran sözce ise, “Baba oğul sarılıp helalleşiyor” sözcesidir. Özetle, babanın her üç oğluyla helalleşmesi onların birbirine bağlılığını ve güvenini göstermekte; aralarındaki ilişkiyi sağlamlaştırmaktadır.

Ö1 ve Ö2 arasındaki ilişki de karşılıklı güvene dayalıdır. Aslında Ö2, Ö1’i etkisi altına alır. Şöyle ki, “Dünyanın her bir tarafından gelen doktorlar derdine deva bulup gözlerini aç (madıkları)” için Ö1, Ö2’nin “Sultanım, senin gözünün ilacı atının ayağının basmadığı topraktır” sözünden etkilenir. Bu etkilenme gerçekte Ö2’nin tinsel değerlere (ermişlik, yaşlılık vb.) sahip olması nedeniyle gerçekleşir. Açık bir ifade bulunmasa bile dervişliğinden ötürü bilge olduğu düşünülen Ö2’nin Ö1’den daha yaşlı olduğunu varsayabiliriz. Dolayısıyla Ö1’in Ö2’den etkilemesini, zorlama veya iknaya dayalı değil, kendi doğal ortamında gelişen “inandırıcı edim” olarak adlandırmak gerekir. Ö1, Ö2’nin inandırıcı edimini olumlu bir biçimde yorumlayıp karşılar. Başka bir ifadeyle, Ö1, Ö2’yi “inandırıcı veya güvenilir kişi” olarak görür. Bu yorum ise, “yorumlayıcı edim” olarak adlandırılabilir. O zaman, Ö2’nin inandırıcı edimi (ermişlik ve yaşlılık özelliği) karşısında Ö1’in yorumlayıcı edimi (bilgelige güven duyma özelliği) yer alır.

Bir insanın bir başka insanı etkilemesi veya bir insanın bir başka insandan etkilenmesi şeklinde ortaya çıkan ilişki (etkileyim ya da eyletim: manipülasyon) birbirine karşıt iki kavramın eklemeliğine dayanır. Bu kesitteki iki karşıt kavramı Padişah ve derviş eyleyenleri oluşturur.

“genç” X “yaşlı”

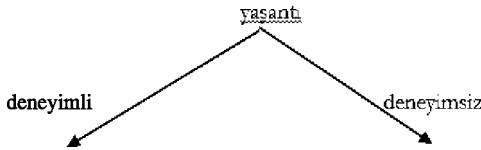
Bu karşıt ilişki anlam ekseninde şu şekilde gösterilir:



Ö1 ile Ö3, Ö4 ve Ö5 arasındaki ilişki de karşılıklı güven ve saygıya dayanır. Ö2'nin söylemi sadece Ö1'i değil aynı zamanda Ö3, Ö4 ve Ö5'i de etkisi altına alır. Dervişin söyleminden etkilenen şehzadeler, babalarını iyileştirmek için yola koyulurlar. Dolayısıyla Ö2'nin Ö3, Ö4 ve Ö5'in üzerinde de etkilidir. Aynı padişah örneğinde olduğu gibi birbirine karşıt iki kavram olan “genç” ve “yaşlı” kavramları derviş ile şehzadeler arasındaki ilişkide de geçerlidir. Sözelimi, şehzadeler, genç ve deneyimsiz iken derviş, yaşlı ve deneyimlidir.

“deneyimli”	X	“deneyimsiz”

Bu karşıt ilişki anlam ekseninde şu şekilde gösterilir:



KESİT II: Hazırlık durumu:

Söylemsel Düzey:

Birinci kesit ile ikinci kesiti birbirinden ayırmamıza neden olan başlıca nitelik zamansal söylemdeki değişimdir. Küçük şehzadenin babasının yanından ayrılıp sarayın tavlada bir at görmesi, “atın kırk gün beslenedur(-ması)” ve “tarla(nın) kırk gün sulan(ması)” sonucunda zamansal olarak kırk gün geçer.⁴⁷⁵ Üstelik küçük şehzade kırk gün boyunca sulanan tarladan toz çıkaran atı, “kırkbirinci gün” kendisine at yapar. Öyleyse birinci kesitten ikinci kesite geçiş kırk günlük bir süreci kapsar. Zamansal kavramdaki değişim, uzama da yansır. Bu süreçte şehzade, saray ile sarayın tavlada arasındaki uzamlarda yer alır. Görüldüğü gibi, II. kesite olay örgüsünde kişi bağlamında sadece şehzade ve at bulunur.

Anlatısal Düzey:

II. kesiti anlatısal düzey bağlamında incelediğimizde daha sonraki kesitlerin her birinde oldukça işlevsel olan yeni bir öznenin olay örgüsüne eklendiği görülür. Bu özne, küçük şehzadenin atıdır. Dolayısıyla, II. kesit aslında III. kesitin oluşmasına bir tür geçiş hazırladığıdır. Sözelimi, Ö5'in babasının derdine deva olacak toprağı bulabilmesi için arayış içinde olması ve yola çıkması gereklidir. Ancak yola çıkması bazı hazırlıkların yapılmasına bağlıdır. Bu nedenle Ö5 gerekli hazırlıkları bitirir bitirmez atını sürer ve yola koyulur. Böylece olay örgüsünde yeni bir durumun oluşmasına sebep olur.

⁴⁷⁵ Tavla: “At ahırını” anlamına gelmektedir. Anlamı için bk. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> TDK Büyük Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 24.09.2011.

KESİT III: Ayrılış Durumu: Söylemsel Düzey:

İkinci kesitte sona eren “kırk günlük” süreç üçüncü kesitte yerini başka bir zamana bırakır. Bu süreçten sonra küçük şehzadenin “Az gidiyor, uz gidiyor... Bir gece üstüne bir gece daha geçiyor...” söylemiyle ikinci kesitte yer alan olay örgüsünden tamamen farklı, yeni bir olay örgüsüne geçiş yapılır. Değişen zamanı “Üçüncü gece...” söylemi daha belirginleştirir. Şehzadenin “par par parlayan” bir kuş kanadı görmesinin üzerine gaip gelen bir ses ortaya çıkar. Bu ses, kuş kanadının ona bela getireceğini söylemesine rağmen Şehzade bu uyarıyı dikkate almaz; daha sonra başına türlü zorlukların gelmesine neden olan bu parlak nesneyi alarak yola koyulur. Diğer bir deyişle, II. kesitteki uzam III. kesitte şehzadenin “Kanatı cebine koyup gene atına bin(mesi), yola koyul(ması)” ile yeniden değişime uğrar. Çünkü şehzadenin koyulduğu yol, babasının derdine derman olacak olan yoldur.

Aslında daha sonraki alt kesitlerde göreceğimiz gibi, şehzade III. kesitte gaip gelen sesi (“Şehzade, sakın alma. O kanat sana bela getirir”) dinlemiş olsaydı zorluklarla mücadele etmesi gereken birçok şey başına gelmemiş olacaktı. Şehzadenin zorlu yolculuğunun asıl nedeni, gaip gelen sesi dinlememesi ve kendisine bela getirecek olan kanatı almasıdır.

Üçüncü kesit toplam beş alt kesite ayrılır. Her bir alt kesit kendi içinde bir sorun ve bir çözüm barındırdığı için bunların her biri sorun-çözüm odaklı alt kesitler olarak adlandırılır. Alt kesitlerin her birinde bir sorunun giriş bölümü verilir; daha sonra çözüme gidilecek yol gösterilir ve en sonunda da sorun çözülür.

Üçüncü kesitte “gaip gelen gibi bir ses(in): ‘Şehzade, sakın alma. O kanat sana bela getirir’ söylemi sonucunda olay örgüsüne yeni bir kişilik eklenir. Gaip gelen bu sesin sahibinin kırk gün beslenen ata ait olduğu ancak üçüncü kesitin alt kesitlerinde anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, olay örgüsüne kişileştirme sanatı kullanılması suretiyle rehber, yoldaş ve yardımcı konumunda işlevsel olan bir at figürü eklenir.

Anlatısal Düzey:

Birinci kesitte, anlatı düzeyinde toplam beş öznenin (Ö, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) varlığından bahsetmiştik. İkinci kesitte, Ö5’in hazırlık aşamasında olduğunu ve yaptığı hazırlıkların üçüncü kesitin oluşmasına katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştık. Üçüncü kesitte ise yeni bir eyleyenin ortaya çıktığı görülür. Bu yeni eyleyenin özellikle üçüncü kesitin II., III, IV., V. ve VI. alt kesitlerinde oldukça işlevsel olduğu görülür. III. kesitin ilerlemesine ve olay örgüsünün sürdürebilirlik kazanmasına, şehzadenin kaç gün olduğu bilinmeyen yolculuğunun sonunda bir şehre varması neden olur. Çünkü bu şehirde, bu şehrin Padişahı, yeni bir eyleyen olarak ortaya çıkar. Bu nedenle bu yeni padişahı Ö7 olarak adlandıracamız. Üçüncü kesitte “gaip gelen ses” olarak okura varlığı sezdirilen kişileştirilmiş at da yeni bir eyleyen olarak olay örgüsüne eklenir. Şehzadenin atının kişilik kazanması ve doğaüstü güçlerinin olması nedeniyle onu da Ö6 olarak adlandıracamız. Masalın ikinci kesitinden

itibaren Ö5'in Ö6 ile uyum sağlaması sonucunda bu iki özne sürekli oluşan sorunları birlikte çözerler. Hatta Ö5 ile Ö6 ortak bir amaç uğruna birlikte hareket ederek türlü mücadeleler verirler.

ALT KESİT: I Birinci eksikliğin giderilmesi durumu: Söylemsel Düzey:

Daha önce belirttiğimiz gibi III. kesitin tüm altkesitlerinde *sorun-çözüm odaklı* bir yapı bulunur; altkesitlerde önce bir sorun ortaya atılır ve daha sonra bu sorun çözümlenir. I. altkesiti kişi, uzam ve zaman bağlamında söylemsel düzeyde incelediğimizde şehzadenin atının belirgin bir şekilde kişileştiğini görürüz. Çünkü söylem, şehzadenin atı ima edilerek "Artık daha kaç günlük yol yürüdü(ler)se, sonunda bir şehre varıyor(lar)" şeklinde oluşturulur. Eylemi (yol yürümek, şehre varmak) yapan her ne kadar şehzadenin kendisi olsa da diğer özneye dikkat çekmek için tekil değil çoğul ek kullanılmış; eylemin iki özne tarafından gerçekleştirildiğine işaret edilmiştir. Dolayısıyla bu söylemle birlikte kişileştirilmiş at, özne konumuna geçmiş ve onun olay örgüsündeki yeri, bir parça daha belirginleşmiştir.

I. alt kesitte uzamın herhangi "bir şehir" ve "bir han" olduğunu; zaman kavramının ise şehzade ile atının "kaç günlük yol yürüdükleri"nin belli olmaması nedeniyle açık olmadığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte, bu kesitte daha sonraki kesitlerde hiçbir fonksiyonu olmayan hancı ihtiyar bir kadın, kişiler bağlamına eklenir; şehzadeye ilk önce yerinin olmadığını söyleyen ihtiyar kadın, bir avuç dolusu altını görünce şehzadenin değil kendisine, atına hatta itine bile yer verir. Bu durumda karşıtlıklar ilkesine göre şehzadenin genç, hancı kadının yaşlı; şehzadenin cömert, hancı kadının ise paragöz olduğunu söyleyebiliriz.

Şehzadenin hana yerleştiği gün, o ülkenin padişahı kimsenin o gece ışık yakmaması konusunda bir ferman verir. Ancak, şehzadenin yolda görüp aldığı kanadın ışık saçması ve gece devriye gezen Padişahın ışık saçan o hanı mimlemesi sonucu şehzade yeni geldiği ülkenin padişahına hesap vermek durumunda kalır; şehrin yabancı olduğunu, ışık yakmadığını, ışığın kanattan geldiğini anlatması üzerine Padişah, kanadı kendisinden ister. Şehzade bunun üzerine kanadı padişaha verir.

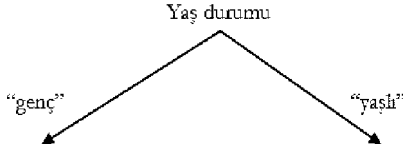
I. alt kesitte şehzade, hancı kadın ve yeni geline ülkenin padişahı, kişileri oluşturur; uzam genel anlamda ilk önce "bir şehir" iken özel anlamda "bir han"a dönüşür. Zaman ise, şehzadenin o ülkeye geldiği ilk gündür; "Meğer o gün."

Anlatısal Düzey:

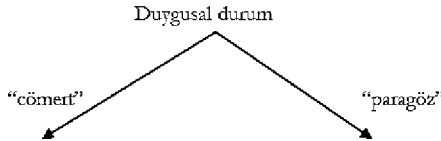
I. alt kesitte bir kişinin bir başka kişiyi etkilemesi sonucu ortaya çıkan ilişki birbirine karşıt iki farklı kavramın eklenişine dayanır. Bu yeni ilişki yaşlı hancı kadın ile şehzade arasındaki ilişkidir. Bu karşıt ilişki şu şekilde gösterilir:

şehzade X hancı kadın

Şehzade ile hancı kadın arasındaki bu karşıt ilişki yaş bağlamında ele alındığında anlam ekseninde şu şekilde gösterilir: Şehzade “genç” iken hancı kadın “yaşlı”dır.



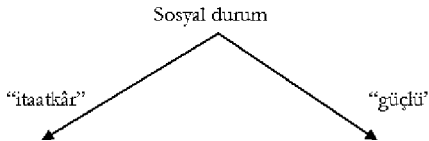
Aynı şekilde şehzade ile yaşlı hancı kadın arasındaki bu karşıt ilişki duygusal durum bağlamında ele alındığında anlam ekseninde şu şekilde gösterilir: Şehzade “cömert” iken hancı kadın “paragöz”dür.



I. alt kesitte şehzade ile hancı kadın arasındaki karşıt ilişkiden ayrı olarak yine şehzade ile yeni gelinen ülkenin Padişahı arasındaki ilişki de bir karşıtlık oluşturur. Şehzade (küçük oğul) ile Padişah arasındaki bu yeni ilişkiyi şu şekilde gösterilir:

şehzade (küçük oğul) X padişah (yeni gelinen ülkenin)

İki özne arasındaki karşıt ilişkinin sosyal duruma bağlı olduğunu; Şehzadenin “itaatkâr” bir tutum sergilerken Padişahın ise “güçlü” bir yapıda olduğunu söyleyebiliriz.



Bu iki özne arasında “birleşme”den ziyade bir “ayrılık” ilişkisi vardır. Ancak şunu belirtmek gerekir ki burada her ne kadar Padişah, güçlü ve ferman veren konumda olsa da yine de kuş kanadını şehzadeden şu sözlerle ister: “Onu bana verir misin?” Dolayısıyla Padişah ile şehzade arasındaki ilişkinin tamamen onların sosyal durumlarına odaklı bir ilişki olduğunu söylemek zordur. Çünkü Padişah şehzadeden kuşun kanadını zorla da olsa alabilecek güçtedir. Şehzade ise, ya gücü elinde bulunduran Padişaha hürmet ettiğinden ya da kendi babasının da bir Padişah olması nedeniyle Padişahlık geleneğini bildiğinden “Feda olsun, Padişahım,” diyerek kuş kanadını kendisine verir. Dolayısıyla Padişahın isteği karşısında itaat etmiş olur.

ALT KESİT: II İkinci eksikliğin giderilmesi durumu: Söylemsel Düzey:

II. kesit, yine *sorun-çözüm odaklı* yapıda gelişen bir kesittir. Sözgelimi II. alt kesitte Padişahın “Benden bahtiyar kimse var mıdır şu dünyada?” söylemiyle yeni bir sorun oluşur. Bu noktada devreye yeni bir özne girer; bu özne padişahın veziridir. Dolayısıyla II. altkesitte hem uzam hem de kişiler değişir. Uzam padişahın sarayı; kişiler ise padişah, veziri, şehzade ve attır. Zaman ise geniş zamandır; olay örgüsü padişahın kuşun tüyüne hayran olduğu ve onu evirip çevirdiği, onunla eğlendiği bir zaman diliminde geçer. Ancak Padişahın kendisinden daha bahtiyar kimse olup olmadığını sorması üzerine daha fazla dayanamayan vezirin “Bir gün, beş gün... en sonunda” söylemi zaman hakkında kısmen de olsa bilgi verir.

II. alt kesitte kanadı bulanın kuşu da bulabileceğine inanılması nedeniyle şehzadeye bir görev verilir; şehzadeden ışık saçan tüyün kuşunu bulması istenir. Aksi takdirde şehzadenin kellesinin uçurulacağı bildirilmesi üzerine kuşun aranması süreci yeni bir dizim olarak olay örgüsüne girer. Bu aşamada olay örgüsünün kurgusunda farklı bir döngü başlar. Kendi içinde anlamlı bir bütün olan bu döngü de sorun-çözüm odaklıdır. Sorun, kuşun olmasından kaynaklanır; çözüm ise bulunmasını gerektirir. Kuşun aranması sürecinde kişiler bağlamında sadece Şehzade ve atı yer alır. Olay örgüsü, uzamsal olarak Kaf Dağı’nın eteğinde geçer. Zamanın en belirgin olduğu söylem ise Padişahın Şehzadeden kuşu istedikten sonra Şehzadenin kara kara düşünmesi üzerine atının dile gelerek “Şimdi geri döneceksin, gidip Padişah’tan semiz bir katır isteyeceksin.” dediği söylemdir. Bu söylemde kullanılan “şimdi” terimi zamanın bulunulan anı nitelediği ile ilgili bilgi verir.

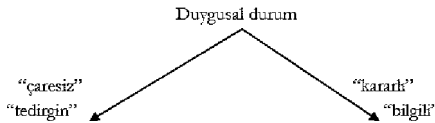
Anlatısal Düzey:

Söylemsel düzeyde yeni bir eyleyenin yani öznenin olay örgüsüne katıldığını belirtmiştik. Olay örgüsüne katılan padişahın vezirini Ö8 olarak adlandıralım. Ö7, Ö8’in etkisi altında kalır; Ö7, tüm sarayın içini gözleri kamaştıracak kadar ısıtan kuş kanadına sahip olmasına rağmen Ö8’in “Kanadı böyle nur saçan kuşun kendisi kim bilir nasıldır? Ona sahip olmalı” sözlerinden etkilenir. Ö7’nin Ö8’i etkisi altına alması aslında Ö8’in ne fiziksel, ne de tinsel değerlere sahip olmasından kaynaklanır. Etkilenme zorlama ya da ısrar sonucu da değildir; böylesi bir etkilenme tamamen doğal söylem içinde gelişen bir etkilenmedir. Bu durumda Ö8’in kurnaz, Ö7’nin ise kolay etkilenen bir yapıda olduğu çıkarımında bulunabiliriz. Yine de Ö7 ile Ö8 ortak bir amaca hizmet ettikleri (o tüye ait kuşu bulma) için bu iki öznenin birbirine karşıt ilişkide olduklarını söylemek mümkün değildir. Buna karşın I. alt kesitte kuş tüyünü isterken oldukça nezaketli davranan Ö7 (“Onu bana verir misin?”), II. altkesitte “Bana bu tüyün kuşunu buldun buldun, yoksa başın gider” söylemiyle Ö5’e meydan okur. Bu nedenle I. kesitte “itaatkâr” olan Ö5, II. kesitte “düşünceli” durumdadır. Bu arada Ö6 (kişileştirilmiş at) dile gelir; Şehzadenin kuşu bulmasına yardım edecek olan Ö6, gerekçe olarak Ö7’nin Ö5’in kellesini koparmayı istemesi değil, Ö5’in verdiği sözde durmamasının

onun şanına yakışmayacağını gösterir. Çünkü Ö5, Ö7'ye kuşu bulacağına dair söz vermiştir.

Ö5'in kuşu bulmak için arayışa girmesiyle olay örgüsünde yeni bir dizim başlar. Kuşun nasıl yakalanacağını doğaüstü güçleri bulunan Ö6'dan öğrenen Ö5 daha sonra Ö6'nın dediklerini sırasıyla yaparak kuşu ele geçirmeyi başarır. Anlatısal düzeyde Ö5 ile Ö6 arasındaki ilişkiyi "karşılıklı güven"e bağlamak mümkündür. Ö5, verdiği sözde durmamanın şanına yakışmayacağını belirten Ö6'nın sözlerinden etkilenir ve bunun üzerine saraya geri döner. Ayrıca Ö6, Ö5'in Ö7'den semiz bir katır istemesini, sonra Kaf-Dağı'na gitmesini, Kuşlar-Padişahı olarak adlandırılan kuşu yakalamak için Ö7'den aldığı katırı kesmesini, katırın etini parça parça edip dağıtmasını, sepetliğin içine girip saklanarak gözlerini yummasını, Ulu-Ağacın dibinde beklemesini, kuşların Kuşlar-Padişahının izin vermesiyle eti kapışmalarından sonra sepetliğin tepesine konan bir kuşu sepetliğin içinden elini uzatarak yakalamasını ve sonra atın üzerine atlayıp kaçmasını ister. Ö5, Ö6'nın bütün söylemlerini birer birer yerine getirir; Ö7'ye kuşu teslim eder ve Ö5 böylece serbest kalır. Ö5 ile Ö6 arasındaki ilişki oldukça anlamlıdır. Ö6'nın Ö5'i etkisi altına aldığı bir gerçektir. Çünkü Ö6 ne derse Ö5 harfi harfine denilenleri uygular. Böylece Ö5 ile Ö6 birbirine karşıt iki anlam birimi ile eklemlenir.

Ö5 "çaresiz" ve "tedirgin" iken Ö6 "kararlı" ve "bilgili" bir konumdadır. Bu karşıtlık anlam ekseninde şu şekilde gösterilir:



ALTKEŞİT: III Üçüncü eksikliğin giderilmesi durumu: Söylemsel Düzey:

II. altkesit nasıl *sorun-çözüm odaklı* geliyorsa aynı şekilde III. altkesitte de bir sorun ortaya atılır ve bu sorunun çözümü için uğraşılır. III. altkesitte Padişahın vezirine, "Bu dünyada benden bahtiyar padişah var mıdır?" söylemiyle yeni bir sorun ortaya atılır; Vezirin fildişinden bir saray ile daha mutlu olunabileceğini vurgulaması üzerine Padişah fildişinden bir saray elde edebilmenin yollarını arar. Bunun üzerine vezirin "Kuşu getiren(in) fildişini de bulu(p)" getirebileceğini iddia etmesi ile Şehzade aranıp bulunur. Görüldüğü gibi, bu kesitte II. kesitteki olay örgüsünün bir tekrarı yaratılır; Şehzade kuşu nasıl bulup getirdiyse fildişini de bulup getirecektir. Burada üç öznen bahsetmek gerekir; padişah, veziri ve şehzade olay örgüsünün en başında rol oynarlar. Uzam saraydır; zaman ise bu kesitte belirgin değildir.

Padişahın hana haber göndermesi üzerine Şehzade yeniden üzüntülü bir hal alır. Çünkü nesnenin arayışına yönelmekten başka çaresi yoktur. At yeniden dile gelerek "Bırakıp kaçmak senin şanına yakışmaz" der ve bu söylemiyle Şehzadeyi yeniden ikna eder. Böylece olay örgüsünde III. altkesitte başka bir dizim başlar. Şimdiye kadar padişah, veziri ve şehzade ekseninde dönen kişiler, bundan sonra ise at ve şehzade üzerine kurgulanır. Şehzade,

yeniden atın bütün dediklerini yapar. Bu dizimde uzam fillerin ormanındaki göldür. Zaman kavramına gelince at, şehzadeye her ne kadar “Haydi hazırlan. Padişahın huzuruna çık. Ondan fıçılar dolusu rakı ile bir tabur asker iste” söylemi metnin bulunulan anda geçtiği izlenimini verse de zaman ile ilgili kesin ifadelere ulaşmak bu kesitte mümkün değildir.

Anlatısal Düzey:

III. kesitteki anlatısal düzey, anlatı izlencesi bakımından dört aşamada ele alır. Bilindiği gibi bu aşamaların her biri şu şekilde sınıflandırılır: Birinci aşama *eyletim (manipülasyon)*, ikinci *edinim (kompetans)*, üçüncü *edim (performans)*, dördüncü ise *yaptırım (sanksiyon)*’dır. Birinci aşamayı ele aldığımızda Ö7’nin Ö5’i zorlayarak onun bir eyletimde bulunmasını ister. Çünkü Ö7’ye göre, “Kuşu getiren fildişi de bul(acaktır).” Ö7 bir haberci aracılığıyla Ö5’e emrini bildirir. Dolayısıyla Ö7’nin emrini, ikna veya etkileme yoluyla bildirilen bir istek değil, zorlayıcı ve zorunlu bir emir olarak ele almak gerekir. Ö5, Ö7’nin bu isteğini yorumlayıcı edimiyle sorgular. Ö5 kendi bakış açısına göre değerlendirdiği bu edimi uygulayıp uygulamamak arasında karar verme aşamasında iken Ö6’nın yeniden dile gelmesi sonucunda (“Bırakıp kaçmak senin şanına yakışmaz”) onun dediklerini uygulamaya karar verir. Böylesi bir durumda iki eyleyen yani Ö5 ile Ö7 arasında zorla da olsa bir uzlaşma veya bir anlaşma sağlanır. Anlatı izlencesinde birinci aşama gerçekleşikten yani uzlaşma sağlandıktan sonra ikinci aşama ortaya çıkar. İkinci aşamaya göre, Ö5 Ö7’nin emrini ancak ya doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan yetenekler sayesinde yerine getirebilir. Bu nedenle, Ö5 eyletimi yerine getirebilmek için bazı yeteneklere ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacına karşılık verecek olan ise, hem doğaüstü güçleri bulunan hem de bilge kişiliği olan atıdır. Ö6 her ne kadar at görünümünde olsa da fikir ve nasihat bakımından Ö5’e verdiği destek nedeniyle onun bilge kişiliği ön plana çıkarır; Ö6, Ö5 için “sonradan kazanılan yetenek” konumunda işlev görür. Edinim aşamasında gönderenin yani Ö7’nin işlevi biter. Ö7 artık sonucu bekleme aşamasına geçer.

Ö5 bir takım sınamalardan geçerek başarıya ulaşır. Sözgelimi, ilk önce fillerin ormanında bulunan göle varır; rakıyı göldeki suya döker ve saklanır; öğle sıcaklığında fillerin suyu kana kana içmelerinden ve sonra bayılıp düşmelerinden yararlanarak beraberinde getirdiği askerlerle birlikte bütün fillerin dişlerini birer birer söker. Üçüncü aşama, Ö5’in asıl eylemi yapmasını kapsar. Yani Ö5’in fillerin dişini sökmeyi başarabilmesi anlatı izlencesinin üçüncü aşamasını oluşturur. Dördüncü aşama ise Ö5’in gerçekleştirdiği edimin Ö7 tarafından değerlendirilmesini oluşturur. Bilindiği gibi, gönderen kişi yani Ö7, Ö5’i bir edimi yerine getirmesi için görevlendirmiştir. Bunun sonucunda Ö5’in yaptığı edimi Ö7 değerlendirir. Kendisine verilen haber (fil dişlerinin bulunması) nedeniyle Ö7’nin “sevincinden deli ol(ması)” Ö5’in yaptığı işi takdir ettiği anlamına gelir. Bu nedenle Ö5’in bu işten başarılı çıktığına kanaat getirebiliriz. Ne var ki Ö7, Ö5’i yaptığı bu eyletim karşısında maddi olarak ödüllendirmez, ancak Ö5’in canını bağışlayarak ona bir ödül vermiş olur.

ALT KESİT: IV Dördüncü eksikliğin giderilmesi durumu: Söylemsel Düzey:

Aynı II ve III alt kesitlerde olduğu gibi IV. altkesitte de Padişahın “Ben-den bahtiyar padişah var mı şu dünyada?” diye sorması, yeni bir sorunun oluşmasına neden olur. Çünkü vezir, Padişahın mutluluğunu fildişi sarayın içinde Dünya-Güzeli bir sultan hanımın salınmasına bağlar. Başka bir ifadeyle, vezire göre Padişah, ancak Dünya-Güzeli sarayda olursa mutlu olacaktır. Oluşturulan bu yeni sorunun çözümlenmesi ise, daha önceki kesitlerden anlaşılabileceği gibi yine şehzadeye düşer. Bu durumun temel nedeni ise, “Kuşu getiren, sarayı yapan, Dünya-Güzeli’ni de getir(ecektir).”

Görüldüğü gibi, bu kesitte de aynı II ve III kesitlerde olduğu gibi Şehzade bir görevi yerine getirmek üzere görevlendirilir. Şehzadenin bu sefer ki görevi Dünya- Güzeli’ni bulup saraya getirmektir. Ancak bu kesitte diğer iki kesitten farklı olarak şehzadeye verilen görev, onun gerçek amacına ulaşmasına katkıda bulunur. Çünkü “bu dünyada baba(sının) atının ayağının değmediği tek yer Dünya Güzeli’nin gergefinin altındaki topraktır.” Bu nedenle dördüncü kesitin diğer iki kesitten farklı bir işlevi vardır. Sözelimi II. kesitte kuşun, III. kesitte ise fildişinin bulunması Şehzadenin hiçbir işine yaramamasına ve işlevsel hiçbir özellik taşımamasına rağmen IV. kesitte Dünya Güzeli’nin bulunması Şehzadenin babasının gözlerinin açılmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla Şehzadenin bu görevi yerine getirmesi sadece Padişah değil aynı zamanda kendisi için de oldukça büyük önem taşır. Zaten masalın başından itibaren ertelenen veya geciktirilen “Dünya Güzeli’nin gergefinin altındaki topra(ğ)”ın bulunmasıdır. Bu durumda söylemsel düzeyde kişiler bağlamında incelersek, IV. kesitin Padişah, Vezir, Şehzade ve at arasında geçtiğini söyleyebiliriz. Vezir ile Padişahın söylemlerini içeren kısım ile ilgili uzam hakkında açık bir bilgi verilmesi de birer okur olarak diğer iki kesitten edindiğimiz ön bilgi doğrultusunda bu kısmın sarayda geçtiğini varsayabiliriz. Ancak Şehzadenin Dünya-Güzeli’ni arayışı ile ilgili kısımda uzam değişir ve “Dünya-Güzeli’nin gergefinin altındaki toprak”, yeni uzam olarak ortaya çıkar. Dünya Güzeli’ni arayışında şehzadenin “günlerce” yol alması ve “sonunda bir gün” Dünya-Güzeli’nin “köşkünün bahçesine” yaklaşmasıyla zaman ve uzam kavramları daha belirgin bir duruma gelir.

Anlatısal Düzey:

IV. alt kesite, II. ve III. alt kesitlerdeki kişilerden (padişah, vezir, şehzade ve at) farklı olarak yeni bir kişi eklenir. Ö9 olarak adlandıracağımız bu yeni kişi Dünya-Güzeldir. IV. alt kesit söylemsel düzeyde belirttiğimiz gibi, yine Ö8 tarafından öne sürülen bir sorunla başlar. Ö8’in sorunun ancak Ö5 tarafından çözülebileceğini iddia etmesi üzerine Ö7 Padişahın kararını Ö5’e bildirir.

IV. alt kesit de aynı III. alt kesit gibi anlatı izlencesi bakımından dört aşamada ele alınır. Birinci aşamada, Ö7, Ö5’i başka bir eyletimde bulunması için zorlar. Bilindiği gibi, gönderen konumundaki Ö7, Ö5 eyleyenini bir eyletimde bulunması için harekete geçirmesi gerekir; Ö5’in eyletimde bulunma-

sını diğer alt kesitlerde olduğu gibi yine zorlama ile sağlar; “padişah emrediyor.” Ö5 kendisine zorla yaptırılmaya çalışılan bu edimi (Dünya-Güzeli’nin getirilmesi) sorgular, ancak Ö6’nın dile gelmesi ve “Şehzadem, oldu olacak... Dünya Güzeli’ni de getirelim de yurdumuza dönelim. Zaten bu dünyada babanın atının ayağının değmediği yer Dünya-Güzeli’nin gergefinin altındaki topraktır. Oradan Padişah babanın gözlerinin ilacını da alırız” söylemi Ö5’i ikna eder. Bunun sonucunda Ö5 bu edimi uygulamaya karar verir. Çünkü zaten metnin başından itibaren Ö5’in tek bir amacı vardır; o da, babasının gözlerini sağlığına kavuşturmadır. Ö5 ile Ö7 arasında sağlanan bu anlaşma aslında diğerleri gibi zorla sağlanan bir anlaşmadan çok, gönüllü bir anlaşma niteliğine dönüşür. Çünkü bu anlaşmada Ö5’in de çıkarı söz konusudur; Ö7 Dünya-Güzeli’ne sahip olurken Ö5 ise babasının gözlerini iyi edecek olan toprağa sahip olacaktır. Anlaşmanın sağlanmasıyla anlatı izlencesindeki birinci aşama sona erer. İkinci aşama olan edinim aşamasında ise Ö5, Ö7’nin emrini yine doğaüstü güçlere sahip olan Ö6 sayesinde gerçekleştirir. Ö6’nın doğaüstü güçleri Ö5’in yetenekli olma ihtiyacını karşılar. Edinim aşamasında gönderenin yani Ö7’nin işlevi biter; sonucu bekleme aşamasında geçer. Üçüncü aşama olan edimde ise “Şehzade, Dünya-Güzeli’ni Padişaha teslim ed(er). Gergefin altından aldığı toprağı da sarıp sarmalayıp göğsüne sakla(r) ... Hana gidip yat(ar).” Böylece Ö5 görevini tamamlar. Ö7, Ö5’in edimini değerlendirir. IV. altkesitte Ö7’nin Ö5’i taktir etmesi beklense de böyle bir durum oluşmaz; Ö5 taktir edilmez, ancak bir altkesitte Ö7’nin “sevine sevine kızın kapısına gel(diği)” ile ilgili söylemden Ö7’nin yapılan edimi beğendiği veya taktir ettiği çıkarımında bulunabiliriz.

Ö5 IV. alt kesitte “Zaten bu dünyada baba(sı)nın atının ayağının değmediği yer Dünya-Güzeli’nin gergefinin altındaki toprak” olduğunu öğrenmesiyle birlikte masalın başından itibaren giderilemeyen eksiklik durumunu gidermeye çalışır. Ö5 eksiklik durumunun ortaya çıkmasından yani babasının gözlerinin görmez olmasından sonra bu eksikliği gidermenin yollarını araştırırken iki tür işlem gerçekleştirir:

A. Bilişsel işlem: III. kesitin IV. alt kesitinde Ö5 “ ‘Başıma bu da mı gelecekti?’ diyerek, düşünceli düşünceli atının yanına varı(r).” Görüldüğü gibi Ö5’in düşünceli olma durumu onun, bilişsel (kognitif) bir eylem gerçekleştirdiğinin ispatı niteliğindedir. Bilişsel işlemin sonucu kişiyi edimsel işleme götürür; düşünen kişi edimsel işlemle harekete geçer.

B. Edimsel işlem: Ö5 ata biner; dörtnala günlerce gider; sonunda bir gün Dünya-Güzeli’nin köşkünün bahçesine yaklaşır; bahçeye girer; gül çubuğunu keser; gergef işleyen Dünya-Güzeli’ni saçlarından yakaladığı gibi dikenli gül çubuğu ile döver; sonra atına atar ve Padişahın sarayına getirir.

Görüldüğü gibi, bilişsel işlemi izleyen edimsel işlemde hem uzam hem de zaman kavramları değişir. Kahraman kendi uzamından (saraydan) ayrılarak yabancı bir uzama “Dünya-Güzeli’nin köşkünün bahçesine” geçer. Dolayısıyla iki uzam arasında karşıt bir ilişki yaratılır;

: Bilinen uzam/yabancı uzam. Bu karşıtlık anlamsal açıdan şu şekilde gösterilir:

/güvenilir ortam / X / güvenilmez ortam/

IV. alt kesitte giderilen eksiklik, aslında masalın başında verilen temel eksikliktir. Bu eksikliğin giderilmesi diğer eksikliklerin giderilmesinden farklıdır. Çünkü bu eksikliğin giderilmesi, ilk başta yatan sorunun çözümüne katkıda bulunur. Bu nedenle oldukça önemlidir. Masalın başından itibaren Ö5'in kendi sarayından ayrılış nedeni, babasının gözlerine derman olacak olan toprağı bulmaktır. Dolayısıyla IV. alt kesitte masalın başlıca konusunu oluşturan temel eksiklik giderilir; Ö5'in, Ö9'un "Gergefin(in) altından aldığı toprağı da sarıp sarmalayıp göğsüne sakla(ması)" ile masalın başından itibaren ulaşılmaya çalışılan nesne yani "toprak" ele geçirilmiş olur.

ALT KESİT: V Beşinci eksikliğin giderilmesi durumu: Söylemsel Düzey:

V. kesitte Dünya-Güzeli, fildişi sarayın harem dairesine alınır. Ancak Dünya-Güzeli ihtiyar Padişahı odasına almaz; kendisini odaya almak için bir şart koşar. İlk kez bu kesitte Padişah söylediğini yaptıran değil; söylenini yapan konumuna geçer. Dünya-Güzeli, Padişah ile birlikte olmak için bazı şartlar ileri sürer. Sözgelimi, Yedi-Deniz ötesinde bir adada bulunan kısrakların getirilmesini, kısrakların sütüyle Padişahın yıkanmasını ve ancak gençleştikten sonra yanına gelmesini ister. Padişahın "o kısrakları buraya kim getirebilir?" sorusuna karşılık Dünya-Güzeli'nin "Beni buraya getiren yiğit" sözleriyle cevap vermesi olay örgüsü içinde başka bir dizimin başlamasına neden olur. Buraya kadar kişi, zaman ve uzam kavramlarını ele aldığımızda, kişilerin Padişah ve Dünya-Güzeli, uzamın "saray" ve "harem dairesi", zamanın ise "akşam" olduğunu söyleyebiliriz. Yeni dizim ise şehzadenin kısrakları arayışı ile başlar. Bu durumda kişiler, at ve şehzade; uzam, "Deniz kenarı" ve "Yedi-Deniz ötesinde bir ada"dır. Zaman kavramı ise belirsizdir.

Anlatısal Düzey:

V. kesitteki anlatısal düzeyde II., III., ve IV., kesitlerden farklı bir işleyiş vardır. V. kesite kadar Ö8, Ö7'nin aklını ışık saçan kuşun bulunması, fildişinden sarayın yapılması ve Dünya-Güzeli'nin getirilmesi konusunda çelerken ve onu inandırırken V. kesitte Ö8 tamamen işlev dışı bırakılır ve Ö8'in işlevini Ö9 olarak adlandırdığımız Dünya-Güzeli yerine getirir. Ö9'un Ö7 ile birlikte olabilmesi için şart koşması Ö7'yi zor bir durum ile karşı karşıya bırakır. V. kesite kadar zor durumun giderilmesi için Ö7 sürekli Ö8'den akıl alırken ve Ö8'in dedikleri doğrultusunda yol alırken V. kesitte Ö9'ın söylemleri doğrultusunda sorunu çözmeye çalışır. Görüldüğü gibi, Ö7 aslında oluşan sorunları ne kendi çözebilecek güçte ne de zekâdadır; ona sorunların nasıl çözülebileceği konusunda yol gösteren ya Ö8 ya da Ö9'dur. Bu kesitte sorun, Ö7'nin Ö9 ile birlikte olamayacak kadar yaşlı olmasıdır. Bu sorunun çözümü ise Yedi-Deniz ötesinde bir adada bulunan kısrakların sütüyle Ö7'nin yıkanmasına bağlıdır. Ancak bu sütle yıkandıktan sonra Ö7 gençleşebilecektir. Sorunu çözecek olan ise, diğer kesitlerden edindiğimiz gibi Ö5'tir. Ö7'nin Ö5'e emrini bildirmesiyle Ö5 yeniden bilge kişi Ö6'nın yanına giderek akıl alır. Ö6 yapılması gerekenleri birer birer sıralar; önce kırk manda kesilecek sonra kırkının

gönü yüzülecek, kat kat Ö6'nın sırtına geçirilecek; deniz kenarına varılacak; Ö6'nın nara atmasıyla deniz aygırının denizden çıkması sağlanacak; bu arada Ö5 çalıların arkasına saklanacak; deniz aygırı Ö5 ile boğuşurken kırk manda derisini parçalayacak ancak kırkıncıda iyice yorulacak; bu sırada Ö5 egeri alıp aygırın sırtına vuracak ve üstüne binerek aygırın götüreceği yere gidecek; aygırın götüreceği yer kırsakların adası olduğu için bu adada bulunan Al-Kırsak ile Doru-Kırsak'ı alıp dönecektir. Görüldüğü gibi, Ö5'in zorlu bir görevi vardır. Ö7'nin gençleşmesi ve bunun sonucunda Ö9'un onunla birlikte olması bu kırsakların getirilmesine; Ö7'nin kırsakların sütüyle yıkanmasına bağlıdır. Ö5 çaresiz bir şekilde bu edimi kabul eder.

Aslında IV. kesitte Ö5, Ö9'u Ö7'ye teslim etmiş ve işlevi bitmiştir. Hatta babasının gözlerini açacak olan "Gergefin altından aldığı toprağı da sarıp sarmalayıp göğsüne saklamış(tır)." Bu nedenle V. kesitte Ö5'in Ö7'nin emrini neden uygulama gereği duyduğu ile ilgili mantıksal bir çıkarımda bulunmak mümkün değildir. Kesitlerin başından itibaren Ö7'nin her söylediğini yerine getiren Ö5, IV. kesitte ulaşması gereken nesneye yani gergefin altındaki toprağı ulaşmıştır. Dolayısıyla kırsakları Ö7'ye getirmesine gerek yoktur. IV. kesitten sonra yapması gereken ilk iş toprağı alıp babasına götürmektir. Ancak kahramanın çektiği bu kadar eziyetten sonra ödüllendirilmesi tüm masallarda olduğu gibi bu masalın da başlıca özelliğidir. Bu nedenle üzerine vazife olmasa da Ö5, Ö7'nin verdiği görevi büyük bir beceriyle yerine getirir. Al-Kırsakla Doru-Kırsak alınır ve Ö7'ye getirilir. Bu görevin sonunda da görevi veren kişi yani gönderici konumundaki Ö7, Ö5'i hiçbir şekilde ödüllendirmez; aynı diğer dört kesitte olduğu gibi başarısız olması durumunda Ö5'in canını almaması onun için bir ödül sayılabilir.

Özetle, III. kesit toplam beş alt kesitten oluşur. Bu kesitlerin her birinde bir eksiklik durumu yaratılır ve bu eksiklik durumu giderilir. Sözelimi, I. alt kesitte kuşun kanadı, II. alt kesitte kuşun kendisi, III. alt kesitte fildişi, IV. alt kesitte Dünya-Güzeli, V. alt kesitte ise kırsakların eksikliği söz konusudur. Her bir alt kesitte bütün bu nesnelerin bulunup getirilmesi suretiyle sorun çözümlenir. Her bir altkesit kendi içinde bağımsız; ancak olay örgüsünün tamamlanması bakımından diğer kesitler ile birbirine bağımlıdır.

Bu beş kesit arasında bir "yinelenme" söz konusudur; nesneler değişse bile eylemler neredeyse aynıdır; "arama, bulma ve verme"dir. Bu uyumun göstergibilimde "yerdeşlik (izotopi)" kavramı ile ifade edildiğini Mehmet Rifat şu sözlerle açıklar; "*Bir söylemin belli bir düzeyinde bulunan birimlerin aynı anlam eksenini çevresine yönelmeleri, bir bakıma yinelenmeleri sonucu doğan uyum gösterge biliminde yerdeşlik (izotopi) olarak adlandırılır.*" Yerdeşlik kavramı sadece kesit içinde değil kesitler arası anlam ilişkilerinin mantıksal bir düzeyde oluşmasına da katkıda bulunur. Dolayısıyla III. kesitte at ile şehzadenin ilişkisini tamamen bir tür "dostluk" veya "can yoldaşlığı" ilişkisine bağlayabiliriz. Bu açıdan ele alınırsa III. kesitte yer alan alt kesitlerdeki anlatı yapılarının birbirine benzer olduğu görülür.

Kesit III → Ö5 ∩ Ö6

Kesit III, alt kesit II → Ö5 ∩ Ö6

Kesit III, alt kesit III → Ö5 ∩ Ö6

Kesit III, alt kesit IV → Ö5 ∩ Ö6

Kesit III, alt kesit V → Ö5 ∩ Ö6

Bu kesitlerde Ö5'in Ö6 ile bağlantı kurmasını gerektiren temel nedenler şunlardır:

a. Babasının gözüne iyi gelecek olan toprağı gönüllü olarak bulmak: "ben senin derdine deva bulmaya gideceğim (I. kesit altkesit III)" ve "Babası kararından vazgeçirmek için ne söylediye Şehzade dinlemiyor (I. kesit alt kesit III)." Demek ki, Ö5'i ekileyen durum nesneyi bulmaktır; (bulmak/kipliği).

b. zorunda kalmak (bırakılmak): "Bana bu tüyün kuşunu buldun buldun, yoksa başın gider (Kesit III, alt kesit II)", "Padişah hemen hana haberci gönderiyor. Şehzadeye emrini bildiriyor (Kesit III, alt kesit III)", "Vezir, padişah emrediyor, Şehzadeye Padişahın iradesini bildiriyorlar (Kesit III, altkesit IV)", "Oğlana gene haber gidiyor; Padişahın emrini bildiriyorlar (Kesit III, alt kesit V)". Görüldüğü gibi II., III., IV. ve V. alt kesitlerde Ö5 zorunda bırakılmaktadır; (/zorunda kalmak/kipliği).

c. söz vermek: "Sözünde durmamak da şanına yakışmaz; Padişaha söz verdin bir kerre (III. kesit alt kesit II)", "Bırakıp kaçmak senin şanına yakışmaz. Haydi hazırlan (III. kesit alt kesit III)", "Şehzadem, oldu olacak... Dünya Güzelini'ni de getirelim de yurdumuza dönelim (III. kesit alt kesit IV)." Ayrıca III. kesit V. alt kesitte de belli belirsiz verilen söze karşı gerçekleştirilen bir eylem söz konusudur. Kısaca, II., III., IV. ve V. alt kesitlerde Ö5 söz vermektedir; (/söz vermek/ kipliği). Ö5'in söz verme kipliğine eşlik eden bir diğer kiplik ise /teslim etmek/ kipliğidir. Çünkü Padişah tarafından istenen her nesne Ö5 tarafından kendisine teslim edilir.

Demek ki Ö5'in nesneleri (kanat, kuşun kendisi, fildişi, Dünya-Güzeli, kısraklar) teslim etmesi biçiminde ortaya çıkan bu karşılıklı edim üç kipsel özellikle gösterilir:

Özneyle Etkileyen Kiplikler

Öznenin Edimi

/bulmak/, /zorunda kalmak (bırakılmak)/söz vermek/ ↔ teslim etmek

Özetle III. kesitte yer alan alt kesitlerdeki Ö5 ile Ö6 arasındaki ilişki doğrudan güvene ve dostluğa dayanan bir ilişkidir. Bu kesitlerin her birinde nesnelerin aranması ve bulunup teslim edilmeleri olay örgüsünün sürdürülebilirliği bakımından önem taşır.

III. kesitteki alt kesitlerde özne nesne ilişkisi şu şekilde biçimlenir;

Ö5 N'yi (kanat).....Ö7'ye ("Padişaha");

Ö5.....N'yi (kuş) Ö7'ye ("Padişaha");

Ö5.....N'yi (fildişi) Ö7'ye ("Padişaha");

Ö5.....N'yi(Dünya-Güzeli).....Ö7'ye ("Padişaha");

Ö5.....N'yi (kısrak) Ö7'ye ("Padişaha")

verir.

Nesnelerin "ele geçirilmesi" olayı Ö5 açısından değerlendirildiğinde mantıksal olarak iki özellik taşır:

a. Kendisinde bulunmama (sahip olmama ilişkisi): Ö5 değer nesnelerin kanat dışında hiçbirine sahip değildir; Ö5 U N'ler.

b. Elde etme (birliktelik ilişkisi): Ö5 değer nesnelerin her birini elde eder;

Ö5 $\cap$ N'ler.

c. Verme (ayrılık ilişkisi): Ö5 değer nesnelerin her birini gönderene verir;
Ö5 U N'ler.

Nesnelerin "ele geçirilmesi" olayını simgesel unsurlarla biçimselleştirecek olursak şu sonuca ulaşabiliriz:

İ : İşlev

Ö6: Bilge Özne (at)

Ö5: Dönüştüren Özne (III. Şehzade)

N: Değer-nesneler (kanat, kuşun kendisi, fildişi, Dünya-Güzeli, kısraklar)

Ö7: Durum Öznesi (Padişah)

$\leftrightarrow$: Dönüştürücü edim

$\rightarrow$: Dönüşüm

$\cap$: Birliklilik

U: Ayrılık

Nesnelerin ele geçirilmesi üç aşamada meydana gelir. Nesnelerin ele geçirilmesi aşamasında Ö7'nin isteği bir eylem içermediği için O. aşama olarak ele alınır.

O. aşama: Ö7'nin Ö5'ten kendisinde olmayan bir nesne istemesi (kanat hariç);

İ [(Ö7 $\leftrightarrow$ Ö5 U N)]

1. İşlev: Ö5'in istenen nesneyi bulabilmesi için Ö6'nın yardım etmesi;

İ [Ö5 $\cap$ Ö6]

2. İşlev: Ö5'in istenen nesneyi Ö6'nın yardımıyla bulması;

İ [Ö5 $\cap$ Ö6 $\cap$ N]

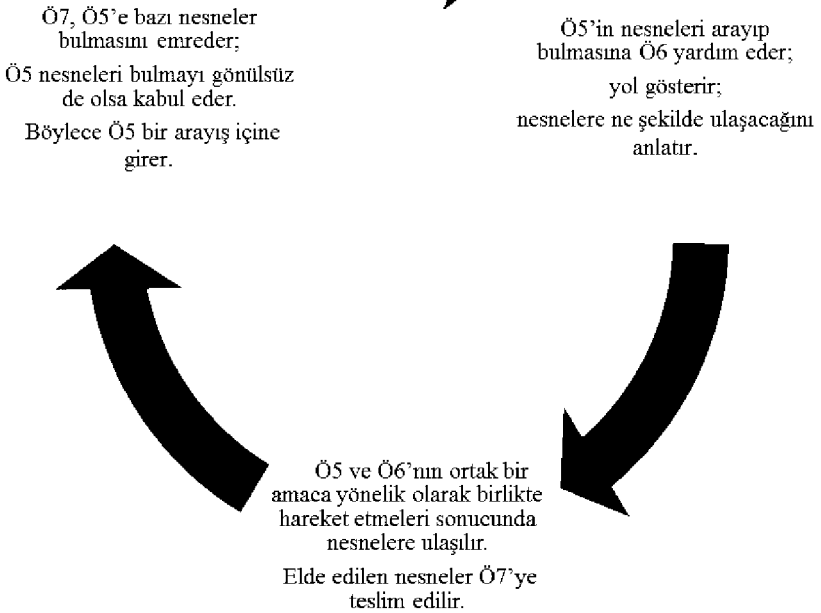
3. İşlev: Ö5'in istenen nesneyi Ö6'nın yardımıyla Ö7'ye teslim etmesi;

İ [Ö5 $\cap$ Ö6 U N] $\rightarrow$ Ö7]

Bu üç işlev aşağıdaki gibi simgesel unsurlarla biçimselleştirilir:

İ [Ö7 $\leftrightarrow$ (Ö5 U N) $\rightarrow$ (Ö5 $\cap$ Ö6 $\cap$ N) $\rightarrow$ Ö5 $\cap$ Ö6 U N]

Bu biçimsel anlatımı açıklamaya çalışalım; Ö7, Ö5'ten öyle bir şey ister ki, eğer isteği yerine getirilmezse Ö5'in canını alacaktır. Ö5, Ö7'nin kendisinden bulmasını istediği nesnelerin her biri için Ö6 ile birlikte oldukça zorlayıcı bir arayış içine girer. Ö5 başlangıç durumunda kendisinde bulunmayan her bir nesne için (kendisinde olmama durumu) yeni bir arayış başlatır; nesneleri elde etmesiyle bir dönüşüm (elde etme durumu) yaşanır; daha sonra elde ettiği nesneleri Ö7'ye vermesiyle yeni bir dönüşüm (aldığı nesneleri verme) oluşur.



Ö5, Ö6 ve Ö7 arasında istenen nesnenin ele geçirilmesi döngüsü yukarıdaki şekilde olduğu gibi gösterilebilir. Bir, Ö7 Ö5'ten nesne ister; Ö5 istenen nesneleri Ö6 yardımıyla bulur; Ö5 nesneyi Ö7'ye teslim eder. Bu döngü III. kesitte II., III., IV. ve V. alt kesitlerde birbirini izleyerek takip eder.

KESİT: IV Başarı Durumu: Söylemsel Düzey:

III. kesite ait toplam beş alt kesitte olay örgüsü *sorun-çözüm odaklı* olmak üzere yapılandırılır. IV. kesit ise tamamen farklı bir yapıda kurgulanır. Bu kesitte kişiler bağlamında Padişah, Dünya-Güzeli ve Şehzade yer alır. Zaman "o gece"dir. Uzun ise saraydır; çünkü "Padişah, Dünya-Güzeli'nin kapısına" gider. IV. kesitte olay örgüsünde çözülme görülür. Masalın başından sonuna kadar Şehzadenin giriştiği mücadelede sona yaklaşılr. Şehzade, Dünya-Güzeli'nin isteği üzerine "Al-Kısrağın sütünü altın kovaya, Doru-Kısrağın sütünü gümüş kovaya sağıp kızı gönder(ir). Kız padişahı soy(ar). Doru-Kısrağın sütüyle yıkamaya baş(ar); Yıkadıkça padişahın etleri dökül(ür). Döküle döküle bir iskeleti kalı(r) ortada." Sonunda Dünya-Güzeli, Padişahın iskeletinin gömülmesi emrini verir. Dünya-Güzeli daha sonra Şehzadeyi "Al-Kısrağın sütüyle yık(ar). Şehzade o zaman tıpkı Dünya Güzeli'ninki gibi, geçmeyen, tükenmeyen bir gençlik kazan(ır). O memlekete padişah ol(ur)."

Şehzade Dünya-Güzeli'ne ait olan "bitip tükenmeyen bir gençlik" özelliği kazanıp o memlekete Padişah olduktan sonra kırk gün kırk gece düğün yaparlar; bu kesitte "kırk gün kırk gece" yapılan düğün, zaman kavramı ile ilgili kesin bir bilgi verir. Uzam ise "o memleket"tir.

Anlatısal Düzey:

Ö7, Ö9'a kısırakların geldiğini haber vermesi ve Ö9 getirilen kısırakların, o kısırakları getiren yiğit tarafından sağılması gerektiğini belirtmesi üzerine Ö5'e yeniden bir görev verilir. Bu sefer Ö5, Ö9'un "başörtü(sünü) örtün(ür), ... koku(sunu) sürün(ür), kısırakları sağlar." Burada Ö5, Ö9'muş gibi görünmeye çalışır. Eğer Ö5, Ö9'un başörtüsünü örtüp kokusunu sürünmezse kısırakların süt verieceyeceğini düşünebiliriz. Böylesi bir kılık değiştirme kısırakları kandırma amaçlıdır. Daha sonra Ö5, "Al-Kısağın sütünü altın kovaya, Doru-Kısağın sütünü gümüş kovaya sağıp kıza (Ö9'a) gönder(ir)." Ö9'un Ö7'yi kasıtlı olarak Doru-Kısağın sütüyle yıkaması sonucunda Ö7'nin etleri dökülür ve sadece iskeleti kalır; Ö7 ölür. Al-Kısağın sütüyle yıkanan Ö5 ise Ö9'unki gibi, bitip tükenmek bilmeyen bir gençlik kazanır ve o memlekete padişah olur.

KESİT: V Bitiş Durumu:

Söylemsel Düzey:

V. kesitte Şehzade hem yeni bir ülkeye Padişah olmanın hem de Dünya-Güzeli'ne sahip olmanın verdiği şaşkınlıkla olsa gerek asıl yola çıkış amacını unutmış gibidir. Aslında Şehzadenin Padişah olmadan önce oldukça önemli bir amacı vardır; o da "Dünya-Güzeli'nin gergefinin altındaki toprağı" alıp Padişah babasına götürmek ve böylece babasının yeniden görebilmesi sağlamaktır. Ancak IV. kesitin başında Şehzade'nin, Dünya-Güzeli ile "gülüp eğlenip yaşar giderlermiş" olması okura Şehzadenin görevini unuttuğunu düşündürür. Ne var ki bir sonraki söylem "Bir gün Şehzade(nin) dertli dertli içini çek(mesi)", başka bir dizimin gelişeceğine işaret eder. Bu kısma kadar söylemsel düzeyi incelendiğinde kişiler; Şehzade (yeni ülkenin yeni Padişahı) ve Dünya-Güzeli; uzam, "saray"; zaman ise "bir gün" ve "yedi sene"dır.

Şehzadenin "Babamın derdine deva bulayım diye yedi sene çekmediğim kalmadı. Babamı düşünüyorum" söylemi ile olay örgüsünün sonuç kısmında yeni bir dizim başlar. Bu dizimde "babanın gözünün ilacı" kendisine ulaştırılacaktır. Şehzadenin, Padişah babasına; Dünya-Güzeli'nin gergefinin altındaki toprağı getirdiğini ve Dünya-Güzeli'nin onun gelini olduğunu söylemesiyle baba, hem şaşırır, hem de sevinir. Toprağı gözlerine sürmeleriyle babanın gözleri açılır ve "kırk gün, kırk gece düğün, şenlik yap(arlar)." Bu yeni dizimde kişiler, Şehzade (yeni ülkenin yeni Padişahı), Dünya-Güzeli ve Şehzadenin gözleri görmeyen Padişah babasıdır. Uzam ise değişkendir; Şehzade ile Dünya-Güzeli'nin kendi saraylarından yola çıkarak babalarının sarayına varmaları ancak "günlerce yol gittikten sonra" mümkün olabileceği için zamanın "günlerce sürdüğü" uzamın ise yol boyunca değişken olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Gözleri görmeyen Padişah babanın gözleri açıldıktan

sonra “Yeniden kırk gün, kırk gece düğün, şenlik yap(maları)” ise zaman kavramı ile ilgili somut bir bilgi verir. Bu durumda zaman, “kırk gün, kırk gece”dir.

Görüldüğü gibi, masalın sonunda Şehzade değer nesneyi (toprak) babasına verir. Bu durum diğer eksiklerin giderildiği gibi en önemli eksikliğin (toprak) de giderilmesini sağlar. Böylesi bir durumda öznelar arası tüm ilişkiler ortadan kalkar; anlatı izlencesi böylece son bulur; öznelar nesnelar arasındaki tüm sorunlar çözölür. Masal sorunların çözölunmesiyle sonlanır.

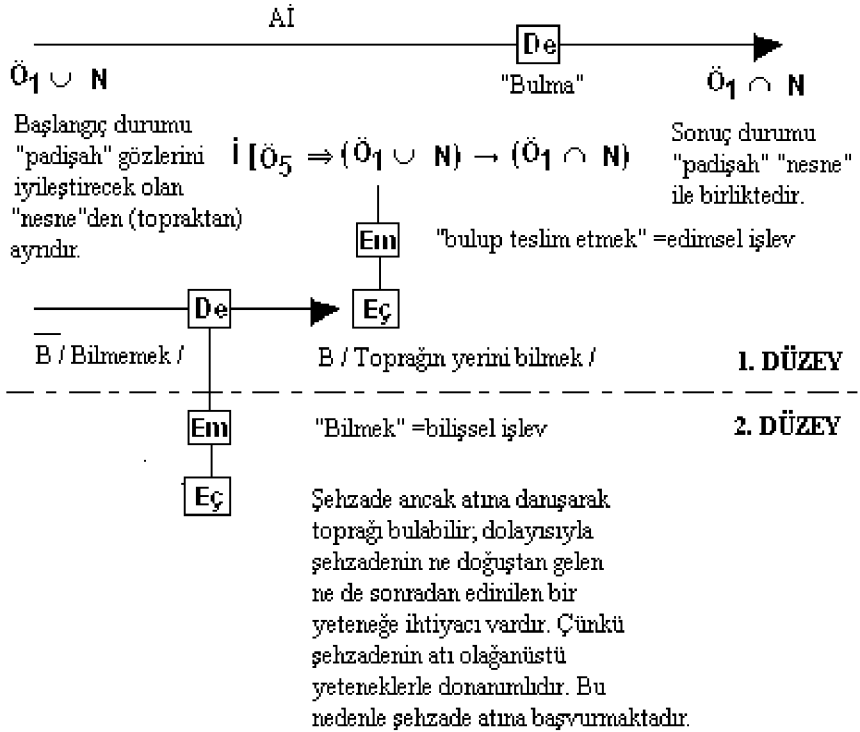
Masalın genelini ele alacak olursak, anlatının başından itibaren Ö5’in amacı Ö1’in gözlerini açmaktır. Bu nedenle Ö5’in arayışı değer-nesnenin (Dünya-Güzeli’nin gergefinin altındaki toprak) bulunmasına yöneliktir; I. kesitte Ö5, Ö1 den ayrılır; ikinci kesitte Ö5 hazırlık durumuna, üçüncü kesitte ayrılış durumuna, IV. kesitte başarı durumuna V. kesitte ise bitiş durumuna geçer.

Masala daha geniş bir açıdan bakıldığında, olmayan nesnenin aranıp bulunması (toprak); bu nesnenin Padişaha teslim edilmesi ve böylece Padişahın gözlerinin yeniden görmesi masalın ana çerçevesini oluşturur. Diğer kesitlerde yer alan tüm dizimler ikincil derecede önemli olaylardır. Bu olaylardan bazıları (III. kesitteki I., II., III., ve V. alt kesitler) masala hiçbir katkıda bulunmazken ancak işlevsel olarak masalın sonlanmasını erteler veya geciktirirken bazıları (III. kesit IV. alt kesit) da çekirdek olayla (toprağın bulunması) doğrudan ilgilidir.

Bu kısımdan itibaren altkesitler halinde incelediğimiz masal metnini çekirdek olay örgüsü bağlamında değerlendirelim; nesnenin bulunması, teslim edilmesi ve Padişahın yeniden görmesi. Nesnenin ele geçirilmesi için Ö5’in bu nesnenin nerede bulunduğunu ve bu nesneye nasıl ulaşılabilceğini bilmesi gerekir; oysa masalın başlangıç durumunda böyle bir durum söz konusu değildir. Padişahın “gözünün ilacı atının ayağının basmadığı topraktır.” Ancak bu toprağın nerede olduğu ve ona nasıl ulaşılacağı ile ilgili kesin bir bilgi verilmemez. En küçük Şehzadenin yola çıkışıyla kahramanın nesne arayışı başlar; oysa daha önce bu nesne hem büyük hem de ortanca şehzadeler tarafından aranmış; ancak bulunamamıştır. Küçük Şehzade masalda kahraman konumunda olduğu için sadece onun arayışı çekirdek olayın oluşmasına katkıda bulunur.

Olağanüstü güçleri bulunan Ö6’dan yararlanmak suretiyle tamamlanan edinç evresinin ardından edim evresi gelir. Nesneyi elde eden Ö5, bir dönüşümle anlatı izlencesini gerçekleştirmiş olur; nesneyi elde etmesiyle edim evresini tamamlar. Ö5’in nesneyi elde etmesi değer-nesneye kavuşması anlamına gelir; sonunda Ö5, bu nesneyi Ö1’e verir. Bu durum ise başlangıç durumunu (eksiklik durumu) sonuç durumuna (sahip olma durumuna-sağlık kazanma) dönüştürür; (Ö1 U N) → (Ö1 ∩ N)

Kipsel nesne (bilmeme durumundan bilme durumuna geçme) ile değer-nesnenin (toprak) edinilmesi anlatı izlencesinin iki düzeyde oluştuğunun göstergesidir. Aşağıdaki şema anlatı izlencesini içeren düzeylerin eklemeliğini ve kipliklerin edinilişini gösterir.



Yukarıdaki şemada yer alan simgelerin anlamları şöyledir;

Aİ: Anlatı İzlenesi; **De:** Dönüştürücü Edim; **İ:** İşlev; **Em:** Edim; **Eç:** Edinç; **∩:** Birliklik; **∪:** Ayrılık

Şimdi şemayı açıklayalım;

Birinci Düzey: $\vec{O_5}$ (şehzade) öyle bir dönüştürücü edimde bulunur ki (De: nesneyi bulmak ve nesneyi alarak $\vec{O_1}$ 'e vermek = teslim etmek) eksiklik yaratan değer nesneden (N: toprak) ayrı düşmüş bulunan $\vec{O_1}$ ($\vec{O_1 \cup N}$) $\vec{O_5}$ 'in bu edimiyle söz konusu olan değer nesneye kavuşmuş olur: ($\vec{O_1 \cap N}$).

Bununla birlikte bilindiği gibi her bir edim bir edinci gerekli kılar. $\vec{O_5}$ 'in bu dönüştürücü edimi belli bir yetinin (doğuştan ya da sonradan gelen) edinilmesi (edinç) sonucu gerçekleşecektir. Bu edinç babanın gözlerini iyi edecek olan "toprağın nerede olduğunu" bilmektir. $\vec{O_5}$ (/bilmemek/ durumundan /bilmek/ durumuna geçtiği an dönüşümü yapabilmekte yani "Dünya-Güzelin'in gergefinin altındaki topra(ğı)" alıp babasına verebilmektedir.

II. Düzey: $\vec{O_5}$ 'in /bilmemek/ durumundan /bilmek/ durumuna geçmesi bir başka edimin gerçekleşmesini sağlar. Ancak bu edimde de bir edinç evresi gerekir. Söz konusu edinç evresi "Padişahın derdine derman olacak olan toprağı bulmak için gereken bilginin nasıl elde edileceğini /bilmek/" biçiminde özetlenebilir. Bu yetenek (toprağı nasıl ulaşılacağını bilmek) ise doğaüstü güçlere sahip olan bilge atın yaradılışında zaten vardır; at bilinmeyi bilir, gizli olanı ortaya çıkarır.

3. Temel Yapı (Mantıksal-Anlamsal Yapı) Çözümlemesi:

Sonuç olarak, Pertev Naili Boratav'ın *Az Gittik Uz Gittik* adlı eserindeki *Dünya-Güzeli* masalını gösterge bilimsel açıdan inceledik. Masaldaki söylemsel ve anlamsal düzeydeki bileşenlerin birbirlerine eklemlenmesini mantıksal bir tutarlılık içinde ortaya çıkarmak amacıyla birçok işlev ve ayırt edici kesitler üzerinde durduk. Diğer bir ifadeyle, masalı kesitlere ayırdıktan sonra anlatı izlencesini ortaya çıkardık. Yaptığımız çözümleme sonucunda temel anlatı izlencesinin “arama, bulma ve teslim etme” bağlamında geliştiğini gözlemledik. Bir taraftan anlatı izlencesindeki dönüşümleri, söz dizimsel açıdan incelerken diğer taraftan öznelerin kipler ile ilgili durumlarını açıklamaya çalıştık. Bununla birlikte, anlamsal açıdan önem taşıyan bütün bileşenleri çözümleme aşamasında değerlendirmeye aldık. Anlatı yapılarının karmaşıklığını gösterebilmek için söylemsel yapıların düzenini de inceledik. Kısaca anlatı ve söylem yapılarının masal içindeki işlevlerini göstergebilimsel kavramlar aracılığıyla ortaya çıkardık. Ancak bu çözümlemedeki amacımız, anlam yaratımını araştıran gösterge bilim ilkelerinin uygulaması olduğu için başta biçim olmak üzere cümle kuruluşu, sözcük kullanımı ve sözcüklerin eklemlenşi vb. özellikler üzerinde durmadık.

II.II.V. *Fiti Fiti Tek Başına*: Resimli Kitaba Gösterge Bilimsel Yaklaşım:

Bu kısımda görsel imgelerin, metnin anlamlandırma sürecinde nasıl birlikte hareket ettiklerini ortaya çıkaracağımızı ve metin ile imgelerin bir bütün olarak ele alınıp göstergebilimsel bağlamda ne şekilde yorumlanabileceğini açıklayacağız. Bu nedenle önce resimli kitaplar ile ilgili birkaç önemli görüşe yer verdikten sonra Can Göknil tarafından 1991 yılında yayımlanan *Fiti Fiti Tek Başına* adlı resimli çocuk kitabını görsel imgeler bağlamında değerlendireceğiz.

Resimli kitaplar ile ilgili yazarlar, eleştirmenler ve akademisyenlerden alınan görüşlere yer vermeden önce tamamen kurgusal bir karakterin resimli kitaplar hakkındaki çarpıcı ve çocuksu görüşüne değinelim. 1865 yılında yazılan ve Dünya Çocuk Klasikleri arasında yerini alan Lewis Carroll'un *Alice Harikalar Diyarı* adlı eserinde “Tavşan Deliğinin Aşağısında” adlı ilk bölümde Alice iç monolog tekniğiyle resimli kitapların işlevini şu sözlerle ifade eder: “*Alice, nehrin kıyısında ablası ile birlikte oturmaktan sıkılmaya başlamıştı. Yapacak hiçbir şey yoktu; bir iki kez ablasının okumakta olduğu kitaba göz atmış, fakat kitapta hiç resim ve konuşma göremeyince, aklından şunları geçirmişti; ‘içinde resim veya konuşma olmayan bir kitap ne işe yarar ki?’*” Demek ki çocuk okur için asıl önemli olan resimlerin ve konuşma ifadelerinin bir kitapta yer almasıdır. Çünkü çocuk okur, çoğunlukla resimlemeler yardımıyla metne anlam verebilir.

İster yetişkin ister çocuk olsun bir okur herhangi bir kitabı eline ilk kez aldığı anda genellikle yaptığı ilk iş, kelimelere bile bakmadan resimlere, çizgilere ve desenlere yani, görsel anlamda kendisine hitap eden imgelere bakmaktır. Böylece okur ilk kez *anlamlandırma* sürecine girer; imgelere anlam vermeye çalışarak o kitabın kendi ilgisini çekip çekmediğini keşfetmeye çalışır. Bu-

nunla birlikte okurun çocuk olduğu göz önünde bulundurulursa, her şeyden önce çocuğun resimlerle iletişiminin kelimelerden daha doğal ve gerçekçi olduğunu; bu nedenle çocuğun ilgisini kelimelerden ziyade resimlemelerin çektiğini genel bir yargıya dayanarak söyleyebiliriz.

International Companion Encyclopedia of Children's Literature (Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ansiklopedisi) (2004) adlı eserin editörlüğünü yapan ünlü çocuk edebiyatı eleştirmenlerinden Peter Hunt, resimli kitaplar hakkında şunları söyler: “Resimli kitap türü bir paradokstur. Resimli kitap türünün bir taraftan çocuk edebiyatının, tek gerçek ve aslı bozulmamış bir türü olarak edebiyata katkıda bulunduğu; birçok kodu ve metinsel aygıtı içeren ve kullanan ‘çok sesli’ yapısı nedeniyle geleneksel sınırları zorladığı kabul edilirken diğer bir taraftan resimli kitap türü çocukların bilgi ve yazın alanı olarak görülmesi nedeniyle hakkında ciddi eleştiriler yapılan bir türdür.”

Gerçekten Hunt'un yaptığı bu eleştiriye katılmamak mümkün değildir. Çünkü yaptığımız inceleme ve araştırmalar sonucunda bu alanla uğraşan eleştirmen, yazarlar ve akademisyenlerin kimi zaman birbiriyle örtüşen kimi zaman da birbiriyle tamamen çelişen yorumlar yapıldığı göze çarpmaktadır. Sözgelimi, Joyce Irene Whalley *Text and Pictures: A History (Metin ve Resimler: Bir Tarih)* adlı makalesinde, “çocuklar, kelimeleri okumayı öğrenmeden önce resimleri okumayı öğrenirler” sözleriyle resimlerin önemini vurgular ve daha sonra bu görüşünü şu örnekle destekler; insanların mağara ve kilise duvarlarına yaptıkları resimler onların iletişim kurma çabalarının bir göstergesidir. Gerçekten de iletişim aracı olarak ilk insanların kelimelerden önce resimler veya imgeler kullanmaları şaşırtıcı değildir.

Emer O'Sullivan'ın *Translating Pictures (Resimlerin Tercüme Edilmesi)* (1999) adlı çalışmasında, “Resim ‘dili’nin genel anlamda evrensel olduğu kabul edilir; resim dili, dilbilimsel ve kültürel sınırları aşmaya muktedir” sözleri, resim dilinin evrensel anlamda önemine dikkat çeker.

Resimlerin dili evrensel bir anlam taşıyorsa o zaman resimler, ülkeden ülkeye ve kültürden kültüre farklılık göstermeyecek; her ülkede ve kültürde benzer şekillerde anlaşılacakları anlamına gelir. Elbette resimler, kelimelerle karşılaştırıldıklarında evrenseldirler. Ancak resimlerdeki imgelerin her birinin kendi kültürel yapıları içinde belirleyici işlevleri olduğu da bir gerçektir; dolayısıyla her resmin her ülkede ve kültürde aynı etkiyi yaratacağı iddia edilemez.

Kathy Trumpener ise “Çocuk edebiyatındaki resimli kitaplar, diğer edebi türlere benzemeksizin çoğunlukla görsel şekiller ve imgelerin birbiriyle olan ilişkileri sayesinde anlam oluştururlar” sözleriyle anlamın oluşmasında görsel imgelerin yaptığı katkıya değinir.

Trumpener'e göre, anlamın oluşmasında görsel imgeler işlevsel iken Pam Baddeley ve Chris Eddershaw'e göre ise, “İyi resimli kitaplar aldatıcı olabilirler. Gözün ilk gördüğünden daha fazlasını anlatabilirler.”

Demek ki resimli kitaplarda imgeler bazen anlamın oluşmasına katkıda bulunurken bazen de anlatılmak istenenden daha fazlasını anlatabilir; ilk bakışta görünenlerden daha fazla şey ifade edebilirler. Umberto Eco *The Semantics of Metaphor (Metaforun Anlam Bilimi)* adlı makalesinde “Eğer bütün kodlar Morse alfabesindeki kodlar kadar basit ve tek anlamlı olsaydı, hiç sorun

olmazdı” diyerek gösterge bilimsel kodların farklı anlamlara gelebileceğini ifade eder.

Maurice Sendak’ın “*Resimli bir kitap bittiğinde harikulâde dikişsiz bir görünüşe sahip olmak zorundadır. Bir tek dikiş bile görünürse, oyunu kaybetmiş demektir*” sözleri resimli kitapların titizlikle hazırlanması gerektiği ile ilgili ciddi bir uyarıdır. Sendak’ın bahsettiği “dikişsiz bir görünüşe sahip olma”, kumaşın iki parçasını birbirine tutturan dikişlerin titizlikle gizlenmesi anlamına gelir. Bunlar simgesel olarak “kelime”ler ve “imge”lerdir. Yani resimli kitaplarda kelimeler ve imgeler birbirine öyle nitelikli ve özenli bir şekilde birleştirilmelidir ki bu iki ayrı parça tek bir bütün olarak algılanabilsin.

Görüldüğü gibi araştırmacıların her biri görsel imgelerin;

1. anlamın oluşmasına olması gerektiği kadar katkıda bulunduklarını,
2. oluşturulan anlamdan daha fazlasını ifade edebildiklerini,
3. oluşturulan anlamdan tamamen farklı anlamlara gelebildiklerini vurgulamaktadırlar.

Çocukların resimli kitaplara karşı ilgi ve ihtiyaç duymalarının asıl nedeni, resimleri kelimelerden daha iyi algılamalarıdır. Sezgisel yeteneğe ve geniş düş dünyasına sahip olmaları, çocukların görselleri daha iyi algılamalarına neden olur. Ancak Perry Nodelman çocukların hayal güçlerinin niteliksel olarak yetişkinlerden farklı olduğu düşüncesinin artık geçerli bir düşünce olmadığını savunarak bu görüşe şu sözlerle şiddetle karşı çıkar: “Çocukların yetişkinlerden daha çok görselliğe düşkün olduğu düşüncesi, küçük çocukların daha somut bir şekilde düşündüğünü ortaya atan *Piaget’in kuramına dayalıdır. Bizler görsel imgelerin sözel imgelerden daha somut olduklarını; bu nedenle çocukların görsel imgeleri daha iyi anlama şanslarının olduklarını varsayabiliriz. (Ancak) Bunu yaparak çocukların resimlerden önce seslere tepki verdiklerini, resim yapmadan önce konuşmayı öğrendiklerini unutmamız olamaz. Ben resimli kitaplarla yeni yeni karşılaşan birçok küçük çocuğun metinlerdeki resimleri, yetişkinler tarafından okunan sözel metinlerden daha iyi anladıkları konusunda şüphe duyuyorum.*”

Nodelman’ın görüşüne göre, Piaget’in görüşü artık eskimiştir; çocuklar sözel ifadeleri görsel imgelerden daha iyi anlayabilirler, çünkü çocukların deneyimsel olarak ilk önce öğrendikleri resimleri okumak değil; sözel kodları çözmektir.

Bilindiği gibi, resimli kitaplardan beklenen, kelimeler ile resimlerin birbirini tamamlayan anlamlı bir bütün oluşturmalarıdır. Ancak resimli kitaplarda kullanılan imgeler, semboller, sosyal ve kültürel kodlar, ya metni tamamlamaları ya da metin ile çelişmeleri yani bir bakıma metni yalanlamaları nedeniyle göstergibilimsel bağlamda anlam yükleme ya da üretmede etkilidirler. Hatta göstergenin yalanla ilişkisi hakkında Umberto Eco, *A Theory of Semiotics (Gösterge bilim Kuramı)* adlı eserinde “*Gösterge bilim prensip olarak yalan söylemek için kullanılabilecek bir disiplindir*” der.

Görüldüğü gibi resimli kitaplardaki metin ve imge ilişkisi oldukça zorlayıcı bir konudur. Resimler bir taraftan metnin içeriğini, metni tam olarak betimleyerek kuvvetlendirirken diğer taraftan metnin içeriğinin farklı noktalara kaymasına ve metnin yeniden yaratılmasına neden olabilirler. Çünkü

resimlendirilen metnin okur üzerinde yarattığı etki, anlamın çözümlenmesi ile bire bir ilişkilidir. Dolayısıyla resimli kitapların okur tarafından nasıl yorumlandığı ve nasıl alımlandığı önemlidir. Resimler, sözcüklerle ifade edilmek istenen düşünceleri yansıttıkları için resimde verilmek istenen ileti, her okurda farklı bir etki uyandırabilir; her okur aynı resme farklı anlamlar yükleyebilir. Yani tıpkı Umberto Eco'nun belirttiği gibi resimli kitapların *aldatan veya kandıran* bir tarafı vardır. Özellikle okur kitlesinin çocuk olduğu düşünülürse ve çocukların resimleri çözümlenmede deneyimsiz oldukları göz önünde bulundurulursa resimlerle verilen iletilerin her zaman okura, olması gerektiği gibi ulaşmayabileceği gerçeğiyle karşı karşıya kalabiliriz. Çünkü çocukların imgelere bakmaları ve bu imgelerden yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunmaları ile yetişkinlerinki birbirinden farklılık gösterir.

Çocuklar ile yetişkinlerin imgelerden alımladıklarının birbirinden neden farklılık gösterdiği konusunda Arthur Danto, *“bir esere sanatsal bir değer yüklemek gözün ayırt edemeyeceği bir şeydir; sanatsal kuram ile ilgilidir; sanat tarihi ile ilgili bilgili olmak demektir”* sözleriyle kısmen de olsa açıklık getirir.

Danto aslında bu sözleriyle çocuklar ile yetişkinler arasındaki olası bilgi birikimi farkına dikkat çeker. Çünkü çocuklardan ne sanat kuramı, ne de sanat tarihi ile ilgili bilgili olmaları beklenemez. Bununla birlikte, doğal olarak her yetişkinin bu tür akademik ve sanatsal konular hakkında ilgili ve bilgili olması da beklenemez. Ancak, yetişkinler sanatsal yapı veya tarihsel bağlam ile ilgili herhangi bilgileri olmadan da resimlerden haz alabilir ve resimlere kendilerince eleştiriler getirebilirler. Ancak çocuklar için böyle bir durum söz konusu değildir. Onlar, dünyaya eleştirel gözle bakamadıkları için resmi “sanat dünyası” boyutundan inceleyemezler; ancak resimlerle ilgili bazı varsayımlar ortaya atabilirler.

Ernst H. Gombrich görsel imgelerin hem çocukların hem de yetişkinlerin ilgilerini en üst düzeyde çekmelerinin nedenini *“görsel imgelerin, uyarma kapasitelerinin çok yüksek olmalarına”* bağlar.

Demek ki istemli ya da istemsiz bir şekilde bakılan herhangi bir görsel imge; kişiyi uyarma, onun ilgisini çekme ve diğer imgelerle anlamsal açıdan ilişki kurma aşamasında işlevseldir.

Resimli kitapların göstergibilimsel açıdan incelenmeleri, bu kitaplar da *göstergeler sistemi* olarak adlandırılan bazı yapıların ortaya çıkarılması anlamına gelir. Çünkü her işaretin veya imgenin sosyal ve kültürel bağlam içinde bir göstergesel değeri ve anlamı bulunur. Bilindiği gibi, resimli kitaplara yerleştirilen imgeler, resimlemeler, işaretler ve göstergelerin her biri bir bağlam oluştururlar. Bütün karmaşıklığına rağmen rastgele dizilmiş nesnelerin anlamlı bir bütün oluşturmaları, okura bir kodlar zinciri göndermeleri ve okurun bu kodlar zincirini geçmiş okuma ve yaşam deneyimleriyle birleştirip alımlaması ve çözümlenmesi göstergibilimin konusu içinde yer alır. Resimli kitaplardaki her bir imge, betimlediği nesneyi etkileyici bir şekilde okura sunar; okuru, betimlediği nesnenin dünyasına davet eder ve sonuç olarak betimlenen nesneler okurda bir izlenim ve etki bırakır.

Resimlemeler çocuk okura bağlamsal açıdan belli kodlar gönderir. Sözelimi, metinlerde yer alan baskın ideolojik söylemler, re-

simlemeler aracılığıyla sosyal ve kültürel kodlarla birlikte çocuk okura sunulabilir. Pam Baddeley ve Chris Eddershaw'e göre, "İyi resimli kitaplar değerli beşerî konularla ilgilidirler ve bu kitaplardaki kelime sayısı sınırlı olmasına rağmen kitaplar karmaşık fikirler öne sürebilirler."

Başka bir deyişle, resimli kitaplar anlamın oluşmasına sosyal bağlamda da katkıda bulunurlar ve az sayıda sözcük kullanarak karmaşık düşünce yapılarını içinde barındırabilirler. Öyleyse resimli kitaplar kendilerine ait bir ideolojiye sahiptirler. John Stephens "İdeolojiler istenmeyen şeyler değildir; dünyaya anlam verdiğimiz inançlar sistemi içinde, ideoloji olmaksızın sosyal bir yaşamın olması mümkün değildir" der.

Ancak ideolojilerin *kabul edilebilir* şeyler olmaları, sosyal yaşamın her kesitinde kabul edilebilir oldukları anlamına gelmez. Bu durum resimli kitaplar için de geçerlidir. İdeolojiler dünyayı algılayış şeklimizde, inançlarımızda ve sosyal hayatımızda önemli yer alırlar; fakat ideolojilerin hayatın her anında etkili olduğu söylenemez veya ideolojiler sadece resimli kitaplarla aktarılmaz. Bununla birlikte resimli kitapların çocuklara kültürel anlamda ideoloji aşıladığı gerçeğini de yok saymak mümkün değildir.

Resimli kitaplar, okura kendi kültürüne ait düşünce sistemi ve genel yargılar hakkında bazı kodlar sunarak okurun çıkarımlarda bulunmasına ve metni yorumlamasına katkıda bulunur. Ancak okurun bu kodlardan anlam çıkarması edindiği tecrübeye, yaşam biçimine, yetiştiği çevreye, kültürel ve sosyal ortama bağlıdır. Dolayısıyla her okurun resimlerde kullanılan imgelerden alımladığı farklıdır. Başka bir ifadeyle, her okurun metni, aynı bakış açısı ile ele alamayacağı ne kadar gerçekçi bir yaklaşım ise, aynı resimlerden aynı şeyleri algılayamayacağı da o kadar gerçekçi bir yaklaşımdır. Bu nedenle, her imgenin her okurda yarattığı izlenim öznelidir. Okur metni ve resimleri kendi bireysel anlayışına göre yorumlar. Dolayısıyla resimleri araştırmak ve onlara anlam yüklemek, resimde verilen sosyal ve kültürel kodları çözmek okura düşen bir görevdir. Burada *sosyal kodlar* terimi ile ifade edilmek istenen konuşulan ve yazılan dile ilişkin kodlardır. Hem yazı hem de sözel dilde kullanılan dil, sosyal kodlardan biridir. Sözsüz iletişim kodlarının ise konuşma ve yazı diline göre daha evrensel bir geçerliliği vardır. Her ne kadar bu kodlar anlamları bakımından birbirlerine genel itibarıyla benzeseler de bunların her biri kültürden kültüre şekil alır. Şöyle ki "Yüz ifadeleri, sözcükleri söyleyiş tarzı, ses tonları, vurgulama ya da kelimeler arasında sessizlik, bedenin duruşu, giyim-kuşam, el-kol hareketleri gibi çeşitli kodlar kişilerin arasındaki iletişimde çeşitli mesajlar aktarmakta(dırılar)."

Dolayısıyla bu kodların her birinin göstergebilimsel açıdan çözülmesi sonucunda ancak metne anlam yüklemek mümkün olmaktadır.

Görüldüğü gibi, hem metnin kendisi hem de görsel imgeler, okurun metni anlamlandırmasına katkıda bulunur; edebi metin, okura, edebi okuma yapmayı ve anlam üretmenin yollarını öğretir. Bu sebeple çocuk okurların önceleri birer edebi okur olmadıklarını ancak daha sonraları edindikleri *kodlama* ve *anlama becerileri* sayesinde birer edebiyat okuru olarak yükseldiklerini söyleyebiliriz. Dolayısıyla çocuk okurlar, edebi metinleri nasıl çözümleyeceklerini sonradan öğrenirler. Çözümlemeyi yaparken çocuk okur *eylem*

kavramına dikkat eder. Çünkü eylem, metnin yorumlanmasında ve anlamın oluşturulmasında işlevseldir; eylemi belirleyen unsurlar ise cümlelerdeki fiillerdir. Okurun metne anlam vermesi, fiillerin anlamlı bir bütün oluşturmaya bağlıdır.

Resimli kitapları şimdi de işlevsel olarak değerlendirelim. Bir, resimli kitaplardaki hayvan karakterlerin gerçek insan karakterler gibi bir yaşam sürmeleri yani, yemeleri, içmeleri, oturmaları, kalkmaları ve benzeri şeyler yapmaları çocuk okur için oldukça ilgi çekicidir. Hatta gerçek hayatta insan haricinde konuşma özelliği olan canlılar yer almazken resimli kitaplarda bu karakterlerin insanmışçasına konuşmaları okurun hayal dünyasını zenginleştirir. Yani resimli kitaplar çocuk okurların hayal dünyalarına ulaşmada etkilidirler. İki, resimli kitapların ait olduğu kültüre ait eğitici yönleri vardır. Resimli kitaplar her ne kadar oluşturulduğu kültürün tuzağına düşseler de yani sadece o kültüre ait kodlar gönderseler de yine de eğitici yönleri ağır basar. Başka bir ifadeyle, ait olduğu kültürde ne doğru kabul ediliyorsa çocuk okur, resimli kitaplar aracılığıyla onu öğrenir ve uygulamaya koyulur. Üç, resimli kitaplarda soyutlanamayan bir ideoloji vardır; resimli kitapların kendine ait bir kodlar sistemi olduğu için imgeler ideolojik bağlamda okura sunulur. Dört, resimli kitapların yorumu alıcının dünya bilgisine bağlıdır.

Buraya kadar resim, metin ve görsel imge bağlamında ele aldığımız resimli kitaplar konusuna bundan sonra bir inceleme ile devam edelim. Bunun için Can Göknil tarafından yazılan *Fiti Fiti Tek Başına* adlı eseri henüz yeni okumaya başlayan ya da okul öncesi eğitim alan çocuklar için özel olarak hazırlandığı; metin ve görsel imgelerin birleşimi niteliğinde tasarlandığı; metin ve imgelerin sergileniş biçiminde göstergebilimsel açıdan ele alınmaya değer bazı unsurlar bulunduğu için incelemeye aldığımızı belirtelim. Eserin alıcısının yani okur kitlesinin oldukça deneyimsiz bir kitle olduğunu; dolayısıyla, bu okur kitlesinin henüz yeterli bir dünya bilgisine sahip olmadığını söyleyebiliriz. Hatta bu kitlenin yeterince edebi bilgisinin olmadığını ve görsel imgeleri yeni yeni alımlamaya başladığını iddia etmek de mümkündür.

Toplam on altı sayfadan oluşan ve Remzi Kitabevi tarafından 1991 yılında yayımlanan eserin büyüklüğü A4 boyutundadır. Kitabın kapak kısmı, parlak Bristol kartondur. Basılan kâğıt kalitesi yani üretildiği hamur kalitesi 1. sınıf kuşe kâğıt olmamasına rağmen okul öncesi veya eğitime yeni başlayan çocuk okur için oldukça uygun olduğunu düşündüğümüz mat kâğıt türü kullanılmış ve ofset baskı tekniğiyle üretilmiştir.

Bu eserde sayfalardaki resimlerin hiçbirinde ne bir dış çerçeve ne de bir iç çerçeve kullanılmıştır. Bilindiği gibi resimlerin çerçevelenmeleri, okura öykünün, dünya içinde mi yoksa dışında mı geçtiğine dair bazı somut bilgiler verir. William Moebius'a göre resim, çerçeveye alınmış ise olay örgüsünün dünyada geçtiği ile ilgili sınırlı bir göstergenin olduğu; resim, çerçevesiz ise tam bir yaşamsal deneyim yansıttığı varsayılmalıdır. Çünkü çerçeve, metnin daha öteye gidemeyeceğini ve imgenin kaçamayacağını bir şekilde sınırlandırarak betimler. Dolayısıyla *Fiti Fiti Tek Başına*'da çerçevenin kullanılmaması, yaşamsal bir deneyim yansıtır; imgelerin sonsuz ve özgür olduklarına dair genel bir kanı verir.

Kitabın ön kapağında (bk. Ek 1) büyük puntolarla bordo renkte *Fiti Fiti Tek Başına* yazılıdır; resmin arka planında yeşil yaprakları olan büyük gövdeli bir ağaç ve sallanan oyuncak ata binen bir çocuk görüntüsü bulunur. Ne var ki kapakta çocuğun kız mı yoksa erkek mi olduğuna dair net bir çıkarımda bulunmak pek mümkün değildir. Çünkü William Moebius'un da vurguladığı gibi, özellikle resimli kitaplardaki karakterlerin dudak ve kaş gibi yüz hatları belirgin bir şekilde çizilmeyebilir, ancak bu durum yine de karakterlerin tanınmasına engel bir durum teşkil etmez.

Fiti Fiti'nin de ne ağız ne burnu, ne kulakları ne de kaşları vardır; yüzünde sadece belli belirsiz göz olabileceğini düşündüren bir çizgi bulunur. Moebius, aslında karakterlerin hatırlanabilir veya tanınabilir olmalarını mümkün kılan bazı göstergeler olduğunu ifade ettikten sonra resimli kitaplarda karakterleri tanınabilir kılan bazı özelliklere değinir. Sözgelimi Ira karakterinin saçları kıvrıkcıktır; fil Arthur'un uzun bir hortumu vardır; Frances'ın çizgili bir kuyruğu ve Peter Rabbit'in mavi bir ceketi vardır. Bütün bu göstergesel imgeler karakterlerin tanınabilir olmalarını sağlar. Ancak bu kitapta, eğer bu bir gösterge ise Fiti Fiti'nin şişmanlığı dışında belirgin bir özelliğini görmek oldukça zordur.

Eser resimlemeler (çizimler) açısından ele alınacak olursa, kitapta kullanılan resimlerin, suluboya tekniği ile çizildiğini söyleyebiliriz. Oldukça yumuşak pastel renkler kullanılmakla birlikte olay örgüsündeki değişimler renkler üzerinde hiçbir farklılık yaratmamıştır. Örneğin, Fiti Fiti karakteri ilk başlarda yalnızdır; yalnızlığı pastel tonlarla anlatılmıştır; ancak olay örgüsünün sonunda Fiti Fiti'nin yalnızlığını geçirecek bir kardeşi dünyaya gelmiştir ve Fiti Fiti mutludur. Ne var ki pastel renkler, canlı renklere dönüşmemiştir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki eserin genelinde kullanılan yumuşak tonlu renkler okura kendisini daha iyi hissettirmekte ve okura sakin bir ruh hali sunmaktadır. Ayrıca, eserde kullanılan imgelerin ve karakterlerin keskin hatları yoktur. Sanki her biri fantastik masal dünyasından çıkmış karakterler gibidir. Karakterler, çocuk okurun hayal gücüne hitap edecek şekilde resimlendirilmiştir. Sanki hayali bir dünyada geçen ancak gerçek dünya ile ilişkili nesneler kullanılmıştır.

William Moebius "Picturebook Codes (Resimli Kitapların Kodları)" adlı makalesinde resimli kitaplarda öznenin sayfadaki konumunun bir kodlar zinciri oluşturduğunu şu şekilde belirtir: Genellikle ana karakterin sayfanın altında ya da üstünde, ortasında ya da kenarında, sol tarafında ya da sağ tarafında resmedilmesi okura belli iletiler gönderir. Sayfadaki karakterin yüksekte bulunması, kendinden geçme veya rüya görme gibi bir durumu niteleyebileceği gibi sosyal statüsünü veya gücünü de temsil edebilir. Böylesi bir durum aynı zamanda karakterin olumlu bir kişiliğe sahip olduğunu da simgeleyebilir. Sayfanın alt tarafında yer almak ise, istenmedik bir sosyal statüye sahip olmanın veya keyifsiz olmanın göstergesidir. İnsan tasvirlerinin merkezde veya kenarda olmaları, büyük veya küçük olmaları, bir sahnede bir veya birden fazla resmedilmelerine bağlı olarak güçlendirilebilir veya zayıflatılabilir. Sayfanın kenarında ve altında bulunan aynı zamanda boyutu küçültülen bir karakter genellikle kendisinden

daha büyük ve merkezde bulunan karakterden daha az üstün konumdadır. Karakterin tek başına büyük bir hacminin olması yine de onun üstün olduğuna dair yeterli bir ileti göndermez; aynı zamanda şişirilmiş bir ego anlamına da gelir. Bununla birlikte sol tarafta resmedilen karakter sağ taraftakine göre daha güvenilir ve daha sınırlı bir ortamdır. Dolayısıyla sağ tarafta resmedilenin bir risk durumuyla veya bir macerayla karşılaşması daha muhtemeldir.

Resmin okura gönderdiği ileti III. tekil anlatıcı aracılığıyla verilir. Okur Fiti Fiti'nin durumunu bu anlatıcı sayesinde çözümler. Dolayısıyla, anlatıcı betimlenen kişi değildir. Eser metin ağırlıklı hazırlanmadığı için metni anlamlandırmada metinden çok görsel imgeler önemlidir. Resimlerin her birinin okura gönderdiği iletiler, metindeki sözel anlatımın çözülmesine yardımcı olur. Bazı resimli kitaplarda resimlemeler, karmaşık bir yapı ile sunulurken ve okurun algılaması gereken birçok imge kullanılırken bu eserde kullanılan imgeler basitleştirilerek okura sunulmuştur. Okur, ne metnin ne de imgelerin içinde kaybolmaktadır.

Fiti Fiti Tek Başına'da resimler ve yazılar, aynı sayfada iç içe yer alır. Kitabın kapak kısmında (bk. Ek 1) cinsiyeti fark edilmeyen ancak devamındaki sayfada (bk. Ek 2) kırmızı bir elbise giyen karakterin kız olduğu anlaşılmaktadır. Ancak buraya kadar okur, yine de Fiti Fiti'nin kim ya da ne olduğu ile ilgili herhangi bir çıkarımda bulunamaz. Eserden Fiti Fiti'nin kız olduğuna dair bir yargıda bulunmak mümkün olsa da buraya kadar verilen boşlukları okur doldurduğunda Fiti Fiti'nin ne olduğu ile ilgili kesin bir bilgiye ulaşamaz; Fiti Fiti bir kız çocuğu olabileceği gibi bir eşya, bir oyuncak, bir hayvan karakter de olabilir.

Tek başına bir kanapede oturduğu bu sayfada (bk. Ek 3) Fiti Fiti'nin ten rengi dikkat çekici şekilde soluktur. Bununla birlikte, Fiti Fiti'nin sadece vücut hatları değil, aynı zamanda yüz hatları da oldukça belirsizdir. Hatta Fiti Fiti'nin kulaklarını, burnunu ve ağzını görmek mümkün değildir. Bu resimde Fiti Fiti, adeta kimliksizleştirilmiş; cinsiyetsizleştirilmiştir. Kendi cinsiyetinin daha yeni yeni ayırımına varan çocuk okur için sanki özellikle bu şekilde resmedilmiş gibi görünmektedir. Ek 3'te tek bir cümle bulunmaktadır; "Fiti Fiti yalnızmış."

Bu cümle kanapede oturan bir çocuk resmi ile tamamlanır. Bu çocuk resmi bir önceki sayfada kırmızı bir elbise giyen karakterle benzeştiği için okur, Fiti Fiti'nin artık bir kız karakter olduğundan emin olur. Bu resimde bir kanape ve kanapenin üzerindeki birkaç yastıktan başka bir şey bulunmamaktadır. Resimde kullanılan tüm göndergeler, Fiti Fiti'nin yalnızlığını onaylar niteliktedir. Odada değil bir canlı, Fiti Fiti'nin yalnızlığını geçirecek ne bir oyuncak, ne bir eşya, ne de başka bir şey bulunmaktadır. Kanape ve yastıklar Fiti Fiti'nin güvende fakat bir o kadar da sıkıcı bir ortamda bulunduğunu göstermektedir.

Ek 4'te ise, Fiti Fiti oldukça şirin bir şekilde çizilmiştir; işaret parmağını çocuksu bir ifadeyle ağzına götüren Fiti Fiti neşeli ve şaşkındır. Fiti Fiti'nin parmağını emmesi, Freud'un psikanalitik kuramına göre onun oral dönemde olduğunu göstermektedir. Ruh hali bir önceki sayfaya göre değişmiştir. Ancak burada özellikle dikkat çeken nokta, Fiti Fiti'nin vücudunun şeklidir; Fiti Fiti şişman bacaklarıyla tombul bir çocuk görümündedir. Bu konuda Roderick McGil-

lis, “Çocukların mizah anlayışı büyük ölçüde bedene (vücut) dayanmaktadır. Tamamen değil, ancak büyük ölçüde. Çizgi resimler, karikatürler, parodi, grotesk, komik ve insani durumlarla ilgili imkânsız olan her şey hep bedenle ilgilidir; bu komik bir durum yaratır” dedikten sonra çocuk edebiyatının başlangıcından itibaren bedenin bir mizah unsuru olarak kullanıldığını vurgular. Bu sayfada metin, sadece üç cümleden ibarettir; “*Bebaberce oyun oynayacak bir arkadaş arıyormuş. ‘İçim sıkılıyor,’ demiş. ‘Keşke bir arkadaşım olsaydı...’*” Arka planda iki katlı bir ev çizilmiştir, ancak oldukça dikkat çeken bir önemli nokta, ön planda çizilen Fiti Fiti’nin boyutları ile arka planda çizilen evin boyutlarının neredeyse birbiriyle aynı olmasıdır. Oysa resimlerde daha uzakta olan objelerin, yakında olanlardan daha küçük görünmeleri gerektiği bilinir. *Bakış açısı* veya *perspektif* olarak adlandırılan bu teknik, Rönesans’tan itibaren Avrupa’da resim sanatında kullanılır. Dolayısıyla sanatçılar, genellikle bu tekniği göz önünde bulundurarak çizim/resim yaparlar. Ancak bütün resimler bir perspektif yansıtmazlar; görsel imgelere bakarken bir bakış açısı yakalamaya çalışmak ve böylece nasıl yorumlanacağını bilmek ait olduğu kültüre dayalı bir ön yargıdır. Kısaca, kültürel kodların etkisi altına giren resimlemelerin yorumlanması ve algılanması, yine o kültürde yaşayan okurun algısına bağlıdır. Çocuklar, resimleri algılamada önce bu önyargıları öğrenirler. Objelerin düzeni ve sıralanışı, büyüklükleri ve küçüklükleri bir hiyerarşik yapı oluşturur. Bunlar içinde, okurun dikkatini ilk önce çekmesi gereken obje öne çıkartılır ve bütün dikkat o obje üzerinde yoğunlaştırılır. Bu saydafa okurun dikkatini çekmesi istenen ev değil, Fiti Fiti’dir. Dolayısıyla Fiti Fiti ön planda resmedilmiştir. Böylece okur, insan figürüne yani Fiti Fiti’ye odaklanır.

Küçük yaştaki çocuklar, eğer eser fantastik değilse genellikle güvenli ortamlarda bulunurlar. Evin dışı onların yalnız başlarına dolaşabileceği ortamlar değildir. Ancak bu resimde okura, güven duygusunun verilmesi için bir bahçe kapısı çizilmiştir. Böylece sınırlar belirlenmiş; Fiti Fiti evin dışında olduğu halde güven duygusu bahçe kapısıyla sağlanmıştır. Resimde renklerin uyumu ve nesnelerin (ağaçlar, ev, saksı, Fiti Fiti) sıralanışı bir bütünlükten ziyade bir farklılık duygusu yaratmaktadır.

Ek 5’te Fiti Fiti kucağında üç tavşan yavrusuyla birlikte büyük bir ağacın altındadır. Bu resimde de tüm esere hâkim olan pastel renkler kullanılmış; masalsi bir dünya yaratılmış; açık pembe, açık yeşil ve açık mavi tonlarında boyanan ağacın yaprakları yine açık kahverengi tonlarla tamamlanmıştır. Bu resim ile okura sunulan metin iki cümleden ibarettir, “Fiti Fiti bir gün bahçeye üç küçük tavşan getirmiş. ‘Beraber oynarız,’ diye düşünmüş.” Fiti Fiti’nin yüzündeki gülümseme okura, onun mutlu olduğuna dair bir inanç aşılır. Ayrıca, Fiti Fiti’nin kucağına aldığı tavşan yavruları, okurda onların yumuşacık ve sıcacık olduklarına dair bir his uyandırır.

Ek 6’da okurun karşısına Fiti Fiti’nin annesi, babası, ninesi ve üç tavşan yavrusu çıkar. Aynı Fiti Fiti’nin kendisi gibi, resmedilen bu karakterlerin sınırları oldukça belirsizdir. Fiti Fiti’nin babası, annesinin arkasında resmedilmiştir. Bu resim ailenin ataerkil aileden çok anaerkil bir aile olduğuna dair bir izlenim verir. Babanın otoritesi paylaşılmış ve okura daha demokratik bir yapı

sunulmuştur. Ne var ki göstergesel imgeler demokratik bir yapının olduğuna dair izlenim verse de metinsel ifadelerde mutlak otorite üç büyüğün arasında paylaşılmaktadır. Çünkü yetişkinler Fiti Fiti'nin sırasıyla eve ne tavşan, ne ayı yavrusu, ne de ördek getirmesine izin verirler. Dolayısıyla otorite, tamamen yetişkinlerin denetimindedir. Çocuk karakter ise yetişkinlerin dediklerine harfi harfine uymak durumunda bırakılmıştır. Dolayısıyla, yetişkinler *otorite*, çocuk karakter ise *boyun eğen* konumundadır. Fiti Fiti'nin yalnızlığını geçirmek için yaptığı üç girişim boşa sonuçlanır; tavşan yavrusu, ayı yavrusu ve en son olarak eve ördek getirmesi bütün aile bireyleri tarafından reddedilir. Ancak bu reddetme işi, ilk önce anne, daha sonra nine ve en sonunda da baba tarafından yapılır. Bu şu anlama gelir: Kültürel kodlar, geleneksel olarak okura en son sözün baba tarafından söylendiği ve son söylenen sözün ise tartışma götürmeden yapılması gerektiği ile ilgili veriler sunar. Bette Goldstone'in "*Sosyal değerleri, töreleri ve inançları yansıtan kültürel eserler olmak resimli kitapların doğasında vardır*" sözleri incelediğimiz eserdeki kültürel yapıyı yansıtır.

Sosyal anlamda ataerkil bir yapılanma olduğu için baba, Türk kültüründe mutlak otoritedir; böylesi geleneksel yapılarda babanın söylediği sorgulanmadan yapılır. Bu durum, Türk aile yapısının geleneksel değerleri yansıtmaları bakımından önemli bir göstergedir. Karakterlerin kıyafetleri de geleneksel kız erkek ayırımına dikkat edilerek tasarlanmıştır. Fiti Fiti de dâhil olmak üzere kadın karakterler elbise giymiştir; çünkü kadın olmayı simgeleyen etek ya da elbisedir. Kadın karakterlerin hiçbirinde pantolon olmaması okura geleneksel aile yapısı ile ilgili kodlar sunar. Baba karakter ise erkekliğin simgesi olan pantolon ile okura sunulmuştur. Resimden anlaşılıyor ki geleneksel kadın kıyafeti ve kadın davranışı toplumsal kodların uygun gördüğü şekilde esere yansıtılmıştır. Ancak nine geleneksel çizgide değildir; ninenin başının açık bir şekilde resmedilmiş olması Cumhuriyet rejimi ile birlikte değişen sosyal yapının bir göstergesidir. Kimberley Reynolds'ın "Changing Families in Children's Fiction (Çocuk Kurgusunda Değişen Aileler)" adlı makalesinde "*Aileler de aynı okullar gibi – çoğunlukla aynı nedenlerden dolayı – çocuk edebiyatında devamlı yer almışlardır, ancak ailelerin temsil edilmiş şekilleri, hem aileler hem de çocukların kültürel ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda zamanla büyük ölçüde değişmiştir*" sözleri, bu eserde ninenin başının niçin açık olduğuna dair bir açıklama getirir.

Ek 7'de Fiti Fiti bir ayı yavrusuna sarılmış vaziyette bir koltukta otururken resmedilir. Fiti Fiti'nin yüzünde gülümseyen bir ifade yer alır. Metin tek cümleliktir; "Daha sonra Fiti Fiti bir ayı yavrusu bulmuş." Ancak resim kelimelerden daha fazlasını anlatır. Resimde dikkat çeken en önemli unsur Fiti Fiti ile ayı yavrusunun boyutlarının neredeyse aynı olmasıdır. Sanki iki özne arasında bir eşitlik söz konusudur. Bununla birlikte ayı yavrusu sanki oyuncak bir ayı izlenimini de verir.

Ek 8'de Fiti Fiti'nin eve bir ayı yavrusu getirdiğini gören anne, baba ve nine korkak ve tedirgin bir yüz ifadesi ile resmedilir. Fiti Fiti ise küçük bir ayı yavrusunun neden evde olamayacağını sorgular nitelikte şaşkın bakışlarla etrafına bakınır. Resimde bütün ilgi ayağıya dönüktür. William Moebius'un daha

önce belirttiği gibi, bir karakterin sayfanın altında ve sağ tarafında yer alması, onun istenmedik sosyal statüye sahip olduğunun göstergesidir. Bu resimde ayı yavrusu evde istenmemektedir; bu nedenle, sayfanın altında sağ tarafta çizilmiştir. Ayrıca aynı sayfada anne, baba ve nine, ayı yavrusundan korktukları için olsa gerek geri çekilmişlerdir, ancak nine ve anne, babanın arkasına gizlenir şekilde resmedilmiştir. Çünkü babaya gösterebilimsel açıdan koruyuculuk kollayıcılık işlevi yüklenmiştir. Bununla birlikte bu resimde halıdan başka hiçbir obje kullanılmamıştır. Bu nedenle okurun tüm ilgisi karakterlerin takındığı ruh haline yönelmektedir.

Ek 9'da Fiti Fiti aynı çocukların hayal gücüne hitap edecek şekilde bir ördek yavrusunun üzerine binmiş; oldukça mutlu görünmektedir. Bu resimde belli belirsiz renk tonuyla çizilen bulutlar, sanki olay örgüsünün gerçek dünyada değil hayal dünyasında geçtiği ile ilgili bir izlenim verir. Bu sayfada metin şu şekildedir: "Günler geçmiş, Fiti Fiti'nin yalnızlığı geçmemiş. Bu defa bir ördek ile eve gelmiş. Kocaman kuşu sevimli buluyor, onunla oynamak istiyormuş."

Ek 10'da ördeğin eve getirilmesini reddeden anne, baba ve ninenin kızgınlığı ve şaşkınlığı çaresizlikle birlikte resmedilir. Diğer resimlerde, annenin durumu çok şişman olarak göze çarpmazken bu sayfada annenin göbeği kısmen de olsa göbeği şişmiş bir biçimde resmedilmiştir. Dikkatli bir okur, bu şişkinliği hemen fark edecektir.

Ek 11'de Fiti Fiti yeniden bir odanın içinde kapalı kapılar ardında yere oturarak resmedilir. Eserin başından itibaren Fiti Fiti yalnızlığına çare aramaya çalışmıştır; eve ilk önce tavşan, sonra ayı yavrusu, daha sonra ise ördek getirme girişiminde bulunmuştur. Bu girişimlerinin her biri başarısızlıkla sonuçlandığı için Fiti Fiti'nin yüzünde açık bir yılgınlık ve mutsuzluk ifadesi vardır. Üstelik Fiti Fiti'nin bulunduğu odanın kapısının kapalı olması, simgesel olarak çocuğun başka çaresinin kalmadığını ve tüm seçeneklerinin tükendiğinin göstergesidir.

Ek 12'de Fiti Fiti'nin arkadaşsız kaldığı için yemeğini bitiremediği anlatılır. Bütün aile bireylerinin bir arada masanın etrafında resimlendirildiği bu sayfada, Fiti Fiti'nin yemeğini yemesi için aile bireylerinin her birinin ayrı ayrı kendisiyle ilgilendiği izlenimi yaratılır. Masanın üzerinde bulunan tabak, çatal, bıçak, kâse, bardak, sürahi ve tuzluk takımı gerçek bir kahvaltı masası izlenimi verir. Ayrıca masada birbirine yapışık şekilde çizilmiş iki pembe elma dikkat çeker. Ne var ki gerek kâsede gerek tabakta bulunan yiyeceklerin tam olarak neler olduğunu söylemek imkânsızdır.

Ek 13'de bir türlü uykuya dalamayan bir Fiti Fiti vardır. Yatak odasında yerde otururken resimlenen Fiti Fiti'nin yanında kapağı ters çevrilerek açılmış bir kitap bulunur. Ayrıca, yatak odasında sadece bir yatak, komidin ve komidinin üzerinde bir saat vardır. Başka hiçbir ayrıntı yoktur. Fiti Fiti'nin yanında bir kitabın olması ve elini kitaba doğru uzatması, okura gönderdiği ileti bakımından önemlidir. Fiti Fiti ya yalnızlığını ya da uykusuzluğunu gidermek için kitaba yönelir. Kitap imgesi Fiti Fiti için adeta bir kurtuluş; ona yalnızlığını unutturacak bir kod olarak okura sunulur. Ayrıca odadaki saat bir çocuk için oldukça geç sayılabilecek bir zamanı gösterir: 23.55.

Ek 14'de Fiti Fiti tek başına banyoda resmedilir; "Tuvalete gitmeyi unuttuğu için altını ıslatmış" şeklinde tek bir cümle ile resim açıklanır. Fiti'nin takındığı yüz ifadesi oldukça anlamlıdır. O, altını ıslattığı için utanç duyar. Çocukların en büyük korkularından ve pişmanlıklardan biri olan altını ıslatma sanki bu eserde özellikle normalleştirilmek üzere verilir. Yazar, bunun her çocuğun yapabileceği veya her çocuğun başına gelebilecek olağan bir durum olduğunu hissettirir; unuttuğu için çocuğun altını ıslattığını vurgular. Yazara göre çocuk, kabahatli değildir; unutmazaydı altını ıslatmayacaktır; bu yüzden bunun altında başka bir neden aramaya gerek yoktur.

Ek 15'te Fiti Fiti'nin oyuncaklarıyla oynamadığı, zayıfladığı ve keyfinin kaçtığı vurgulanır. Fiti Fiti bu sayfada odasında iki elini yanaklarına dayamış; yerde otururken ve oyuncaklarına sırtını çevrili bir durumda resimlendirilir. Bu arada anne, baba ve nine Fiti Fiti'yi odanın kapısının önünde gözlerler. Bilindiği gibi bir çocuk için oyun oynamak hayati derecede önemlidir. Çocuk oyun oynarken kendini gerçekleştirir. Bu nedenle çocuğun oyuna ve oyuncaklara yüz çevirmesi, okura onun ruh halinin oldukça kötü olduğuna dair bir izlenim verir.

Ek 16'da Fiti Fiti'nin yaşamında büyük bir değişim gerçekleşir; Fiti Fiti'nin kardeşi olduğu belirtilen yeni doğmuş bir bebek annenin kucağında resmedilir. Baba, annenin arkasında; nine ise merdivenlerde resmedilir. Fiti Fiti diğer resimlerde olduğu gibi yine merdivenlerin önünde oturur bir şekildedir. Resimde ön planda Fiti Fiti yer alırken arka planda nine, baba, anne ve yeni doğan kardeş bulunur. Fiti Fiti'nin merkezde çizilmiş olması okurun tüm dikkatini, Fiti Fiti'ye yöneltmek içindir. Bu resimde yeni doğan kardeş, cinsiyetsizdir; ağzı, burnu ve hatta gözleri bile belirgin bir şekilde çizilmemiştir. Fiti Fiti'nin yüz ifadesi değişmiş; mutlu ve gülümseyen bir ifade verilmiştir.

Son olarak Ek 17'de Fiti Fiti yine merdivenlerin önünde otururken resmedilir, ancak bu sefer kucağında kardeşi vardır. Aile büyüklüğü ise yine geri planda merdivenlerin başında çizilir. Bu resimde dikkat çeken şey, babanın annenin omzuna elini koymasındır; bu durum sahiplenici ve sevecen bir baba ile ilgili okura kültürel bir kod gönderir.

Görüldüğü gibi, toplam on beş sayfadan ibaret olan ve özellikle okul öncesi ve yeni okuma öğrenenler için hazırlanan bu resimli kitapta çeşitli kültürel kodlar sunulur. Bu eserde bir taraftan çocukların hayvanları eve alıp alamayacağı sorgulanırken ki bu hayvanların evcil hayvanlar olmadıklarına özellikle dikkat çekmek gerekir, diğer taraftan çocukların sorumluluk alıp alamayacağı veya neyin yapılabilir neyin yapılamaz olduğuna dair belli kodlar gönderilir. Buna göre çocukların yetişkin gözetiminde bir yaşam sürmeleri ön görülür; büyüklerin yani otoritenin söyledikleri doğrultusunda bir yaşam sürmeleri gerektiği ile ilgili sosyal kodlar verilir. İdeolojik bağlamda ele alınacak olursa bu eserde okur, bireysel olarak yaşadığı dünyayı ve toplumdaki konumunu sorgulamaya başlama sürecine çekilmek istenir. Çocuk, yetişkinlerin dediklerini uygulasa da yemeğini yemeyerek veya altına kaçırarak kendince düzene tepkisini ortaya koyar. Bu çocuğun düzeni ilk sorgulayışıdır.

Bilindiği gibi, "Çocuklar için yazılan ilk kitaplar ailelerin birer eğitimci ve rol model olarak sorumluluklarını öne çıkarmaya

meyilli iken 19. yüzyılın ortalarından itibaren ilgi, aile içindeki çocuğun rolüne ve çocuğun duygusal gereksinimleri ile sosyal potansiyeline önem vermeye doğru kaymaya başlamıştır.” Dolayısıyla bu eserde de çocuğun en önemli duygusal gereksinimlerinden biri olan yalnızlık duygusunu giderecek kalıcı bir çözüm bulunmuştur; ona bir kardeş yapmak.

Bu eserden anlaşılacağı gibi resimli kitapların genellikle metin kısmı yani kelime sayısı oldukça sınırlıdır; buna karşın anlamın oluşturulmasında resimlemelerden oldukça geniş bir şekilde yararlanılır. Resimli kitaplar ile sadece yazılı metinlerden oluşan kitaplar arasında bir ayırım yapacak olursak bu ikisi arasındaki en önemli ayırım, resimli kitapların, zaman almaları ve kısa olmaları; buna karşılık, yazılı kitapların, zaman almaları ve nispeten daha uzun olmalarıdır. Bette Goldtone’un “*Resimli kitaplar doğasında, kısa olmalarından ve iki sanatsal türünün -anlatı ve resimleme- etkileşiminden dolayı sıradışı bir esneklik, açıklık ve yaratıcılık sergiler*” sözleri, bu kitapların kısa olmalarının en önemli özellikleri olduğunu vurgular.

Gerçekten de resimli kitaplarda metin çok geniş yer tutmadığı için bunlar, yazılı kitaplarla karşılaştırıldıklarında okurun zamanını almadıkları görülür. Buna karşın resimli kitaplar kullanılan imgeler nedeniyle çok fazla yer kaplarlar. Bununla birlikte resimli kitaplarda her konuyu betimlemek olası değildir. Örneğin, Perry Nodelman’ın belirttiği gibi geçici bir neden-sonuç ilişkisi, üstünlük, boyun eğme, olasılık ve gerçeklik betimlemek bu kitaplarda neredeyse imkânsızdır; oysa dil bilgisi kurallarını kullanarak yazılı dilde bunları ifade etmek oldukça kolay bir iştir. Ayrıca yine Nodelman’a göre, kendi başına bir resim, çok uzun bir süre önce anlatılan bir şeyin anlamını veremez; birinin rüyasını anlatamaz; birine ait tahminde bulunamaz. Bunun aksine yazılı metinler de kendi başlarına fiziksel nesnelerin görünüşleri hakkında resimlerin verdiği kadar bilgiyi okura sunamazlar.

Bir karakterlerin belli bir konuda tecrübesinin olup olmadığını kullanılan çizgilerin kalınlığıyla veya inceliğiyle, düzgünlüğü veya pürüzlülüğüyle, çokluğu veya azlığıyla veya birbirine paralel olmaları veya birbirini kesen köşelere sahip olmalarıyla anlatmak mümkündür. Moebius’un “İnce zayıf çizgiler hareketliliği ve hızı temsil ederken kalın, bulanık veya kabarık çizgiler tutukluk veya *rahat bir durumu anlatır*” şeklindeki açıklaması, *Fiti Fiti Tek Başına* adlı eserin genel yapısı hakkında açıklayıcı bilgi verir. Bu eserde kullanılan çizgiler ne vurucu ve belirgin ne de ince ve zayıftır; sulu boya tekniği ile resimlendirmeler yapıldığı için çizgiler bulanık, kalın ve kabarıktır. Bu durum ise, eserde bir tür tutukluk ve donukluk olduğunun göstergesidir. Bu donukluk ve tutukluk hali, aslında Fiti Fiti’nin yalnızlık sorunundan kaynaklanır.

Resimlerin renklerine göre kodlarının çözülmesi, bir bakıma geleneksel bir çözümlemekten geçmektedir. Bilindiği gibi geleneksel anlamda açık renklerin coşkulu ve keşif yapma isteği doğurduğu; koyu renklerin ise hayal kırıklığı ve kargaşa yarattığı düşünülür. 17. yüzyılda gökkuşağını incelemesi sonucunda gökkuşağındaki renkleri yedi renk ışığına (kırmızı, turun-

cu, sarı, yeşil, mavi, lacivert ve mor) ayıran Sir Isaac Newton'dan sonra *renklerin psikolojik etkileri* üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Güneş ışığından gelen bu renklerden kırmızı, turuncu ve sarı sıcak renkler yeşil, mavi ve mor ise soğuk renkler olarak adlandırılırlar. Doğal olarak renk kodları, anlam üretmede ve anlamın algılanma şeklinde etkilidirler.

Fiti Fiti Tek Başına adlı eseri başından sonuna kadar renk unsurları açısından incelediğimizde, renklerin tamamının pastel tonlarda kullanıldığı ve canlı renklerin tercih edilmediği görülür. Oysa olay örgüsünde mutsuzluktan mutluluğa; yalnızlıktan çokluğa; sıkıntıdan neşeye; kızgınlıktan sevince doğru sürekli bir akış söz konusudur. Başka bir deyişle, olay örgüsü olumsuzdan olumluya doğru kayar ve sonunda mutlak bir sevinç yaşanır. Ne var ki bu duygu değişimlerinin hiç biri esere renk bağlamında yansıtılmamıştır.

Judith Graham ve Alison Kelly resimli kitapların seçiminde şu noktalara dikkat edilmesi gerektiğini vurgular:

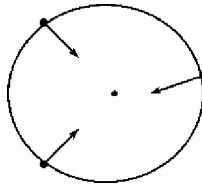
1. Öyküler duygusal anlamda gerçek olmalı ve çocuğun dünyasını yansıtmalıdır.
 2. Öyküler çocuğun tahmin edebilme veya çıkarımda bulunabilme yeteneğinin önünü açmalıdır.
 3. Geleneksel masallar ve tekerlemeler yoluyla çocukların önceden edindikleri bilgileri, metinlere uygulayarak onlarda farkındalık duygusu yaratmalı ve böylece küçük okurların takdir duygularına hitap ederek onların memnuniyetlerini arttırmalıdır.
 4. Resimlemeler, resimli çocuk kitaplarında özel bir işleve sahip oldukları için bunlar, metnin başlangıcını oluşturan kişi, zaman, yer ve durum hakkında okura fikir verebilmelidirler.
 5. Özellikle öykünün ayrılmaz birer parçası olduklarında çocuk okurun delikler, açılıp kapanabilen kapaklar, katlanabilen sayfalar, kanatlı sayfalar ve hareket eden kısımların altına gizlenen unsurları bulabilmesini sağlamalıdır.
- Sonuç olarak, resimli çocuk kitaplarının gösterebilimsel açıdan çözümlenmeleri, sadece çizgi, boyama, resimlerin konumlandırılması ve renk seçimi, vb. teknik unsurlar değil aynı zamanda kültürel ve sosyal anlamda okura gönderdiği iletilere de bağlı olduğunu söyleyebiliriz.

II.II.VI.Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimine Gösterge Bilimsel Yaklaşım:

Çocuk edebiyatının tarihsel gelişimine gösterge bilimsel açıdan yaklaşmak zorlayıcıdır. Bu durumun temel nedeni, çocuk edebiyatının sınırlarının belirgin olmaması; tarihsel gelişim sürecinin ülkeden ülkeye, toplumdaki topluma ve hatta kültürden kültüre farklılık göstermesidir. Durum böyle olunca gelişim sürecinin hangi ülkeye, hangi topluma ve hangi kültüre göre incelenmesi gerektiği sorunu ortaya çıkmaktadır. Çocuk edebiyatı ister *milli çocuk edebiyatı*, ister *genel edebiyatın içinde bir alt kol* ya da ister *uluslararası çocuk edebiyatı* olarak ele alınsın bu edebi türe uygun bir alt yapı oluşturmak zorunluluktur. Bu nedenle bu kısımda kültürel kodlar bağlamında çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini gösterebilimsel açıdan değerlendirip kuramsal yapının temeline katkıda bulunmaya çalışacağız.

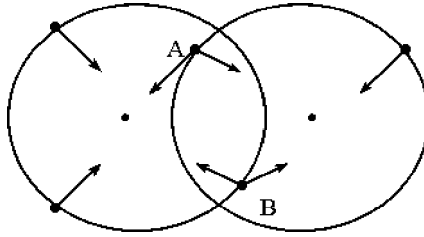
Kültürel kodlar bağlamında çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini ele alacağımız ve bu kodları gösterge bilimsel bağlamda değerlendireceğimiz için bazı terimlere açıklık geirelim. Sözelimi, *sınır çizgisi (borderline)* bütün bir dış cepheyi kaplayan çizgi; *gösterge alanı (semiosphere)* olguları gösteren alan; *merkezcil bölge (centripetal)* merkezde bulunan alan ve *dış kenar veya periferi (periphery)* kürenin dışında bulunan kısım veya bölge anlamına gelir. Şimdi bu yapıları kültürel kodlar bağlamında bir örnekle açıklayalım.

Bilindiği gibi, özellikle Batıda çocuk edebiyatının ilk dönemlerinde tabu olarak kabul edilen birçok düşünce ve görüş günümüzde tabu olmaktan çıkmıştır. Böylesine bir değişimin hızlı yaşanmadığı; aksine bu tür düşünce değişimlerinin uzun yıllar aldığı bilinmektedir. Sözelimi, gösterge bilimsel açıdan ele aldığımızda cinsellik ve şiddet gibi bazı yasaklı konuların çocuk edebiyatına girmelerinin sınır çizgisinde olduğu görülür. Çünkü sınır çizgisinin merkezi, pasif bir yapıda iken gösterge alanı aktif bir yapıdadır. Demek ki, merkezde bulunan eserler edilgen bir durumda iken sınır çizgisinin içine girmeye çalışan farklı nitelikteki bir eser etken bir şekilde işlev görür. Konuyu başka bir örnekle pekiştirmek gerekirse, şunları söyleyebiliriz: Batı'da bundan otuz kırk yıl öncesine kadar çocuk edebiyatına açık saçık cinsel betimlemelerin girmesi olası olgulardan biri değildi. Ancak *Aidan Chambers'ın Dance on My Grave (Mezarımın Üzerinde Dans)* (1982) adlı eserinde ergen romanları arasında *homoseksüellik* konusunun ilk kez ele alınması ile periferik yani dış kenara ait alanın yarılıp geçildiği görülür. Böylece bu eser bir ilk örnek (arketip) özelliği sergiler ve kendisinden sonra gelen eserlere farklı bir yol gösterir. Bu süreci Nikolajeva aşağıdaki şekil ile görselleştirir:



Çocuk edebiyatına gösterge bilimsel açıdan yaklaşırken bu edebi türü değişen kültürel kodların bir devamı olarak ele almak gerekir. Çocuk edebiyatına ait bir kültürel koddan bahsetmek demek, çocuk edebiyatının da yetişkin edebiyatından veya diğer edebi türlerden farklı bir yapısının, bir kodlar zincirinin veya bir sisteminin var olduğunu kabul etmek demektir. Ancak bu noktada özellikle şunu belirtmekte yarar var ki, o da çocuk edebiyatının tek taraflı değil çift taraflı veya çiftli kodlar sistemine sahip olmasıdır. Çiftli kodlar *sistemi* hem yetişkin hem de çocuk okura ait kodların bulunduğu sistemi içine alır. Çocuk edebiyatının tarihsel gelişim süreci içinde zaman zaman yetişkin edebiyatından uzaklaştığı, zaman zaman ortak bir noktaya doğru yaklaştığı, zaman zaman da birbirleriyle örtüştüğü görülür.

Aşağıdaki şekil çiftli kodlar sistemini gösterge bilimsel açıdan açıklamak için oluşturulmuştur. Şemada ilk gösterge alanı çocuk okura, ikinci gösterge alanı ise yetişkin okura aittir; bu iki gösterge alanının çiftli kodlar sistemi nedeniyle kesişmeleri sonucunda dış kenardaki olay ve olgular merkeze doğru hareket ederler. Yani “*Dış kenardaki olgunun merkezci bölgeye doğru hareketi, ‘ikili gösterge alanı merkez’leri tarafından ihlal edilmektedir.*”



Buraya kadar kültürel kodlar ve çiftli kodlar sistemi bağlamında çocuk edebiyatını gösterge bilimsel açıdan değerlendirdik. Bundan sonra ise kültürel semiyotik sistem evrimini geliştiren Yuri Lotman'ın görüşlerine yer vereceğiz. Lotman, fen ve doğa bilimlerinden faydalanarak ve daha çok Ilya Prigogine'nin görüşlerinden yola çıkarak kültürel evrim hareketini açıklamaya çalışır. Lotman'a göre kültürel semiyotik sistemin evrimsel hareketinin veya dönüşümünün tahmin edilebilirliği oldukça sınırlıdır; Prigogine'nin kimya, fizik ve biyoloji alanında kullandığı ve *kırılma noktaları* (*bifurcation points*) adını verdiği konuyu Lotman edebi bilimlere uyarlar.⁴⁷⁶ Lotman'ın modelinde kültürel evrim, ancak çok önemli bir şey olduğunda belli bir noktaya kadar tahmin edilebilir bir kırılma noktası oluşturabilir. Bundan sonra olası ve tahmin edilemeyen çok sayıda evrim gerçekleşebilir. Ancak bunlardan sadece bir tanesi, diğer bir kırılma noktasına kadar tahmin edilebilir konumdur. Nikolajeva bu kırılma noktalarını şu şekilde gösterir: ⁴⁷⁷

Kültürel kodlar bağlamında çocuk edebiyatının gelişim sürecini açıklamak için Amerikan çocuk edebiyatında *modern zamanların başyapıtı* olarak değerlendirilen J. D. Salinger'in *The Catcher in the Rye* (*Çavdar Tarlasında Çocuklar*) (1951) adlı eserini ele alalım. Bu eser, *ahlak dışı* veya *açık saçık* bulunduğu için ABD'nin birçok bölgesinde uzun süre sansüre uğrayarak yasaklı kitaplar arasına girmiştir.⁴⁷⁸ Ne var ki kitap, aynı zamanda 1950'li yıllarda özellikle lise çağındaki çocuklar arasında en çok okunan kitaplardan biri olmuştur. Ancak gösterge bilimsel yaklaşıma göre bizi asıl ilgilendiren nokta, eserin popülerliği değil, bu eserin daha sonraki yıllarda Batı'da bütün edebi geleneği etkileyerek bir kırılma noktası oluşturup oluşturmadığıdır. Gerçek şudur ki eser kendisinden sonra gelen diğer edebi eserleri etkisi altına almış; bu eser ile birlikte çocuk edebiyatında farklı bir dönem başlamış ve önemli bir değişim yaşanmıştır. Dolayısıyla *The Catcher in the Rye* adlı eserin

476 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 40.

477 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 40.

478 1967 yılında Adnan Benk'in İngilizce aslından değil de Fransızca "Attrape-Coeurs" aslından yaptığı çeviri nedeniyle Türkiye'de "Gönülçelen" olarak tanınan kitap, daha sonra 1997 yılında Coşkun Yerli'nin Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkan çevirisi ile "Çavdar Tarlasında Çocuklar" adıyla çevrilmesi suretiyle özgün adına daha yakın bir ad kullanılmıştır.

Amerikan çocuk edebiyatının tarihsel gelişim süreci içinde gösterebilimsel bağlamda bir *kırılma noktası* yarattığını söyleyebiliriz.⁴⁷⁹ Demek ki çocuk edebiyatına gösterge bilimsel açıdan yaklaşan tarihçiler, her şeyden önce kırılma noktalarını saptamak durumundadırlar.

The Catcher in the Rye Amerikan çocuk edebiyatında nasıl kırılma noktasını oluşturuyorsa, *Pippi Longstocking* (*Uzun Çoraplı Kız Pippi*) (1945) de İsveç çocuk edebiyatında kırılma noktası oluşturur.⁴⁸⁰ Türk çocuk edebiyatına gelince, öncelikle bu konuda herhangi bir çalışma yapılmadığını belirtelim. Oysa gösterge bilimsel açıdan çocuk edebiyatının temelini oluşturmak için kırılma noktalarının belirlenmesi oldukça büyük önem taşımaktadır. Ancak kırılma noktalarını saptamak incelikli bir çalışmanın ürünüdür; her bir çocuk edebiyatı eserinin yüzeysel değil, derinlikli okunmasını; her bir eserin aynı zamanda tarihsel süreç içindeki döngüsünün ve değerinin saptanmasını gerekli kılmaktadır.

Amacımızın bütün Türk çocuk edebiyatı eserlerini birer birer inceleyerek bunların kırılma noktalarını saptamak olmadığını belirtelim. Yine de Türk Çocuk Edebiyatı'ndaki ilk kırılma noktasını saptamamız gerekirse, şunları söyleyebiliriz: İlk dönem çocuk edebiyatı eserlerinden başlayarak Cumhuriyetin ilanına kadar geçen sürede, yazılan eserler neredeyse içerik olarak birbirinin tekrarıdır. Diğer bir deyişle, Cumhuriyetin ilanına kadar geçen sürede çocuk edebiyatı adı altında yazılan eserlerin her birinde asıl amaç, çocuğu eğitmek; ona iyiyi, güzeli ve doğruyu öğretmek; iyi, ahlaklı ve dinine bağlı birer birey yetiştirmektir. Ancak Cumhuriyetin ilanından hemen önce yazılan eserler, ahlak dersi vermekten çok Türk milli bilincini uyandırmak ve Türk milli değerlerini sevmeyi öğretmektir. Bu nedenle bu dönemde Ziya Gökalp'in kaleme aldığı ve 1923 yılında yayımladığı *Altın Işık* adlı manzum-mensur eserin bir kırılma noktası oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu esere iki perdelik bir piyes de ekleyen Gökalp, diğer eserlerinde olduğu gibi ağırlıklı olarak çocuk terbiyesini işlemiş olsa da Türk çocuklarına bir tarih bilinci verdiği; onlara kendi milletlerinin geçmişlerini anlattığı; onların milli değerleri korumalarını ve sevmelerini öğütlediği için bu eserin Türk çocuk edebiyatında ilk kırılma noktasını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte en doğru kırılma noktalarının saptanmasının ancak bütün çocuk edebiyatı eserlerinin derinlikli incelenmesi ile mümkün olabileceğini tekrar hatırlatalım.

Kırılma noktalarının hangi edebi kriterler bazında saptanması gerektiği ile ilgili değerlendirme yapan Maria Nikolajeva, *bu kırılma noktalarının tarihsel gelişimi önemli ölçüde değiştiren edebi ya da aşırı edebi (extra literary) olay ve olgular olduklarını* belirtir; aynı zamanda, kırılma noktalarının saptanmasında *tahmin edilebilir evrimsel sınırları belirlemenin* gerekli olduğunu vurgular.⁴⁸¹

Yuri Lotman'ın gösterge bilim modeli farklı araştırma türlerine uygulanabileceğini gibi çocuk edebiyatında yer alan şiir, efsane, fantastik eser,

479 Yuri Lotman ise, kültürel semiyotik sisteme ait evrimin ancak belli bir noktaya kadar tahmin edilebileceğini; hatta ancak belli bir noktada, hayati derecede önemli bir olay/olgı olduğunda kültürel evrimin öngörülebileceğini belirtmektedir. Daha fazla bilgi için bk. Yuri Lotman. *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of the Culture* (Aklin Evreni: Kültürün Semiyotik Teorisi). London: Tauris, 1990.

480 Maria Nikolajeva. *agm*. s. 41.

481 Maria Nikolajeva. *agm*. s. 41.

masal, hikâye ve roman gibi birçok edebi türün, tarihsel süreç içinde gelişimlerinin izlenebileceğini bir yapıya uygulanabilir. Hatta çocuk edebiyatında gerekli olduğuna inanılan bazı yapıların (yolculuk, evden ayrılma, eve dönüş ve mutlu son vb.) geçirdiği evrimi ortaya koyabilmek için bile böyle bir model uygulanabilir. Böylece ilk dönem çocuk edebiyatı eserlerinde tabu olarak görülen ölüm, cinsellik ve şiddet gibi konuların modern çocuk edebiyatında yeniden hangi tarihsel süreç ve kültürel kodlar içinde ortaya çıktıkları belirlenebilir.

Kültürel kodlar bağlamında çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini gösterge bilimsel yaklaşımla ele alan Maria Nikolajeva "Children's Literature as a Cultural Code: A Semiotic Approach to History (Kültürel Kod Bağlamında Çocuk Edebiyatı: Tarihe Gösterge bilimsel Yaklaşım)" (1995) adlı çalışmasında çocuk edebiyatını;

1. Görsel kodlardan sözel kodlara
2. Kesinlikten tereddüte
3. Sosyal sorumluluktan yaratıcı yazmaya
4. Dairesel hareketten doğrusal harekete

olmak üzere dört temel başlıkta inceler. Ancak bir yıl sonra söz konusu olan çalışmasını *Children Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic (Çocuk Edebiyatı Çağ Atlıyor: Yeni Bir Estetiğe Doğru)* (1996) adlı bir kitapta birleştirir ve bu dört başlığa iki yenisini daha ekler;

5. Kadın canavarlardan erkek canavarlara
6. Azlıktan çokluğa.

Nikolajeva'nın ele aldığı bu başlıkları kısaca değerlendirmek gerekirse şunları söyleyebiliriz. Nikolajeva, "Görsel kodlardan sözel kodlara" adını verdiği kısımda, çocuk edebiyatında kırılma noktalarının tarihsel süreç içinde nasıl oluştuğunu Rus çocuk edebiyatını ele alarak örneklendirir. Rus çocuk edebiyatı da birçok ülkenin çocuk edebiyatı gibi başlangıç döneminde yani 1910'lu yıllardan önce çoğunlukla duygusal ya da ahlaki hikâyeler ve şiirlerden oluşmaktaydı. Ne var ki, bu dönemde Dünya çocuk edebiyatının büyük bir kısmı tekerleme türündeki eserlerden oluştuğu için Dünya çocuk Edebiyatının da pek gelişmiş olduğunu söylemek mümkün değildir.⁴⁸² Yine aynı dönemde Rusya'da Maxim Gorki ve Korney Chukovsky yeni ilkeler ve fikirler doğrultusunda yeni bir çocuk edebiyatı yaratmak için bir girişimde bulunurlar. Chukovsky nazım şeklinde *The Crocodile (Timsah)* (1916) adında bir eser yazar; ancak eser, sokak çocuklarını konu aldığı için yayıncılar, eseri basmayı reddederler. Hâlbuki kitap, o dönemde sokak çocuklarının sokaklardaki zorluklarla dolu yaşamını konu alması bakımından bir ilk örnektir. Çünkü Rus çocuk edebiyatı, o zamana kadar daha çok tekerlemelerden veya kahramanı hayvan karakterlerden oluşan hikâyelerden ibaret iken bu kitapla birlikte gerçek bir kahraman ortaya çıkar ve kahraman Petrograd sokaklarında gezinir. Ayrıca kitapta taşlama ve hazır cevap gibi edebi unsurların kullanılması da bu kitabı, daha önce yazılan çocuk edebiyatı eserlerinden farklı kılar.⁴⁸³ Dolayısıyla eser, Rus çocuk edebiyatına bir yenilik, bir farklılık getirir; gerek içerik gerek biçim bakımından bir kırılma noktası oluşturur.

482 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 42.

483 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 42.

Rus çocuk edebiyatı eserleri, özellikle Rus Devrimi (1905) sonrasında periferik bölgede yer alırlar.⁴⁸⁴ Ancak bu yeni edebi olgunun yani, *The Crocodile*'nin etkisinin hissedilmesi birkaç yıldan uzun sürmez; çocuk edebiyatı tekerlemelerden ibaret olan bir edebi tür olmaktan çıkar ve gerçek hayatın içine akar. Böylece Rus çocuk edebiyatında yeni bir kodlar sistemi oluşur. Bu eserden önce çocuk edebiyatındaki baskın kültürel kodlar, *kapalılık* ve *sınırlı mekân* iken bu eserden sonra yeni kodlar *açıklığa*, *sınırsız bir mekâna*, *sınırsız bir hayal gücüne*, *vahşiliğe* ve *yaratıcılığa* doğru kayar.⁴⁸⁵ Bu değişim elbette birdenbire olmaz; dinamik bir süreç yaşanır; eski kodlar sisteminin merkezden yavaş yavaş uzaklaşması yerini yeni kodlara bırakır.

Maria Nikolajeva çocuk edebiyatına gösterge bilimsel açıdan yaklaştığı ve *kesinlikten tereddüte* adını verdiği kısımda, Fransız Tzvetan Todorov'un *fantastik eser* ile *geleneksel eser* arasında yaptığı ayrıma dikkat çeker. Bilindiği gibi, masal veya epik gibi geleneksel edebi türlerde kahramanın tereddüte düşmesi pek mümkün değildir, ancak fantastik eserlerde kahraman doğaüstü varlıklarla karşılaştığında tereddüte düşer. Demek ki, fantastik eserlerde bir inanç sorunu vardır. Bu inanç sorununu şu şekilde açıklayabiliriz: *Alice Harikalar Diyarında* olduğu gibi ilk dönem fantastik eser yazarları inanç sorununu, ya bir rüya ile çözümlemişler, ya doğaüstü olayları gözle görülebilir bir araç veya aracı ile sunmuşlar; ya da inanç sorununu aşmak için sihirli bir nesneyi olay örgüsüne katmışlardır.⁴⁸⁶ Ancak çocuk edebiyatının genel tarihsel gelişimine bakıldığında, özellikle 1950'li yıllarda fantastik kodların değişime uğradığı görülür. Çocuk edebiyatı eserleri bu dönemde, geleneksel kodlardan fantastik kodlara doğru kaymaya başlar.

Çağdaş fantastik eserlerin farklı kültürel kodlara sahip olmaları, eserlerin içerik bakımından değişimleri ile açıklanabilir. Bilim ve teknolojinin gelişmesi ve bunların günlük yaşamın içine girmesiyle birlikte kültürel kodların değiştiğini ve bu değişimin de fantastik eserlere yansıdığını söyleyebiliriz. Sözgelimi, modern bilimlerin açıklayamayacağı *benzer dünyalar*, *doğrusal çizgide ilerlemeyen zaman kavramı*, *olağandışı hislere karşı duyarlı algılamalar* ve *diğer doğaüstü olaylar* gibi olguların fantastik eserlerin içinde yer almaları bunları, modern dünyanın kültürel kodları içinde kabul edilen olgular

484 Rus çocuk edebiyatının tarihsel süreç içinde gelişimi sadece edebi tür açısından değil, aynı zamanda sosyal bir olgu olarak da ele alınabilir. Çünkü sosyal bir olgu olarak okuryazarlık oranının artması da çocuk edebiyatında bir kırılma noktası oluşturmuştur. Sözgelimi, Rus Devrimi (1917) öncesi çocuk kitapları, sadece maddi durumu iyi olan aileler ve ailesinde okuryazar olanlar tarafından alınıp okunabilmelerine karşın yeni rejim ile birlikte hedef kitle değişmiş; rejimin en önemli amaçlarından biri okuryazar oranını arttırmak olduğu için hedef kitle yetişkinleri de kapsar olmuştur. Öyle ki, özellikle 1920'lerde Rusya'da milyonlarca okuryazar olmayan, ya da yarı okuryazar olan hem çocuk, hem de yetişkin kitlenin estetik duygularına hitap etmesi için resimli kitaplar basılmıştır. Ayrıca, bu dönemde propaganda nitelikli afişler bellekte kalması ve kolay hatırlanması için canlı renkler ve oldukça basit somut çizgilerle hazırlanmaları nedeniyle resimli kitapların hazırlanmasında afiş hazırlanırken kullanılan yöntemler izlenmiştir. Görüldüğü gibi, Rusya'da propaganda amaçlı görsel nitelikli afişlerin hazırlanması, çocuk edebiyatında resimli kitapların ortaya çıkmasında rol oynamıştır. Dolayısıyla 1920'li yıllarda Rusya'da hazırlanan resimli kitaplara ait görsel ve sözsöz unsurların birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturmasıyla Rus çocuk edebiyatında yeni bir kırılma noktasının oluşturduğunu ve resimli kitapların yeni bir tür olarak çocuk edebiyatındaki yerini aldığını söyleyebiliriz. Daha fazla bilgi için bk. Maria Nikolajeva. "Children's Literature as a Cultural Code: A Semiotic Approach to History." *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Editör: Maria Nikolajeva. London: Greenwood Press, 1995, ss. 42-43.

485 Maria Nikolajeva. *agm*. s. 42.

486 Maria Nikolajeva. *agm*. s. 44.

haline getirmektedir.⁴⁸⁷ Dolayısıyla geleneksel eserlerden fantastik eserlere geçiş yapıldığında eserlerin kesinlikten tereddüte doğru kaydığı görülür. Bu durumun temel nedeni ise, modern yazarların okurlardan, kendilerine göre bir sonuç çıkarmalarını beklemeleri ve sadece tek bir doğrunun olmayacağı düşüncesini yaymaya çalışmalarıdır. Nikolajeva bu nedenlerden yada bundan dolayı kırılma noktalarının belirlenmesinin oldukça kolay bir hale geldiğini; tarihsel gelişim söz konusu olduğunda modern gerçeklik ile büyüdüğü dünyadaki sınırın ortadan kaybolduğunu, gerçek dünya ile büyüdüğü dünya arasındaki geçişe daha az değinildiğini vurgulamaktadır.⁴⁸⁸

Nikolajeva'nın *sosyal sorumluluktan yaratıcı yazmaya* adını verdiği üçüncü başlık ise tarihsel süreç içinde çocuk edebiyatının değişen işlevini gözler önüne serer. Nikolajeva, İsveç Çocuk Edebiyatı'ndan verdiği bir örnek ile sosyal sorumluluktan yaratıcı yazma sürecine nasıl geçildiğini ve bu durumun ne şekilde kırılma noktası oluşturduğunu şöyle anlatır: 1960 ve 1970'ler İsveç çocuk edebiyatında, sosyal sorumluluğun en üst düzeyde olduğu bir dönemdir. Bu dönemde yazarlar, *ebeveynlerin ayrılması, alkol bağımlılığı, suça meyilli davranışlarda bulunulması, çocukların okula başlayacakları günün korkusunu yenmeleri, köyden şehre taşınmanın yaşattığı travma, zalim sınıf arkadaşlarının sözlü tacizleri, kardeşler arası çekişme, 13–19 yaş arası gençlerin evlenmemiş annelere sahip olmaları* gibi çok sayıdaki konuyu çocuk kitaplarına taşımışlardır.⁴⁸⁹

İsveç çocuk edebiyatının ilk yıllarında yaratılan eserlere konu olan pastoral türdeki konulardan 1960 ve 1970'li yıllarda yukarıda bahsettiğimiz konulara geçilmesi, aslında bir değişimin yani kırılma noktasının işaretidir. Eserlerde olay örgüsünün kırsal yaşamdan modern sosyal yaşama doğru geçiş yapması, sosyal kodlarla birlikte kültürel kodların da değiştiğinin açık göstergesidir. Görüldüğü gibi, sosyal kodlar merkeze doğru kaydıkcı, diğer kodlar periferi bölgesine doğru itilmektedir. Örneğin, peri masalları, bu dönemde periferi bölgesine doğru itilen edebi türlerden biri olmuştur. "Çünkü peri masallarının çocuğu, gerçek dünyadan alıp götürdüğüne, günlük hayatın beraberinde getirdiği sefalet, yalnızlık, öfke vb. duyguları veremediğine ve bunların modasının geçtiğine inanıldığı için çocuklara zarar verebileceğinden endişe edilmiştir."⁴⁹⁰

1960'lı yıllarda İsveç çocuk edebiyatında yaratılan eserlerinin hemen hemen hepsinde *sefalet, yalnızlık ve öfke* terimleri anahtar kelimelerdi. Ne var ki 1973 yılında Astrid Lindgren tarafından yazılan *The Brother's Lionheart* (*Aslan Yürekli Kardeş*) adlı eser, İsveç çocuk edebiyatında başka bir dönüm noktası oluşturur. Bu eser, hem hayal gücü kuvvetli, hem de oldukça romantik bir üslupla hazırlanır; eserde ölüm konusunu ele alınır ve ölümü pozitif göstermese de en azından endişe edilecek bir şey olmadığı iletisi okura verilir. Bu nedenle bu eser, İsveç çocuk edebiyatı için yeni bir kırılma noktası oluşturur. Çünkü bu eserden sonra çocuk edebiyatı yönünü, hayal gücü yüksek eserlere çevirir.⁴⁹¹

487 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 44.

488 Maria Nikolajeva. *agm.* ss. 43-44.

489 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 44.

490 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 44.

491 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 45.

Nikolajeva'nın sınıflandırdığı *dairesele hareketten doğrusal harekete* adlı dördüncü kısımda ise, çocuk edebiyatındaki karakterlerin döngüsü, yolculukları veya hareket noktaları anlatılır. Çocuk edebiyatındaki temel yapılardan biri olan karakterin evden ayrılması, maceraya atılması ve tekrar eve dönmesi, o karakterlerin dairesele hareketinin bir göstergesidir. Yani karakter dairesele bir hareketle başlangıç noktasına tekrar geri döner. Nikolajeva, *dairesele hareketin kökeni Avrupa Romantik felsefesine dayandığını ve sadece macera türünde değil, diğer türlerdeki çocuk edebiyatı eserlerinde de dairesele hareketleri görmenin mümkün olacağını* belirtir.⁴⁹²

Çocuk edebiyatında dairesele hareketin olay örgüsüne işlenmesindeki asıl amaç, çocuğun dış dünyayı tanıması sağlamak ve bu yolla olgunlaşma sürecini tamamlamasına yardımcı olmaktır. İlk dönem çocuk edebiyatı eserlerinde kurgu, dairesele harekete göre düzenlenmiştir. Yani, evden ayrılış ne kadar olağansa veya doğalsa, eve dönüş de o kadar zorunludur. Eve dönüş yolunda karakter, güven sorunu yaşasa da, eve dönüş ne kadar zor, çetrefilli ve güçlüklerle dolu olsa da metin, mutlaka mutla bir sonla biter; karakter sağ salim evine döner. Kısaca, dairesele hareketin çocuk edebiyatını, başlangıçtan itibaren kuşatan yapılardan biri olduğunu söyleyebiliriz. Ancak çocuk edebiyatında dairesele olmayan yani doğrusal çizgide devam eden kodların da periferi bölgede gelişmeye ve yer edinmeye başladığı görülmektedir.⁴⁹³ Örneğin, George MacDonald tarafından yazılan ve İngiliz Çocuk Edebiyatı eserlerinden biri olan *At the Back of the North Wind (Kuzey Rüzgârının Arkasında)* (1871) adlı eserde, ilk kez olay örgüsü dairesele hareket yerine doğrusal bir yapı ile sonlandırılmıştır. Hikâyede Diamond adında bir erkek çocuğu daha önceleri sadece izlemesine izin verilen kuzey rüzgârının arkasında yer alan güzel bir ülkeye adım atar ve kendi yaşadığı yerden ayrılır. Aynı yapı C. S. Lewis'in *Narnia* serilerinde de bulunur. Eserin ilk serilerinde çocuklar Narnia ülkesine bir görevi yerine getirmek üzere giderler ve sonra kendi dünyalarına güvenli bir şekilde dönerler. Fakat daha sonra yazılan serilerden biri olan *The Last Battle (Son Savaş)*'da çocuklar bir tren kazasında ölür ve başka bir dünyaya giderler. Eve ya da geldikleri yere dönüş olmadığı için çocukların ölümü ve başka bir dünyaya gitmeleri doğrusal bir harekettir.⁴⁹⁴

Nikolajeva, doğrusal hareketli eserler yazmanın yazar açısından oldukça cesur bir davranış olduğunu belirtmekle birlikte bu yapıda yazan yazarın okurun güvenliğini hesaba katmak zorunda olduğunu önemle vurgular.⁴⁹⁵ Çünkü çocuk okur için kahramanın kendisini güvenli hissettiği tek yer onun başlangıç noktasıdır; yani eve dönüşüdür. Doğrusal çizgide ilerleyen hareketler kahramanın eve dönüşünü imkânsızlaştırdığından kahramanın evine dönmesi için gerekli olan güvenliğin sağlanamadığını çocuk okurun kabul edebilmesi oldukça zorlayıcı bir iştir; Nikolajeva'ya göre, okurun dünyanın güvenli olduğuna dair düşünceleri zarar görür.⁴⁹⁶ Ancak bu sorunu çağdaş yazarlar, doğrusal hareketle ilerleyen eserleri açık uçlu önermelerle sonlandırarak aşarlar. Aslında sonu okura açık seçik verilen *hazır sonlu* öner-

492 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 46.

493 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 47.

494 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 47.

495 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 47.

496 Maria Nikolajeva. *agm.* s. 47.

melerin çocuk okurun hayal gücünün gelişmesine ve özgürce düşünüp yorumlamasına bir engel teşkil ettiğini buna karşılık açık uçlu önermelerin ise, çocuk okurun okuma sürecinde katılımcı bir rol almasına neden olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla, açık uçlu sonlandırılan eserlerin doğrusal hareketin bir ürünü olduğunu belirtmek gerekir. 21. yüzyılda çocuk okurun çağdaş ve oldukça bilgili olduğu göz önünde bulundurulduğunda onlara hazır sonlu ve mantıklı biten bir metnin verilmesi onların aktif katılımcı olarak rol almalarında işlevseldir.

Açık uçlu anlatımlar, aslında Alımlama Estetiği Kuramında *boşlukları doldurma* tekniğinin yerine geçer. Anlatımlarda, boşlukları doldurma tekniğinin yer alması, edebi eserlerin niteliğini belirlemede bir kriter olarak değerlendirilir. Okur ne kadar düşünmeye sevk edilirse, yazar işini o denli iyi yapmış demektir. Açık uçlu anlatımlar ise soruları yorumlamayı ve üzerinde ciddi bir şekilde kafa yormayı gerektirdiği için baskın bir yöntem olmuştur. Sonuç olarak, modern çocuk edebiyatında dairesel hareketler, kültürel kodlar içerisinde yerini açık uçlu doğrusal hareketlere bırakmıştır.⁴⁹⁷

Nikolajeva'nın *kadın canavarlardan erkek canavarlara* adını verdiği beşinci kısımda, eserlerde kötülüğün anlatılmasını ele alır. Nikolajeva bu kısmı Nancy Veglahn'ın *Images of Evil: Male and Female Monsters in Heroic Fantasy (Kötülük İmgesi: Kahraman Fantastik Eserlerde Erkek ve Kadın Canavarlar)* (1987) adlı makalesine dayandırır.⁴⁹⁸ Veglahn, kadınların kötülüğü anlatan dört erkek yazar ile erkeklerin kötülüğü anlatan dört kadın yazarın eserlerini çözümler; kronolojik olarak birinci şemadan (erkek yazar-kadın canavar) ikinci şemaya (kadın yazar-erkek canavar) doğru bir gelişim ve geçiş olduğunu saptar.⁴⁹⁹ Başka bir deyişle, kronolojik olarak ele alındığında erkek yazar-kadın canavardan kadın yazar-erkek canavara doğru bir geçiş söz konusudur. Bu durum fantastik eserlerde bir kod olarak algılanabilir; ancak kesin bir kırılma noktası saptamak oldukça güçtür.

Azlıktan çokluğa adını verdiği altıncı kısımda ise Nikolajeva özellikle resimli kitapların gösterge bilimsel açıdan nasıl gelişip değiştiklerine değinir. Bu türün gösterge bilimsel açıdan incelenmeye çok uygun olduğunu belirtmekle birlikte modern resimli kitaplarda değişen kültürel kodları ortaya çıkarır. Nikolajeva'nın resimli kitaplarla ilgili genel yargısı, İsveçli bilim adamı Kristin Hallberg tarafından ortaya atılan ve *imge ile yazı arasındaki etkileşim anlamına gelen iconotext* kavramı ile ilişkilidir. Hallberg'in "*resimli bir kitap okumak demek 'iconotext' okumak demektir; iconotex, kelimelerin ve resimlerin sentezidir*" sözleri resimli kitaplarda sadece sözün değil, aynı zamanda

497 Maria Nikolajeva. *agm*. ss. 46-47.

498 Nancy Veglahn'ın yaptığı çalışmanın gerçekte psikanalitik kökenli bir çalışma olduğunu; Ursula Le Guin'in "Language of the Night (Gecenin Dili)" ve Marie Louise von Franz'ın Jung'çu felsefeyle yazılan "Shadow and Evil in Fairy Tales (Peri Masallarında Gölge ve Kötülük)" adlı eserlerinin temel alındığını belirtelim. 1818 yılında bir kadın yazar tarafından Mary Shelley tarafından "Frankenstein" adlı eser verilmiş olsa da kötü kadın kahramanlar, George MacDonald "The Princess and the Goblin (Prenseler ve Gulyabani)" (1871), "The Princess and Curdie (Prenseler ve Curdie)" (1882), Frank Baum "The Wizard of Oz Oz Büyücüsü" (1900), C. S. Lewis 1950'lerde yazılan "Narnia (Narnia Günlükleri)" gibi erkek yazarlar tarafından betimlenmiştir. Veglahn'ın çözümlemede seçtiği dört fantastik kadın yazar ise, Madeleine L'Engle, Ursula Le Guin, Susan Cooper ve Natalie Babbitt'tir.

499 Maria Nikolajeva. *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic (Çocuk Edebiyatı: Yeni Bir Estetiğe Doğru)*. New York, London: Garland Publishing, 1996, s. 76.

resimlerin de anlamın oluşmasına katkıda bulunduğunun ifadesidir.⁵⁰⁰

Nikolajeva, İsveç resimli çocuk kitapları, aslında Walter Crane ve Kate Greenaway gibi İngiliz geleneğinden esinlenen yazarların eserleri ile şekil aldığını ve çağdaş resimli kitap geleneğinin ise ancak 1950'li yıllarda Inger ve Lasse Sandberg ile başladığını belirtir.⁵⁰¹ 1950'li yıllardan önce İsveç çocuk edebiyatında yazar ve çizer olarak önemli bir yere sahip olan Elsa Beskow'un ise zengin renkler kullanarak, çok sayıda ayrıntılarla yer vererek ve özellikle hayvan ve bitkileri gerçekmişcesine çizerek resimli kitaplar yazdığını vurgular.⁵⁰² Sandberg'in *What Anne Saw (Anne'nin Gördükleri)* (1964), *Little Anna's Mama Has a Birthday (Küçük Anna'nın Annesinin Doğum Günü)* (1966), *Daniel and the Coconut Cakes (Daniel ve Hindistan Cevizli Pasta)* (1968) adlı ilk resimli kitapları Elsa Beskow'un eserlerinden ayrılarak hem ton hem de üslup açısından bir geçiş dönemi oluşturur. Her iki yazar da çocukların sözel ve görsel düzeyleri hesaba kattıkları için öyküler, basit bir dille yapılandırılmış; resimlere az yer ayrılmış; resimler kelimelerin anlam verdiği kadar olay örgüsüne anlam vermiştir. Bu nedenle sadece olay örgüsüne özgü ayrıntılar resimlerde yer almıştır. Bu durum 1960'lardaki İsveç çocuk romanında da geçerlidir; okura sadece olay örgüsünü konu alan resimlemeler sunulmuştur. Daha sonra İsveç resimli çocuk kitapları arasına Sven Nordqvist tarafından yoğun bir şekilde birçok nesneyi beraberinde barındıran bir dünyanın girmesi bir kırılma noktası oluşturmuş; resimli eserlerdeki ayrıntılarda tekrar aşırılık ve renklerde fazlalık görülmüştür.⁵⁰³ Özetle, resimli kitaplar göstergebilimsel açıdan incelendiğinde resimlerin ve imgelelerin ilk başlarda oldukça az miktarda, yani sadece olay örgüsünü betimleyecek kadar kullanıldıkları görülür; ancak daha sonra tüm evreni betimleyen, nesnelerin ve renklerin kullanımında aşırılığa kaçan bir durum ortaya çıkar. Bu durum bir kırılma noktası oluşturur.

Sonuç olarak Maria Nikolajeva'nın göstergebilimsel açıdan ele aldığı çocuk edebiyatının kırılma noktalarının belirlenmesi, eserin yerinin belirlenmesinde önemlidir. Bu kırılma noktaları, zaman zaman kültürel olay ve olgularla şekillendikleri gibi zaman zaman da sosyal olay ve olgularla başka bir boyut kazanabilmekte veya tamamen tarihsel süreç içinde gelişigüzel bir şekilde yapılabilmektedir. Dolayısıyla, kültürel kodlar bağlamında çocuk edebiyatına göstergebilimsel açıdan yaklaşmak, aslında çocuk edebiyatının bir tür olarak tarihsel geçmişini incelemek anlamına gelir.

II.III. METİNLER ARASILIK KURAMI

Edebi ve kültürel kuramların kökeni, bilindiği gibi modern dilbilimine dayanır. Dil bilimi ders notlarının bir derlemesinden oluşan ve 1915 yılında yayımlanan *Course in General Linguistics (Genel Dil Bilim Dersleri)* adlı

500 Agnes Margrethe BJORVAND. "From Illustrated Text to Picture Book: Astrid Lindgren's 'Mirabelle' (Resimli Metinlerden Resimli Kitaplara: Astrid Lindgren'in 'Mirabella'sı')." 1-2 Astrid Lindgren Centennial Conference. Barnboken, 2007, s. 49.

<http://www.sbi.kb.se/Documents/Public/Forskning/Barnboken/Barnboken%202007%20nr%201-2/Bjorvand.pdf> Erişim Tarihi: 06.10.2011.

501 Maria Nikolajeva. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*. s. 90.

502 Maria Nikolajeva. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*. s. 90.

503 Maria Nikolajeva. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*. s. 91.

eseriyle İsviçreli bilim adamı Ferdinand de Saussure (1857–1913) modern dil bilimin kurucusu sayılır. Eserimizin Yapısalcılık bölümünde Saussure'nin dil bilimi konusundaki görüşlerine geniş yer verdiğimiz için metinler arasılık kuramının oluşmasına da büyük katkısı bulunan Saussure'e bu kısımda ayrıntılı olarak değinmeyeceğimizi belirtelim. Bu nedenle kısaca, metinler arasılık kuramının kökeninin Saussure'nin dil bilimi ile ilgili yaptığı çalışmalara dayandığını ifade edelim.

Saussure'den sonra metinler arasılık kuramının oluşmasına katkıda bulunan bir diğer isim ise, Rus edebiyat kuramcısı Mihail Mihayloviç Bakhtin'dir (1895–1975). Yaptığı çalışmalarda her ne kadar *metinler arasılık* terimini kullanmasa da Bakhtin, ortaya attığı görüşlerle kuramın sağlam bir temele dayanmasına katkı sağlar. Dili Saussure'den farklı bir yaklaşımla ele aldığı ve kelimelerin sosyal bağlam ile değiştiğini ortaya çıkardığı çalışmaları, Bakhtin'in metinler arasılık kuramına yaptığı katkılardan sadece birkaçıdır.⁵⁰⁴ Bakhtin'dan sonra *metinlerarasılık* (intertextuality) terimini ilk kez Fransız göstergebilimci Julia Kristeva (1941-) 1967 yılında *Le Mot, le Dialogue et le Roman* (Kelime, Diyalog ve Roman) adlı çalışmasında kullanır. Her ne kadar Kristeva'dan önce Bakhtin aynı anlama gelen bu terimi *diyalogsallık* (dialogism) kavramı ile ifade etse de Kristeva, Batı eleştirisine aynı kavramı *metinlerarasılık* (intertextuality) terimi ile tanıtır.⁵⁰⁵ Dolayısıyla metinler arasılığın hem tanımlanmasında hem de kuramsal açıdan bir temele dayandırılmasında Kristeva'nın önemli büyüktür.

Metinler arasılık kuramı Bakhtin ve Kristeva'dan sonra bu kurama okurun işlevselliğini de dâhil eden Roland Barthes (1915–1980) ve Jonathan Culler (1944-) tarafından geliştirilir.⁵⁰⁶ Culler özellikle okuma eyleminin işlevselliği üzerinde durarak “okumak, bir metni söylemsel bir alana yerleştirmektir; diğer metinlerle ve söylemsel alandaki diğer kodlarla ilişkilendirerek” der.⁵⁰⁷ Jonathan Culler gibi Hilmi Uçan da okuma eyleminde okurun, metinlerarası nitelik taşıyan metnin anlamlandırılması aşamasında işlevsel olduğunu şu sözlerle anlatır: “Metinler arasılıkta, okunan metin, okuyucunun belleğinde başka bir metin veya metinleri çağrıştırmışsa basit anlamda metinler arası okuma başlamıştır diyebiliriz. Çünkü gönderen metin ile gönderilen metin arasındaki benzerliğin ilk fark edilışinden itibaren zihinsel bir karşılaştırma başlar ve bu karşılaştırma okuma süresince devam eder. Hemen fark edilecektir ki bu karşılaştırma bireysel birikimlerle yapılır.”⁵⁰⁸ Öyleyse okurun gerek kültürel, gerek sosyal, gerek okuma deneyimi sırasında edindiği birikimler, onun metni anlamlandırma sürecine katkıda bulunur.

Metinler arasılık terimi ile Kristeva'nın ifade etmeye çalıştığı şey, “bir metne geçmişin (toplumun) eklenmesi ve eklenen bu metne (yine) geçmişin

504 Graham Allan. *Intertextuality* (Metinlerarasılık). London, New York: Routledge, 2000, ss. 10-11.

505 Metinlerarasılık edebiyat kuramları içinde yer alsa da medya çalışmalarından söylem çözümlemelerine ve müzikten sosyal bilimlere kadar birçok alanda yaygın bir kullanıma sahiptir.

506 Daha fazla bilgi için bk. Jonathan Culler. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of the Literature* (Yapısalcı Şiir Sanatı: Yapısalcılık, Dilbilimi ve Edebiyat Çalışmaları). London: Routledge and Kegan Paul, 1975; Roland Barthes. *The Pleasure of the Text* (Metinden Zevk Alma). çev. R. Miller. London: Cape, 1975.

507 Jonathan Culler. *Presupposition and Intertextuality* (Önceden Varsayım ve Metinlerarasılık). John Hopkins University Press. MLN, V. 91, No. 6, 1976, ss. 1382-1383.

508 Hilmi Uçan. *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim*. 2. Baskı. Ankara: Hece Yayınları, 2006, s. 66.

eklenmesidir.”⁵⁰⁹ Çünkü Kristeva'ya göre, “her metin alıntılar mozayiğidir; her metin, bir diğer metnin emilimi ve dönüşümüdür.”⁵¹⁰ Başka bir ifadeyle, bir metnin oluşumu bir diğer metnin varlığına ve etkisine bağlıdır; bu nedenle, yeni yaratılan metin bir şekilde bir tür değişime uğrar. Öyleyse değişime uğrayan metin ile öncel metin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak metinler arasılık kuramının görevidir.

Kristeva metinler arası terimini, “bir metnin, önceki bir metni yinelenmesi değil, sonsuz bir süreç metinsel bir devinim(i)dir. Metinler arası başka metinlere ait unsurları taklit etmek ya da onları olduğu gibi yeni bir metne sokmak işlemi değil bir ‘yer (ya da bağlam) değiştirme’ (transposition) işlemidir” şeklinde açıklar.⁵¹¹ Bununla birlikte Kristeva metinler arası teriminin sadece kaynaklar (sources) veya etkiler (influences) ile ilgili olmadığını aynı zamanda bu terimin yazar, metin ve dış kaynaklı metinler bağlamında incelenmesi gerektiğini belirtir.⁵¹²

Donald Keeseey *Contexts for Criticism (Eleştiri için Bağlam)* (1994) adlı eserindeki *Intertextual Criticism: Literature as Context (Metinler arası Eleştiri: Bağlam olarak Edebiyat)* adlı bölümde metinlerarasılık terimine şu sözlerle açıklık getirir: “Şiirler yaşamı taklit etmezler; diğer şiirleri taklit ederler. Bu, benim ‘metinler arası eleştiri’ olarak adlandırdığım görüşün temel düşüncesidir ki, bu bakış açısı en iyi şiirin kendisini ancak daha geniş bir dilbilim ve edebi gelenek bağlamında görmesiyle anlaşılabilirliği anlamına gelir. Metinler arasılık kuramının savunucuları derler ki, eğer biz bunları (daha geniş dilbilimsel ve edebi gelenek bağlamında) görmezsek, şiir türünü asla tanıyamayız.”⁵¹³ Görüldüğü gibi, bir metnin metinler arası niteliklerinin ortaya çıkarılması, o metnin sadece kendi içinde ele alınmasına değil, aynı zamanda hem dil bilimsel hem de edebi gelenekler bakımından incelenip diğer metinlerle olan ilişkisinin değerlendirilmesine bağlıdır.

Gürsel Aytaç *Genel Edebiyat Bilimi* adlı eserinde metinler arasılık terimini, “İster edebi ister teknik hiçbir metnin dışı kapalı olmadığı görüşüyle edebi metin dokusuna hem edebiyat alanından hem de başka alanlardan metin parçaları katılabilirliğinin, böylece de dilin bütüncül bir deney olma niteliğinin ortaya konması” şeklinde açıklar.⁵¹⁴ Öyleyse metinler arasılık kuramında metin, sadece edebi bilimlerden değil diğer birçok alanda yaratılmış diğer metinlerden de faydalanabilir. Demek ki, metinler arasılık kuramı disiplinler arası bir kuramdır.

Metinlerarasılık kuramının temel düşüncesi, her bir metnin kendisini diğer metinlerden soyutlayarak değil, diğer metinlerle etkileşime girerek oluştuğu gerçeği üzerine kuruludur.⁵¹⁵ Margery Hourihan *Deconstructing the*

509 Julia Kristeva. “Word, Dialogue and Novel (Kelime, Diyalog ve Roman).” Editör: Toril Moi. *The Kristeva Reader*. Oxford: Blackwell, 1986, s. 39.

510 Julia Kristeva. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art (Dilek Arzu: Edebiyata ve Sanata Semiyotik Yaklaşım)*. çev. T. Gora, A. Jardine, L. Roudiez. Oxford: Blackwell, 1980, s. 66.

511 Kubilay Aktulum. *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi, 1999, s. 43.

512 Christine Wilkie. “Relating Texts: Intertextuality (İlgili Metinler: Metinlerarasılık).” Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1999, s. 130.

513 Donald Keeseey. *Contexts for Criticism (Eleştiri için Bağlam)*. London: Mayfield Publishing, 1994, s. 257.

514 Gürsel Aytaç. age. s. 354.

515 Norman Fairclough. *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research (Söylem İnceleme: Sosyal Araştırma için Metin Analizi)*. London: Routledge, 2003.

Hero: Literary Theory and Children's Literature (Kahramanın Yapıbozuculuğu: Edebi Kuram ve Çocuk Edebiyatı) adlı eserinde metinlerarasılık kavramının, öncel metinler ve söylemlerin yeni metinlerde kullanılmasıyla ortaya çıktığını ve okurun herhangi bir metni yorumlamasının onun daha önceki metinlerden edindiği deneyimlere bağlı olduğunu vurgular.⁵¹⁶

Gerard Genette'e göre (1930-) "*bir yapıtla kendinden öncekiler ve sonrakiler arasında kurulan ilişkilerin okur tarafından algılanmasına*" metinlerarası ilişkiler denir.⁵¹⁷ O zaman her bir eser, hem kendinden öncekilerden etkilenir hem de kendinden sonrakileri etkiler ve okurun bu ikili ilişkiyi algılaması metinler arası ilişki olarak değerlendirilir. Victor Şklovski ise metnin algılanması konusunda şunları söyler: "*Bir sanat yapıtı, öbür sanat yapıtıyla kurulan bağıntıya göre ve onlarla gerçekleşen bütünleşmeler yardımıyla algılanır.*"⁵¹⁸

Rus Biçimciler, gösterge bilimciler ve yapısalcılarda odak nasıl *metin-yazar* ilişkisi üzerine yoğunlaşmakta ise metinler arasılık kuramında da aynı alımlama estetiğinde olduğu gibi odak, *metin-okur* üzerine çevrilir. Yazar, ikinci plana atılır. Okur ve metin ise birinci derecede işlevsel olarak yerlerini alırlar. Metinler arasılık kuramında okur ve yazarın işlevlerini ayrı ayrı değerlendirelim. Okur metne anlam kazandırılması sürecinde birinci derecede işlevsel olduğu içinle metnin çözülmesi sürecinde okura çok iş düşer. Çünkü okurdan beklenen, bir taraftan metne anlam yüklemeye çalışırken diğer taraftan öncel metinlerle bir bağ kurabilmesidir. Başka bir ifadeyle, "*Hangi düzeyde olursa olsun (sözcük, cümle, sözce, alıntı...), yorumlayan göstergeyi saptamak, yananamlarını bulmak, yorumlamak tamamen okuyucunun algılamasına, birikimine bağlıdır.*"⁵¹⁹ Öyleyse anlam nasıl oluşur? Okur öncel metinlerle nasıl bağ kurar?

Tarih boyunca ilk kez Bahktin'in *yazar/metin* ve *metin/bağlam* arasındaki ilişkiye dikkat çekmesiyle edebi eleştiri alanında *edebi metin* kendine ciddi anlamda bir yer edinir. Bilindiği gibi daha önceleri Biçimciler, edebi metnin belli bir anlamı ve konusu olduğu yolunda görüş bildirmişlerdir. Oysa Bakhtin'in ileri sürdüğü görüşe göre, metin diğer metinler arasındaki diyalogdur; yani anlamın ortaya çıkarılması diğer metinlere de bağlıdır.⁵²⁰ Anlamın ortaya çıkarılmasında ise, *yorum gücü* önem kazanır. Yorumlama, metin bağlamında *içe dönük yorumlama* ve *dışa dönük yorumlama* olmak üzere iki kısma ayrılır. İçe dönük yorumlama, *metnin kendisi* ile ilgilidir. Dışa dönük yorumlama ise, *metnin kendisine dışarıdan gelen bir fikir veya düşüncenin taşınmasıdır*. Sözelimi, metnin biçimi ve anlamın oluşturulması ile ilgili konular, içe dönük yorumlama olarak kabul edilirken eserin yazıldığı dönemin tarihsel özellikleri ve insanlar veya toplumun o eser hakkındaki görüşleri, dışa dönük yorumlamayı oluşturur.⁵²¹

Anlamın oluşması ve öncel metinlerle bağ kurulmasını Bakhtin, *mo-*

516 Margery Hourihan. age. s. 13.

517 Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran. age. s. 277.

518 T. Todorov (Der.) *Yazın Kuramı: Rus Biçimcilerin Metinleri*, çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat. İstanbul: YKY, 1995, ss. 45-46.

519 Hilmi Uçan. age. s. 67.

520 Christine Wilkie. agm. s. 130.

521 Richard Gill. *Mastering English Literature. (İngiliz Edebiyatını Öğrenmek)*. 3. Edition. England: Palgrave Macmillan, 2006, s. 351.

noglossia (tek dil), *polyglossia* (çok dil), *chronotope* (zaman/uzam) ve *carnival* (karnaval) gibi terimleri kurama kazandırarak sağlar. Bahtin'e göre tek dillilik, çok dilliliğin doğmasında işlevseldir. Romanın *tek dilli* yapıdan çok dilli yapıya doğru kaydığını belirten Bakhtin, *From the Pre-History of Novelistic Discourse* (Tarih Öncesi Romanımsı Söylem) adlı denemesinde vurguladığı gibi, Hellenistik edebiyatta tek dil varlığına olan inanç daha sonra birçok dilin karışması ve birbiriyle çatışması ile çok dil varlığına dönüşür.⁵²² Bakhtin, *zaman* anlamına gelen *chrono* ile *uzam* anlamına gelen *tope* teriminin birleşmesinden meydana gelen *chronotope* terimini ise, her bir dönemin *zaman* ve *uzam* kavramlarını betimleme ve algılama şeklinin birbirinden farklı olduğunu anlatmak için kullanır.⁵²³ Sözgelimi, 20. yüzyılda betimlenen ve algılanan zaman ve uzam kavramları ile 19. yüzyılda betimlenen ve algılanan zaman ve uzam kavramları şüphesiz birbirinden farklılık gösterir. Bakhtin'in *karnaval* terimi ile ifade etmek istediği şey, Orta Çağ'da veya Modern Çağ'ın başlarında yaşanan yaşam şeklidir. "*Karnaval resmi makam ile yüksek kültürün taşlama, parodi, ironi, mimik, bedensel mizah ve grotesk gösterileri gibi 'alttan gelen' unsurlarla çekişmesi anlamına gelmekteydi. Alttan gelen bu çekişme toplumun açık olmasına ve duygusuzlaşmaktan kurtulmasına katkıda bulunmaktaydı...*"⁵²⁴ Dolayısıyla Bakhtin, romanı yaşamın bir parçası, yani bir anlamda bir karnaval olarak ele alır. Bununla birlikte, Bakhtin'in karnavalı; dil, edebiyat ve ideoloji arasındaki ilişkidir.

Buraya kadar metinler arasılık terimini ve kuramda yer alan bazı temel kavramları açıkladık. Bundan sonra ise metinler arası ilişkilerin ne tür metinlerde ortaya çıktığını ve metinler arasılık kuramının diğer benzer kuramlarla ilişkilerine kısaca değineceğiz.

Zeynel Kiran ve Ayşe Eziler Kiran, metinler arası ilişkilerin farklı şekillerde ortaya çıkabileceğini belirtir ve bunları beş başlık altında inceler;⁵²⁵

1. Alıntı ya da metin aktarımı:

Gönderme ya da örtülü anlatımlarda bazı roman veya masal kahramanlarının anılması şeklinde ortaya çıkar. Dolaylı olmadan yani, doğrudan ifade edilen bu tür metinlerarası ilişkiler, bir metnin diğer bir metne bağlanmasıyla veya eklenmesiyle son bulabilir.

2. Gönderme yapılan eserlerden alınan alıntılar:

Bu tür metinlerarası ilişkilerde anlatıcı, kahramanlardan birinin okuduğu bir eseri ya da eserleri anımsatabilir. O eserlerin adlarını verebilir.

3. Çok bilinen metinlere yapılan açık göndermeler:

Bu tür göndermeler daha çok ortak bilince ait eserler ile ilgilidir. Örneğin, Batıda en çok İncil'e, daha sonra ise "İlliad (İlyada)" ve "Odysseia (Odesa)"ya gönderme yapılmaktadır.

4. Gönderme yapılan yazarların ya da eserlerin biçimine öykünmek:

Çok ünlü yazarların biçimine öykünme şeklinde gelişir. Öykünmenin amacı, özgün metin ile aktarılan metin arasındaki mesafeyi ortaya koyacak bir yansılama yaratmaktır.

522 Donald Keeseey. age. s. 268.

523 Donald Keeseey. age. s. 269.

524 Donald Keeseey. age. s. 268.

525 Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran. age. ss. 283–288.

5. Bir söylemin yeniden yazımı:

Yazar, ortak bilinçaltının ürünü olan ve çok iyi bilinen bir eserden esinlenir; eserin kendi yaşadığı çağa veya döneme uyarlanmış okuma biçimini önerir. Örneğin, M.Ö. 6. yüzyılda yaşamış olan Yunanlı Aisopos'un hayvan masalları, düzyazı biçiminde iken M.S. 17. yüzyılda yaşayan La Fontaine bu masalları düzyazı biçiminden dize biçimine dönüştürerek yeniden yazmış ve bu masallara bazen benzer, bazen de farklı sonlar eklemiştir.⁵²⁶

Metinler arası ilişkinin ortaya çıkarılmasında benzerlik, yakınlık, karışıklık, öykünme gibi bazı edebi teknikler de yardımcı olur. Bununla birlikte, "Metinler arası ilişkiler semantik olduğu gibi, metnin başka düzeyleriyle de olabilir, yani yazı, noktalama, fonoloji, morfoloji, kelime hazinesi veya sentaks gibi dil bilimsel açılardan, ayrıca metrik, retorik veya anlatım biçimlemeleri açısından" da metinler arası ilişkileri değerlendirmek mümkündür.⁵²⁷

Yukarıda yüzeysel olarak değindiğimiz metinler arasılık kuramı hakkında genel anlamda şunları söyleyebiliriz: Yazarın öncel metinlere gönderme yaparak bunları, kendi metninde kullanması esasına dayandığı için metinler arasılık, içerikleri bakımından birbirinin içine geçen öykülerden oluşur. Yazar, sadece öncel metinlerden alıntı yaparak değil aynı zamanda *parodi* ve *pastiş* tekniklerini kullanarak da öncel metinlere göndermelerde bulunabilir. Aslında her metin bir başka metnin dönüşümü ve değişimi olarak kabul edildiği için her metin daha önceki metinleri örtük ve/veya açık bir şekilde kendi içinde barındırır. Bu bağlamda metnin üretkenliği ve devingenliği söz konusudur. Kısaca her metnin oluşumu kendinden öncekine bağlıdır; bu durum şüphesiz kendinden sonra geleni de etkiler. Her metnin sürekli bir zincirin halkaları gibi iç içe geçerek yeniden yaratılması, o metnin birdenbire başka bir metne dönüşmesine neden olur. Bu yeni dönüşüm ise, metinler arasılığın temel ilkesini oluşturur. Dolayısıyla metinler arasılığın aslında postmodernist edebiyatın temel yapı taşlarından biri olduğunu belirtmek gerekir. Ne var ki, postmodernist yaklaşımla kaleme alınan bir metinde yazar, daha önce yaratılmış olan metinleri olduğu gibi taklit etmektense bu metinlerde geçen kişi, motif, imge gibi unsurları seçerek yeni yaratacağı metinde bunları malzeme olarak kullanır.

Gösterge bilimin alt yapısında Saussure'ci dil bilimi ve Rus Biçimcileri olduğunu daha önce belirtmiştik. Bununla birlikte gösterge bilimsel çözümlemelerde metnin iç dinamiklerine ait bir yapının olduğunu ve bu yapının ortaya çıkarılmasının öncelikli olduğunu da örneklerle açıklayarak ifade etmiştik.

526 Zeynel Kiran ve Ayşe Eziler Kiran bir söylemin yeniden yazımını pekiştirmek için aşağıdaki örneği vermektedirler;

Aisopos: "Tilki ile Üzüm"

"Aç bir tilki bakmış ki çardaktan salkım salkım üzümler sarkıyor, imrenmiş, yemek istemiş; yetişemeyince de: 'Daha koruk bunlar, yenmez' demiş.

Nice insanlar vardır, giriştikleri işi beceriksizlikleri yüzünden başaramadılar mı hemen o işe kötölemeye kalkarlar."

La Fontaine'nin masalında ise Aisopos'un "Tilki ile Üzüm" masalından farklı bir son hazırlanmıştır.

Lafontaine: "Tilki ile Üzümler" "Gaskonyalı bir tilki, yahut Normandiyalı belki/ neredeyse acından ölecekti ki, / bir çardağın üstünde olgun üzümler gördü: / kabukları kızıl, kara. / Elinden gelse hepsini silip süpürdü./ Fakat yetişemediğinden onlara: / '-Bunlar ham, dedi, dokunur insana yemesi. /Sızlanmaktan iyi değil mi böyle demesi.'" Daha fazla bilgi için bkz. Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran. Yazınsal Okuma Süreçleri. Seçkin Yay. Ankara, 2000, ss. 286-287.

527 Gürsel Aytaç. age. s. 211.

Gerek Rus Biçimcileri olsun, gerek gösterge bilimciler olsun başlangıçta, metin dışı bütün unsurları dışlayarak metnin içindeki yapıyı ortaya koymaya çalışmışlardır. Ne var ki yazınsal metni, sadece biçime indirgedikleri için eleştirilen Saussure'cu dil bilim ile Rus Biçimciliğine karşı yeni bir görüş öne sürülmüştür. Bu görüşe göre, bir edebi metnin çözümlenmesi, onun diğer edebi metinlerle karşılaştırılmasını ve karşılaştırılan metinler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını gerekli kılar. Bu yeni görüş metinler arasılık kuramının temelini oluşturur. Buna göre, metinlerarasılık kuramının uygulanabilmesi için ilk şart incelenen iki veya daha fazla metnin olmasıdır.

Özetle, bir edebi metinde metinler arası ilişkilerin araştırılıp bulunması ve öncel metin ile bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması somut bir işlemdir. Yani, iki farklı metnin benzerliklerinin ortaya çıkarılmasını gerekli kılar. Nasıl alımlama estetiğinde, okurdan beklenen boşlukları doldurması ve eseri alımlaması ise metinler arasılık kuramında da okurdan beklenen öncel metin ile ilişki kurmasıdır. Her iki işlem de, yani boşlukların doldurulması ve öncel metin ile ilişki kurulması, somut bir işlemdir. Dolayısıyla her iki kuramda metnin çözümlenme süreci birbirinden farklılık gösterse de hem metinler arasılık hem de alımlama estetiği kuramının okuru, merkeze alması nedeniyle bu iki kuramı birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görmek gerekir.

Son söz olarak, "*Tanımı tam olarak ortaya konulmasa da; yerleşik, kabul görmüş, uygulanabilir bir yöntemle sahip olmasa da metinlerarasılık, metin çözümlemelerinde, anlamlama açısından önemlidir.*"⁵²⁸

Buraya kadar metinler arasılık kuramı ile ilgili kısaca bilgi verdik. Bundan sonra ise metinler arasılık kuramını çocuk edebiyatı bağlamında inceleyeceğiz.

II.III.I. Çocuk Edebiyatında Metinler Arasılık:

Metinler arası ilişkilerin çözümlenmesinde yetişkin edebiyatındaki benzer teknik ve yöntemler, çocuk edebiyatında da kullanılır. Çocuk edebiyatında metinler arasılık kuramının belirleyici özelliklerinin saptanmasında çocuk edebiyatının tarihsel süreç içindeki gelişimi önemli bir rol oynar. Bu nedenle bu gelişim sürecine kısaca değinelim. Maria Nikolajeva çocuk edebiyatının gelişim sürecinin hemen hemen bütün ülkelerde ve dillerde birbirine benzer özellikler sergilediğini belirttikten sonra bu aşamaları dört döneme ayırır: ⁵²⁹

1. Dönem: Çocuk yetiştirmede kabul edilen genel görüşler ve yargılar doğrultusunda çocukların istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak varolan yetişkin edebiyatı ve halk edebiyatından uyarlamaların yapıldığı dönem.

2. Dönem: Doğrudan çocuk okurlara yönelik daha çok eğitici ve öğretici hikâyelerin yazıldığı dönem. Bir başka ifadeyle, çocuk edebiyatının kendisini yetişkin edebiyatından soyutlamaya başladığı dönem.

3. Dönem: Çocuk edebiyatının kendine ait tür ve kodlar zinciri oluşturması sonucunda bir edebi sistem olarak ortaya çıktığı dönem. Bir başka ifadeyle, çocuk edebiyatının kuramsal açıdan kriterlerinin oluşturulduğu dönem.

528 Hilmi Uçan. age. s. 180.

529 Maria Nikolajeva. *Children Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic. (Çocuk Edebiyatı: Yeni Bir Estetiğe Doğru)*. New York: Garland Publishing, 1996, ss. 95-97.

4. Dönem: Çok sesli (*polyphonic, multi-voiced*) çocuk edebiyatının ortaya çıktığı dönem. Rus bilim adamı M. Bakhtin tarafından ortaya atılan çok seslilik kavramının edebi eleştiride yer alması ile çocuk edebiyatında da kendini gösterdiği dönem.

Görüldüğü gibi çocuk edebiyatı başlangıçtan günümüze değin epey mesafe kat etmiştir. Önceleri yetişkin edebiyatından alınan uyarlamalarla varlığını sürdürürken sonraları kendisini yetişkin edebiyatından tamamen ayrı tutarak var olmayı başaramış; daha sonraları kendisini tamamen yetişkin edebiyatından kopararak kendi edebi kuramsal alt yapısını oluşturabilmiş; en sonunda ise diğer çağdaş metinlerin gelişmişliklerinin göstergesi olan çok sesliliği kendisine ilke edinmiştir. Bizim burada çocuk edebiyatının gelişim sürecine değinmemizdeki asıl amacımız metinler arası kuramının en önemli niteliklerinden biri olan çok seslilik yapısının çocuk edebiyatında geline en son nokta olduğunu göstermektir.

Çocuk edebiyatında metinler arası kuramı ile ilgili yapılan çalışmalar, bazı sorular sormamıza neden olur. Sözgelimi, John Stephens'in da belirttiği gibi "*okur (dinleyici), metin ve diğer metinler arasındaki karşılıklı ilişkilerden anlam çıkarılması*"⁵³⁰ anlamına gelen metinler arası okurun çocuk olması durumunda ne şekilde kurgulanır? Ya da çocuk edebiyatında metinler arası nasıl işlevsellik kazanır? Ya da henüz okuma yazma bilmeyen ancak çocuk edebiyatı metinlerinden gerek medya gerek büyükler aracılığıyla haberdar olan küçük dinleyiciler için metinlerarası ilişkiler nasıl işler gibi birçok soru sormak mümkündür.

Bu tartışma konularından birincisini, yani okurun çocuk olması durumunda metinlerarası ilişkilerin ne şekilde yapılandırıldığı konusunu ele alalım. Christine Wilkie *Relating Texts: Intertextuality (İlgili Metinler: Metinler arası)* adlı makalesinde çocuk edebiyatında *yazar/okur ekseninde dengesiz bir güç ilişkisi* olduğunu iddia eder. Bu dengesiz güç ilişkisinden dolayı çocuk edebiyatında metinlerarasılık kuramının kendine özgü nitelikleri bulunduğunu belirten Wilkie bu ilişkiyi şu şekilde açıklar: Yetişkin edebiyatı yetişkinlerin birbirine yazdığı bir edebi türdür; yani metnin ilercisi de alıcısı da yetişkindir; oysa çocuk edebiyatında bu durum farklıdır; yani metnin ilercisi çoğunlukla bir yetişkin iken alıcısı çocuk okurdur. Bu durum çocuk okurları, *yetişkinlerin verdiklerini alan güçsüz alıcılar* konumuna getirmekte; çocuk edebiyatını ise yetişkin edebiyatının bir alt türü olarak metinlerarası bağlamda işlev görmesine neden olmaktadır.⁵³¹ Bununla birlikte, "çocukların öznel arası bilgisinin ne olduğunun saptanması zor olduğu için yazar-okur ilişkisi de asimetriktir."⁵³² Bu nedenle, özellikle çocuk edebiyatında *yazar-metin-okur ve metin-okur-bağlam* arasındaki bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin metinler arası kuramında oldukça özel bir yeri vardır. Çünkü "*Dil, edebiyat ve kitle iletişimini içine alan bütün kültürel sistemler, özneye anlam verilmesinde ve öznenin yeniden tanımlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.*"⁵³³

530 John Stephens. *Language and Ideology in Children's Fiction (Çocuk Kurgusunda Dil ve İdeoloji)*. England: Longman Group, 1992, s. 84.

531 Christine Wilkie. *agm.* s.131.

532 Christine Wilkie. *agm.* s.131.

533 Tony Watkins. "Cultural Studies, New Historicism and Children's Literature (Kültürel Çalışmalar, Yeni Tarihçilik ve Çocuk Edebiyatı)." *Literature for Children (Çocuklar için Edebiyat)*. Editör: Peter Hunt London. New York: Routledge, 1992, s. 176.

Tartışma konularından ikincisine, yani çocuk edebiyatında metinler arasılık kuramının nasıl işlevsellik kazandığı sorusuna gelmeden önce çocuk edebiyatında edebi metinlerin metinler arasılık kuramına göre ne şekilde değerlendirilmesi gerektiği üzerinde duralım. Edebi metinler metinler arasılık kuramına göre üç farklı yapıda incelenir. Bunlardan birincisi, *alıntı metin* (*texts of quotation*) türleridir; bu metin türleri, edebi veya edebi olmayan diğer metinlerden alıntı veya anırtırma yapılması yoluyla oluşturulurlar. İkincisi, *benzetme metin* (*texts of imitation*) türleridir; özgün metnin, başka sözcükler kullanılarak anlatılması (paraphrase), uyarlanması (adaptation) ve yerine geçilmesi (supplant) suretiyle oluşturulan metin türleridir. Başka bir deyişle, bu metin türleri, genellikle öncel metinde geçen söylemlerin farklı terimlerle ifade edilmesi yoluyla oluşturulurlar; öncel metni dönüştürürler veya öncel metnin yerini alırlar. Buradaki amaç geçmişte eser veren büyük yazarlara karşı okurda uyandırılmış olan aşırı hayranlık duygusundan okuru kurtarmaktır. Üçüncüsü ise *edebi metin* (*genre texts*) türleridir; tanımlanabilir bu metin türlerinde kodlar ve edebi gelenekler öylesine belirgin bir biçimde oluşturulmaktadır ki okurdan beklenen bunları tahmin etmesi ve yerlerini saptamasıdır. Bu metinler genellikle beklenti yaratarak okura öncel metni arayıp buldurtan nitelikteki metinlerdir.⁵³⁴

Şimdi *alıntı metin*, *benzetme metin* ve *edebi metin* türlerini değerlendirelim. Peri masallarında kullanılan söylemler alıntı metin türlerine verilebilecek nitelikteki örneklerdendir. Sözelimi, “bir varmış bir yokmuş”, “evvel zaman içinde” ve “zamanın birinde” gibi peri masallarında sıklıkla kullanılan söylemler, alıntı metin türlerine örnektir. Öncel metinlerden alınan bu tür kalıplaşmış ifadeler, esere masalsı bir hava katmalarının yanı sıra “zamanın birinde bir at üzerinde” veya “evvel zaman içinde samanlığın birinde” gibi farklı söylemlerin kullanılması ile bazı değişimlerden geçerek bir kolaj çalışmasına dönüşebilir.⁵³⁵ “*Aslında masalların her biri alıntılardan oluşan bir kolaj çalışmasıdır... Çağdaş kültürdeki peri masallarının durumu Barthes’in ‘yitik kodlar (lost codes)’ kavramı ile benzeşmektedir. Masallar başka yerlerde ve başka zamanlarda geçen gömülü söylemler üzerine kurulu oldukları için anlaşılabilir şeylerdir; Masallardaki söylem, tortulaşmış halk belleğinin bir parçasıdır.*”⁵³⁶

Alıntı metin türleri söz konusu olduğunda çocuk edebiyatında bu metinlerin basit bir yapı ile oluşturuldukları görülür. Örneğin, Türkçeye de çevrilen Jon Scieszka’nın *The True Story of the 3 Little Pigs* (*Üç Küçük Domuzcuğun Gerçek Hikâyesi*) (1989) adlı eseri, öncel metin olarak göze çarpan Üç Küçük Domuzcuk masalına atıfta bulunarak metinler arası ilişki kurar: “*Herkes Üç Küçük Domuzcuğun başına gelenleri bilir. Ya da en azından onlar bildiklerini zannederler.*”⁵³⁷

Görüldüğü gibi, okura ima veya sezdirme yoluyla hissettirilen bu tür söylemler, öncel metinlere göndermelerde bulunurlar. Dolayısıyla hem *daha önce okunan metne* hem de *odak alınan metne* karşı okurda bir farkındalık

534 Christine Wilkie. *agm.* s. 132.

535 Christine Wilkie. *agm.* s. 132.

536 Christine Wilkie. *agm.* s. 132.

537 Jon Scieszka. *The True Story of the 3 Little Pigs* (*Üç Küçük Domuzcuğun Gerçek Hikâyesi*). New York: Wiking, 1989, s. 1.

duygusu uyandırılır. Kısaca her iki metnin de okurda aynı anda farklı işlevler görür; okur bir taraftan öncel metni algılama ve yorumlama sürecine doğru çekilirken diğer taraftan yeni odak alınan metne karşı ilgisi artırılır ve öncel metin ile ilişki kurması sağlanır.

Anne Sexton'ın *Transformations (Dönüşümler) (1971)* adlı eserindeki *Snow White and Seven Dwarfs (Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler)* adlı yeniden anlatımı yapılan şiir biçimindeki eseri, benzetme metin türlerine örnektir. Sexton'ın yarattığı Pamuk Prenses parodisi bir taraftan tüketim toplumuna dayalı kültürel yapıya ait maddesel değerleri konu alırken diğer taraftan okura kendi değer ve önceliklerini fark ettirmeyi ve sorgulamayı amaçlar. Bunu yaparken Sexton, hem öncel masaldan farklı terimler kullanarak, hem uyarlama yaparak, hem de kendi yaptığı uyarlamayı öncel masal metninin yerine geçirmek suretiyle *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler* masalını yeniden yaratır.⁵³⁸

Metinler arasılık kuramı bağlamında incelenen üçüncü yapı edebi metin türleridir. Bilindiği gibi her edebi metnin kendine özgü bir anlatım biçimi vardır. İster şiir, ister masal, ister dedektif hikâyeleri olsun edebi türlerdeki anlatım biçimi o türe özgüdür ve *kendine özgülük*, edebi türlerin birbirinden kesin çizgilerle ayrılmasına neden olur. Efsane, destan ve hikâye gibi edebi türlerin de kendine özgü anlatım teknikleri bulunur. Bu metin türlerinde kodlar ve edebi gelenekler öylesine belirgindir ki okura düşen görev bunları ortaya çıkarmaktır. Sözelimi, Bordo Siyah yayınevi tarafından efsane, hikâye ve destan türünde yayımlanan eserler edebi metin türlerine örnektir. Efsane türünde, *Anadolu Efsaneleri* adı altında yayımlanan *Şahmaran'ın Kaderi* (2006), *Nemrut'un Sonu* (2006), *Truva'nın Tahta Atı* (2006) ve *Kız Kulesi'nin Gizi* (2006) adlı eserler öncel metinlerden uyarlama yapılmaları suretiyle yaratılmışlardır. Bununla birlikte yine aynı yayınevinden çıkan destan türünde *Türk Destanları* başlığı altında *Ergenekon Destanı* (2006) ile *Göç Destanı* (2006) adlı eserler de öncel metinlerden uyarlama yapılan edebi metin türlerine örnektir. Metinler arası ilişkilerin edebi eser türlerinde nasıl işlevsellik kazandığına hikâye türünde yeniden yazılan Dede Korkut'un *Deli Dumrul* (2006) adlı uyarlamasının giriş kısmından bir alıntı yaparak açıklayalım.⁵³⁹

“Duha Koca'nın oğlu Deli Dumrul, kurumuş bir dere yatağının üzerine köprü yaptırmıştı. Köprü'nün başında duruyor, geçenden otuz üç akça, geçmeyenden de döve döve kırk akça alıyordu. Zorbalığı erdem sanıyor, ününün dört bir yanda duyulmasını istiyordu.”⁵⁴⁰

Prof. Dr. Muharrem Ergin tarafından yayına hazırlanan *Dede Korkut Kitabı* adlı eseri öncel metin olarak kabul edersek *Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi*'nin giriş kısmının şu şekilde başladığını görürüz: “Meğer hanın, Oğuz'da Duha Koca oğlu Deli Dumrul derlerdi bir er var idi. Bir kuru çayın üzerine bir köprü yaptırmıştı. Geçeninden otuz üç akçe alırdı, geçme-

538 Anne Sexton. *The Complete Poems (Bütün Şiirleri)*. Boston, USA: Houghton Mifflin Com., 1981, ss. 224-229.

539 Eserin ilk sayfasında “Bu metin 1. ve 2. sınıf düzeyine uyarlanmıştır” şeklinde yapılan açıklama, “Deli Dumrul” hikâyesinin çocuk okurlar için yeniden yazıldığını göstermekle kalmaz aynı zamanda hangi yaş grubuna hitap ettiğini bildirmesi bakımından oldukça önemlidir. Bunun için bk. Kemal Bek. Yay. hzl. *Türk Klasikleri, Dede Korkut, Deli Dumrul*. İstanbul: Bordo Siyah Yayınevi, 2006.

540 Kemal Bek. Yay. hzl. *Türk Klasikleri, Dede Korkut, Deli Dumrul*. İstanbul: Bordo Siyah Yayınevi, 2006, s. 3.

yeninden döve döve kırk akçe alırdı. Bunu niçin böyle ederdi? Onun için ki benden deli, benden güçlü bir er var mıdır ki çıksın benimle savaşsın der, benim erliğim, bahadırılığım, kahramanlığım, yiğitliğim Rum'a, Şam'a gitsin, ün salsın der idi."⁵⁴¹

Görüldüğü gibi, bu iki metnin edebi tür bağlamında benzerlikleri bire bir ortadadır. Çocuk edebiyatına uyarlanan eserde, dikkatimizi çeken her ne kadar Deli Dumrul'un Oğuz soyundan geldiğinin vurgulanmaması olsa da kelimelerin sadeleştirilerek seçilmeleri ve sıralanmaları eserin çocuk okur tarafından algılanması aşamasında büyük kolaylık sağlar.

Yukarıda örneklerle açıklamaya çalıştığımız *alıntı metin*, *benzetme metin* ve *edebi metin* türlerinin okur tarafından anlaşılması gerekir ki metinlerarası ilişkiler işlevsellik kazansın. Bu durumda okurun okuma edimi devreye girer. Ancak okurun okuma ediminden bahsetmeden önce metinlerarası ilişkilerin ne şekilde incelenmesi gerektiği ile ilgili kısa bir bilgi verelim.

Metinler arası iki şekilde incelenir. Bunlardan birincisi öncel metne yapılan *açık gönderme*, ikincisi ise kapalı veya örtük göndermedir. Öncel metne yapılan açık göndermeler genellikle alıntılama yoluyla tırnak işareti kullanılarak yapılır. Okur, böylece biçimsel açıdan bunun bir alıntılama olduğunu ve bu alıntılama ile başka bir metne referans verildiğini alımlar. Böylece yeni yaratılan metin, öncel metin ile açık bir ilişki kurar. İkincisinde, yani örtük göndermede ise öncel metin ile kurulan örtük ilişkinin ortaya çıkarılması gerekir. Bu ilişki gizli bir ilişkidir. Bu gizli ilişkinin açığa çıkarılması, diğer bir deyişle metnin çözümlemesi, okurun aktif katılımını gerekli veya zorunlu kılar. Bu nedenle okurdan beklenen artık anlam sunulan değil, anlam üreten konuma geçiş yapmasıdır. Yani, alımlayıcının (okurun) kurmacaya dâhil edilmesi, başka bir deyişle, *kurmacanın da kurmacasının (metafiction)* yapılması gerekir ki bu postmodern edebiyatın sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Dolayısıyla ancak iyi okuma geçmişi olan bir okur, metni çözümleyebilir. Çünkü "*Metin artık kendine ait bir anlam taşıyan ve kendi kendine yeten bir varlık olarak görülmez; metin okuruna da benzer bir etki yaratmaz.*"⁵⁴²

Diğer bütün edebi kuramlarda olduğu gibi metinler arası kuramında da yazar ve okur metnin alımlama sürecinde ortak bir *söylem alanı* paylaşırlar. Metinde yer alan olguların, imgelerin, nesnelerin, karakterlerin ve olayların betimlenmesi sonucunda okurun bu betimlemeleri algılaması ve kendi süzgecinden geçirerek bunları tekrar yapılandırması paylaşılan söylem alanının en önemli göstergesidir. Okurun metni alımlaması onun, okuma geleneğine, tür bilgisine ve daha önce edindiği deneyim ve bilgilere bağlıdır. Bu nedenle metinlerarasılık kuramında okurun edindiği birikim ortaya çıkar. Okurdan beklenen, metinde yer alan gerek olay örgüsü, gerek ana fikir, gerek edebi tür ile ilgili olarak benzer ya da ilgili öncel metinler ile çağrışım yapmasıdır. Böylece okurun biçimsel, semantik ve linguistik yeterliliği ve bilgisi ön plana çıkar. Okurun anlam üretmesi veya çıkarması ve öncel metinle ilişki kurması okuduğu metne anlam vermesinde de önemli bir rol oynar. Aslında

541 Muharrem Ergin. Yay. hzl. *Dede Korkut Kitabı*. 35. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2006, s. 113.

542 John Fiske. "British Cultural Studies and Television (İngiliz Kültürel Çalışmaları ve Televizyon)." *Channels of Discourse: Television and Contemporary Criticism (Söylem Kanalları: Televizyon ve Çağdaş Eleştiri)*. Editör: R. C. Allen. London: Routledge, 1987, s. 269.

hiçbir metin, diğer metinlerden, kendi gelenek ve türlerinden ayrı bir şekilde var olamaz. Bir metnin varlığı ancak diğer metinler içinde anlam kazanmasına bağlıdır. Bir metni metin yapan veya onu özel kılan şey, gerçekte diğer metinlerle olan ilişkisidir. Bu durumda bütün metinlerin metinler arası bir özellik barındırdığı sonucuna varmak mümkündür.

“Edebi eser yazarları, kelimeleri sadece bir dil sisteminden seçmekle kalmaz; aynı zamanda olay örgüsü, tür özellikleri, karakterlerin durumları, imgeleri, anlatı biçimleri ve hatta cümleleri ve ifadeleri bile öncel edebi metinlerden ve edebi gelenekten seçerler.”⁵⁴³ Aslında daha önce yazılan metinlerdeki kelimeler, ifadeler, tanımlar, temalar, konular, dilbilimsel yapılar ve tür ile ilgili özelliklerin her biri yeni metne yansiyabilir; doğrudan bunlar alıntılanabilir. Ancak burada anlamın ortaya çıkarılması ve yeni metnin öncel metin ile bir bağlantısının olup olmadığının çözülmesi tamamen okurun öncel metin ile bağlantı kurma ve bu göndermeleri algılama yeteneğine bağlıdır. Ancak okurun böyle bir çözümleme yapmaya itilmesi ve bir şekilde cesaretlendirilmesi yazar ve okur arasında *gizil gücü* dağıtmanın bir diğer şeklidir. Okur edilgen bir şekilde okuduğunu kabul edendir; yazar ise metnin yaratıcı gücü ve metne gerçek anlamı verendir. Dolayısıyla anlam, okurun bir metindeki metinlerarası ilişkilerin anlaşılmasına bağlıdır. Bu durum ise, “*bir metnin olası sayısız okumaya sahip olabileceği*” anlamına gelir.⁵⁴⁴

Çocuk edebiyatında bir metnin metinler arası yaklaşımla oluşturulması aşamasında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, okurun özellikle metinler arası boşlukları doldurma sürecinde kaybedilmemesidir. Bu nedenle metinler arası uygulamalar yeterince ve aşırılığa kaçmadan yapılmalıdır ki okur, hangi söylemsel ifadenin özgün metne hangisinin metinler arası metne ait olduğunu okuma sürecinde fark edebilsin.

Metinler arası kuramında okurun önceden edindiği bilginin de metinler arası ilişkilerin çözülmesinde işlevsel olduğunu belirtmek gerekir. Sözelimi, peri masalları ile ilgili zihninde bir şema oluşturan ve kız karakterlerin olay örgüsünün sonunda bir prensese dönüşeceğini bilen okur, Hans Christian Andersen’in *The Princess and the Pea* (Prenseler ile Bezelye Tanesi) adlı masalındaki sona asla şaşırmayacaktır. Kuramın ne şekilde işlediğini göstermek amacıyla bu masalı özetleyelim.

The Princess and the Pea (Prenseler ile Bezelye Tanesi) adlı masalda, Prens çok uzun yıllar boyunca kendisi gibi iyi ahlaklı ve güzel bir prenses arar. Ne var ki uzun süren aramalarına rağmen bulamaz ve üzüntü içinde şatoya geri döner. Tam bu durumu krala anlatacağı sırada kapı çalınır; kapıyı açtıklarında karşılarında pejmürde görünümlü ancak bir o kadar da güzel bir kız bulurlar; kızı hemen içeriye alırlar. Prens, kızla evlenmek ister. Ancak kızın asil olmadığı ve bu nedenle prenses olamayacağını düşünen Kraliçe, prensin bu kızla evlenmesine karşı çıkar. Daha sonra kızın soylu olup olmadığını anlamak için hazırlanan yatağın altına bir bezelye tanesi koyarlar; yatağın üstüne kat kat yumuşak yataklar koyarak kızı istirahat ettirirler. Sa-

543 Graham Ailen. *op. cit.* s. 11.

544 B. J. Epstein. “Life is Just an Allusion: The Employment and Translation of Intertextuality in Children’s Literature (Yaşam Sadece Bir Yanılsamadır: Çocuk Edebiyatında Metinlerarasılığın Kullanılması ve Çevrilmesi).” *Crossing Textual Boundaries in International Children’s Literature (Uluslararası Çocuk Edebiyatında Metinsel Sınırları Aşmak)*. Editör: Lance Weldy. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2011, s. 9.

bahleyin rahat edip etmediğini soran Kraliçe, kızın sabaha kadar uyumadığını ve yatakta bir şeyin kendisini rahatsız ettiğini öğrenmesi üzerine ancak bir prensesin bu kadar nazlı olabileceğini düşünür ve prensin bu kızla evlenmesine izin verir.

Perry Nodelman, Andersen'in bu masalında üst sınıftaki insanların sıradan insanlardan daha kibar olduklarının ima edildiğini belirtir.⁵⁴⁵ Ne var ki sonuçta ister soylu olsun ister sıradan olsun kız, Prens ile evlenmeyi başarır; mutluluğa ulaşır. Aynı şekilde Charles Perrault'un masallarından biri olan *Cinderella (Külkedisi)* masalında da annesi öldükten sonra üvey annesi ve üvey kardeşlerinin yanında cehennem azabı çeken ancak sonunda prensini alıp kilisede evlenen ve bir prenses olarak mutluluğa erişen bir karakter yer alır.⁵⁴⁶

Görüldüğü gibi, her iki masalda da belli bir şema vardır. Bu şemanın anlaşılabilmesi ise okura bağlıdır. Çocuk okurun bu tür bağlantılar kurmada oldukça etkin olduğunu ve metinler arası ilişkileri algılamada ise belli bir bilinç geliştirdiğini söyleyebiliriz. "İnsanoğlunun en muhteşem başarısı olan dil, erken çocukluk dönemi boyunca olağanüstü bir hızla gelişmektedir"⁵⁴⁷ diyen Laura E. Berk'e katılmamak mümkün değildir. Çocuk okur, eğer bu şemanın tüm peri masallarında aynı şekilde geliştiğinin ve işlediğinin farkına varırsa benzer masallarda ana karakterin bir takım sıkıntılardan sonra kesinlikle mutluluğa ulaşacağına dair bir okuma kültürüne sahip olur.

Hatırlanacağı üzere, bu kısmın başında oluşturduğumuz tartışma konularından bir diğeri de henüz okuma yazma bilmeyen ancak çocuk edebiyatı metinlerinden gerek medya, gerek yetişkinler aracılığıyla haberdar olan küçük dinleyiciler için metinler arası ilişkilerin nasıl işlediği üzerinedir. Şimdi bu konuya açıklık getirelim.

Bilindiği gibi günümüzde çocuk okur, metinler arası nitelik taşıyan yazılı metinlerle bir araya gelmeden önce video, sinema, film, tiyatro, animasyon ve televizyon dizileri aracılığıyla metinlerarası özellik gösteren birçok görsel kurgu ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle yazılı metinlerden önce çocuk okur, kurgusal niteliği neredeyse aynı veya birbirinin benzeri olan birçok esere karşı bir bilinç geliştirir. Dolayısıyla, çocuk okurların metinlerarası ilişkiler kurmalarında hafıza da etkili birer araçtır; "*Konuşmaya dayalı olan bilginin bizde kalmasını sağlayan ve işleyen hafızanın özel bir bölümünü oluşturan 'fonolojik depo (phonological store)', çocukların hızlı bir şekilde bağlantı kurmalarını sağlar.*"⁵⁴⁸ Bununla birlikte, hafıza, yaşa dayalı olarak da ilerler ve gelişir. Bu konuda Robert V. Kail çocuklar büyüdükçe bazı şeyleri hafızalarında tutmak (akıllarına getirmek) için daha etkili yöntemler kullandıklarını belirttikten sonra çocukların edindikleri bilgilerin gelişmesinin onların daha bütüncül bir şekilde bilgiyi düzenlemelerine ve daha iyi hatırlamalarına neden olduğunu belirtir.⁵⁴⁹

545 Perry Nodelman. age. s. 144.

546 Ruth B. Bottigheimer. *Grimm's Bad Girls and Bad Boys: The Moral and Social Visions of the Tale (Grimm'in Kötü Kızları ve Kötü Erkekleri)*. USA Yale University, 1987, s. 36.

547 Laura E. Berk. *Child Development (Çocuk Gelişimi)*. Illionis State University. 6. Edition. USA: Pearson Publication, 2003, s. 354.

548 Laura E. Berk. age. s. 374.

549 Robert V. Kail. *Children Development (Çocuk Gelişimi)*. Purdue University, 3. Edition. USA: Pearson Publication, 2004, s. 216.

Çocuk okurun metinler arası ilişki kurmasında demek ki hafızanın da önemli bir rolü vardır. Video, sinema, film, tiyatro, animasyon ve televizyon dizileri gibi görsel imgeler aracılığıyla sunulan söylemler, çocuğun hafızasında yer etmede oldukça etkilidirler. Bunları izleyen çocukta, metinler arası söylemlere karşı bir tür farkındalık gelişir. Sözelimi okur, yazılı metinlerden çok önce Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses, Pinokyo, Aslan Kral gibi karakterleri çizgi filmlerden dolayı tanır ve bu karakterlerin genel özelliklerini önceden bilir. Christine Wilkie çocuk okurların metinler arası kavramı ile daha okuma deneyimi kazanmadan karşılaştıklarını vurguladıktan sonra çocukların metinler arası ilişkilere karşı geliştirdikleri deneyimlerin ilk önce görsel kurgular ile şekillendiğini; hatta çocukların ilk karşılaştıkları görseli gerçek veya doğru değer olarak algıladıklarını daha sonra karşılaştıkları metni ise gerçek olarak görmeyebildiklerini iddia eder.⁵⁵⁰

Metinler arası ilişkiler kurarak çocuk edebiyatı eserleri veren çağdaş yazarlar, özellikle Michael Rifaterre gibi, metinlerarası ilişkilerin kronolojik olmadığını savunur.⁵⁵¹ Sözelimi, Walt Disney'in peri masallarını uyarlayarak yarattığı filmlerin birçoğunun ait olduğu dönemin baskın sosyal ve kültürel kodlarını yansıtmaları bunun en tipik örneğidir. Wilkie, Disney'in uyarlamalarında, Pamuk Prenses karakterinin popüler kültüre ait söylemsel ifadelerde bulunduğunu; üstelik daha önceki uyarlamalarında Pamuk Prenses karakterine ithaf edilen ahlaki anlamdaki doğruluk ve dürüstlük kavramlarının yeniden gözden geçirilerek okura yansıtıldığını belirtir.⁵⁵² Böylece dönemin ahlaki özelliklerini yansıtan farklı söylemlerle dolu yepyeni metinler ortaya çıkar. Demek ki çocuk okur metinler arası ilişkilerle yazılı metinlerden çok önce farklı bağlamlarda karşılaşmakta; ait olduğu döneme ait popüler kültürün bir parçası olarak bu eserlerle tanışmakta; hatta bu eserleri gerçek zannederek daha sonra karşılaştığı özgün metinleri yadırgayabilmekte ve bu metinlere karşı inançsızlık duygusu geliştirebilmektedir.

John Stephens metinler arası ilişkin kronolojik bir işlevinin olmamasının çocuk okurlar açısından iki olumlu nedeni olduğunu belirtir: Bunlardan birincisinin çocuk okurların aynı yetişkinler gibi çoğunlukla metinleri belli bir sıra gözetmeksizin gelişigüzel bir şekilde okumalarını; ikincisinin ise çocuk okurların kültürel ürünleri anlamlı bir sıraya koyabilmek için yeterli zaman harcamadan birçok metinle çoktan karşılaşmış olmalarını gösterir.⁵⁵³

Metinler arası kavramı yine de çocuk edebiyatı eserleri ele alındığında özel ve sorunlu bir konu olarak karşımıza çıkar. Çünkü yaş itibarıyla küçük olan okurun belli bir bilgi birikimi, okuma kültürü ve/veya öncel metinlerde geçen bir takım söylemsel ifadelere rastlamış olabileceğine dair bir varsayım üretmek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Ancak metinlerarasılık kavramına göre, nasıl her bir metnin oluşumu diğer bir metnin varlığına bağlı ise o zaman aynı durum çocuk edebiyatı eserleri için de geçerlidir. Çünkü çocuk edebiyatı metinleri de diğer edebi metinler gibi kendi başına bir söylem ifade edemezler. Çocuklar için yazılan edebi eserler, birçok söylemin kesiştiği ve

550 Christine Wilkie. *agm.* s. 133.

551 Daha fazla bilgi için bk. Michale Rifaterre. "Interpretation and Undecidability (Yorumlama ve Karar Verilemezlik)." *New Literary History*. S. 12, 1981, ss. 227-242.

552 Christine Wilkie. *agm.* ss. 132-133.

553 John Stephens. *age.* s. 85.

neredeyse birbirine geçtiği bir söylem alanında oluşurlar. Hatta Stephens “Çocuk edebiyatı eserlerinin kökeninde metinler arasılık olduğunu; çünkü çocuk edebiyatının kendisine özgü özel bir söyleminin bulunmadığını” iddia eder.⁵⁵⁴ Böylece dil, hem gösterge bilimsel hem de tarihsel bir sistem içinde çocuk edebiyatında kendini gösterir. Çocuklar için yazılan metinlerin metinler arasılık özellik gösteren söylemleri üç gruba ayrılır. Bunlar:

1) *Geleneksel anlatı şekilleri ve türleri: Örneğin, halk hikâyeleri gibi anlatı türleri; natüralizm ve gerçekçilik gibi edebi akımlar.*

2) *Özel konular: Kaynağını mitoloji, dini hikâye ve birtakım önemli tarihi dönemlerden alan özel konular.*

3) *Çeşitli söylemler: Kurguyu oluşturmak için söylemin bir parçası olarak kabul edilen ve sosyal bir işlevi olan bununla birlikte belli bir ideolojiyi güden çeşitli söylemsel ifadeler.*⁵⁵⁵

Çalışmamızın Metinler arasılık: Yeniden Anlatılan Eserler kısmında John Stephens’ın yukarıda sınıflandırdığı *geleneksel anlatı şekilleri ve türleri* ile özel konular başlıklarını ayrıntılı olarak ele alacağımız için bu kısımda sadece çeşitli söylemler başlığına değineceğiz.

Öncelikle çocuk edebiyatı eserlerinde metinler arasılık kuramında yer alan çeşitli söylemler başlığı, metnin dinamiklerinde yatan sosyal konuları içinde barındırır. Metnin ister örtük ister açık bir şekilde sosyal konu, olay ve olgulara değinmesi belli bir ideolojik yapının savunulması veya çürütülmeye çalışılmasıyla mümkündür. İdeolojinin çocuk edebiyatı metinlerinde ne şekilde işlevsellik kazandığını Ülker Köksal’ın *Uzaydaki Arkadaşım* (2000) adlı romanındaki *Küçük Gezegenli Özlem* adlı kısımdan bir alıntı yaparak belirleyelim. Eserde Zeynep dünyalı, Özlem ise uzaylı bir karakter olarak okura sunulur. İki karakterin söylemlerindeki ideolojik unsurlara birer okur olarak dikkat edelim.

“Zeynep heyecan içindeydi. Özlem’i can kulağı ile dinliyordu.

‘Bize benziyorlar mı? Yani görünüşleri insan gibi mi?’

‘Hayır. Benzeyenler var ama... Sana resimlerini gösterebilirim ekranda. Bu gezegenlerin çoğu UBS Birliği üyesi. Yani Uzay Barış Sevgi Birliği. UBS’ye üye olmak çok önemlidir.’

‘Peki bizim dünyamız? UBS’ye üye olabilir mi?’

Özlem bir süre sustu. Sonra üzüntüyle:

‘Hayır,’ dedi. ‘Sizin dünyanız üye olamaz. Dünyanız o kadar geri ki... Savaşlar, cinayetler, açlık çeken insanlar, çocuklar... Doğanın zalimce kullanılması... Bütün bunlar... Dünyanın çözümleneceği çok sorun var’

‘Peki sizin küçük gezegeninizde bunlar yok mu?’

‘Hiçbiri yok. Dayak yok, kavga yok, avcılık yok, tutukevi yok. Tek bir silah bile yok.’

Zeynep hayretle arkadaşına baktı.

‘Peki kendinizi savunmak için ne yapıyorsunuz?’

‘Kendimizi savunmak zorunda değiliz ki... Düşmanımız yok barış içindeyiz.’⁵⁵⁶

554 John Stephens. age. s. 86.

555 John Stephens. age. s. 86.

556 Ülker Köksal. *Uzaydaki Arkadaşım*. 2. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2000, ss. 22-23.

Görüldüğü gibi, eserde gerçek dünya ile ütöpik dünya arasında bir ayırım yapılır. Gerçek dünyada savaş, cinayet, açlık çeken insanlar ve doğanın tahrip edilmesi okura sunulurken ütöpik dünyada dayak, kavga, avcılık, tutukevi ve silahın bulunmadığı bir düzenin varlığı vurgulanır. Bu ütöpik dünyanın okura, örtük olarak iletildiği gönderge, toplumsal örgütlenme ile kuramsal bir sistem olan komünizmin savunulması veya getirilmesidir. Eser, okura ütöpik dünyanın Karl Marx ve Friedrich Engel'in savunduğu komünist rejimi simgelediği inancını verir.⁵⁵⁷ Ayrıca, Uzay Barış Sevgi Birliği, kısaca UBS'den bahsedilmesi akla SSCB'ni yani, dağılan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'ni getirir.

Ülker Köksal'ın aynı adlı romanındaki *Uydu Gezegeni* adlı bölümde kurgulanan ideolojinin boyutu incelendiğinde okurun karşısına çıkan yapı, bir önceki söyleme göre daha kuvvetli ve daha keskin bir şekilde komünist rejimin savunulduğu bir söylem alanı oluşturur. Şöyle ki;

İdeolojik söylemler içeren aşağıdaki alıntıyı vermeden önce romanın geçtiği yer, ve durum ile ilgili bir ön bilgi verelim. Özlem bu kısımda Zeynep'i, Çocuk Kent'e götürür; burada çocuklar için her şey düşünülmüş ve tasarlanmıştır; kitaplık, çocuk tiyatrosu, kukla tiyatrosu, müzik tiyatrosu, sirkler, oyun bahçeleri, dönme dolaplar, hayvanat bahçeleri kısaca akla gelen pek çok şey Çocuk Kent'te mevcuttur. Çocuk Kent'e geldiklerinden itibaren ne yediklerine ne de bindiklerine hiç para ödemediklerini fark eden Zeynep Özleme şöyle der:

“Özlem hiç para vermedik biz.”

‘Para mı? Para da ne?’

Zeynep, Özlem'le Şafak'a parayı anlattı uzun uzun. İkisi de paranın ne olduğunu, neye yaradığını anlayamadılar. Küçük Gezegen'de para yoktu. Zeynep alışverişin nasıl yapıldığını anlayamıyordu. Yaşam Destek Birimi'nden herkes dilediği kadar yiyecek, giyecek alabiliyordu Küçük Gezegen'de. Demek ki herkese yetecek kadar hatta daha çok yiyecek, giyecek vardı. Peki Yaşam Destek Birimi'nde bu mallar biterse? Bitmiyordu. Çünkü biteceğine yakın yeniden üretiliyordu. Hiç kimse de kendisine gerekenden daha fazlasını almıyordu. Zeynep çok düşündü arkadaşlarının anlattıklarını, yine de pek çözemedi sorunu. Sonunda kendine göre bir sonuca vardı. Küçük Gezegen'de hiç yoksul olmadığı için işler yolunda gidiyordu.”⁵⁵⁸

Eserdeki bu kısım ise Marx ve Engel'in Londra'da 1848 yılında yayımladıkları *Manifesto of the Communist Party* (Komünist Partinin Manifestosu) ve daha sonra en bilinen adıyla yeniden yayımlanan *The Communist Manifesto* (Komünist Manifesto)'yu akla getirir. Bu eserde, “kapitalizmin zaferi; dünya pazarının, dünya edebiyatının ve kozmopolitliğin kurulması; kapitalizmin kitleleri sefaletle itmesi; sömüren (işveren) ile sömürülen (işçi) arasındaki sınıf mücadelesi, para aracılığıyla insanların birbiriyle olan ilişkisi; rejimin kaçınılmazlığı; yeni sınıfsız bir toplumun ortaya çıkışı” gibi konular ele alınır.⁵⁵⁹

Ülker Köksal'ın *Uzaydaki Arkadaşım* adlı romanından yaptığımız bu alıntıda

557 Karl Marx ve Friedrich Engel'in görüşleri için bk. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. Editör: Vincent B. Leitch. USA: Norton Comp. Inc., 2001, ss. 759-763.

558 Ülker Köksal. age. s. 104.

559 *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. Editör: Vincent B. Leitch. USA: Norton Comp. Inc., 2001, s. 761.

komünizmde olduğu gibi *tüm malların ortak mülkiyeti* konusuna değinilir. Ayrıca, komünist rejimin savunduğu gibi *sınıfsız bir toplum, malların üretimi, paranın önemi ve dünya pazarından* bahsedilir.

Bu kısma kadar ideolojinin çocuk edebiyatı metinlerinde ne şekilde yapılandırıldığını ele aldık. Bundan sonra ise, odak alınan metin ile diğer metinler arasında metinler arası ilişkinin nasıl kurulabileceği sorusuna cevap arayacağız.

Bu konuda John Stephens'in yaptığı sınıflandırma, konunun anlaşılmasına büyük katkıda bulunur. Şöyle ki çocuk edebiyatı eserlerinde *odaklanan metin (focused text)*, yani ilginin yoğunlaştırıldığı metin ile diğer metinler arasında birçok açıdan ilişki kurmanın mümkün olabileceğini iddia eden John Stephens, odak alınan metnin ilişkili olabileceği durumları aşağıdaki gibi sıralar:

a) *Doğrudan alıntılama veya anırtırma yoluyla ima edilen ilk metinler (öncel metinler), yeniden anlatımı yapılan bazı peri masalları, kutsal kitaplarla ilgili hikâyeler ve efsaneler.*

b) *Kaynak metin olarak nereden çıktığı tam olarak açıklanamayan ancak birçok uyarlaması bulunan ve çok iyi bilinen hikâyeler. Örneğin, Fiona French'in metinler arası özellik taşıyan "Snow White in New York (New York'ta Pamuk Prenses)" adlı eseri, bu yapıya örnek olarak verilebilir.*

c) *Arketip unsur taşıyan her tür yapı. Bu arketipler eserlerde arayış, hayatta kalmayı başaran yalnız bir kahraman, dünyevi bir cennet, çorak bir ülke, bir yeri bir canavardan ya da bir beladan kurtaran gezgin bir kahraman, kayıp bir çocuk, hor görülen ancak başından geçen bir dizi olaylardan sonra mutlu sona ulaşan küçük bir kardeş vb. şekillerde ortaya çıkabilmektedir.*

d) *Tür ve gelenek ile ilgili unsurlar taşıyan her tür yapı. Sözgelimi, içerik, yapı ve karakter bakımından geleneksel unsurlar barındıran halk hikâyeleri veya okul hikâyeleri bu türe örnek olarak verilebilir.*

e) *Sosyo-tarihi anlatılar ya da durumlar ile ilgili unsurlar taşıyan her tür yapı. Sözgelimi, Doğu Bloku ülkeleri ile Batı Bloku (NATO) ülkeleri arasında 1947'den 1991 yılına kadar devam eden askeri ve siyasi alandaki uluslararası gerginlik döneminin konu edildiği Soğuk Savaş yılları, Batı'daki birçok esere konu olmuştur.*

f) *Resim, popüler müzik, film, televizyon ve hatta son yıllarda ilan panolarını süsleyen her türlü söylemsel ifadeler.*

g) *Son dönemlerde yayınlanan ve metinler arası söylemsel ifadeler içeren güncel metinler.*⁵⁶⁰

Robyn McCallum'a göre ise, metinler arasılığın üç temel özelliği vardır. Bunlardan birincisi, metinler arasılığın diğer metinlerden ve söylemlerden oluşan anlatı kurgularını ön plana çıkarması; ikincisi, genellikle okurları, anlatılan olay ve karakterlerden uzaklaştırarak okurların dolaylı olarak yorum yapmalarını sağlaması; üçüncüsü ise, metinde yer alan söylemlerin, seslerin ve anlamların çoğulculuğunu betimlemesidir.⁵⁶¹

560 John Stephens. age. ss. 84-85.

561 Robyn McCallum. "Very Advanced Texts: Metafiction and Experimental Work (İleri Seviyedeki Metinler: Kurgu Ötesi ve DeneySEL Eser)." *Understanding Children's Literature*. Editör: Peter Hunt. London, New York: Routledge, 1999, s. 142.

Genel edebiyatta olduğu gibi çocuk edebiyatının metinler arasılık kuramına göre incelenmesi, çocuk edebiyatının tarihsel gelişim sürecinin incelenmesiyle mümkündür. Çünkü ancak öncel metne yapılan atıflar, metinler arası yaklaşımın göstergesi olabilir. Öncel metin olarak kabul edilebilecek metinlerin olması ise tarihsel anlamda bir geçmişin varlığına bağlıdır. Bu nedenle, yetişkin edebiyatıyla kıyaslandığında çocuk edebiyatının sıra dışı tarihsel bir yapıya sahip olduğunu ve çok uzun bir geçmişinin olmadığını iddia etmek mümkündür.

Çocuk edebiyatı, günümüzde hâlâ genel edebiyatın içinde yer alan ve edebiyatın bir alt kolu olarak görülen bir edebi tür konumdadır. *Edebiyat* ile *edebiyatın alt kolu* terimleri birbirine tamamen zıt iki farklı terimdir. Alt edebiyat olarak kabul gören çocuk edebiyatı daha en başından *ikinci derecede önemli* veya *edebiyatın daha küçük parçası* olarak değerlendirilir. Demek ki, metinlerin edebiyat terimi ile ifade edilmesindeki en önemli unsur, edebi metinlerin tarihsel anlamda belli bir geçmişlerinin olmasına bağlıdır. Oysa alt edebiyatın kendine ait bir tarihi yoktur. Başka bir ifadeyle, alt edebiyat olarak adlandırılan türler, aslında kendi edebi tarihlerini oluşturamayan türlerdir. Bu şu anlama gelir: Çocuk edebiyatı tarihçileri destek verse bile genel edebiyat içinde yer edinmeye çalışan ve kendi tarihini henüz yeni yeni oluşturma girişiminde bulunan çocuk edebiyatına, metinlerarasılık kuramıyla yaklaşmak oldukça iddialıdır. Bununla birlikte, metinler arasılık çocuk edebiyatında, yetişkin edebiyatından daha az sıklıkla kullanılsa da bu kuramın çağdaş çocuk edebiyatında ciddi bir mesafe kat ettiğini iddia etmek mümkündür.⁵⁶²

Çocuk edebiyatının sadece basılı kaynaklarda boy göstermeyen bununla birlikte görsel anlamda beyaz perdeye yansıtılan oldukça özel bir yönü vardır. Öyleyse, çocuk edebiyatının yerel değil aynı zamanda tüm dünya çocuklarına hitap ettiği için evrensel bir niteliği vardır. Çocuk edebiyatının kendine özgü Sinderella, Ayı Winnie, Kertenkele Oz, Mowgli, Rapunzel, Süpermen, Pollyanna ve Pinokyo gibi karakterleri, sadece çocukların değil aynı zamanda birçok yetişkinin hayal dünyasının birer parçasıdır. Dolayısıyla, “Çocuk edebiyatı zengin ve çelişkilerle dolu bir alandır ve bu zenginlik kaosu değil onu çevreleyen ve onun içine işleyen düşüncelerin çeşitliliğini yansıtır.”⁵⁶³ Çocuk edebiyatının diğer edebi türlerden farklı olarak uluslararası bir nitelik taşımasının en önemli nedeni, birçok çocuk edebiyatı eserlerinin *kaynak dilden hedef dillere* çevrilmesidir. Özellikle çocuk edebiyatı eserleri tarihsel süreç boyunca sınır tanımamış; diğer dillere çevrilmiş; kültür aktarımı işlevini yerine getirmiştir. Diğer bir ifadeyle, “Çeviri, bilinmeyi anlattığı için kültürlerin gizemli dünyasına bir bakış açısı kazandır”mıştır.⁵⁶⁴ Dolayısıyla uluslararası düzeyde bir çocuk edebiyatı kültürünün varlığından söz etmek mümkün olduğu için metinler arasılık, çocuk edebiyatında belirgin bir şekilde yer edinir.

562 Isabelle Nieres. “Writers Writing a Short History of Children’s Literature within Their Texts (Metinlerinde Çocuk Edebiyatının Kısa Tarihini Yazan Yazarlar).” *Aspects and Issues in the History of Children’s Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. Editör: Maria Nikolajeva. London: Greenwood Press, 1995, ss. 49-50.

563 Peter Hunt. *Introduction to Children’s Literature (Çocuk Edebiyatına Giriş)*. Oxford: Oxford University Press, 1994, s. 4.

564 Isabelle Nieres. *agm*. s. 52.

Çocuk edebiyatı eserlerinde özellikle çağdaş yazarlar tarafından metinler arasılık kuramının sıklıkla kullanılması, yazarın çocuk okura güveninin bir sonucudur. Bu şu anlama gelir: Yazar, artık okurunu gerek yazılı gerek görsel medya aracılığıyla belli bir birikime sahip, donanımlı ve deneyimli bir okur olarak görmektedir. Başka bir ifadeyle, iyi bir okuma kültürüne sahip çağdaş okura, eserin alınılması sürecinde yazarın sorumluluk yüklemeye gayreti, metinler arasılığın kullanılmasını gerekli veya zorunlu bir hale getirmektedir.

Çocuk edebiyatında öncel metne yer verilmesi, şekli veya biçimi ne olursa olsun o metne ait göndergelerin kullanılması, söz konusu yazar veya eserin o kültür içinde ne kadar ünlü veya önemli olduğunun ispatıdır. Hatta çocuk edebiyatı eserlerinde alıntılanan göndergenin, anlatıda özel bir yere sahip olduğunun ve alıntılananın buna değer olduğunun göstergesidir. Algıda seçicilik yaratmayacak bir gönderge, okurun metnin içinde kaybolmasına neden olacağı için göndergenin açık ve algılanabilir olması gerekir. Gönderge ne kadar bilindik ise ve ne kadar genele hitap ediyorsa alıntılanan metin o oranda okurun dikkatini çekecektir; aksi takdirde okur, öncel bir metne gönderge yapıldığını fark edemeyecektir. Metnin çözümlenmesi sürecinde okurun aktif katılımı zorunlu kılındığı için çocuk edebiyatı yazarları metinlerarası göndergelere eserlerinde yer verirlerken bunların, okurlar tarafından iyi bilinen göndergeler olmalarına dikkat etmek zorundadırlar.

Çocuk edebiyatı yazarları, sadece ünlü veya önemli bir metinde yer alan göndergeleri okuruna sunmak için metinler arasılığı kullanmaz; aynı zamanda diğer eserler hakkında kendi estetik görüşlerini belirtmek için de bu kurama sıklıkla başvururlar. Yazarlar, öncel metin/yazar/eser hakkında ön bilgisi olmayan çocuk okurda merak duygusu uyandırmak adına bunlar hakkında bilgi ve değerlendirme sunarlar. Sözgelimi, *Caroline et les Grandes Personnes* (Caroline ve Yetişkinler) adlı eserde yazar Suzanne Prou, okura hem *Alice Harikalar Diyarında* adlı eser, hem de eserin yazarı olan Lewis Carroll'la ilgili bir gönderge sunar:

"Bazen... İstisnai durumlarda çocuklar gerçekten aynadan geçerler. Bu durum günlerden bir gün sizin de adını bildiğinizden emin olduğum küçük bir kızın başına geldi, kızın adı Alice idi, Bayan Carroll'un çok güzel bir şekilde anlattığı bu hikayeyi okumuş olmalısınız. - Ben henüz okumadım dedi Caroline. O zaman okumalısınız, çok güzel bir hikâyedir. Bu hikâyeyi okuyunuz."⁵⁶⁵

Bu alıntıdan anlaşılacağı gibi, okur, okuduğu metinde öncel metne ve yazarına atıfta bulunulduğuna şahit olur. Yazarın tonu, okuru, *Alice Harikalar Diyarında* adlı eseri okumaya davet ettiği için yazar, okurda hem bir merak hem de öncel metne karşı farkındalık duygusu uyandırır.

Ayla Kutlu'nun *Beceriksizler Sirkisi* adlı eserindeki beş çağdaş çocuk masallarından biri olan *Düşüncesizler Ailesi Piknikte* adlı hikâyede metinler arasılık kuramını içeren oldukça çarpıcı bir örnek dikkat çeker. Bu eserde yazar, *Kırmızı Başlıklı Kız*'a göndergede bulunarak okurun esere aktif katılımını sağlar.

Hikâyedeki metinler arası ilişkiyi şu şekilde açıklanabilir. Düşüncesiz Ailesi'nin en küçük bireyi olan Salam-Sucuk, Anne Düşüncesiz'in salâmı, Baba Düşüncesiz'in ise sucuğu sevmesi nedeniyle bu ismi alır. Kentin dışında bir yerde yaşamaya karar veren aile bireylerinden her birinin yaşam alanı olarak seçmek istedikleri yer, birbirinden farklılık gösterir. Baba Düşüncesiz evin düz bir yerde, Anne Düşüncesiz evin ırmak kıyısında, ailenin kız çocuğu Güller-Çiçekler ise evin kayaların üzerinde kurulmasını ister. Salam-Sucuk Düşüncesiz ise evin orman kıyısında olması konusunda ısrarlıdır. İsrarının nedenini ise, "*Orman yakınında bir evimiz olursa, ormandaki kurda... Şey pardon, babaannesine kurabiye götüren kırmızı başlıklı kızla evlenmeyi istiyorum*" sözleriyle açıklar.⁵⁶⁶ Sonuçta Salam-Sucuk Düşüncesiz'in isteğini haklı bulan aile, onun dediğini yapmaya karar verir. Dikkatli bir okur, yazarın *Kırmızı Başlıklı Kız* masalına bir gönderme yaptığını fark edecektir.

Metinler arasılık kuramının işleyişi ile ilgili olarak çeviri metinlere de değinmek gerekir. Bu nedenle çeviri metinlerin metinler arasılık kuramına göre ne şekilde çevirilerinin yapıldığı veya yapılması gerektiği konusuna kısaca değinelim.

Çocuk edebiyatında, alıntılanan metinlerin, göndergelerin, örtük anlatımların ve söylemlerin her birinin tarihsel anlamda kültürel bir geçmişe sahip olmaları o esere karşı farkındalık duygusu yaratılmasında etkilidir. Bu nedenle, metinler arasılık tekniğini kullanırken yazarlar geniş kültürel geçmişe sahip olan metinleri seçerler. Örneğin, 18. yüzyılda oldukça büyük yankı uyandıran ve geniş bir okur kitlesine hitap eden "

Robinson Crusoe 19. yüzyılda verilen birçok eserde kendisine bir yer edinmiş; birçok çocuk edebiyatı eserinde ya anıştıрма, ya gönderge ya da alıntılama yoluyla kullanılmıştır. Hatta *Uzun Çoraplı Kız Pippi* olarak Türkçeye çevrilen ve çizgi film olarak da gösterime giren *Pippi Longstocking* adlı eserde, yazar Astrid Lindgren çocuk karakterleri Robinson Crusoe'culuk oynarken betimler.⁵⁶⁷ Elbette böylesine önemli tarihsel geçmişe sahip olan eserlerin bir dilden bir dile aktarımı aynı zamanda kültürel aktarımı da içerir.

Çocuk okur, hedef alınarak yazılmış olan bir metnin çevrilmesi, o metnin ait olduğu kültürden başka bir kültüre geçiş yapması anlamına gelir. Ancak çeviri metinlerde, kültürel aktarımlar yapılırken bazı sorunlar yaşanır. Bu metinlerde karşılaşılan başlıca sorun, başka bir kültüre geçiş yapan metnin ne kadarının aktarılmış, hangi kısmının dipnot verilerek açıklanmış, hangi kısmın tamamen çıkarılmış veya eklenmiş olmasından kaynaklanır. Örneğin, Türkçeye de çevrilen Louisa May Alcott'un *Küçük Kadınlar (Little Women)* adlı eseri 1872 yılında İngilizce'den Fransızca'ya yapılan ilk çevirisinden itibaren farklı zaman dilimlerinde Fransızca'ya birçok kez çevrilen eserler arasına girmiştir. Bu eserin ilk bölümü *Playing Pilgrims (Oynayan Hacılar)* adındadır. Bu bölüm, İngiliz edebiyatı tarihinde önemli bir yeri olan John Bunyan'ın *Pilgrim's Progress (Hacıların Yolculuğu)* (1667) adlı eserine göndermede bulunur. Eseri İngilizce aslından Fransızcaya çevirecek olan çevirmenler, Alcott'un yazdığı bu ilk bölümün Bunyan'ın eserinde yer aldığını fark etmeleri gerekir. Ayrıca çevirmenler, eseri çevirirken onun İngiliz

⁵⁶⁶ Ayla Kutlu. *Düşüncesizler Ailesi Piknikte: Beceriksizler Sirkisi*. 3. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2006, s. 9.

⁵⁶⁷ Isabelle Nieres. *agm*. s. 50.

Protestanlığının kanon eserlerinden biri olduğunu bilmekle birlikte Fransa'da Katolik kültürüne tamamen yabancı bir eser olduğunu da göz önünde bulundurmalıdırlar. Çeviri eserlerde, öncel metinde yer alan birçok göndergeye ya yer verilmemiş ya bunların çok az bir kısmı çevrilmiş, ya da büyük bir çoğunluğu dip not kullanılarak açıklanmıştır. Bu yüzden metindeki göndergelerin çevrilen dile, döneme ve kültüre uygun olup olmadığı sorgulanmalıdır.⁵⁶⁸

Belirtildiği gibi, çocuk edebiyatı çeviri metinlerinde kelime, terim ve kavramların çocuk okura açıklanması, metnin anlaşılması bakımından önemlidir. Bu açıklamalar kimi zaman dipnotlar şeklinde okura sunulur. Örneğin Rus dilinden Türk diline çevrilen ve Rus çocuk kitapları yazarı Eduard Uspenski tarafından yazılan *Fedor Amca* adlı seri kitabın *Fedor Amca'nın Teyzesi*'nde dipnotlar okura şu şekilde sunulur: "*Evet buradaki onarım yüz rubleyi* bulur*" şeklinde bir söylemden sonra verilen asteriks işareti ile sayfa sonunda şu şekilde açıklama yapılır. "***Ruble: Rus para birimi.*" Yine aynı eserde aynı sayfada dipnotlar karışmasın diye bu kez iki asteriks kullanılarak "*Ben Amerikalı Rockefeller** değilim ki iki yağmurluğum olsun*" adlı söylem şu şekilde dipnotta açıklanır: "*** Rockefeller aslında Amerikalı zengin bir ailedir.*"⁵⁶⁹

Çocuk edebiyatında metinler arasılık kuramı yazılı metinlerin yanı sıra imge ve resim bağlamında da incelenmesi gerekir. Çünkü çocuk edebiyatı eserlerinde alıntılar, anıştırmaların ve göndergelerin değerlendirilmesi sadece metne değil resimlemelere de bağlıdır. Bu durumun temel nedeni çözümlemede metnin kendisi kadar resimlemelerin de işlevsel olmasıdır. Resimlemeler, sadece metnin kendisini betimlemekle kalmaz, aynı zamanda başka metinlere göndergelerde de bulunabilir. Dolayısıyla evrenselliği tartışılmayan imge, resim ve karakter gibi bazı göndergeler okur tarafından hemen tanınır. Sözgelimi, Tom Sawyer, Romeo ve Juliet, Don Quixote, Kırımızı Başlıklı Kız, Alice, Çirkin Ördek Yavrusu, Pinokyo, Sinderella, Ali Baba ve Kırk Haramiler, Nasrettin Hoca ve Keloğlan'ın resimleri evrensel okurlara tanındık gelir. Okur, bu karakterlere ait resimleri görür görmez tanıdığı için metin ile resmi eşleştirme yoluna gider. Bu nedenle alıntılanan metin kadar alıntılanan resim de işlevsel bir konuma geçer.

Çocuk edebiyatında metinler arasılık kavramı özellikle son yıllarda edebi söylem içinde oldukça yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Edebi olan ve edebi olmayan metinlerden doğrudan ya da dolaylı yapılan alıntılar, anıştırmalar, taşlamalar ve dokundurmalar çocuk edebiyatı metinlerinde sıklıkla başvurulan edebi teknikler arasında yerini alır; dolayısıyla çocuk edebiyatında bu tür metinlerin yer alması metinlerin aynı zamanda metinler arasılık kuramına göre incelenmesine de olanak sağlar. Ne var ki daha önce de vurguladığımız gibi, yazarın öncel metin ile ilişki kurması ve eserinde bire bir alıntı yapması açık bir şekilde belirtildiği takdirde metnin alımlanmasında herhangi bir sorun oluşmaz. Ancak yazarın öncel metin ile kapalı veya örtük ilişki kurması okurun metni alımlamasında bazı sorunlar yaratabilir. Çünkü metnin çözümlemesinde okurun aktif katılımı beklenir.

568 Isabelle Nieres. *agm.* s. 52.

569 Eduard Uspenski. *Fedor Amca'nın Teyzesi*. çev. Ardihan Korkmaz. İstanbul: Beyaz Balina Yayınları, 2007, s. 14.

Özellikle çocuk edebiyatında kapalı veya örtük ilişki kurulması sürecinde metinler arası bazı tekniklerden yararlanılır. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır: *pastiş-öykünme (pastiche)*, *parodi-yansılama (parody)*, *alıntılama (quotation)*, *anıştırma (allusion)* ve çeviri (translation). Her ne kadar bu yöntemler örtük olarak kullanılsa da asıl amaç okurda farkındalık yaratmak ve okuma süreci esnasında okurun okuduklarının aslında öncel metinlerde bulunduğunu ona sezdirmek olduğu için bu noktada okura düşen görev, anlamı ortaya çıkarmak ve aynı bulmaca çözüyormuşçasına öncel metni göz önünde bulundurarak metne anlam yüklemektir.

Çocuk edebiyatında metinler arası ilişkilerin genel hatlarıyla değerlendirildiği bu kısımdan sonra, metinler arasılık kuramında sıklıkla yer alan *çok seslilik (polyphony)*–*çok anlamlılık (polysemy)*, *anıştırma (allusion)* ve *parodi (parody – pastiş (pastiche))* kavramları örneklerle açıklayalım.

II.III.I.I. Çok Seslilik – Çok Anlamlılık:

İngiliz edebiyatında İkinci Dünya Savaşı, modernizmin sonu ve *savaş sonrası (post-war)* dönem olarak adlandırılan yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilir. İkinci Dünya Savaşı'nın hemen ardından başlayan sömürgecilik sonrası göçler nedeniyle yeniden şekillenen Batı edebiyatında, özellikle İngiliz edebiyatında savaşın derin izlerini görmek mümkündür.⁵⁷⁰ Bu dönemde sömürgeci yazarlar tarafından yazılan eserler, edebiyatta yeni bir kırılma noktası oluşturur. Bu dönemden itibaren edebi eserler, gerek biçim gerek konu itibarıyla ciddi bir değişime uğrar. Yetişkin edebiyatında yer alan eski ve geleneksel söylem yerini nasıl yenilikçi ve çağdaş söylemlere bıraktıysa, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren Batı çocuk edebiyatında da konuların değişimi anlatıcıların değişimini beraberinde getirir.

1960'lı yıllardan sonra yazılan çocuk edebiyatı eserlerinde geleneksel üslupla, yani ilahi bakış açısıyla bir çocuk karakterin duygu ve düşüncelerini eserlerde görmek pek mümkün olmaz. Öğretici konumundaki anlatıcı, çocuk edebiyatından çekilir; ilahi anlatıcılar yerlerini, çocuk karakterin içindeki derin duyguları anlatan birinci tekil şahıs anlatıcılara bırakır. Ne var ki çocuk edebiyatının gelişim sürecinde bu da yeterli olmaz; çağdaş anlatımların ortaya çıkmasıyla yazarın edebi eserdeki varlığı bir adım geriye gider, okurun ise bir adım öne çıkar. Hatta eserlerde betimlenen olaylar, okura sunulmadan önce karakterlerin süzgecinden geçirilir. Böylece okur, olaylar karşısında karakterin duygu ve düşünceleri hakkında daha fazla şey öğrenir konumuna getirilir ki bu durum öznel *gerçeklik (subjective realism)* veya *karnavallaştırılmış gerçeklik (carnivalized realism)* olarak adlandırılır.⁵⁷¹

Sadece geleneksel üslubun yerini daha çağdaş anlatıcılara bırakmasından dolayı değil aynı zamanda *semiyoloji ve yapışökcü gibi kuramlar ile ideoloji ve öznellik gibi kavramları içinde barındıran yapısalcılık sonrası tartışmalar da farklı seslerde konuşan dilin gelişimine olanak sağlar.*⁵⁷²

570 Paul Poplawski. *English Literature in Context (Bağlamsal İngiliz Edebiyatı)*. UK: Cambridge University Press, 2008, s. 618.

571 Maria Nikolajeva. *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. ss. 99-100.

572 Lissa Paul. "From Sex-Role Stereotyping to Subjectivity: Feminist Criticism (Cinsiyet Rollü Steriotipten Öznelliğe: Feminist Eleştiri)." Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1999, s. 113.

Kısaca, gerek anlatıcıların tarihsel süreç içinde gelişmeleri, gerek kuramların ve eleştirel bakış açılarının eserlere yansımaları nedeniyle özellikle çağdaş çocuk edebiyatı eserlerine çok seslilik hâkim olur.

Çocuk edebiyatında çok seslilik kavramını açıklamadan önce *anlatı/anlatıcı/okur* ilişkisini çok seslilik ile sınırlandırarak kısaca değerlendirelim. Sınırlı üçüncü tekil şahıs anlatımının birinci tekil şahıs ile ilişkilendirilmesi okura, metnin yapısı ve metnin alımlanması konusunda birçok veri sunar. Birinci ve sınırlı üçüncü tekil şahıs anlatımlarındaki *tekillik*, çocuk edebiyatı eserlerinde önemli bir yer tutar. Çünkü yazarın hikâyeyi anlatışı, okurun anlaması ve karakterin algısı ile nasıl ilgilidir. Andrea Schwenke Wyile'nin *engaging narration (yakınlaştıran anlatım)* olarak adlandırdığı ve okuru kendisine çeken anlatım üslubunda yazar, olayları okurları içine alarak birbiriyle ilintili bir şekilde yeniden yapılandırmaya çalışır.⁵⁷³

Birinci tekil şahısla yapılan anlatımlarda olduğu gibi üçüncü tekil şahısla yapılan anlatımlarda da okurun anlatıya çekilmesi bakış açısının tekilliği ve sınırlı bakış açısının bir sonucu olarak okurun ana karakter ile geliştirdiği kişisel ilişkisine bağlıdır. Üçüncü tekil şahıs anlatım aynı birinci tekil şahıs anlatımlarda olduğu gibi yazar ile okur arasındaki bireysel ve güvenilir ilişkiye bağlıdır. Yazarın amacı, karakterin hikâyesini okura taşımaktır. Böylece yazar, okurun dikkatini anlatılan konuya çeker. Anlatıcıdan çok karakter işlevseldir. Özellikle birinci tekil anlatımlarda karakter ve anlatıcı, geçici olarak birbirinden ayrılırsalar da anlatıcı ile konu aynı şeylerdir. Seymour Chatman anlatıcının işlevine açıklık getirmek için "*Anlatıcı, karakterlerden farklı olarak, belli bir zaman ve mekân düzenine bağlıdır. Anlatıcının zaman ve mekânı 'burada ve şimdi'den farklıdır. Anlatıcının, hikâyeye olan uzaklığı ne kadar minimum seviyede olursa olsun bu durum her anlatıcı için geçerlidir*" şeklinde bir tanımlama yapar.⁵⁷⁴

Sınırlı üçüncü tekil anlatımlarda odak noktası tamamen, anlatıyı sınırlayan karakterlerin üzerinde bulunduğu için okur, anlatıcıyı fark edemez. Aslında anlatıcı tamamen yok olmaz. Ancak karakterin üzerindeki odaklanma o kadar yoğun olur ki okur, anlatıcıdan ziyade karaktere odaklanır. Üçüncü tekil şahıs anlatımlarda, olaylar karakterin sahip olduğu duyguların daha yoğun ve daha kapsamlı bir şekilde sunulması amacıyla oluşturulur. Ancak karakterin bildiğinden daha fazlası açıklanmaz.

Andrea Schwenke Wyile, birinci tekil şahıs anlatımların, *yakın geçmiş* ve *uzak geçmiş* anlatım olmak üzere iki farklı anlatım türü ile verildiğini vurguladıktan sonra özellikle yakın geçmiş anlatım türünün çocuk edebiyatında yaygın bir şekilde kullanıldığını ortaya çıkarır. Yakın anlatımda, anlatıcıların karakterler oluşturmaları oldukça zengindir, çünkü kendileri ve başkaları hakkında söyledikleri her şey aslında o karakterin kendisini yansıtır. Uzak geçmiş anlatımda ise anlatıcı daha önce söylenen ve daha sonra anlatılan olaylar arasında geçen zamanı açıkça kabul eder. Bu tür birinci anlatımlar, okuru içine almaya ve okur ile anlatıcı arasında o kadar sağlam bir bağ kur-

573 Andrea Schwenke Wyile. "The Value of Singularity in First and Restricted Third Person Engaging Narration (Birinci ve Sınırlı Üçüncü Tekil Şahıs Anlatımında Tekilliğin Değeri)." *Children's Literature*. S. 31. Hollins University Press., 2003, s. 116.

574 Andrea Schwenke Wyile. *agm*. s. 116.

maya çalışır ki okur kendisini anlatının dışındaki bir okurdan ziyade anlatının içindeki bir dinleyici zanneder.⁵⁷⁵

Görüldüğü gibi eserlerdeki anlatıcıların farklı işlevsel özellik kazanmaları, anlatıcıların eser içindeki konumlarının değişmesine neden olmuştur. Hatta *The Hobbit (Hobbit)* (1937) ve *Lord of the Rings (Yüzüklerin Efendisi)* (1954–1955) adlı eserleriyle ünlene ve en önemli 20. yüzyıl fantastik eser yazarlarından biri olan J. J. R. Tolkien, *Tree and Leaf (Ağaç ve Yaprak)* (1965) adlı eserinde anlatıcının önemine şu sözlerle değinir: “Bir adamın yüzünü aşırı derecede yeşil renge boyayabiliriz ve bu nedenle korku yaratabiliriz; olağandışı ve felaket derecede maviilikteki bir ayı, pasparlak yapabiliriz ya da ağaçların gümüş yapraklarla açmasını ve koçların altından (maden) yapılmış post giymelerini sağlayabiliriz.”⁵⁷⁶ Görüldüğü gibi, eserde anlatıcının işlevi oldukça belirgin ve önemlidir; anlatıcının eseri istediği şekilde anlatma, yorumlama ve sunma özgürlüğü vardır.

Özetle, çok seslilik yazarın sesinin eserdeki karakterlerin arkasına gizlenerek yok olması anlamına gelir. Yazarın açıkça kendini ele veren bir sesi olmadığı için eserde birçok unsur ya söylenmemiş ya da örtük durumda kalır. Çok sesliliğin en temel özelliklerinden biri olan bu durumun, yani metnin örtük kısımlarının çözümlenmesi ise, ancak okurun katılımı ile çözümlenebilir.

Buraya kadar çocuk edebiyatında çok seslilik yapısını açıklamak için *anlatı/anlatıcı/okur* ilişkisine kısaca değindik. Bundan sonra ise çok sesli yapının ne şekilde yapılandırıldığını *Fedor Amca'nın Teyzesi* adlı eserden bir örnekle açıklayalım.⁵⁷⁷ Eser çok sesli bir yapıya sahiptir. Çünkü eserde yazarın sesi neredeyse karakterlerin arkasına gizlenmiştir. Yazar kendisini öyle bir saklamaktadır ki okur, yazarın sesini hissedememez. Bu nedenle eserdeki birçok olay, olgu ve durum okurun gözünde eksik kalır. Diğer bir deyişle, okurdan yazarın bilinçli olarak oluşturduğu boşlukları doldurması beklenir. Eserdeki çok sesli yapı şu şekilde oluşur:

“*Tayfa satıcıya sordu:*

‘*Merhaba. Bize tekerlekli bir karyola gerekli. Sizde var mı? Teyze temelli oturmak için bize geliyor.*’

Satıcı yanıtladı:

‘*Bizde şimdi her çeşit karyola var. İsterseniz tekerlekli, isterseniz motorlu... Köye kapitalizm* geldi.*’⁵⁷⁸

‘İyi.’ dedi Fedor Amca. ‘Öyleyse sizin karyolalara bakalım.’

‘Onlara niçin bakıyorsunuz?’ diye sordu satıcı.

575 Andrea Schwenke Wyile. *agm.* s. 117.

576 Lloyd Alexander. “A Manner of Speaking (Konuşma Tarzı).” *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics (Çocuk Edebiyatında Anlatıcının Sesi: Yazarların ve Eleştirmenlerin Görüşleri)*. Editör: Charlotte F. Otten, Gary D. Schmidt. London: Greenwood Press, 1989, s. 125.

577 Öncelikle Uspenski'nin seri kitapları ile ilgili genel bir bilgi vermenin gerekli olduğunu belirtelim. Uspenski'nin seri kitaplarının genel ismi olan “Fedor Amca” ne bir amcayı ne de bir büyüğü ifade etmektedir. Yazarın Fedor Amca olarak anlattığı kişi aslında altı yaşında hayvanları çok seven küçük bir çocuktur. Seri halinde çıkan eserin başlangıç kısmı kısaca şu şekilde gelişmektedir: Fedor Amca bir gün sıradışı bir kedi ile tanışır; Tayfa adındaki bu kedi konuşabilmektedir. Fedor Amca, onu, eve götürür, ama annesi Tayfa'nın evlerinde yaşamasına bir türlü izin vermez. Bunun üzerine Fedor Amca çareyi evi terk etmekte bulur; kediyile birlikte Süt Kesici adlı bir köye gider. Bu köyde de konuşan bir köpek ile tanışır. Topaç adındaki köpek ve Tayfa adlı kedisiyle birlikte bir eve yerleşerek birlikte yaşamaya başlarlar. Böylece Fedor Amca'nın maceraları başlar.

578 Asteriks dipnotta şu şekilde açıklar: “*Kapitalizm: Özel mülkiyet ve kara dayanan ekonomik sitem.*” Eduard Uspenski. *age.* s. 17.

'Size nasıl bir karyola gerekli, onu söyleyin? Düşmeye basıyoruz, Vasya Amca istediğiniz karyolayı getiriyor.'

'Size ne tuhaf bir kapitalizm gelmiş!' dedi Tayfa.

'Hem sürüyle karyola çeşidiniz hem de düşmeniz var, ama Vasya Amca ağır yükleri taşımaya devam ediyor. Tıpkı gelişmiş sosyalizmde* olduğu gibi.'

'Size nasıl bir karyola gerekli? diye sordu satıcı.

'Büyük bir karyola.' diye yanıtladı Fedor Amca.

'Konu bu değil!' dedi kapitalist** satıcı." 579

Uspenski'nin bu eserinde sadece çok seslilik değil aynı zamanda metindeki ideolojik söylem de oldukça dikkat çekicidir. İdeolojik söylem 20. yüzyılın sonlarında özellikle çocuk edebiyatını ele geçiren en önemli söylem türlerinden biridir. Bu konuya açıklık getirmek gerekirse, "Örtük okur ve örtük yazar arasındaki farklılıklar ve ilişkiler günümüzde hem okurlar hem de yazarlar için anlatıları, oldukça ilgi çekici konuma getirmektedir. Çocuk edebiyatının gelişmesi, geleneksel anlatı tekniklerinin yenilerle yer değiştirmesini gerekli kılmaktadır ki Michael Bakhtin'in polifonik veya çok sesli olarak tanımladığı bu yeni anlatı teknikleri, çocuk edebiyatını modern veya postmodern edebiyata doğru yaklaştırmaktadır."⁵⁸⁰

Metinler arası kuramında çok sesliliğin yanı sıra çok anlamlılık da eserlerde işlevseldir. Şöyle ki, metin içindeki öğeler arasında çeşitli şekillerde kurulan ilişkiler, *metiniçi çok anlamlılık* yaratırken metnin göndermede bulunduğu diğer metinler arasında kurulan ilişkiler ise *metinler arası çok anlamlılık* oluşturur.⁵⁸¹ Çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde aynı çok seslilik gibi *metinler arası çok anlamlılık* da sıklıkla başvurulan tekniklerden biridir.

Metinler arası çok anlamlılığın nasıl yapılandırıldığını açıklamak için Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe* (1719) adlı eserini ele alalım. Eserin İngiltere'de ortalama gelir seviyesinin biraz üzerinde mutlu bir hayat süren Crusoe ailesinin en küçük oğullarının, babasının tüm itirazlarına rağmen bir arkadaşının babasının gemisiyle denize açılmasıyla başladığı bilinir. Romanı farklı kılan şey ise, Robinson'un Faslı bir denizciye köle olarak satılmasından tutun oradan kaçmaya çalışmasına ve hatta daha sonra kendisini bir anda Brezilya'da şeker kamışı yetiştiren zengin bir çiftçi olarak bulmasına kadar başından geçen türlü maceraların sürükleyici bir üslupla anlatılmasıdır. Eserin devamında gözünü para hırsı bürüten Robinson'un son planının Afrika'dan köle getirip bunları satmak olduğunu öğrenen okur, eserdeki maceraların sadece bunlarla sınırlı kalmayacağını Robinson'un başına daha birçok şeyin geleceğini sezinler. Okur, eserin devamında Robinson'un planladığı bu gemi yolculuğundan kendisine kalanın ne mal, ne para sadece batık gemiden kurtarabildiği birkaç parça eşya olduğunu öğrenir. Yaklaşık 24 sene boyunca ıssız bir adada yaşayan Crusoe, adaya gelen yabancıların elin-

579 İlk asteriks ***Sosyalizm: Mülkiyetin devletin içinde olmasını ve herkesin bundan eşit olarak faydalanmasını amaçlayan ekonomik sistem." İkinci asteriks ise *** Kapitalist: Kapitalizmi benimseyen kimse" olarak açıklanır. Eduard Uspenski. age. s. 18.

580 Dilek Tüfekçi Can. "Ideology in Children Literature: Overt and Covert. (Çocuk Edebiyatında İdeology: Açık ve Örtük). *Uluslararası Dil-Yazın-Değişim Sempozyumu*. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 15-17 Ekim 2009, Sempozyum Bildirileri, Cilt 2, s. 398.

581 Mehmet Rifat. *Gösterge Eleştirisi*. s. 39.

den kurtardığı ve adına Cuma verdiği bir yerli ile üç sene daha adada kalır. Robinson'un adadan kurtuluşu ve daha sonra tekrar adaya döneceğine dair örtük bir gönderme ile eser son bulur.⁵⁸²

Doren Roberts, Worthsworth Klasikleri tarafından yayımlanan *The Life and Adventures of Robinson Crusoe* (*Robinson Crusoe'nin Yaşamı ve Maceraları*) adlı eserin giriş bölümünde gerçek yazarın duygu ve düşüncelerinin esere ne şekilde yansıtıldığını şu sözlerle ifade eder: “Yazarın sosyo-politik dışlanma nedeniyle duyduğu üzüntü ve sosyal hırs; gereğinden fazla hissettiği güvensizlik duygusu ve güç elde etme isteği; sır veya sır tutmaya karşı saplantılı olması; belli bir başarı isteğinin olması; saldırgan ve rakip gördüğü hemcinslerinden korkması, sosyal dayanışma konusundaki düşünceleri ve ticarete ilgi duyması; siyasal ve sosyal eşitlik duygusu ve emperyalizm duygusu; ticari ve teknolojik girişimlere karşı duyduğu hayranlık, Tanrıya karşı beslediği takdir duygusu ve kısmende olsa şaşırtıcı ve boyun eğmez enerjisi.”⁵⁸³

Daniel Defoe'nun yazar kişiliğinden söz etmemizdeki ve onun duygu ve düşüncelerinin Robinson Crusoe'a ne şekilde yansıdığını belirtmemizdeki asıl amacımız, aynı eserin metinler arası ilişkilerde ve özellikle çok anlamlılık bağlamında nasıl işlev kazandığını göstermektir. 18. yüzyılda yazılan ve günümüzde klasik çocuk edebiyatı eserlerinden biri olarak kabul edilen *Robinson Crusoe* sadece yazıldığı dönemi etkisi altına almamış; aynı zamanda kendisinden sonra gelen birçok esere, özellikle konu bakımından katkıda bulunarak öncel metin bağlamında metinler arası ilişkiler kurulmasına neden olmuştur.

Martin Green *The Robinson Crusoe Story* (*Robinson Crusoe Hikâyesi*) adını verdiği makalesinde *Robinson* kavramı üzerinde durur. *Coral Island* (*Mercan Adası*) (1857) ile *Robinson Crusoe* (1719); *Treasure Island* (*Define Adası*) (1883) ile *Peter Pan* (1906) arasında örtük metinler arası ilişkiler olduğunu iddia eder ve bu iddiasını, dört eserde de yer alan ortak motiflere dayandırır. Green'e göre bu eserlerdeki ortak motifler şunlardır:

1. Terkedilmiş uzam bağlamında bir ada,
2. “Yeni bir yaşam”a başlama düşüncesi,
3. “Ötekilik” kavramını temsil eden yerlilerle karşılaşılması,
4. İnsanlığın teknoloji aracılığıyla ilerlemesi,
5. Var olan sosyal yapılanmanın yeniden düzenlenmesi ve incelenmesi,
6. Başarı ve birikimin insanlığın ilerlemesini temsil etmesi,
7. Ekonomik zafer, diğer bir deyişle, girişimci vatandaşın başarı öyküsü

sü bağlamında Robinsonculuk.⁵⁸⁴

Yukarıda örnek olarak verdiğimiz dört farklı eserin metinler arası ilişkiler bağlamında değerlendirilmesini konu alan Martin Green'in çalışması, aslında bir bakıma Bakhtin'in *diyologsallık* terimi ile ifade etmeye çalıştığı

582 Daniel Defoe. *The Life and Adventures of Robinson Crusoe* (*Robinson Crusoe'nin Yaşamı ve Maceraları*). (1719) London: Wordsworth Classics, 1995.

583 Daniel Defoe. *The Life and Adventures of Robinson Crusoe* (*Robinson Crusoe'nin Yaşamı ve Maceraları*). (1719) “Introduction (Giriş Bölümü).” Editör: Doreen Roberts. London: Wordsworth Classics, 1995, s. XXVII.

584 Martin Green. “The Robinson Crusoe Story (Robinson Crusoe Öyküsü).” *Imperialism and Juvenile Literature* (*Emperyalizm ve Ergen Edebiyatı*). Editör: Jeffrey Richards. Manchester: Manchester University Press, 1989, s. 36.

şeydir. Bakhtin'in diyologsallık kavramı, edebiyat ve sanatın *zincirleme konuşma (diyalog ve söylem)* şeklinde oluştuğunu anlatır. Diğer bir ifadeyle, edebiyat ve sanatın her bir yeni parçası zincirleme konuşmaya yeni bir boyut kazandırır. Bu dört eser de aslında çok anlamlılık ile birbirlerini etkiledikleri ve zincirleme konuşma yaratırlar. Bununla birlikte diyologsallık terimi, hem yazarın niyetini hem de yazma eyleminde yazarın aktif rolünü vurgular. Sözelimi günümüzde dikkatli bir okur, sadece iki veya daha fazla metnin birbirine benzediklerini söylemekle kalmaz; aynı zamanda bir yazarın kendinden önceki gelenlerden neler aldığını ve metnin ne tür değişimlere uğradığını da açıklar. Dolayısıyla, okur, bu değişimlerin niçin oluştuğuna anlam vermeye ve bu ilişkileri açıklamaya da çalışır. Böylesi bir durum ise, *okurun artık bir yazarın diğer yazardan "ödünç aldığı" düşüncesini terk etmeye; gizli vurguları ve bağlantıları ise keşfetmeye başladığı* anlamına gelir.⁵⁸⁵

Özetle, tarihsel süreç içinde çocuk edebiyatında anlatıcının konumu ve işlevi değişmesi nedeniyle metin farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Bu durumun en temel nedenlerinden birisi ise, çocuk edebiyatı eserlerinde çok seslilik ve çok anlamlılık tekniklerinin giderek daha baskın bir konuma gelmeleridir.

II.III.I.II. Anıştırma:

Çocuk edebiyatında metinler arasılık kuramında önemli bir yeri olan *anıştırma (allusion)* terimi, "*Bir şeyi, bir olayı, hatıra getirecek bir sözü bilerek söyleme*" şeklinde açıklanır.⁵⁸⁶ Öncelikle anıştırmanın sınırlarını belirleyelim ve ne tür göndermelerde bulunduğunu ortaya çıkaralım. Anıştırma ünlü veya ünlenme yolunda olan kişilere kitaplara, filmlere, ürünlere, kavramlara, durumlara, olay ve olgulara veya biçimlere göndermede bulunabilir. Hatta anıştırma zaman zaman sadece yazar için özel bir anlam taşıyan bir şakaya göndermede bulunabilir. Ne var ki çocuk edebiyatında anıştırma tekniğinin temeli, anıştırılan söylemin okurun algılayabileceği açıklıkla sunulması esasına dayanır.

B. J. Epstein, *metinler arasılık* ile *anıştırma* terimlerinin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu anlatan *Life is Just an Allusion: The Employment and Translation of Intertextuality in Children's Literature* (Yaşam Sadece Bir Anıştırmadır: Çocuk Edebiyatında Metinler Arasılığın Kullanılması ve Çevrilmesi) adlı çalışmasında anıştırma terimini "*daha önce yaratılan ve açıkça belirtilmeyerek dolaylı bir şekilde anlatılan gönderme*" şeklinde tanımladıktan sonra aynı terimi deyişbilimsel (stylistic) açıdan ele alarak anıştırmanın "önceden biçimlendirilen dil bilimsel bir materyal" olduğunu ifade eder.⁵⁸⁷ Epstein'e göre, anıştırma okur tarafından fark edildiği takdirde bir uzam veya bir duygu durumu yaratabilir; okura bir ileti gönderebilir. Anıştırma tek bir kelime, ifade veya tanımlamadan ibaret olabildiği gibi bir sahne veya daha başka bir şey de olabilir.⁵⁸⁸

585 Maria Nikolajeva. *age*. ss. 152-154.

586 <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim Tarihi: 23.11. 2011.

587 B. J. Epstein. *agm*. s. 3.

588 B. J. Epstein. *agm*. s. 3.

Çocuk edebiyatında aynı yetişkin edebiyatında olduğu gibi anıştırma tekniğinin farklı kullanım şekilleri bulunur. Sözgelimi, tırnak işareti kullanılarak doğrudan alıntı yoluyla anıştırma tekniği oluşturulabildiği gibi tam ters bir durum yaratarak örneğin, bir bayan karakteri erkek yaparak veya olumlu bir ifadeyi olumsuz yaparak da anıştırma tekniği kullanılabilir. Hatta belli bir karakter veya bir obje ismi kullanarak hatırlanabilir betimlemeler veya tanımlamalar yapılması suretiyle de anıştırma oluşturmak mümkündür. Bununla birlikte, yazar tarafından amaçlı bir şekilde oluşturulan boşlukların, okur tarafından doldurabileceği düşüncesiyle kalıplaşmış ifade, deyim veya sözlerde bazı boşluklar yaratılarak da anıştırma tekniği oluşturulabilir.⁵⁸⁹ Eğer çocuk okurun metinler arası ilişki kuracak kadar önceden edindiği bir bilgisi yok ise o zaman doğal olarak metinlerde kullanılan anıştırma tekniği ya gizli kalacak ya da yetişkin bir rehber tarafından açıklanmadığı sürece okurlara ulaşması imkânsız hale gelecektir. Ancak yetişkin tarafından açıklanan bir metnin ne kadar çocuk edebiyatı içinde değerlendirileceği de ayrı bir tartışma konusu olarak ortaya çıkar.

Ritva Leppihalme'nin *Notes on Culture Bumps: An Emprical Approach to the Translation of Allusions (Kültürel Darbeler Üzerine Notlar: Anıştırmaların Başka Bir Dile Çevrilmesine Empirik Yaklaşım)* adlı çalışmasında üç tür anıştırma olduğunu belirtir;

1. Uygun anıştırmalar,
2. Basmakalıp anıştırmalar veya tazeliğini yitiren ve kaynağını hatırlatmayan sık kullanılan anıştırmalar; aynı zamanda klişeler ve atasözleri;
3. Yarı-anıştırmalı karşılaştırmalar, yüzeysel karşılaştırmalar veya daha seyrek kullanılan çağrışımlar.⁵⁹⁰

Leppihalme'ye göre, eğer bir yazar eserinde anıştırma tekniği kullanma yolunu seçmişse bunun bazı nedenleri vardır; birincisi, okurun öğrenmesini sağlamak ve okuru daha fazla okuma yapması için teşvik etmek amacıyla yazarın anıştırma yapılan metne dikkat çekmek istemesi; ikincisi, yazarın yeni anlamlar ve çağrışımlar kullanarak eseri zenginleştirme arzusu duyması; üçüncüsü, yazarın karakterleri tanımlama çabası veya onların düşünce, bilinçaltı, tutum ve davranışlarını anıştırarak betimlemek istemesi; dördüncüsü, genelleme yapmak veya bir eserin evrenselliğini vurgulayarak o eserinin önemini artırma düşüncesi.⁵⁹¹

Leppihalme'nin saydığı bu işlevlerin başarılı olmasının ön şartı, okurun yazar tarafından sunulan anıştırmaları fark etmesine ve öncel metinlerle bağlantı kurmasına bağlıdır. Bununla birlikte gerek aynı toplumda yaşayan veya yaşadığı toplumun bir alt kültürü olan insanların bile anıştırmaları tamamen anlamaları beklenemez. Çocuk okurlar ele alınacak olursa, aynı kültürdeki her çocuğun aynı eğitimden geçtiği veya metin bağlamında tarihsel ve kültürel gerçekleri aynı oranda algıladıkları da iddia edilemez. Bu nedenle yazarlar, metinler arasılık kuramında sıklıkla kullanılan edebi tekniklerden biri olan anıştırmayı seçerken ve eserlerinde bunlara yer verirken oldukça

589 B. J. Epstein. *agm.* s. 4.

590 Daha fazla bilgi için bk. Ritva Leppihalme. *Notes on Culture Bumps: An Emprical Approach to the Translation of Allusion (Kültürel Anlamda Diken Diken Olma ile İlgili Notlar: Yanılsamanın Çevrilmesine Empirik Yaklaşım)*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997, s. 3.

591 Ritva Leppihalme. *age.* s. 37.

dikkatli olmak zorundadırlar. Çünkü “anıştırma, hem kültürel ve tarihsel okur-yazarlık hem de bir toplum içinde yaygın olarak kabul edilen veya gerekli olan bilgi ile ilgilidir.”⁵⁹²

Öyleyse anıştırma tekniği çocuk edebiyatında nasıl kullanılır? Daha önce belirttiğimiz gibi anıştırma tekniği ünlü kişilere gönderme yapılarak okura sunulabilir. Çetin Öner tarafından yazılan *Portakal* (2000) isimli öykü kitabında toplumlar tarafından çok iyi bilinen üç büyük dinin peygamberlerine şu şekilde gönderme yapılır: “İmam, ‘Çobanlık ne onurlu, ne kutsal bir iştir insanoğlu için. İsa efendimiz, Musa efendimiz, hatta Muhammed efendimiz bile çoban değiller miydi? Koyunla kuzuyla uğraşmazlar mıydı? Ne mutlu o insanlara ki çobanlık ederler, ne mutlu o çobanlara ki...’ diyor, çoban Agut koçkatımı sırasında koyun sürüsünü bırakıp kaçmasın diye diller döküyordu.”

593

Anıştırma tekniği ünlü kişilere göndermede bulunmak için kullanıldığı gibi dünyaca bilinen yerlere veya mekânlara gönderme yapmak için de kullanılır. Sözelimi, Zeliha Akçagüner’in *2150 Yılına Yolculuk* (2010) adlı eseri genç İyonya Prensi Arkides’in Efes Harabeleri’nde uygarlığın izini sürmesini ve 2500 yıl sonra dünyada gördüklerinin onu şaşkına çevirmesini konu alır. Şimdi de anıştırma tekniğinin özellikle mekân bağlamında ne şekilde metne yerleştirdiğini gösterelim.

‘Seni duydum soylu prens. İsteddiğini yerine getireceğim. Bir hafta daha arkadaşlarınla kalabilirsin. Buna karşılık bir görev veriyorum sana: Arkadaşlarına ikiz kardeşim APOLLON’UN TAPINAĞINI, İyonya’nın sütunlar, heykeller, kâhinler kenti Didim’i tanıtacaksın,’ dedi.⁵⁹⁴ Görüldüğü gibi, eserde Didim yakınlarında bulunan ve dünyaca ünlü tarihi kalıntılardan biri olan Apollon Tapınağı’ndan bahsedilir. Aynı eserin devamında anlatıcı, bu sefer Yunan mitolojisinde bulunan Tanrı ve Tanrıçalara göndermede bulunur.

“Arkides bu kez, Artemis’in ikiz kardeşi Apollon’u tanıtacaktı. Prens bütün İyon kentlerini görmek isterse işleri zordu. Hele de her tanrının adına bir gezi isterse... Tüm Ege’yi dolaşmaları gerekirdi. Ne çok tanrıları vardı şu Antik Çağ insanların!...

Yer Tanrısı, Gök Tanrısı, Deniz Tanrısı, Bereket Tanrısı... Tanrılar tüm doğa olaylarını aralarında pay etmişlerdi. Bir de tanrıçalar vardı. Onların da ayrı ayrı görevleri, etkin olduğu olaylar vardı.

Zeus, tanrılar tanrısı, baba tanrı. Tanrıça Kibele ana tanrıçaydı. Çoğu birbirine akrabaydı tanrıların. Mekânları Olimpos Dağı’ydı.

Artemis Apollon’un ikiz kardeşiydi. İkisi Zeus’un çocuklarıydı. Antik Çağlar, mitolojik tanrı efsaneleriyle doluydu. Her biri hoş, ilginç efsanelerdi. Tanrılar da insanlar gibi iyi huylu, yardımsever, cömert olabilecekleri gibi acımasız, hain, yıkıcı da olabiliyorlardı.”⁵⁹⁵

Anıştırma tekniği ünlü kişi ve yerlere göndermede bulunmak için kullanıldığı gibi, ünlü eserlere de göndermede bulunmak için kullanılır.

592 B. J. Epstein. *agm*. s. 5.

593 Çetin Öner. *Portakal*. 2. Basım. İstanbul: Can Yayınları, 2008, s. 38.

594 Zeliha Akçagüner. *2150 Yılına Yolculuk*. 3. Baskı. İstanbul: Bu Yayınevi. 2010, s. 9.

595 Zeliha Akçagüner. *age*. s. 13.

Sözgelimi Ülker Köksal'ın *Uzaydaki Arkadaşım* adlı romanındaki *Küçük Gezegenli Özlem* adlı kısımda Uzaylı Özlem, Dünyalı Zeynep'e yalnız olmadığını Bilgisayar Görkem'in kendisine arkadaşlık ettiğini söyledikten sonra metinler arası ilişkilerin ortaya çıkmasına neden olan ve ünlü bir esere göndermede bulunduğu söylem şu şekilde gelişir:

"Zeynep bilgisayara baktı:

'Benimle konuşur mu?'

'Elbette. Konuş. Bir soru sor.'

'Sevgili bilgisayar, Küçük Prens'i biliyor musunuz?'

Zeynep'in sorusundan sonra bilgisayar bir süre sustu. Sonra müzik sesi duyuldu. Daha sonra da tok bir sesle soruyu yanıtladı bilgisayar:

'Bir kitap adı. Dünya tarihi ile 1943'te basılmış. Yazarı Antoine Saint Exupéry (Antuan Sen Exsuperi) adlı bir Fransız. Yazarın kendisi bir uçak pilotu. Kitaplarında sevgi, cesaret, dostluk gibi temaları işlemiş. Bir görev uçuşu sırasında kaybolmuştur.'⁵⁹⁶

Görüldüğü gibi burada anıştırma tekniği ünlü bir kitaba göndermede bulunmak için kullanılmıştır. Aynı eserde diğer bir anıştırma tekniği ise ünlü masal kahramanı Keloğlan'a gönderme yapılarak okura sunulur.

Özlem ile Zeynep uzay aracıyla uzaya gittikten sonra,

" 'Uzayda uzay zamanı geçerlidir Zeynep. Dünya zamanını unut artık. Haydi iyi uykular...'

Zeynep gözlerinin kapanacağını duyumsuyordu:

'İyi uykular Özlem... İyi uykular Bilgisayar Görkem...'

'Herkes uyur, Bilgisayar Görkem uyumaz...'

Zeynep uyumadan önce, 'Bilgisayar Görkem tıpkı Keloğlan'a benziyor' diye düşündü. Sonra derin bir uykuya daldı.'⁵⁹⁷

Verdiğimiz örneklerden de anlaşılacağı üzere metinlerarasılık kuramında anıştırma tekniği farklı amaçlara yönelik kullanılmaktadır.

II.III.I.III. Parodi-Pastiş:

Çocuk edebiyatında özellikle anlatıcının işlevinin değişmesiyle metinler arası kuramında özel bir yeri olan *parodi* (parody) ve *pastiş* (pastiche) teknikleri metinlerde yer alır. *Parodi* ve *pastiş* tekniklerinin özellikle çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinde sıklıkla yer almasının bir diğer nedeni de metinlere çok sesli ve çok anlamlı yapının hâkim olmasıdır. *Parodi* ve *pastiş* tekniklerine açıklık getirelim.

Kubilay Aktulum 19. yüzyılın sonundan itibaren *taklit* sözcüğünün yerine *yeniden yazma* teriminin kullanıldığını ve yeniden yazmanın modernitenin özelliklerinden biri olarak görüldüğünü ifade eder.⁵⁹⁸ Öyleyse bir eseri yeniden yazma, parodi ve parodi terimiyle bir süre eş anlamlı olarak kullanılan pastiş tekniğini beraberinde getirir.

Parodi terimi geniş anlamda *yeniden yazılan bir eseri gülünç kılmak ya da yergisel bir amaçla dönüştürmek* anlamına gelir. Margaret Rose'un tanımına göre, parodi, "önceden biçimlenmiş dil bilimsel ya da sanatsal

596 Ülker Köksal. *Uzaydaki Arkadaşım*. 2. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2000 s. 24.

597 Ülker Köksal. *age*. s. 52.

598 Kubilay Aktulum. *Parçalılık Metinlerarasılık*. Ankara: Öteki Yayınevi, 2004, s. 288.

malzemenin gülünç bir işlevle yeniden işleme sokulması" anlamına gelir. Linda Hutcheon terimi, "metnin benzerlikten çok ayırım üzerinde durarak eleştirel ve alaycı bir tutumla yinelenmesi" anlamında kullanır.⁵⁹⁹ Ayrıca Boris Tomaşevski, parodi terimini, "mekanikleşmiş yazınsal bir tekniğin yenilenmek amacıyla gülünç kılınması" şeklinde tanımlarken Mikhail Baktin ise aynı terimi "ister yazınsal, ister toplumsal olsun, bir başka söylemin biçimleştirilmesinin özel bir durumu" olarak tanımlar.⁶⁰⁰

Oğuz Cebeci "Parodi, yazarın zihinsel/duygusal durumu çerçevesinde daha önceye ait bir metnin üzerinden belirli sempati ya da antipatilerini yansıttığı; dolayısıyla ele aldığı veya göndermede bulunduğu şey'i korumaya ya da yıkmaya yöneldiği bir tür olarak tanımlanabilir" şeklinde açıklar.⁶⁰¹ Hasan Boynukara ise parodi terimine, "Parodi çoğu kez ironiktir, ödünç aldığı üslubu çarpıtır... Parodi, hedefine, dolaylı olarak ve üslup yoluyla saldırır, eserin aslından alıntı yapar ve ona gönderilerde bulunur. Asıl eserin belirgin öğelerinde kısaltmalar ve değişiklikler yapar" şeklinde açıklık getirir.⁶⁰² Gürsel Aytaç aynı terimi, "Bir edebi eserin biçimini konusundan koparıp onun yerine başka ve aykırı bir konu yerleştirerek gülünç bir uyumsuzluğu (idealle gerçek arasında) ortaya çıkarmak ve böylece alaya alan bir taklit etkisi uyandırmak" olarak açıklar.⁶⁰³

Özetle, bir eserin öncel metinleri taklit etme esasına dayalı olarak yazılması ve yeniden kurulması anlamına gelen parodi, aynı zamanda o edebi eserin hem gülünç hem de zeki bir şekilde taklit edilmesi anlamında kullanılır. "Başka bir deyişle, taklit etmek suretiyle meşhur bir eseri ve sanatkârını alaya alıp kusurlarını açığa vurarak komik duruma düşürmek; bir nevi, onu olumsuz yönde eleştirmektir."⁶⁰⁴

John Stephens ise özellikle çocuk edebiyatında yer alan parodiyi şu sözlerle özetler: "Parodi bir şeyin gülünç bir şekilde taklit edilmesidir. İster kaygısız ister satirik yapıya sahip olsun, genel olarak parodinin amacı, bir şekilde gülünç bir durum yaratmaktır; bu yaratılan gülünç durumun amacı, ille parodisi yapılan öncel metni veya anlatı biçimini vermek değildir. Bunun yerine güldürünün amacı, öncel metnin alaya alınması yolu ile uyandırılan belli duygular veya değerlerdir."⁶⁰⁵

Ayla Kutlu'nun *Beceriksizler Sirkisi* adlı eserindeki *Düşüncesiz Ailesi Piknikte* adlı ilk bölümden parodi tekniğine bir örnek verelim. *Düşüncesiz Ailesi* tuhaf ve alışılmadık dışında bir ailedir. Sözelimi, sapanıyla hayvan avlayacağı yerde göldeki balıkları avlamaya çalışan Sapan *Düşüncesiz* ile kedileri yok etmek için evinde fare besleyen Anne *Düşüncesiz*'in yaptıkları, bu tuhafliklardan sadece bir kaçıdır. Evlerinin düzlük bir yerde mi, ırmak kıyısında mı yoksa kayaların üzerinde mi kurulması konusunda görüş bildiren *Düşüncesiz Ailesi*'nin bütün bireylerinden sonra Salam-Sucuk *Düşüncesiz*

599 Kubilay Aktulum. age. ss. 289-290.

600 Kubilay Aktulum. age. ss. 289-290.

601 Oğuz Cebeci. *Komik Edebi Türler*. İstanbul: İthaki Yayınları, 2008, ss. 94-95.

602 Hasan Boynukara. *Modern Eleştiri Terimleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1997, s. 191.

603 Gürsel Aytaç. age. s. 361.

604 Turan Karataş. *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. 3. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları, 2007, s. 373.

605 John Stephens. "Retelling Stories Across Time and Cultures (Zamandan Kültürlere Yeniden Hikâyeler Anlatmak)." *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Editörler: M. O. Grenby, Andrea Immel. 3rd Edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 2011, s. 106.

görüşünü açıklar. “Salam-Sucuk Düşüncesiz ise, evin orman kıyısında olmasını istedi: ‘Orman yakınında bir evimiz olursa, ormandaki kurda... Şey pardon, babaannesine kurabiye götüren kırmızı başlıklı kızla evlenmek istiyorum’ dedi. Aile tartıştı tartıştı ve oğullarının isteğini çok haklı buldular.”⁶⁰⁶

Görüldüğü gibi parodi tekniği *Kırmızı Başlıklı Kız* masalına atıfta bulunarak yaratılmıştır. Aslında Salam-Sucuk Düşüncesiz’in ormanda bir evinin olmasını istemesi ve bunun nedenini de Kırmızı Başlıklı Kızla evlenmesine dayandırması; bu durumun sonucunda ise Düşüncesiz Ailesi’nin onun bu isteğini oldukça haklı bulmaları, okurda gülünç bir etki yaratır. Burada öncel metnin alaya alınarak okurda komik bir etki yaratması ve öncel metne karşı okurda farkındalık duygusunun uyandırılması amaçlanır.

Pastiş ise *genel anlamda bir eseri ya da eserin sadece belli bir kısmının başka bir bağlamda taklit edilmesi* anlamına gelir. Gürsel Aytaç pastiş terimini, “Aslı karmakarışık, çorba anlamında ya orijinallikten uzak ya da özellikle bir kişi ya da dönem üslubunun taklidi” şeklinde açıklar.⁶⁰⁷

Hasan Boynukara ise pastişin iki farklı kullanımı olduğunu; bunlardan birincisinin; *ciddi ve sevimli görüldüğünü ve belli başlı yazarların tarzını anlaşılabir bir biçimde yeniden canlandırmayı amaçladığını; oldukça renkli ve parlak bir etki yaratma, yapay bir ahenk ve düzene sahip eseri yeni bir bütüne kavuşturma peşinde olduğunu; aldatma amacı gütmediğini* belirttikten sonra ikincisinin ise *bayağı ve hayranlık uyandırmaktan uzak olduğunu ve orijinal eserdeki müphemlikleri anlaşılır hale getirmekten ziyade onları ön plana çıkardığını* ifade eder.⁶⁰⁸

Kubilay Aktulum ise parodinin yergisel işlevi olmayan pastiştan farklı olduğunu; pastiş yazarının bir metni dönüştürmediğini ancak ve ancak biçimini taklit ettiğini vurgular; alıntılanan metnin taklit edilmekten çok dönüşüme uğratıldığını önemle belirtir.⁶⁰⁹ Başka bir ifadeyle, parodi yazarı, kaynak eseri uyarlamaya, pastiş yazarı ise o eseri yeniden yazmaya çabalar.

Linda Hutcheon postmodern romanın en baskın özelliklerinden olan parodi ve pastiş tekniklerinin ayrımını yaparken parodi terimini, “*ironik me-safe ile tekrar etmek*” pastiş terimini ise “*farklılıktan çok benzerliğin*” vurgulanması şeklinde açıklar.⁶¹⁰ Aslında parodi yazarının yaptığı, kopya etmenin ötesinde bir şeydir; daha çok uyarlamadır. Pastiş ise örnek aldığı metnin modeli ile aynı türde kalmak zorundadır. Ayrıca pastişte birden fazla metni taklit etmek mümkündür. Bununla birlikte gerek pastiş gerek parodinin kaynağı okura bir şekilde belli edilir. Her iki tekniğin de kaynak metinden ödünç alarak yeni bir metin yarattığı söylenebilir.⁶¹¹

Bilindiği gibi Binbir Gece Masalları (Arabian Nights) Batı Edebiyatı’na en çok konu olan eserlerdendir. Robert Leeson’un *Arabian Nights* (Arap Geceleri) pastişini kullanarak kurguladığı; evrendeki iyi ve kötü dengesini konu aldığı *The Last Genie (Son Cin)* (1993) adlı eserindeki ilk öykü Sinbad, ikin-

606 Ayla Kutlu. age. s. 9.

607 Gürsel Aytaç. age. s. 361.

608 Hasan Boynukara. age. s. 192.

609 Kubilay Aktulum. age. s. 301.

610 Linda Hutcheon. *A Theory of Parody: The Teachings of the Twentieth Century Art Forms* (Parodi Kuramı: Yirminci Yüzyıl Sanat Şekillerini Öğretimi). NewYork: Methuen, 1986, ss. 32-33.

611 Linda Hutcheon. age. s. 38.

cisi Ali Baba, sonuncusu ise Şehrazad'a aittir.⁶¹² Kaynak metin olarak *Binbir Gece Masalları*'nı alarak eserini Batı bağlamında söylemsel ifadelerle donatan Leeson'ın eserinde, metinler arası özellikler göze çarpar. Sözelimi, Sinbad'ın uçan bir cin tarafından denize düşürülmesi; Ali Baba'nın Alec tarafından mağaraya getirilmeden önce kırk haramilerin lideri El Jawan adındaki bir hırsızın Alec'e birkaç kez saldırması ve onu hapse atması; Şehrazad'ın masallarındaki gibi anlatıların içinde başka anlatıların olması, metinler arası özelliklerin sadece bir kısmıdır. Kullanılan pastiş tekniği ile yazar Leeson, kendine özgü bir anlatı tarzı yaratmak yerine kaynak metni ele alarak değişimler yapar. Özellikle Leeson'ın durum, olay, karakter ve yer gibi unsurları abartarak, çıkararak ve/veya eklemeler yaparak yaptığı değişimler, pastiş tekniğinin kullanımına örnektir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde yazarın, öncel metinlerde geçen karakterlerden bir ya da birkaçını kullanması; öncel metinlerdeki imge ve motiflere yer vermesi ve hatta öncel metinlerdeki baskın bazı anlatı tekniklerini uyarlaması, yeni yaratılan metinde parodi ve pastiş tekniğini kullandığı anlamına gelir. Geçmiş yüzyıllarda efsaneleşmiş kişiliklere bürünen özellikle Sinderella, Yedi Cüceler, Kırmızı Başlıklı Kız, Kırk Haramiler, Alice, Nasreddin Hoca, Keloğlan gibi masal kahramanları Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde yer alırlar. Yazarın, yeni yaratılan metinde bu tür iyi tanınan karakterlere göndermeler yapması ve karakterleri metnin içine iyice yerleştirerek leitmotif haline dönüştürmesi günümüz çocuk edebiyatı eserlerinin bir parçasıdır.

Öyleyse, okurda alaylı bir taklit etkisi uyandırma amacı güden parodi yazarı, kaynak metnin biçimini konusundan ayırarak ve o konunun yerine başka bir konu yerleştirerek komik bir uyumsuzluk yaratır. Böylece metinde konu veya içerik bağlamında bir değişiklik yapılır. Önceki metinden sonraki metni yaratmak anlamına gelen parodi, yeni metin yaratmak için daha önce yaratılmış olan metni örnek alır. Pastiche tekniği, metnin yapısına, anlatı düzeyine ve söylemsel ifadenin durumuna göre ya kısmen ya bütüncül ya da karma bir şekilde metin içinde kullanılır. Ayrıca, yazarların kendilerine ait bireysel anlatı üsluplarının dışında destan, masal, ninni, türkü, halk hikâyesi, söylence gibi sözlü anlatım türlerine özgü biçimsel unsurlar da pastiş tekniğinde kullanılır.

Yazarın öncel metni ele alarak parodi ve pastiş tekniklerini kullanmasının asıl amacı, öncel metne karşı okurda bir tür farkındalık yaratarak onun edebi haz almasını sağlamaktır. Yazar bunu yaparken metinde anlam boşlukları oluşturur. Daha çok postmodernist anlatılarda kullanılan bu teknik Çağdaş çocuk edebiyatında da yerini alır. Öncel metinlerden farklı şekillerde etkilenen yazarların, yeni bir kurmaca dünya yaratırken daha önce yazılmış olan metinlere başvurmaları ile parodi ve pastiş teknikleri kullanılır.

612 John Stephens, Robyn McCallum. *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. (Hikâvelerin Yeniden Anlatımı: Kültürün Çevreleme: Çocuk Edebiyatında Gelenek.

II.III.II. Kırmızı Başlıklı Kız: Yeniden Anlatıma Metinler Arası Yaklaşım

Bu kısımda *Kırmızı Başlıklı Kız* masalına metinler arası yaklaşımla çözümleme yapmadan önce yeniden anlatılan eserlerin temel özelliklerini inceleyelim. Bilindiği gibi, kaynağını genellikle epik şiir, peri masalları ve mitler gibi geleneksel edebiyattan alan *yeniden anlatılan (retold)* veya *uyarlanan (adaptated)* eserlerde metinler arası ilişkiler yoğun bir biçimde kullanılır.

Çocuk edebiyatında yeniden anlatılan eserlerin sadece geleneksel ve klasik eserler ile sınırlı olmadığını *John Stephens Retelling Stories Across Time and Cultures (Dönem ve Kültürler Arasında Yeniden Öykü Anlatımı)* adlı makalesinde vurgular. Özellikle Batı çocuk edebiyatında yeniden anlatılan eserlerin mitleri, mitolojileri, Ortaçağ dönemi romansını, sözgelimi King Arthur'un şövalyelerini içerebildiği gibi Binbir Gece Masalları'nı konu alan oryantal masallarını, Robin Hood gibi masalsı kahramanların öykülerini, modern klasik eserleri, Shakespeare'den Kenneth Grahame ve L. Frank Baum'a kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığını belirtir.⁶¹³ Öyleyse, çocuk edebiyatında da aynı yetişkin edebiyatında olduğu gibi farklı tür, biçim ve yapıdaki birçok eserin yeniden anlatımı söz konusudur.

Yeniden anlatımlarda, yazar daha çok kaynak veya öncel metne ait bazı dengelerle oynar. Sözgelimi, yazarın yeniden anlatımlarda parodi tekniğini kullanması, kaynak metne ait geleneklerin fark edilebilir bir değişime uğraması anlamına gelir. Dolayısıyla çocuk edebiyatında özellikle yeniden anlatımı yapılan eserlerde, kaynak metne ait fark edilebilir değişimlerin yaratılması önemli bir husustur.

Bilindiği gibi, bir metnin yeniden anlatım olabilmesi için o metnin öncel metne sahip olması gerekir. 11. yüzyılda yazıya geçirilen epik şiir türündeki *Beowulf* adlı anonim eser öncel metin olarak kabul edilir. Anglosaksonları değil Anglosaksonların ana yurdu olan İskandinavya ve İskandinavlıları konu alan eser, aynı zamanda güçlü bir savaşçı olan Beowulf'un canavar Grendel'le olan mücadelesini ve onu öldürmesini konu alır.⁶¹⁴ Robert Nye'nin 1982 yılında *Beowulf: A New Retelling (Beowulf: Yeni Bir Yeniden Anlatım)* ve Brad Turner'in 1992 yılında *Beowulf's Downfall (Beowulf'un Düşüşü)* adlı eserleri *Beowulf*'un yeniden anlatımına örnektir.⁶¹⁵ Özellikle Nye'in eserinde Anglo Sakson savaşçısı Beowulf'un canavar Grendel'i nasıl yendiğinin anlatılması ve ana karakterlerin statik değil değişen karakterler olmaları kaynak metin ile ilişkilendirilebilir.⁶¹⁶ Turner'in eseri ise, Beowulf'un nasıl Gautların kralı olduğunu ve kendi hayatını hiçe sayarak büyük bir ejderha ile nasıl savaştığını konu alır.⁶¹⁷ Görüldüğü gibi, epik şiir türünde 11. yüzyılda yazıya geçirilmiş olan destansı bir eser, 21. yüzyıldaki eserlere konu olabilmektedir. Hatta aynı eserin, ülkemizde de gösterime giren *The Lion King (Aslan Kral)* (1994) adlı çocuk filminin konusunu oluşturduğunu da belirtelim.

613 John Stephens. "Retelling Stories Across Time and Cultures." s. 91.

614 *The Norton Anthology of English Literature*. Editör: M. H. Abrahams. New York, London: W. W. Norton Company, 1987, ss. 19-72.

615 John Stephens. Robyn McCallum. age. ss. 91-93.

616 Robert Nye. *Beowulf: A New Retelling (Beowulf: Yeni Bir Yeniden Anlatım)*. USA: Laurel Leaf Books, 1982.

617 Brad Turner. *Beowulf's Downfall (Beowulf'un Düşüşü)*. Australia: Elsevier Publication, 1992.

Yeniden anlatımlara yukarıda değindiğimiz gibi sadece epik şiirler değil, aynı zamanda peri masalları da konu olur. Özellikle Jacob ve Wilhelm Grimm, Hans Christian Andersen ve Charles Perrault'nun masallarının Batı çocuk edebiyatında birçok kez yeniden anlatımı yapılan masallar arasında oldukları bilinmektedir. John Stephens, bu masallarının yeniden anlatılan eserlerde iki farklı biçimde yapılandırıldığını belirtir. Birincisi, yeniden anlatımlar, özgün masallara güncel deyimler ve kültürel kodların yerleştirilmesi ile oluşturulur. Bu tür uygulamalara, günümüzde daha çok Disney tarafından uyarlanan masallarda rastlanır. Ne var ki Stephens, özgün masalların kullanılması suretiyle yeniden yaratılan Disney uyarlamalarını kötü örnekler olarak değerlendirir. Çağdaş değerleri yansıtmak uğruna eski masallara güncel kodlar yerleştirilmesini eleştirir ve bunların hiçbirinin gerçekte metinlerarasılık olarak kabul edilemeyeceğini ileri sürer.⁶¹⁸ Stephens bu itirazının nedeni olarak ise popüler kültürün en önemli ürünlerinden biri olan Disney uyarlamalarının çok hızlı yayılmalarını; çocuk okurların öncel metinlerinden çok önce bu uyarlamalarla karşılaşmalarını; Disney uyarlamalarını seyreden veya sözel anlamda işiten çocuk okurların daha sonra öncel metin ile karşılaştıklarında o metni *gerçek metin* olarak algılamamalarını gösterir. Ayrıca, böylesi bir durumun metinler arasılık kuramı için ciddi bir sorun teşkil ettiğini vurgular.⁶¹⁹ Daha önce belirttiğimiz gibi Stephens'a göre, özgün masallar iki farklı biçimde yapılandırılır. Bunlardan ikincisi, yeniden anlatımın, özellikle özgün metnin içeriği ve biçimi ile ilgili bazı ortak kavramların ortaya çıkmasıyla oluşturulmasıdır. Sözgelimi, böylesi bir durumda okur, hem görsel metni hem de yazılı metni bir arada değerlendirmek durumundadır. Başka bir ifadeyle, öncel metin ile odak alınan metin bir arada var oldukları için öykünün anlamı, sadece odak alınan metin üzerinde değil metinler arası etkileşim üzerine çekilir; kısaca, anlam, tam anlamıyla metinler arası ilişkiler üzerine kurulur.⁶²⁰

Çocuk edebiyatında yeniden anlatımlar, sadece epik şiirler ve peri masallarında değil aynı zamanda çağdaş eserlerde de yer alır. Sözgelimi, Roald Dahl tarafından 1984 yılında yayımlanan ve toplam altı masalın şiir biçiminde yeniden yazılmasıyla oluşturulan *Revolting Rhymes (İğrenç Tekerlemeler)* adlı eser, metinlerarasılığa örnektir.⁶²¹ Dahl'ın biçimsel özelliklerini de değiştirerek yeniden anlatımını yaptığı *Little Red Riding Hood and the Wolf (Kırmızı Başlıklı Kız ve Kurt)* (1984) adlı eser, metinler arası ilişkiler bakımından incelenmeye oldukça uygundur. Dahl'ın özgün masalın adını olduğu gibi kullanması, okura daha eserin en başında metinler arası ilişki kurması için fırsat verir. Üstelik Dahl, eserin adına sadece *Kırmızı Başlıklı Kız* demekle kalmaz; bir de *ve Kurt* ifadesini yerleştirir. Eserin adının *Kırmızı Başlıklı Kız ve Kurt* olmasıyla, okur daha da belirgin bir şekilde yazarın *Kırmızı Başlıklı Kız* karakteri ile hain kurda göndermede bulunduğunu alımlar. Dolayısıyla okur, yazılanların aslında bir tür yeniden anlatım olduğunu ve

618 John Stephens. *Language and Ideology in Children's Fiction*. s. 88.

619 John Stephens. *Language and Ideology in Children's Fiction*. s. 88.

620 John Stephens. *Language and Ideology in Children's Fiction*. s. 88.

621 "Revolting Rhymes" adlı eserdeki altı masal şunlardır; "Cinderella", "Jack and the Beanstalk", "Snow White and the Seven Dwarfs", "Goldilock", "Little Red Riding Hood", "The Three Little Pigs". Daha fazla bilgi için bk. Roald Dahl. *Revolting Rhymes (İğrenç Tekerlemeler)*. Harmondsworth: Puffin Books, 1984.

özgün masala öykünme yapıldığını, daha en başında eserin adından dolayı kolaylıkla fark eder. Bununla birlikte, kurt ve kız arasında soru cevap şeklinde gelişen diyalogların kronolojik bir düzen içinde sunulması da okura, bu metnin geleneksel masal metni ile benzer bir yapıda şekillendiği inancını verir. Yeniden anlatımı yapılan şiir biçimdeki eser şu şekildedir:⁶²²

“Girdi içeri Kırmızılar içinde küçük kız.
Durdu. Bakakaldı. Sonra dedi ki
‘*Senin ne kadar büyük kulakların var, büyük anne.*’
‘*Seni daha iyi duyabilmek için*’, diye cevap verdi kurt.
‘*Senin ne kadar büyük gözlerin var, büyük anne.*’
Dedi Kırmızı Başlıklı Kız.
‘*Seni daha iyi görebilmek için*,’ diye cevap verdi kurt.
Kurt, kızı gözetlemek için oracığa oturdu ve sırttı.
Bu çocuğu yiyeceğim, diye aklından geçirdi.
Yaşlı büyükannesiyle kıyaslanırsa,
Kırmızı Başlıklı Kız havyar tadı verecekti.
Sonra Kırmızı Başlıklı Kız dedi ki ‘*Ama büyük anne,
Ne kadar güzel kocaman kürklü bir manto giymişsin*’
‘Yanlış yaptın!’ diye haykırdı kurt. ‘Unuttun mu?
Ne kadar büyük dişlerimin olduğunu bana söylemeyi’
‘Aslında, ne söylersen söyle,
Yine de yiyeceğim seni.’
Küçük kız gülümser. Göz kapağının biri titrer.
Külotundan bir tabanca çıkarır.
Canavarın kafasına nişan alır.
Dan, dan, dan kafasından vurur öldürür.”⁶²³

Görüldüğü gibi, parodi tekniği kullanılarak yeniden anlatımının yapıldığı bu metinde, okur bir kez daha olumlu bir son ile karşı karşıya getirilir. Oldukça iyi bilinen masallardan biri olan *Kırmızı Başlıklı Kız*’ın yeniden anlatımında belirgin bir şekilde ortaya çıkan *iconoclastic* (*yerleşmiş inanç ve geleneklere karşı çıkma*) anlatım biçimi dikkatli bir okurun gözünden kaçmaz. Sözgelimi, masal kahramanı, Kırmızı Başlıklı Kız’ın öncel metinden farklı bir söylem kullanarak kurt ile iletişime geçmesi üzerine kurdun şaşkınlık içinde kalması ve haykırarak tehditler savurması, okura öncel metinden farklı bir yapının geliştiğine dair bir izlenim verir. Çünkü öncel metni bilen çocuk okur, metinler arası etkileşimi ilk olarak anlatıcının tonundaki değişim (“Yaşlı büyükannesiyle kıyaslanırsa/Kırmızı Başlıklı Kız havyar tadı verecekti.”); ikinci olarak Kırmızı Başlıklı Kız’ın söylemindeki değişim (“Ne kadar güzel kocaman kürklü bir manto giymişsin”); üçüncü olarak “iç çamaşırı” anlamına gelen cinsel çağrışımlı bir terimin (“Külotundan bir tabanca çıkarır.”) kullanılması ile yapılan söylemsel değişim ve dördüncü olarak masalın sonundaki (“Canavarın kafasına nişan alır./ Dan, dan, dan kafasından vurur öldürür.”)

622 Aşağıda yeniden anlatımı verilen şiir biçimdeki eserin çevirisi bana aittir.

623 Roald Dahl. *Revoltin Rhymes (İlgrenç Tekerlemeler)*. Harmondswort: Puffin Books, 1984, ss. 38-39. Bu metnin çevirisi bana aittir.

değişim ile fark eder.⁶²⁴ Yeniden anlatımın yapıldığı bu metinde yazar, aynı Rus Biçimcilerin ifade ettikleri gibi okurda *alışkanlığı kırmak için (defamiliarization)* özgün metne açıkça müdahale eder.

John Stephens, yeniden anlatımın yapıldığı bu eserde, hem farklı bir son, hem edebi türün masal türünden çıkıp şiir türüne kayması, hem de iç çamaşırı teriminin kullanılması nedeniyle metinler arası ilişkilerin daha şüpheli veya sorunlu bir boyut aldığını belirtir.⁶²⁵ Bununla birlikte Stephens, iç çamaşırından bahsedilmesinin ve Kırmızı Başlıklı Kız'ın elini iç çamaşırının içine sokup çıkarmasının, üstü kapalı bir şekilde okura sunulan bir *tabu* olduğunu ifade etmektedir. Stephens'a göre, külot terimi kullanıldığı bağlama göre farklı anlamlara gelebilir; birincisi terim, sözlük anlamında ifade edildiği gibi bir kadın giyeceği anlamına gelmek için kullanılabilir; ikincisi terimin hafif küfür içeren bir anlamı olabilir; üçüncüsü televizyonlardaki kullanımında olduğu gibi şiddetli bir etkisi olmayan ancak hafif alaycı bir anlam ifade edebilir.⁶²⁶ Bu kelimenin içerdiği semantik yapı ve kültürel kodlamanın çocuk okurların anlamalarının çok ötesinde olduğunu iddia eden Stephens, ayrıca çocuk okurların, Kırmızı Başlıklı Kız'ın silah çekmesinin altında yatan sembolik anlamı ("kendini zorla kabul ettiren kadın cinselliği") da algılayamayacaklarını iddia eder.⁶²⁷

Görüldüğü gibi, Roald Dahl'ın yeniden anlatımını yaptığı bu eser, özellikle çağdaş söylemler içermesi, okurda alışkanlığı kırması ve şiir biçimini alması bakımından oldukça farklı ve ilgi çekicidir. Öncel metin ile daha önce karşılaşan çocuk okur, odaklanan metin ile öncel metin arasında şüphesiz bir ilgi kurmaya çalışacak ve kurmaya çalıştığı bu ilgi onun bilişsel anlamda gelişimine katkı sağlayacaktır.

Catherina Storr'un *Clever Polly and the Stupid Wolf (Akıllı Polly ile Aptal Kurt)* (1955, 1976) adlı eseri de yeniden anlatıma bir örnektir. Bu eserde Storr *anlam kayması (semantic slippage)* tekniği kullanarak göstereni, gösterilen olay, durum ve olgulara göre kendi amacına uygun bir şekilde ilişkilendirir. Ayrıca, yeniden anlatım ile öncel metin arasında kurduğu ilişkide Storr, dilin sosyal etkileşim işlevini göz önünde bulundurur. Tüm peri masallarında esas görevi küçük kızları yemek olan kurt, bu eserde okurların karşısına *toplumsal rolü sayesinde kontrol edilebilir bir varlık* olarak ortaya çıkar.⁶²⁸

Little Polly Riding Hood (Küçük Polly Başlıklı Kız) adlı yeniden anlatım ise *Kırmızı Başlıklı Kız* masalına benzerlikleri ve farklılıklarıyla dikkat çeker. Bu noktada yeniden anlatıma konu olan eserin adının, Eleanor H. Porter tarafından 1913 yılında kaleme alınan *Pollyanna* adlı eseri çağrıştırdığını belirtelim. Diğer bir deyişle, eserin adında kullanılan *Polly* terimi, yaşama sürekli mutlu ve olumlu bakmayı bilmesiyle ünlenen Pollyanna adlı karakteri akla getirdiği için yazar tarafından bilinçli kullanıldığını iddia etmek mümkündür.

624 İngilizlerin "defamiliarization", Rusların ise "ostranenie" kavramı ile açıkladıkları "alışkanlığı kırma" kavramı ile ilgili hakkında daha fazla bilgi için bk. Lawrence Crawford, "Victor Shklovskij: Différance in Difference (Farklılıktaki Fark)", *Comparative Literature*, S. 36, No:3, 1984, ss. 209-219.

625 John Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*, s. 89.

626 John Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*, ss. 89-90.

627 John Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*, s. 90.

628 John Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*, ss. 90-91.

Little Polly Riding Hood adlı eserde Polly, öncel metne benzer bir şekilde büyükannesinin evine giderken yolda bir kurtla karşılaşır. Ancak öncel metinden farklı olarak yeniden anlatımı yapılan bu metinde hem toplumsal, hem de kültürel yapının değişmesi nedeniyle oldukça farklı bir söylem kullanılır:

'Büyükkannen nerede yaşıyor, Başlıklı Polly?'

'Kasabanın öbür yakasında,' diye cevap verdi Polly.

Kurt kaşlarını çattı.

"Oraya ormandan geçiliyor olmalı" dedi. 'Belki de

Kasabadan geçilse de olur. Sen oraya nasıl gidiyorsun Başlıklı Polly?'

'Önce trene sonra da otobüse biniyorum' dedi Polly.

Kurt ayağını hızla yere vurarak

'Hayır, hayır, hayır' diye bağırdı. 'Bunların hepsi yanlış. Öyle diyemezsin.

'Ağaçların arasından dolambaçlı bir patikadan geçiyorum' demen gerekiyordu, ya da buna benzer bir şeyler. Trenle, otobüsle ya da başka bir şeyle gidemezsin. Haksızlık bu.'

'Tabi öyle diyebilirim' dedi Polly, 'Fakat bu doğru olmaz.

Büyükkannemi görmek için kesinlikle otobüsle ya da trenle gitmek zorundayım. Bu yüzden otobüsle ya da trenle gidemem demenin ne önemi var ki?'⁶²⁹

Görüldüğü gibi, Storr'un yeniden anlatımında öncel metin, sadece Polly'nin cevaplarını değil aynı zamanda kurdun sorularını da etkiler. Söz gelimi, yeniden anlatımda Başlıklı Polly kendinden ve yaptığı işten o kadar emindir ki sanki onun kandırılması imkânsızdır. Başlıklı Polly'nin büyükannesinin kasabanın diğer ucunda olan evine ulaşmak için önce trene sonra da otobüse bindiğini söylemesi üzerine kurt beklediği cevabı alamaz. Bunun üzerine giderek sinirlenir. Başlıklı Polly'nin verdiği tüm cevapların yanlış olduğunu düşünür. Bu durumun temel nedeni ise kurdun da öncel metni temel almasıdır. Öncel metne göre Başlıklı Polly'nin ağaçların arasından dolambaçlı bir patikadan geçerek babaannesine ulaşması gerekir. Ne var ki Polly modern çağa ait araçlar olan otobüs ve treni tercih ettiğini ısrarla belirtir.

Yeniden anlatımın yapıldığı bu eserde de metinler arası ilişkiler oldukça belirgindir. Ancak bu eserde metinler arası ilişkiler, anlamı etkileyecek ve konuyu değiştirecek biçimde yapılandırılmıştır. Söz gelimi, Başlıklı Polly'nin aslında Kırmızı Başlıklı Kız karakteriyle benzeşmesine rağmen ciddi ayrımlarının olması, hem anlamı hem de konunun şekillenmesini etkiler. Başlıklı Polly'nin Kırmızı Başlıklı Kız'ın deneyimlerini göz önünde bulundurması ve kurdun onu kandırmasına izin vermemesi bu ayrımın başında gelir. Storr'un yeniden anlatımında Başlıklı Polly, ne Kırmızı Başlıklı Kız kadar kırılgan, ne itaatkâr, ne de kolay kandırılabilir niteliktedir.

Özetle, Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde yazarlar, metinler arası ilişkiler yaratırken yeniden anlatımlara giderek daha çok önem vermektedirler. Linda Hutcheon *In Praise of Adaptation (Uyarlamaya Övgü)* adlı makalesinde uyarlamamanın veya yeniden anlatımın, bir tür vampir olmadığını, yani kaynağından yaşam kanını alıp onu ölü bırakmadığını veya öldürme-

629 Catherina Storr. *Clever Polly and the Stupid Wolf (Akıllı Polly ve Aptal Kurt)*. London: Faber and Faber, 1955, s. 18.

diğini; uyarılmanın, uyarılama yapılan eserden daha sönük görünmediğini vurgular.⁶³⁰ Hatta Hutcheon bu konuda, “*Tam tersine uyarılama, yaşamdan sonra o esere can vererek ve o eserin bir daha asla elde edemeyeceği bir şey yaparak öncel eseri canlı tutar*” der.⁶³¹

John Stephen ve Robyn McCallum, “*Yeniden anlatımlar, bir kültüre ait değer yargılarını ve ilkelerini aksettirdikleri için çocukların sosyal zenginliklere ait özellikleri kabul etmelerine yardımcı olurlar.*” şeklindeki ifadeleri, yeniden anlatılan eserlerin çocuk okurlar açısından işlevselliğini dile getirir.⁶³² Kimberley Reynolds’ın “*Çocuk edebiyatında metinler arası ilişkilerin zengin (çok bulunması) olması, çocukların kültür edinme süreçlerinin bir bölümüdür*” şeklinde yaptığı açıklama ise metinler arası ilişkilerin çocuk edebiyatında sıklıkla kullanılmasını, çocuk okurun belli bir kültürel birikim edinmesine katkı sağladığını işaret eder.⁶³³

Emer O’Sullivan “**Çocuk edebiyatı başlangıcından itibaren uyarlamalar ve yeniden anlatımlar nedeniyle metinler arası edebiyat türü olmuştur. Yeniden anlatımlar, kültürler arası alıntılar, farklı dillerdeki edebi eserler arasında basit olduğu kadar incelikli ve karmaşık etkileşim biçimleri, metinler arası çalışmaların konuları arasındadır.**”⁶³⁴ Özetle yeniden anlatılan eserlerde, metinler arası ilişkiler oldukça yoğun bir şekilde kullanılır. Çocuk okurun hem kültürel ilişkileri algılamasında, hem metne anlam verebilmesinde, hem de öncel metin ile işbirlikçi bir tutum içine girerek metni çözümlemesinde yeniden anlatılan eserlerin önemi büyüktür.

630 Linda Hutcheon. “In Praise of Adaptation (Uyarlamaya Övgü).” *Children’s Literature: Approaches and Territories (Çocuk Edebiyatı: Yaklaşımlar ve Sınırlar)*. Editörler: Janet Maybin, Nicola J. Watson. United Kingdom: Palgrave, Macmillan Publishing, 2009, s. 333.

631 Linda Hutcheon. *agm.* s. 333.

632 John Stephens, Robyn McCallum. *age.* s. 3.

633 Kimberley Reynolds. “Transformative Energies (Dönüştürücü Enerjiler).” *Children’s Literature: Approaches and Territories (Çocuk Edebiyatı: Yaklaşımlar ve Sınırlar)*. Editörler: Janet Maybin, Nicola J. Watson. United Kingdom: Palgrave, Macmillan Publishing, 2009, s. 112.

634 Emer O’Sullivan. *Comparative Children’s Literature (Karşılaştırmalı Çocuk Edebiyatı)*. London, New York: Routledge, 2005, s. 28.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: OKUR MERKEZLİ KURAMLAR

Edebi kuramlar arasında özellikle yapısalcılık ve gösterge bilim edebi eseri merkeze alır; daha çok eserin kendisine yönelir ve metnin içerdiği somut ve nesnel verilere odaklanır. Hatta metin, merkeze alındığı için bu tür kuramlarda çoğunlukla okur, ya ikincil derecede önemli bir konumdur ya da tamamen göz ardı edilir. Tam tersine okur merkezli kuramlarda ise okur merkeze alınır ve metnin kendisinden ziyade okura önem verilir. Kısaca, metin merkezli kuramlar, edebi esere odaklanırken okur merkezli kuramlar ise okura odaklanır. Okur merkezli kuramlardan biri olan alımlama estetiği kuramı da çocuk edebiyatında ilgisini tamamen okura, yani çocuk okura yöneltir. Hatta Roger Sale'in çocuk edebiyatını “*bir konudan ya da bir yazardan ziyade bir dinleyici kitlesi belirten tek edebi tür*” olarak tanımlaması, çocuk edebiyatındaki her tür çalışmanın merkezinde sadece “okur”un olduğu gerçeğini gözler önüne serer.⁶³⁵ Bu nedenle çalışmamızı çocuk edebiyatında özel bir yeri olan alımlama estetiği kuramını incelemeye ve değerlendirmeye ayırdığımızı belirtelim.

III.I. ALIMLAMA ESTETİĞİ KURAMI:

Okur Tepki Kuramı (Reader Response Theory), *Okur Kuramı (Reader Theory)* ve *Dinleyici Kuramı (Audience Theory)* gibi kavramlarla zaman zaman ifade edilse de kuramın öznelliğini en iyi şekilde tanımlayan kavramın *Alımlama Estetiği Kuramı (Reception Theory)* olduğu iddia edilir.⁶³⁶ Alımlama Estetiği kuramını kavramsal olarak tanımlamak yerine kuramı, tarihsel gelişim çevresinde ele alarak açıklayalım. Çünkü tarihsel gelişim süreci ile süregelen, değişen ve gelişen anlamının ortaya çıkarılması kuramın kavramsal olarak tanımlanmasına daha çok katkı sağlayacaktır.

Alımlama Estetiği kuramı, hem edebi eserlerin anlamı hem de yorumlanmasına ilişkin okurun işlevini inceleyen bir kuram olarak 1960'lı yılların sonlarında ortaya çıkar. Kuramın öncüleri Hans Robert Jauss (1921–1997), Wilhelm Dilthey (1833–1911), Edmund Husserl (1859–1938), Martin Heidegger (1889–1976) ve Hans Gadamer'dir (1900–2002). Ancak kuram, özellikle Wolfgang Iser'in (1926–2007) *okuma süreci* ile ilgili yaptığı çalışmalarla daha etkin konuma gelir.

Alımlama Estetiği kuramı, ilk kez Roman Dilleri ve Edebiyatları bölümünde bilim adamı olan Hans Robert Jauss'un 1967 yılında Konstanz Üniversitesi'nde *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft (Edebiyat Tarihi: Edebiyat Biliminin Kışkırtması)* adlı bir deneme dersi

635 Roger Sale. “The Audience in Children's Literature (Çocuk Edebiyatında Dinleyici).” *Bridges to Fantasy (Kurguya Köprü)*. Editörler: George E. Slusser, Eric S. Rabkin, Robert Scholes. Carbondale: Southern Illinois UP, 1982, s. 78.

636 Daha fazla bilgi için bk. Michael Groden, Martin Kreiswirth. *The John Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism (Edebi Kuram ve Eleştiriye John Hopkins Rehberi)*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press, 1994, s. 606.

sırasında ortaya çıkar. Edebiyatı tarihsel ve estetik bir bütün olarak ele alan Jauss, *edebiyat tarihinin, yazarın eserini ve yaşamını kronolojik bir düzen içinde değerlendirmesi gerektiği* görüşüne şiddetle karşı çıktıktan sonra *bir edebi eserin niteliği, kalitesi veya düzeyi o eserin tarihsel veya biyografik oluşum koşullarına değil daha güç algılanabilir etki, algılama ve ölümden sonra ün gibi belli başlı bazı kriterlere bağlı olduğunu* iddia eder.⁶³⁷

Hans Gadamer ise *Wahrheit und Methode (Hakikat ve Yöntem)* (1960) adlı eserinde, Jauss'un *etkileme tarihi ve ufuk erimesi* ilkelerini kabul ettiğini belirtmekle birlikte tarihsel anlama sürecini, şimdi ile *geçmişin ufuklarının erimesi* şeklinde ele alınması gerektiğini ifade eder.⁶³⁸ Bu görüşe göre kişi, sözgelimi okuduğu edebi eserden kendi deneyim ve birikimine ait veya aşına olduğu şeyleri alacak; öncelikle bunları değerlendirecektir. Çünkü kişinin kendisine tamamen yabancı olduğu bir kurgunun sergilenmesi, o kişinin o eserden haz almasını engelleyen veya erteleyen önemli bir etken olarak ortaya çıkar.

Aynı üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde bilim adamı olan Wolfgang Iser'in 1969 yılında *Die Appelstruktur der Texte (Metinlerin Çağrı Kurgusu)* adlı dersinde etki estetiğine karşı yaklaşımı, kendisinin Jauss ile benzer görüşler paylaştığını ve belli konularda kesiştiğini gösterir. Özellikle Iser'in öne sürdüğü etki estetiği yaklaşımına göre, metinde anlamı oluşturan unsurun okur olduğunu yolundaki görüşü, Jauss ile benzer yaklaşımlarda olduğunun ispatı niteliğindedir. Iser'in etki estetiği yaklaşımında okurun rolü oldukça önemlidir; çünkü okur, pasif alımlayıcı konumdan çıkarak aktif anlam veren veya üreten konuma yücelir. Bununla birlikte, okur kurmaca metinde farklı şekillerde karşılaşılabilen boşlukları veya belirlenmemiş alanları anlamlandırmada yükümlü bir duruma gelir.⁶³⁹ Jauss ve Iser'in beklentiler ufkı, belirsizlikler, örtük okur gibi kavramları üzerine odaklanan kuram, alımlama estetiğinin merkezini oluşturur. Özellikle Jauss tarafından ortaya atılan *beklentiler ufkı (horizons of expectations)* kavramını "*genelin, edebi tür ve o türün gelenekleri hakkında önceden bildiği şeyleri*" anlatır.⁶⁴⁰ *Beklentiler ufkı* kavramını şu şekilde açıklayalım. Sözgelimi, bir dönem çocuk edebiyatı alanında Kemalettin Tuğcu'nun eserlerine özel önem verilirken ve onun eserleri çağdaşlarının yanında daha değerli bulunurken başka bir dönem Gültan Danyoğlu'nun eserlerine önem verilmekte; Kemalettin Tuğcu, okur üzerinde eski önemini veya etkisini yitirebilmektedir. Böylesi bir durum, okurun değişen ve gelişen beklentiler ufkunun göstergesidir. Başka bir ifadeyle, "*(Edebi) bir türün sınırları ya eski biçimlerin değişikliğe uğratılması, ya da yeni biçimlerin eskilerinin tahtını sallaması sonucu değişir. Böylelikle türler, okurda farklı okuma biçimlerinin 'beklenti ufuklarını' yaratır.*"⁶⁴¹

637 Tevfik Ekiz. "Alımlama Estetiği mi Metinlerarasılık mı?" Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi. S. 47/2, 2007, s. 5. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/920/11481.pdf> Erişim Tarihi: 28.10.2010.

638 Gürsel Aytaç. *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları, 2003, s. 149.

639 Tevfik Ekiz. *agm*. s. 5.

640 Wilfred L. Guerin, Earle Labor, Lee Morgan, Jeanne C. Reesman, John R. Willingham. *A Handbook of Critical Approaches to Literature (Edebiyata Eleştirel Yaklaşımlar El Kitabı)*. 3. Edition. Oxford: Oxford University Press, 1992, s. 338.

641 Dilek Kantar. "Tür Üzerine Kavramsal Bir Tanımlama Denemesi." Erişim Tarihi: 27. 08. 2011. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/745/9519.pdf>. s. 15.

Iser'in Alımlama Estetiği'ne katkısı sadece etki estetiği bağlamında değildir. 1976 yılında yayımladığı ve okuma edimini üzerinde durduğu *Der Akt des Lesens Theorie ästhetischer Wirkung (Okuma Edimi: Estetik Etkinin Kuramı)* adlı çalışması da önemli bir diğer katkıdır. Çünkü bu çalışmasında Iser, yapısalcılar tarafından metin karşısında göz ardı edilmiş olan okuru ön plana çıkarır; bir taraftan okuma ediminin önemini vurgularken diğer taraftan estetik etkinin diyalektik olarak metin ve okur ikilisi arasındaki etkileşim bağlamında çözümlenmesi gerektiğini savunur.⁶⁴² Ayrıca Iser'in yazar, örtük okur ve ideal okur kavramlarına getirdiği bakış açıları da kurama sağladığı diğer katkılar arasındadır.

Alımlama Estetiği kuramının 1960'lı yıllarda oldukça popüler olduğunu belirtmiştik. Her ne kadar okurun okuma süreci ve edebi esere verdiği tepki ile ilgili çalışmalar, 1960'lı yıllarda popülerliğini kazansa da bu çalışmaların temeli I. A. Richards'ın yaklaşık kırk yıl önce yazdığı *Principles of Literary Criticism (Edebi Eleştirinin Temelleri)* (1924) ve *Practical Criticism (Uygulamalı Eleştiri)* (1929) adlı eserleri ile atılır.

Michael Benton'a göre, Alımlama Estetiği kuramına özgü bir yol haritası hazırlamak iki nedenden oldukça zorlayıcıdır. Bunlardan birincisi, yaptıkları çalışmalar nedeniyle Alımlama Estetiği kuramının kapsadığı sınırların dışında kalan birkaç önemli kişinin olması; ikincisi ise Almanların geliştirdikleri *teпки kuramı (reception theory)* ile Anglo-Amerikanların geliştirdikleri *alımlama estetiği eleştirisi (reader response criticism)* arasında belli noktalarda birçok benzerliğin olmasıdır.⁶⁴³ Birincisi ile ilgili şunları söylemek mümkündür: Özellikle son derece etkili iki yazar D. W. Harding ve Louise Rosenblatt'ın 1930'lu yıllarda *edebi deneyimin psikolojik ve duygusal etkileri* konusunda yaptıkları araştırmalar, eğitim ve edebiyat kuramcılarının okurları rehabilite etmeye başladığı dönemler olarak bilinen 1960 ve 1970'li yıllarda sadece *eğitisel düşünme* (dolaylı olarak çocuk okurların şiir ve hikâye konusunda okulda edindikleri deneyimler) üzerinde etkili olur. Daha sonra Harding'in *Psychological Approaches in the Reading of Fiction (Roman Okumaya Psikolojik Yaklaşımlar)* (1962) adlı bildirisi ile Rosenblatt'ın yeniden yazdığı *Literature as Exploration (Edebi Araştırmalar)* (1938/1970) adlı eseri bu alanda iki temel metin olarak kabul edilir.⁶⁴⁴

1950'li yıllarda edebi eleştiride tartışma götürmeyen konulardan biri, metnin merkeze alınmasıdır. Sözelimi, *The Mirror and the Lamp (Ayna ve Işık)* (1953) adlı eserinde M. H. Abrams, metni merkeze aldıktan sonra onun etrafına yazarı, okuru ve betimlenen dünyayı yerleştirir.⁶⁴⁵ Ancak 1950'li yıllardan sonra Alımlama Estetiği eleştirmenleri, metne anlamın okur tarafından verildiğini savunduktan sonra özellikle okuru merkeze alarak ve süregelen edebi geleneği sarsarak *bireysel okumaları* ilgi odağı haline getirirler.⁶⁴⁶

642 Tevfik Ekiz. *agm.* s. 5.

643 Michael Benton. "Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism (Okurlar, Metinler, Bağlamlar: Okur-Tepki Kuramı)." Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1999, s. 82.

644 Michael Benton. *agm.* s. 83.

645 Michael Benton. *agm.* s. 82.

646 Michael Benton. *agm.* s. 82.

1960'lı yıllardan itibaren Alımlama Estetiği ile ilgili yapılan çalışmalar, *okuma eylemi* ile *edebiyat* öğretme eylemi arasında yeni ilişkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Okuma ve edebiyatı öğretme eylemi arasındaki bu yeni ilişki, çocuk okurun eserleri kavramsallaştırmaları konusunda önemli sonuçlar ortaya koyar. Bundan önce, 1940'lı ve 1950'li yıllarda Amerikan Yeni Eleştiri kuramının hâkim olduğu görüş nedeniyle, edebi metnin nasıl işlevsellik kazandığını ortaya koymak için özellikle şiir türüne uyarlanan *yakın okuma* tekniğine önem verilir ve okur, yok sayılırdı. Hatta 1949 yılında Rene Wellek ve Austin Warren tarafından kaleme alınan *Theory of Literature (Edebiyat Teorisi)* adlı eserde *okuma eylemine* geniş yer verilirken *okura* sadece iki kere değinilmesi⁶⁴⁷ oldukça ilginçtir. Demek ki, 1950'li yıllarda, okurun öneminden bahsetmek pek olası değildir.

Alımlama Estetiği kuramının 1960'lı yıllardan itibaren ivme kazanmaya başlamasının temel nedeni, bu döneme eğitim bilimlerinin egemen olmasıdır. Bununla birlikte, 1970'li yıllar Alımlama Estetiği konusunda yapılan kuramsal çalışmaların en yaygın olduğu dönem olarak göze çarpar. Norman Holland'ın *The Dynamics of Literary Response (Edebi Tepkinin Dinamikleri)* (1968), *Poems in Persons (Kişilerin İçindeki Şiirler)* (1973) ve *Five Readers Reading (Okuyan Beş Kişi)* (1975); Jonathan Culler'ın *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature (Yapısalcı Şairler: Yapısalcılık, Dilbilimi ve Edebiyat Çalışması)* (1975); Wolfgang Iser'in *The Implied Reader (Örtük Okur)* (1974) ile *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response (Okuma Eylemi: Alımlama Estetiği Teorisi)* (1978) ve Stanley Fish'in *Is There a Text in this Class (Bu Sınıfta Bir Metin Var mı?)* (1980) adlı eserleri Alımlama Estetiği'nin temelini oluşturur.

1980'li yıllarda da eğitim bilimlerine önem verilmeye devam edilir. Bu alanda Robert Protherough *Developing Response to Fiction (Kurguya Tepki Geliştirme)* (1983), Robert Scholes *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English (Metnin Gücü: Edebi Eleştiri ve İngilizce Öğretimi)* (1985), Joyce Many ve Carole Cox ise *Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research, and Practice (Okurun Bakış Açısı ve Edebi Anlayış: Kuramları, Araştırmaları ve Uygulamaları Araştırma)* (1992) adlı eserler verirler.

Verdiğimiz örneklerden de anlaşılacağı gibi, başlangıçta Alımlama Estetiği kuramı konusunda eserler veren eleştirmenler, okuru merkeze alarak daha çok eğitim bilimleri alanında çalışmalar yaparlar.

Alımlama Estetiği kuramından ayrı olarak, 1960'lı yılların sonlarına doğru ortaya çıkan Marksist Eleştiri, Yapı-Sökücülük ve Feminist Eleştiri gibi kuramlar *okur merkezli kuramlar* arasında yer almasalar bile bu kuramların okura dönük yönlerinin olmalarının temelinde iki nedeni vardır. Bunlardan birincisi, modern edebiyatın, okuru eseri çözmeye, esere anlam vermeye ve eleştirel düşünmeye davet etmesi; ikincisi ise eserdeki anlamı daha çok dilsel nedenlere dayandıran Saussure'un aksine metnin nasıl okunması gerektiği konusunu okura dayandırmaya çalışan Derrida'nın harcadığı çabadır.⁶⁴⁸ Dolayısıyla okur, modern edebiyatın katkıları sayesinde edilgen konumdan

647 Michael Benton. *agm*. s. 83.

648 Bema Moran. *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınevi, 1983, ss. 240-241.

çıkarak metnin çözümlenmesinde sanki edebi eserin bir parçasıymışçasına etkin bir rol almaya başlar. Anlamın çözümlenmesini okura bırakan yazar, böylece karakter, zaman, mekân, olay ve atmosfer gibi birçok edebi unsurun anlaşılması için okuru merkeze çekmeye çalışır.

Alımlama estetiğinde olduğu gibi gösterge biliminde de metindeki kodların çözümlenmesi ve bu kodlara bağlamsal olarak anlam yüklenmesi okurun algısı ile ilgilidir. Sözelimi, Barthes'in *metnin bütünlüğünün metnin çıkış noktasında değil varış noktasında olduğunu* belirtmesi onun, okuru merkeze alan yaklaşımının bir sonucudur. Buna ek olarak, Iser'in *eserin anlamının metnin içinde her zaman hazır veya yalın bir şekilde bulunmayacağını; metindeki bazı ipuçları sayesinde okurun entelektüel düzeyinin yardımıyla anlamın ortaya çıkarılabileceğini* iddia etmesi de okuru merkeze alan yaklaşımın bir diğer göstergesidir.⁶⁴⁹ Kısaca, Alımlama Estetiği kuramının merkeze aldığı tek şey okurdur. Çünkü anlam, metin içinde tam olarak yer almaz; başka bir ifadeyle anlam, metinde gücül halde bulunmaz; diğer temsilcilerin birbiriyle ilişkisi sonucu ortaya çıkar ve okurun alımladığı süreç içinde somut bir hâl alır.

Alımlama Estetiği sanatın tanımı veya sanatın işlevi gibi konulara odaklanmaz; daha çok edebi metindeki anlam sorununa yönelir. Bu kurama göre esere anlamı kimin veya neyin yüklediği önem kazanır. Berna Moran esere anlamı yazarın mı, okurun mu, yoksa sözcüklerin mi yüklediğini sorguladıktan sonra anlam sorununun, duygusal bir sorundan ziyade düşünsel ve bilgisel bir sorun olarak ele alınması gerektiği için esere anlamın kimin veya neyin yüklediğinin önem kazandığını ifade eder.⁶⁵⁰ Esere anlamı yazarın, okurun veya sözcüklerin yüklemesi başka bir kuramı yani, *yorumbilim (hermeneutik)* kuramını da akla getirir. Dolayısıyla, Alımlama Estetiği kuramının yorumbilim kuramıyla örtüşen benzer özellikleri vardır. Ancak amacımızın Alımlama Estetiği kuramını tanımlamak ve kuramın sınırlarını belirlemek olduğunu bir kez daha hatırlatalım.

Alımlama Estetiğine göre yazar, metnin yaratılma aşamasında okura her şeyi söylemez; her bilgiyi vermez; birtakım yerlerin doldurulmasını okura bırakır. Dolayısıyla, metnin anlamlandırılmasında okurun işlevselliği ön plana çıkar. Okur, kendi bilgileriyle ve daha önce edindiği tecrübelerle metne anlam yükler. Bu nedenle edebi olan ve edebi olmayan metinler arasındaki ayrımı, metinlerin nitelikleri değil *okurların metne olan yaklaşımları* belirler. Öyleyse nedir Alımlama Estetiği? Edebi metni bir göstergeler düzeni olarak gören Berna Moran, alımlama estetiği kuramının okura dönük, yani okur-merkezli bir kuram olduğunu ifade ettikten sonra bunun nedenini, *"yazınsal metin, işlevini bir dilsel düzenleme olarak ortaya çıktığı an değil, bir okuma sürecinde alımlandığı an bütünler"* sözleriyle açıklar.⁶⁵¹

Jane P. Tompkins "An Introduction to Reader-Response Criticism (Alımlama Estetiği Eleştirisine Giriş)" adlı makalesinde, *Alımlama Estetiği eleştirisinin kavramsal olarak birleşmiş eleştirel bir konumda olmadığını; ancak bir araştırma alanı belirlemek için okur, okuma süreci ve tepki kavramlarını kullanan eleştirmenlerin eserleriyle ilişkilendirilen bir kavram olduğunu iddia eder.*⁶⁵²

649 Berna Moran. *age.* ss. 241-242.

650 Berna Moran. *age.* s. 240.

651 Berna Moran. *Edebiyat Üzerine: Makaleler/Röportajlar*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004, s. 143.

652 Jane P. Tompkins. "An Introduction to Reader-Response Criticism (Okur Tepki Eleştirisine Giriş)." *Reader Response Criticism: From Formalism to Post Structuralism Okur Tepki Eleştirisi: Yapısalcılıktan Yapısalcılık*

Wilfred L. Guerin Alımlama Estetiği kuramının gizemli ve öznel bir yönü olduğu için çok sayıdaki kişiyi etkisi altına aldığı belirtiltikten sonra “Öznel olmasından dolayı kaynaklanan gizli tehlikesine rağmen, Alımlama Estetiği kuramı edebi dogmatizme karşı bir tür düzeltici (islah edici), tutarlı edebi yorumların zenginliği, karmaşıklığı ve çeşitliliği için bir tür hatırlatıcı konumundadır. Sözel anlam yüklemde okurların bir daha asla tamamen göz ardı edilemeyeceğini öngörmek güvenilir gibi görünmektedir” diyerek okura verilen değeri ve önemi bir kez daha vurgular.⁶⁵³

Sırasıyla alımlama estetiği kuramının tarihsel süreç içinde gelişimine ve kuramla ilgili tanımlara kısaca değindikten sonra Alımlama Estetiği kuramını çocuk edebiyatı bağlamında değerlendirelim.

Alımlama Estetiği kuramının çocuk edebiyatı eserlerine iki temel soru sormak suretiyle uygulanabileceğini iddia eden Michael Benton bu sorulardan birincisinin edebi esere, diğerinin ise okura yöneltilmesi gerektiğini belirtir.

1. Metinde yer alan örtük çocuk okur kimdir?
2. Gerçek çocuk okur, okuma sürecine ne şekilde tepki verir?⁶⁵⁴

Görüldüğü gibi, Alımlama Estetiği’ne göre, metin ve okur birbirinin tamamlayıcısıdır. Bu nedenle her ikisi birlikte hareket ederler. Henry James’in yazar, tıpkı karakterini yarattığı gibi okurunu da yaratır. Yazar okurunu iyi bir şekilde yaratırsa, o zaman okur üzerine düşenin yarısını yapar şeklindeki sözleri, iyi yapılandırılmış bir metinde okurun işlevini gözler önüne serer.⁶⁵⁵ Daha açık bir ifadeyle, okurun okuma sürecine katılımı ve metinde yazarın amaçlı bir şekilde kendisine buldurmaya çalıştığı gizli unsurları çözmeye çalışması okura düşen görevin sadece bir kısmıdır.

Okur, edebi metni yorumlarken metin içi ve metin dışı dinamikleri çözümlmeye çalışır. Edebi metni çözümlerken biçimsel unsurları göz önünde bulundurduğu gibi bağlamsal unsurları da hesaba katmayı ihmal etmez; hatta tarih ve kültürü de içine alan soyut kavramlar döngüsü arasındaki ilişkilere de anlam yükler. Alımlama Estetiği’nin merkezinde okur ve okuma edimi olduğu için metnin yazıldığı tarihsel ve kültürel döneme ait özellikler, metnin anlamlandırılmasında metin dışı dinamikler olarak ele alınır. Dolayısıyla, okur, metni anlamlandırırken metin dışı dinamiklere de anlam yüklemek durumunda kalır.

Bilindiği gibi, her yazınsal ürün bir değil, birden çok anlam içerir. Dolayısıyla Alımlama Estetiği’ne göre metnin anlamı, okur ve metin arasındaki diyalogla çözümlenebilir. Şöyle ki; “Alımlama sürecinde metinle okur arasında bir ilişki başlar; bunda metnin yaratıcısının artık herhangi bir yönlendirmesi söz konusu olmaz. Baş başadır okur ve metin; araya başka kimse giremez; ilişkinin hangi boyutlara varacağı, nasıl bir derinlik kazanacağı, okura, okurun birikimine, okuma alışkanlığına bağlıdır; her okurla farklı olacaktır metnin ilişkisi.”⁶⁵⁶

Sonrasına). Editör: Jane P. Tompkins. 7th Press. London: John Hopkins University Press, 1992, s. IX.

653 Wilfred L. Guerin, vd. age. s. 344.

654 Michael Benton. agm. s. 81.

655 Michael Benton. agm. s. 81.

656 Yılmaz Özbek. age. s. 8.

Michael Benton'a göre “*Bir edebi eserdeki çoğul anlamlılık; okurların yaratıcı katılımları; tabula rasa olarak değil okurun okuma eylemine idiyo-senkratik (nev’i şahsına münhasır) bilgisini ve kişisel üslubunu getirdiğinin kabul edilmesi; okurun yorum gücünün sosyal, tarihsel ve kültürel olarak biçimlendiğine dair farkındalık uyandırması*” gibi unsurlar Alımlama Estetiği’nin temel ilkelerini oluşturur.⁶⁵⁷ Bu temel ilkelerin her biri çocuk edebiyatı alanında metin çalışmaları üzerinde de etkilidir. Dolayısıyla çocuk edebiyatında Alımlama Estetiği’nin kuramsal alt yapısı Benton’ın yukarıda belirttiği esaslar çerçevesinde şekillenir.

Alımlama Estetiği kuramı çocuk edebiyatı bağlamında ele alındığında, kuramın doğrudan eğitim bilimleri, yani pedagoji ile yakından ilişkili olduğunu iddia etmek mümkündür. Bununla birlikte, bu kuram ile ilgili yapılan çalışmalar, bir taraftan çocuk okurun roman, şiir ve resimli kitap gibi edebi türlere karşı geliştirdiği tepkilere odaklanarak edebiyat öğretiminde nelerin iyi örnekler oluşturduğunu anlamamıza yardımcı olması amacıyla yapılırken, diğer taraftan çocuk okurun bireysel düşüncelerini ve sosyal davranışlarını ortaya çıkarma amacıyla da yapılır. Ayrıca bu tür çalışmalarda, çocuk kitaplarını incelemede yetişkin edebiyatında geçerli olan kavram ve düşüncelerin kullanıldığını ve genellikle metin odaklı incelemeler yapıldığını belirtelim. Bu noktada Alımlama Estetiği’nde genel amacın özel bir okur kitlesine sahip olan çocuk edebiyatının özelliklerini belirlemek olduğunu bir kez daha vurgulayalım.

Alımlama Estetiği’ni beş temel başlıkta inceleyen Michael Benton, bunların sırasıyla şu şekilde değerlendirilmesi gerektiğini belirtir: “*tepki süreci, okuma eyleminde gelişme, okur davranış türleri, çocukların tutumlarını ortaya çıkaran kültürel odaklı çalışmalar ve okur-tepki kavramlarını içeren metin odaklı çalışmalar*.”⁶⁵⁸ Buna göre, *tepki süreci*, okurun sonsuz sayıdaki değişkenler yardımıyla edebi metne gösterdiği tepkinin ölçülmesine; *okuma eyleminde gelişme*, çocuk okurun gelişimi ile okuma eyleminin gelişimi arasındaki paralelliğin saptanmasına; *okur davranış türleri*, okura ait bir tipoloji yaratılmasına; çocukların tutumlarını ortaya çıkaran *kültürel odaklı çalışmalar*, feminizm, çok kültürlülük ve kültürler arasılık bağlamında eserlerin incelenmesine ve son olarak *okur-tepki kavramlarını ele alan metin odaklı çalışmalar* ise daha çok metinler arası çalışmalara odaklanır.

Çocuk okurların tepki sürecini ortaya çıkaran araştırmalar içinde en yaygın olanı, sınıf çalışmalarını kuramlaştırmaya çalışan eğitimci araştırmacıların yaptıkları çalışmalardır. Bu tür çalışmalar, farklı değişkenlerin kullanılmasıyla sonsuz sayıda araştırma yapılmasına olanak verir. Örneğin, metin, bağlam, anlam ve okurların demografik özellikleri gibi farklı değişkenlerin kullanılması sonucunda araştırma geniş bir yelpazeye yayılabilir. Bununla birlikte, Alımlama Estetiği kuramı, en çok kısa hikâye, şiir ve masal türü bağlamında incelenirken daha az sayıdaki çalışmalar ise roman türü ile ilgili yapılmaktadır.⁶⁵⁹ Bununla birlikte, 2000’li yılların başına kadar oyun veya drama türündeki metinlere karşı okurun tepkisini veya tutumunu ölçen hiçbir çalışmanın bulunmaması da oldukça ilginçtir.

657 Michael Benton. *agm.* s. 84.

658 Michael Benton. *agm.* s. 85.

Alımlama Estetiği'nde okurların tepkisini, *fiziksel çevre* anlamında kullanılan *bağlam* etkiler. Sözelimi, normal ders saatinde kırk veya elli kişilik sınıflar içinde okurların bir edebi esere karşı geliştirdikleri tepki ile ders dışında gönüllü üç beş çocuk okurun aynı esere karşı geliştirdikleri tepki aynı değildir. Bu durum şunu gösterir; çocuk okurun yetişkinlerden farklı olarak edebi esere karşı geliştirdikleri tepki, bağlama göre değişebilir, şekillenebilir ve etkilenebilir.

Alımlama Estetiği, daha çok okurun yaş düzeyi, sosyal geçmişi, cinsiyeti ve okuryazarlık düzeyi gibi konulara ve küçük ölçekli çalışmalara odaklanır. Alımlama Estetiğini ölçen çalışmalar, genellikle okurların tepkilerini ortaya çıkaran sorular sorularak yapılır. Sözelimi, okura *okuduğunuz parça ile ilgili aklınıza gelenleri söyleyin* veya *okuduğunuz parçayı en iyi şekilde ifade ettiğine inandığınız beş sıfat yazınız* gibi *serbest çağrışım* yöntemi kullanarak veya anket çalışması yaparak okurun tepkisini ölçmek mümkündür. Hatta sorular sorarak, yazılı ve ses kayıtları yaparak sözlü biçimde okurların düşüncelerini almak suretiyle de araştırma yürütülebilir. Ayrıca, soru cevap şeklinde hazırlanan sorularla okurların edebi esere karşı geliştirdikleri tutumlar gözlemlenebilir. Okurların bireysel tepkileri ölçülebildiği gibi grup içindeki tepkileri de ölçülebilir. Kısaca, bütün bu veriler toplanarak Alımlama Estetiği kuramını merkeze alan bir araştırma çalışması yapılabilir.

Alımlama Estetiği kuramı ile ilgili olarak, özellikle 1980'li yıllarda okurların edebi eserlere verdikleri tepkilerin değerlendirilmesi ve araştırılması konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Bu dönemde özellikle çocuk okurların şiir türüne karşı geliştirdikleri tepkiler ile ilgili çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Örneğin, Barrie Wade bir araştırmasında, J. R. Squire'in "The Responses of Adolescents While Reading Four Short Stories (Adolesan Çağındaki Çocukların Dört Kısa Öyküye Verdikleri Tepkiler)" adındaki kısa öyküler konusunda yaptığı çalışmasını, Charles Tomlinson tarafından yazılan bir şiire uyarlar. Bu çalışmada Wade, *denetlenen (supervised)* ve *denetlenmeyen (unsupervised)* ilköğretim II. kademe öğrencilerinin şiire karşı nasıl tepki verdiklerini ortaya çıkarır.⁶⁶⁰ J. Dixon ve J. Brown *okurların tepkilerini neyin belirlediğini* ortaya çıkarmak amacıyla 1984 yılında *Responses to Literature: What is being Assessed? (Edebiyata Tepkiler: Değerlendirilen Ne?)* adlı bir araştırma yaparlar. Bu çalışmada on yedi yaşındaki çocukların yazdıkları kayıtlar üzerinde bir çalışma yaparak okur tepkisini ortaya çıkarırlar.⁶⁶¹

Bu noktadan hareketle okurların tepkilerini ölçen birçok çalışma yapıldığını söylemek mümkündür. Bu çalışmaların içinde en ilginç olanları ise *bir dereceye kadar yapılandırılmış öz yönetimli tartışma* olarak adlandırılan çalışmaları kapsayanlardır. Bu çalışmalarda gruplara ayrılan bireylerin, edebi esere karşı verdikleri tepkinin ölçülmesi esas alınır. Burada amaç, okurların tepki sürecini ortaya çıkarmaktır.

660 Barrie Wade. "Assessing Pupils Contributions in Appreciating a Poem (Bir Şiiri Anlamada Çocukların Katkılarını Değerlendirme)." *Journal of Education for Teaching*. S. 7, No. 1, 1981, ss. 40-49.

661 J. Dixon, J. Brown. *Responses to Literature: What is being Assessed? (Edebiyata Tepkiler: Değerlendirilen Ne?)*. London: Schools' Council Publications, 1988.

Okurların tepkilerinin ölçülmesi daha önce belirttiğimiz gibi sadece şiir değil, aynı zamanda kurgusal anlatı türlerine yani anlatı metinlerine de uygulanır. Örneğin, 1964 yılında J. R. Squire tarafından yapılan *The Responses of Adolescents While Reading Four Short Stories (Adolesan Çağındaki Çocukların Dört Kısa Öyküye Verdikleri Tepkiler)* adlı çalışmada okurların kısa öykülere verdikleri tepki ölçülmüştür. Squire yaptığı bu çalışmaya göre, ergenlik çağındaki okurların kısa öykülere verdikleri tepkileri altı gruba ayırır. Bunlar; “*edebi yargılar, yoruma dayalı tepkiler, anlatısal tepki, çağrışım tepkisi, öztutum tepkisi ve öngörülen yargılar.*”⁶⁶² Squire, okurların katılımı arttıkça onların edebi yargılarda bulunmaya karşı eğilimlerinin arttığını iddia eder ve bu tutum için ergenlik çağındaki okurların genel davranış özelliğini belirten bir kavram olan *bağlayıcı mutluluk (happiness binding)* ifadesini kullanır.⁶⁶³

Robert Protherough ise *Developing Response to Fiction (Kurguya Tepki Geliştirmek)* adlı çalışmada çocuk okurların metni okurken sergiledikleri tutumları *bir karakteri yansıtmak, bir durumu yansıtmak, kitap ve okur arasındaki çağrışım, mesafeli izleyici ve bağımsız değerlendirme* olmak üzere beş gruba ayırır. Protherough, okurun okuma seviyesinin artmasını ve belli bir okuma olgunluğuna erişmesini okurun sayı bakımından artan türlerle karşılaşmasına bağlı olduğunu belirttikten sonra okurun olgunluğa erişmesinin farklı türleri algılamaya yeteneği ile de ilişkili olduğunu vurgular.⁶⁶⁴ Demek ki okuma olgunluğuna erişmesinde bir, okurun farklı edebi türlerle karşılaşması; iki, bu türleri algılaması oldukça önem taşır.

Michael Benton ve Geoff Fox ise öykü okuduklarında okurlara ne olduğu sorusuna cevap arayan *Teaching Literature 9-14 (9-14 Yaş Arasındaki Okurlara Edebiyat Öğretimi)* (1985) adında bir eser yayınladılar. Bu çalışmanın odaklandığı temel soru şu bağlamda gelişir: *Okur, okuma eylemi ile birlikte ikinci bir dünya yaratır; öyleyse okur, yarattığı bu ikinci dünyaya karşı ne şekilde tepki verir?* Araştırmanın bu sorusu, çocuk okurların farklı öykülerden farklı tecrübeler edindiklerini ortaya çıkarmıştır. Benton ve Fox, ayrıca bu çalışmalarında okuma deneyiminin iki şekilde geliştiğini belirtirler. Birincisi dört aşamadan oluşur: *okumayı istemek, hikâyeye dâhil olmak, eserde kaybolmak ve eserin sonunu getirebilmek*. İkincisi de dört aşamadan oluşur; *zihinde canlandırma, tahmin etme ve geçmiş şeyleri düşünme, etkileşimde bulunma ve değerlendirme.*⁶⁶⁵

Görüldüğü gibi, okurun tepki süreci, çeşitli psikolojik eylemlerin anlaşılmasına ve okuma sürecinde okuru olgunlaşma aşamasına erdiren şeylerin ortaya çıkarılmasına bağlıdır. Benton, çocukların nasıl bir edebiyat okuru olarak gelişebileceği sorusuna, şöyle cevap verir;

1. Kitaplarla ilgili çocukluk döneminden kalan kişisel anılarla;
2. Piaget'nin gelişim evrelerine bağlı olarak çocuk okurda hikâyeye algısının gelişmesiyle;

662 J. R. Squire. "The Responses of Adolescents While Reading Four Short Stories (Ergenlerin Dört Kısa Öykü Okurken Verdikleri Tepkiler)." Research Report No:2. Champaign, IL:NCTE, 1964, ss.17-18.

663 J. R. Squire. *agm*. s. 41.

664 Robert Protherough. *Developing Response to Fiction (Kurguya Tepki Geliştirme)*. Milton Keynes: Open University Press, 1983.

665 Michael Benton, Geoff Fox. *Teaching Literature 9-14 (9-14 Yaş Arasına Edebiyat Öğretmek)*. Oxford: Oxford University Press, 1999, s. 85.

3. Bireysel ve yaş gruplarının ihtiyaçlarına uygun kitapların seçilmesiyle okurun edebi kültürünün gelişmesiyle;

4. Çocukların okuma alışkanlıklarını ve ilgilerini araştıran çalışmalardan elde edilen *gelişim* ile ilgili bulgularla.⁶⁶⁶

Çocuk edebiyatının Alımlama Estetiği kuramına göre incelenmesi sadece edebi türler, okurların demografik özellikleri, okurların metinlere karşı gösterdikleri tepkiler, okurların tepki süreçleri bağlamında değil aynı zamanda farklı edebi kuramlar bağlamında da incelenir. Sözgelimi, çocuk okurların düşünceleri ve sosyal davranışları Alımlama Estetiği çerçevesinde incelenmektedir. Benton'a göre, bunların üç inceleme alanı bulunur. Bunlardan birincisi, ırk ve cinsiyet konusunun çocuk okurlara öğretilmesinde edebiyatın ne kadar işlevsel olduğunu gösteren çok kültürlü çalışmalar (*multicultural studies*) ile *feminist çalışmalar* (*feminist studies*); ikincisi, çocuk okurların edebiyata tepkilerini onların ilgileri bağlamında ele alan *tam kültür çalışmaları* (*whole culture studies*); üçüncüsü ise, farklı ülkelerdeki çocuk okurların aynı metne karşı gösterdikleri tepkileri karşılaştıran ve okurların metindeki kültürel benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarışını ele alan *kültürler arası çalışmalar* (*cross-cultural studies*)dır.⁶⁶⁷

Görüldüğü gibi Alımlama Estetiği bağlamında incelenen çocuk edebiyatı ile feminist çalışmalar birbiri ile oldukça ilgilidir. Çünkü kadın ve erkek arasındaki haksız ayrımı gözler önüne seren ve okurda bir bilinç oluşturma amacı güden feminist çalışmalar; genellikle belirli bir sınıfa ait alt kültürü baskın bir tema olarak işleyen kültürel çalışmalar; çocuk okurların çeviri metinlere karşı gösterdikleri tutum ve çeviri metnin okur üzerindeki etkisini inceleyen kültürlerarası çalışmalar son yılların popüler konuları arasındadır.

Daha önce Benton'un belirttiği gibi, *okur tepki kavramlarını içeren metin odaklı çalışmalar*, Alımlama Estetiği kuramı içinde değerlendirilir. Metin odaklı çalışmalarda genel olarak dikkati çeken iki unsur bulunduğunu belirten Benton, bunlardan birincisinin örtük okur, ikincisinin ise *metinler arası* olduğunu ifade eder.⁶⁶⁸ İser tarafından ortaya atılan örtük okur kavramı çocuk edebiyatı eserlerinde örtük çocuk okur olarak incelenir; *metinlerarasılık* ise, okurların farklı metinlerden anlam çıkarmaları bağlamında değerlendirilir. Kültürel bağlam içeren herhangi bir okuma sürecinde okurdan beklenen, metin, diğer metinler ve diğer edebi türler arasındaki karmaşık ilişkileri ortaya çıkarmasıdır. Aynı zamanda, okurdan kültürel açıdan farklılık gösteren bir metinde yer alan *boşlukları doldurması* ve okurun *metni alımlaması* ile beklenir.

Çocuk edebiyatında Alımlama Estetiği kuramının odak noktasını, okurun yaptıkları ile okurun deneyimlerinin oluşturduğunu ifade eden Benton, aslında okurun yaptıkları ile okurun deneyimlerinin oldukça muğlâk kavramlar olduğunu vurgular ve bu belirsizliği, varlığı tam olarak ispatlanamayan Loch Ness canavarına benzeterek açıklar. Şöyle ki Loch Ness canavarı ile Alımlama Estetiği kuramını birbirine benzeten Benton, canavarı ele geçirmeye çalışırken aslında onun var olduğundan bile emin olunamadığını; eğer

666 Michael Benton. "Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism." s. 89.

667 Michael Benton. "Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism." s. 91.

668 Michael Benton. "Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism." s. 93.

canavarın yaşadığı varsayılırsa, en gelişmiş araçlarla yapılan en hassas araştırmaların bile sadece belli belirsiz bir görüntü almada yeterli olabildiğini; bunun nedeni olarak ise canavarın yapısının ve boyutlarının oldukça belirsiz olmasını göstermekte ve avcılarının canavarı yakalamak için çok çeşitli yöntemler kullandıklarını ifade etmektedir.⁶⁶⁹ Benton'ın verdiği bu örnek, Alımlama Estetiğinde okur kavramının oldukça çeşitli olduğunu; her okurun farklı estetik zevke ve beklentiye sahip olduğunu ve bu nedenle belli bir yöntem ortaya koymanın oldukça güç olduğunu gösterir. Bununla birlikte, Gürsel Aytaç her okurun edebi eser karşısında bireysel veya öznel beklentilerinin farklı olduğunu ve bunların "*hoşlanma, hoşça vakit geçirme, yeni şeyler öğrenme, deneyimini artırma, heyecanlanma, arınma, aydınlanma isteği*" şeklinde gelişebileceğini belirtir.⁶⁷⁰

Çocuk edebiyatı eseri söz konusu olduğunda, günümüz çocuk edebiyatı yazarlarının, okurların tepkilerini hesaba katmadan yazdıklarını var saymak mümkün değildir. Dolayısıyla, her bir çocuk edebiyatı yazarının, okurların tepkilerini göz önünde bulundurarak eserlerini yarattıklarını söyleyebiliriz. Bu nedenle yazarlar, okurların tepkileri konusunda oldukça ciddi bir bilinç geliştirirler. Çünkü çocuk edebiyatı yazarları, çocuk okurların tepkilerinin yetişkinlerden farklı olduğunu ve yetişkinlerin gösterdikleri tepkilerin çocuk okurlar tarafından gösterilmediğini bilirler. Sözelimi, N. Tucker "Can we ever know the reader's response? (Biz hiç okurun tepkisini bilebilir miyiz?)" adlı bildirisinde, çocukların tepkilerini, entelektüel ve duygusal gelişim psikologlarının açıkladığı şekilde ilişkilendirmekle birlikte çocukların yetişkinlerden farklı tepkiler gösterdiklerini iddia eder.⁶⁷¹

Verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, Alımlama Estetiği kuramı eleştirmenleri, metnin okur üzerinde bıraktığı etkiyi çözümlemeye çalışırlar. Aslında bu tür çözümleme *biçimcilik (formalism)*, *retorik (rhetorical)* veya *psikolojik (psychology)* eleştiride de yapılmaktadır. Ancak Alımlama Estetiği'nde çözümleme, okur tepkisi bağlamında ele alındığı için diğer kuramlarla arasındaki fark, bu noktada ortaya çıkar. Dolayısıyla, anlamın metne değil, okura bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Dahası, aynı metin, gerek farklı okur kitleleri, gerek farklı topluluklar tarafından farklı şekillerde yorumlanabilir. Bunun temel nedeni ise, okurun kendi kültürel miraslarından yararlanarak edebi metne tepki vermesidir.⁶⁷²

Özetle, alımlama estetiği kuramı, okurun merkeze alınmasını, edebi unsurların çözümlenmesinde bağlamsal unsurların göz önünde bulundurulmasını, esere anlamın yüklenmesinde okurun birincil derecede işlevsel olduğunun fark edilmesini, okurun eseri çözümlerken, sadece eserde verilen bilgilerle bir çözümleme yapmadığının tam tersine kendi kişisel birikimi ve deneyimini de beraberinde getirdiğinin bilinmesini, okurun metni çözümlerken kendi bireysel gelişiminin yanı sıra tarihsel, kültürel ve sosyal ortamın da katkısının olduğunun bilincinde olunmasını gerekli kılar.

669 Michael Benton "Readers, Texts, Contexts: Reader Response Criticism." s. 81.

670 Gürsel Aytaç. *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları, 2003, s. 150.

671 N. Tucker. "Can We Ever Know the Reader's Response (Okurun Tepkisini Hiç Bilebilir miyiz?)." Editör: Michael Benton. *Approaches to Research in Children's Literature (Çocuk Edebiyatındaki Araştırmalara Yaklaşımlar)*. Southampton: Department of Education, Southampton University Press, 1980.

672 Wilfred L. Guerin, vd. *age*. ss. 343-344.

III.1.1. Okuma Edimi ve Okur:

Alımlama Estetiği kuramı, gerek okuru merkeze alan yapısı, gerek okuma edimine verdiği önem nedeniyle sadece edebi bilimler değil aynı zamanda gelişim psikolojisi, eğitim bilimleri ve genel psikoloji gibi daha birçok alana uygulanmaktadır. Alımlama Estetiği'nde okurun merkeze alınması ve okurun üstün tutulmasıyla okuma edimi önem kazanır. Çünkü okurun alımlama sürecinin en başında okuma edimi gelir. Bu nedenle, Alımlama Estetiği kuramını incelenirken birbirini tamamlayan bu iki kavram birlikte ele alınır.

Okuma edimi ve okur kavramlarına değinmeden önce *metin* terimine açıklık getirelim. J. A. Appleyard'a göre *metin*, "yazarın, yazar ve okur tarafından paylaşılan sosyal ve edebi kodları ima etmesi suretiyle oluşturduğu tepki bekleyen yapılar sistemidir."⁶⁷³ Demek ki, Alımlama Estetiği kuramına göre zaten metnin kendisi *tepki bekleyen yapılar sistemi* olarak adlandırılır. Metin eğer böyle bir sistemse, o zaman beklediği tepkiyi verecek olan da şüphesiz okurdur. Ancak şunu belirtmekte yarar var: Metin, okurun alımlamasını sağlamadığı veya sınırlamadığı gibi onun edilgen bir şekilde metni kavramasına da neden olmaz. Çünkü okur, kendi yaşam tecrübesiyle birlikte edebi eser ile ilgili beklentilerini de beraberinde getirir; metin ya bu beklentilere cevap verir ya da vermez. Ancak okur ve metin geri bildirimde bir noktada yine de kesişirler. Başka bir ifadeyle, "okur geri bildirimi, açık savunmalarla ve bu savunmaları düşlerle süsleyerek; bunların sonucunu ise ahlak, entellektüel, sosyal ve estetik tutarlılık deneyimine dönüştürerek filtreler."⁶⁷⁴ Okurun edindiği deneyimi filtrelemesi, yani kendi akıl süzgecinden geçirerek onda bir yaşantı oluşturması, metinde şema (schemata) unsurunun ne kadar dikkatli bir şekilde kurgulandığına bağlıdır.

Bilişsel Bilimler (Cognitive Science) alanındaki çalışmalarıyla ünlü psikolog Ulric Neisser'in, "Sadece okuma değil dinleme, dokunma ve görme de zaman içinde oluşan beceri aktivitelerindendir. Bu aktivitelerin her biri duyu organlarımıza hitap eden şemalara ve önceden var olan yapılara bağlıdır" sözleri, edebi eserin çözümlenmesinde sadece okuma ediminin değil aynı zamanda şema adı verilen bir yapının da oldukça işlevsel olduğunu belirtir.⁶⁷⁵

Okuma ediminde bu kadar işlevsel olan şema terimine Neisser şu sözlerle açıklık getirir: "Şema, geçmişin geleceği etkilediği araçlardır; önceden elde edilen bilgi sonradan neyin geleceğini belirler; çünkü şema tahminlerden oluşmaktadır."⁶⁷⁶ Neisser, ayrıca şema teriminin, okurun okuma eylemi öncesinde yaşadığı dünya ile ilgili birtakım bilgilere sahip olması ve okuma süreci boyunca yazarın kodladığı dünyayı kendisinin daha önce edindiği yaşantılar çerçevesinde çözümlemeye çalışması anlamında kullanılması gerektiğini vurgular.⁶⁷⁷

673 J. A. Appleyard, S. J. *Becoming A Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood (Okur Olmak: Çocuktan Yetişkinliğe Kurgu Deneyimi)*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1990, s. 9.

674 J. A. Appleyard, S. J. *age*. ss. 9-10.

675 Perry Nodelman. *The Pleasures of Children's Literature (Çocuk Edebiyatından Haz Alma)*. Second Edition, USA: Longman Publishers, 1996, s. 43.

676 Perry Nodelman. *age*. s. 43.

677 Şema terimi psikoloji ve bilişsel bilimlerde (cognitive science) şu anlama gelmektedir: Şema, düşünce veya davranışın düzenlenmiş şeklidir; önceden düşünülüp hakkında fikir edinilmiş olan bir dizi düşünceler sistemidir; dünyanın bazı özelliklerini anlatan zihinsel yapılardır; özel bir bilgi yapısı veya benliğin bilişsel

Edebi metin bağlamında şemanın işlevişini açıklamak gerekirse şöyle bir örnek vermek mümkündür. Çocuk okur için yazılmış herhangi bir hayvan hikâyesini ele alalım. Bu hikâyede, çocuk okurun dünyasında var olan kelimelerin kullanılması, edindiği sınırlı dünya görüşünün dışına çıkılmaması, hayal gücüyle ters düşmeyen havyan karakterlerin konuşturulması gibi unsurlar hikâyenin yaratılmasında kullanılan edebi olasılıklardır. Bütün bu olasılıklar ise şemayı oluşturan unsurlardır. Okuma interaktif bir süreci kapsadığı için şema geliştirilebilir; yeni bilgilerle desteklenebilir ve şemaya yeni deneyimler eklenebilir. Görüldüğü gibi, okur, metinde verilen ipuçlarını takip ederek ve daha önce edindiği bilgiler aracılığıyla metinde ne olacağını ortaya çıkarabilir veya en azından çıkarımda bulunabilir. Bu işlemin yapılması şemanın takip edildiği anlamına gelir.

Yazarı yazmaya iten en önemli nedenlerden biri olarak yazarın dile getirmek istediği duygu ve düşüncelerini okurla paylaşmak olduğu varsayılırsa, o halde okur ve yazar arasındaki ilişkinin tüm toplumu kapsayan nitelikte bir ilişki olduğunu kabul etmek gerekir. Yazarın eserini kaleme almadaki bir diğer amacı da yazarın, ortak anlayışa sahip olan bir toplumun parçası olabilme umududur. Yazar, okurun sahip olduğunu düşündüğü metne *anlam verme* ve metinde *anımlar arası ilişki kurma* gibi edinimlerini geliştirmek için türlü yollar dener. Bu durum yetişkin edebiyatında olduğu kadar çocuk edebiyatında da geçerlidir. Kendi içinde farklı değişkenleri olan çocuk edebiyatı, yetişkin bakış açısıyla değerlendirildiğinde hem oldukça basit, hem de kolay görünmesine rağmen çocuk edebiyatını oluşturan dinamikler sanıldığı kadar yüzeysel değildir. Dolayısıyla, metni çözümlerken çocuk okur da aynı yetişkin okur gibi şemayı takip edecek ve anlamı oluşturan parçaları bulmaca çözüyormuşçasına olması gereken yerlere yerleştirecektir.

Alımlama Estetiği'ne göre metne anlam verilmesi sürecinde okurların tutumları önemlidir. Çünkü okurlar aynı metni farklı algılayarak metne karşı farklı tepkiler verebilirler. Bu durumun temel nedeni ise metinde yazar tarafından bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde oluşturulan boşlukları, her bireyin kendi yaşantısından edindiği tecrübelerle doldurma çabasıdır. Başka bir ifadeyle, şemanın takip edilmesi ve metindeki boşlukların doldurulması, tamamen okurun metni çözme konusunda gösterdiği çabaya bağlıdır. Her okur metindeki boşlukları kendi sosyal, kültürel ve tarihi birikimini göz önünde bulundurarak dolduracağı için metnin alımlanması doğal olarak birbirinden farklılık gösterecektir. Bir okur için bir anlama gelen bir metin, diğer bir okur için başka bir anlama gelecektir. Ne var ki, benzer seviyelerdeki okurların metni alımlamaları kısmen farklılıklar gösterse de genel olarak benzerliklerin daha ağır bastığını söylemek gerekir.

Metne anlam yükleyenin okur olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bir metinde yer alan kısacık bir söylemin anlam bakımından bir eksiklik yaratıp yaratmayacağını göstermek için Perry Nodelman bir örnek verir. Bu örneğe göre, *yumurtayı beyazlaşınca kadar çırp* ifadesinin geçtiği bir söylemde veya metinde aşçı, yumurtanın beyazlaşınca kadar çırpılması için geçen süreçte hangi aletlerin kullanıldığından işlemin nasıl yapılacağına kadar her türlü

bilgiye sahiptir. Yani yumurtanın çırpılması basit bir işlem gibi görünse de bunu yapacak olan kişi, sırası ile hangi aletleri, ne şekilde ve ne kadar sürede kullanacağını bilir; bu konu ile ilgili belli bir bilgi birikimi vardır. Yani aşçıya yumurtayı nasıl çırpacağı anlatılmaz. Bu şu anlama gelir: İyi bir okur, yazılı bir metinde verilen oldukça sınırlı bilgi ile yetinebilir ve verilmeyen bilgiyi kendisi rahatlıkla boşluklara doldurabilir. Diğer taraftan yumurtanın beyazlaşması, aşçıdan aşçıya değişebildiği için bazı aşçılar için çırpılmış yumurta yeterince beyaz ve koyulaşmışken bazıları için bu yeterli olmayabilir. Çünkü her bir aşçının daha önce edindiği tecrübe birbirinden farklıdır. Gördüğü gibi, *paylaşılan kelimelerin ifade ettikleri her ne kadar aynı görünse de her bir kelimenin alıcıda bıraktığı izlenim, etki ve anlam farklıdır*.⁶⁷⁸ Bu durumu metin bazında ele alırsak, her bir okurun aynı metni alımlamasının birbirinden farklılık gösterebileceği ve her bir okurun aynı metin içinde farklı bir öykü bulmasının oldukça doğal olacağı sonucuna varabiliriz.

Yazarın verdiği kodlar yardımıyla okurun metne anlam vermesi, sanıldığının aksine oldukça zorlayıcı ve düşünmeye sevk edici bir iştir. Çünkü okur, kendi edindiği deneyimler aracılığıyla metne anlam vermeye çalışır. Kişinin bu şekilde davranması, aslında onun dili öğrenirken geliştirdiği tutumla benzer. Bu konuda Jonathan Culler, "Literary Competence (Edebi Yeterlilik)" adlı makalesinde *bir dil öğrenen bir kişinin fonetik bir dizim (düzen) duyduğu andan itibaren bilincinden veya bilinçaltından gelen bilgisini kullanarak ona anlam vermeye çalıştığını* belirtir.⁶⁷⁹ Aynı şey yeni bir metinle karşılaşan bir okur için de geçerlidir. Okur metinle buluştuğu andan itibaren bilincinden veya bilinçaltından gelen bilgisini kullanarak metne anlam vermeye çalışır. Culler bu görüşünü şu sözlerle destekler: "*Kişinin kendi dilinde fonolojik, sentaktik (sözdizimsel), semantik kurallara hâkimiyeti onun sesleri ayrı birimlere dönüştürmesini, kelimeleri fark etmesini ve sonuç cümlesine yapısal bir tanımlama ve yorumlama getirmesini sağlar ki bütün bunlar onun (dili yeni konuşmaya başlayan biri) için oldukça yeni şeylerdir*".⁶⁸⁰

Okuma sürecinde, şemayı takip etme, boşlukları doldurma ve anlam verme ne kadar önemli ise metinde verilen işaret veya ipuçlarının anlaşılması da o kadar önemlidir. Okuma sürecinde metinde verilen işaret veya ipuçlarının okur tarafından anlaşılması, çocuğun gelişimine sosyo-kültürel bakış açısı ile yaklaşan Leo Vygotsky (1896–1934) tarafından ortaya konulur. Vygotsky, bu konuyu *içsel konuşma (inner speech)* ile *düşünme (thought)* bağlamında inceler; bu iki birimin arasında gerçek bir bağlantı olduğunu ve bu bağlantının *işaretleme sistemi (cueing system)* adı verilen bir düzen içinde meydana geldiğini belirtir. Buna göre, işaretleme sistemi, *okuma sürecinde beynin algılayıp harekete geçmesi suretiyle okurun işaret ve ipuçlarını kullanma yeteneği* olarak adlandırılır.⁶⁸¹ Vygotsky işaretleme sistemini semantik, sentaktik ve grafofonik olmak üzere üç kısımda inceler.⁶⁸²

678 Perry Nodelman. age. s. 44.

679 Jonathan Culler. "Literary Competence (Edebi Yeterlilik)." *Reader Response Criticism: From Formalism to Post Structuralism (Alımlama Estetiği Kuramı: Formalizmden Yapısalcılık Sonrasına)*. Editör: Jane P. Tompkins. 7th Press. London: John Hopkins University Press. 1992, s. 101.

680 Jonathan Culler. *agm*. s. 101.

681 Mary Trim. *Growing and Knowing: A Selection Guide for Childrens Literature (Büyüme ve Bilmek: Çocuk Edebiyatından Seçmeler)*. Germany: K.G. Saur: 2004, ss. 15-16.

1. Semantik İşaretleme Sistemi: Okurun, kendi yaşam tecrübesinden anladığı ve algıladığı kadar metinden anlam çıkarması işlemidir. Eğer çocuğun daha önceden edindiği türlü deneyimleri varsa, metindeki terimler ona bir şey ifade edecektir. Örneğin, “alabalık”, “deve”, “mantar” gibi kelimelerle kişisel etkileşimde bulunan okur, bu imgeleri aklına getirerek somutlaştıracak; böylece, kişisel tecrübeleri metnin anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

2. Sentaktik (sözdizimsel) İşaretleme Sistemi: Sentaktik işaretleme sistemi, bir bebeğin büyüdüğü ve konuşmasını geliştirdiği çevrenin diline ait kurallar ile ilgilidir. Çocuk sürekli olarak günlük konuşma dilinin geçtiği bir çevrede bulunduğundan ister istemez bu kuralların içinde dil gelişimini sağlar. Sözdizimsel yapının nasıl işlediğine bir örnek verelim. Türkçenin “Özne-Tümleç-Yüklem” İngilizcenin ise, “Özne-Yüklem-Tümleç” şeklinde dizildiği bilinmektedir. “Ben çiçek topladım” cümlesi İngilizcede “I picked up flowers” şeklinde ifade edilir. Görüldüğü gibi, yüklem ve tümlecin yerleri değişmiştir. Okurun bu tür sözdizimsel yapıları anlaması ve bu yapılar çerçevesinde dile anlam vermesi, onun sentaktik işaretleme sistemini geliştirme sürecinde olduğunun göstergesidir. Bu ise dile maruz kaldığı ortama bağlıdır. Okurdan dilbilimsel dizilişe anlam vermesinin yanı sıra terimlerin sözlü ifade ediliş şekillerini de anlaması beklenir. Ayrıca okur, sıfatların yapısı, isimlerin çoğul tekil özellikleri ve zaman çekimleri gibi diğer dilbilimsel konulara da dikkatini çekmek durumundadır. Bu yapıların her birini zaten konuşma diline uyguladığı için basılı metinde bu yapıları yeniden görmesi çocuk okurun bu yapıları kolaylıkla algılamasına yardımcı olur.

3. Grafofonik⁶⁸³ (sesli yazı) İşaretleme Sistemi: Bu sistem, kelimenin nasıl yazıldığı ve o kelimenin nasıl ses çıkardığı ile ilgilidir. Örneğin, iki yaşlarındaki bir çocuğun Migros mağazalarının büyük “M” harfini zihinsel anlamda fark etmesi ve bu “M” harfinin turuncu renkte olduğunu bilmesi, onun doğuştan gelen görsel yeteneğinin bir göstergesidir. Eğer aynı çocuk, “McDonalds”ın reklâmındaki veya hamburger menüsündeki “M” harfi ile Migros’un “M”si arasında bağlantı kurabiliyorsa o zaman o çocuğun grafofonik bağlantı kurma özelliğinin gelişme aşamasında olduğunu söyleyebiliriz.

Alımlama Estetiği’nde okurun tipolojisi önemli bir unsur olarak ortaya çıkar. Okurların birbirinden farklı olduğu bilinen bir gerçektir. Yani bazı okurların yumuşak başlı, bazılarının aktivist ruhlu, bazılarının ise meraklı olduğunu genel olarak ifade edebiliriz. Ancak bu tanımlamaların hiçbirisi gerçek okur tipolojisini ortaya çıkarmada yeterli değildir. Çocuk okurların tipolojisini belirleyen çok az sayıda çalışma yapılmış olmakla birlikte bu çalışmaların daha çok, okunan kitabın yapısını ele almaksızın okurların bireysel okumaları ile ilgili davranışsal tepkilerini ölçmeye yönelik olduğunu söyleyebiliriz. Ancak J. A. Appleyard okurun okuma sürecini değerlendirdiği *Becoming A Reader: The Experience of Fiction From Childhood to Adulthood (Okur Olmak: Çocukluk Döneminden Yetişkinlik Dönemine Kadar Kurgu Deneyimi)*

683 “Graphophonic” teriminin tam Türkçe karşılığını bulmada zorluk yaşadığımız için terimi açıklamaya çalışacağız. Graphophonic teriminin geçen grapho, yazı, çizelge, kayıt vb. anlamlara gelen bir ön ektir; phonik ise, sesle özellikle konuşma sesi ile ilgili olan demektir. Bu iki yapı birleştiğinde “yazılı metnin çıkardığı konuşma sesi” veya “sesli yazı” anlamına gelmektedir. “Grafofonik” olarak terimi yazmak mümkündür.

(1990) adlı eserinde okurun beş işlevi olduğunu belirttikten sonra bunların her birini şu şekilde açıklar: ⁶⁸⁴

1. Oyuncu olarak okur: Okul öncesi dönemde çocuk, henüz okuma yazmayı öğrenmediği için bir okurdan çok ya bir dinleyici ya da bir oyun kurucudur. Bu dönemde çocuk, dinlediği masal veya hikâyeleri kendi kurgusal dünyasına taşır. Çocuk, gerçekleri, korkuları, arzuları kendi hayalindeki fantastik dünyasında yaratır.

2. Kahraman olarak okur: Okul dönemindeki çocuk inanılmaz olayların merkezindeki bir karakterdir. Hikâyelerin dönüşümlü olarak birbirini takip etmeleri ve anlamlı bir bütün oluşturmaları, kurgusal dünyanın daha anlaşılır bir düzeyde olmasını sağlar. Böylece okur, bu dünyaya kolaylıkla girebilir ve bu dünyada bir süreliğine kalabilir.

3. Düşünür olarak okur: Ergenlik çağına giren okur, hikâyelerde hayatın anlamını sorgular ve öğrenmeye çalışır. Ayrıca toplum içinde kabul gören uygulamaya değer inanç yargıları ile ahlaki değerleri de anlamak için çabalar. Kendisine göre, ideal bir dünya ve ideal düşünce sistemini oluşturmaya çabalayan okur, kendisine rol model almayı düşündüğü kimseyi ise taklit etmeye çalışır.

4. Yorumcu olarak okur: Sistemli bir şekilde edebiyatla uğraşan bir okur, örneğin bir üniversite öğrencisi, mezun konumundaki bir öğrenci veya bir öğretmen edebiyatı, kendi içinde kuralları olan düzenli bir bilgi sistemi olarak ele alır. Okur analitik bir şekilde edebi eser hakkında yorum yapmayı bilir; eserin tarihi ile ilgili bir bilgi birikimine sahip olabilir ve hatta edebi eser hakkında eleştirel bir görüş veya bakış açısı sunabilir.

5. İşlevsel (pragmatik) okur: Yetişkin okur, bazı farklılıklar olsa da ve daha önceki rollerine karakteristik tepkiler verse de birkaç nedenden dolayı kitap okuyabilir. Bunlar; kaçmak için, gerçek deneyimi yargılamak için, güzellik duygusunu yüceltmek için, birini yeni tecrübeler edinmesine teşvik etmek için ve birini bilgelikle sakinleştirmek için vb. Bu tepkilerde ortak gibi görünen tek şey ise yetişkin okurun artık daha bilinçli bir okur olarak ön plana çıkmasıdır. Yani, okur artık neden okuduğunu bilir.

Görüldüğü gibi, okur tipolojisi okurun gelişimiyle doğru orantılı olarak gelişir. Okuma edimi başlamadan önce okur, bir oyuncu; okuma ediminin ilk yıllarında okur, bir kahraman; ergenlik döneminde okur, bir düşünür olarak ortaya çıkarken olgunluk döneminde okur bir yorumcu; yetişkinlik döneminde ise okur pragmatik yani, şartlara göre davranan veya işleri durumuna göre uyduran bir kimse olarak ortaya çıkar.

Okurun tipolojisi bize okurun gelişimsel süreci hakkında kesin bilgiler verir. Buna göre, okurun yaşı arttıkça okuma deneyimi de artar. Bu konuda Shelby Anne Wolf ve Shirley Brice Heath şöyle der: “Çocuk edebiyatını zevkli yapan ve çocuk edebiyatı hakkında yorum yapılmasını mümkün kılan şey ‘gerçek’ler değildir; aksine, çocuğun giderek artan duyum bilgisi, duygusal tepkisi ve sağduyulu yaklaşımına bağlı olarak çıkarımlarda bulunmasıdır.”⁶⁸⁵

Okuma sürecini etkileyen unsurlar konusunda araştırma yapan Ellen J. Esrok, edebi eserleri *imge etkisi* bağlamında inceler; bunların *bağlam* (con-

684 J. A. Appleyard, S. J. age. ss. 15-16.

685 Shelby Anne Wolf, Shirley Brice Heath. *The Braid of Literature: Children's Worlds of Reading* (Edebiya-

tex), *metin* (*text*) ve *okur* (*reader*) olmak üzere üç kısımda değerlendirilmesi gerektiğini ifade eder.⁶⁸⁶ Okuma sürecine etkisi bakımından ele alındığında bağlamın işlevi genellikle okuma eyleminin gerçekleştirildiği fiziksel ortam ile sınırlıdır. Örneğin, okuma eylemi gerçekleştirilirken ışığın konumu, parlaklığı, rengi, hangi yönden geldiği; oturlan sandalye veya koltuğun rahatlığı; çevredeki gürültü ve havanın yağmurlu veya güneşli olması gibi özellikler bağlam kapsamında değerlendirilir. Ne var ki bağlam *okumanın gerçekleştirildiği fiziksel ortam* anlamına gelmesinin yanı sıra *okuma eyleminin hangi amaç uğruna gerçekleştirildiğini* de anlatan bir terimdir. Örneğin, SBS sınavına girecek olan bir öğrencinin testte başarılı olmak için *hızlı okuma* yapması, başka bir öğrencinin dönem ödevini veya projesini değerlendirmek için *düzeltilme okuması* yapması veya diğer bir öğrencinin ise sadece *haz almak için okuma* yapması birbirinden farklıdır. Başka bir deyişle, verdiğimiz örneklerde yapılan okumaların her birinin farklı amaçlarının olması, bunların bağlamsal açıdan da farklı olduklarının işaretidir. Dolayısıyla okurların farklı bağlamlara verdikleri tepkiler çoğunlukla onların seçimlerine, bilinç durumlarına veya bilinçaltlarına bağlıdır; bu seçimler ne tür okumanın uygun ve etkili olduğu konusunda okurların tutumunu etkiler.⁶⁸⁷ Sözelimi, ODTÜ'de öğrenim gören bir öğrenci ile İzmir'de tersanede çalışan bir gemi ustasının kültürel algıları ve normları hiçbir zaman aynı olmayacağı için her ikisinin aynı edebi esere karşı geliştirdikleri tepkileri de doğal olarak farklı olacaktır.

İkinci unsur olan *metin* ise bir taraftan görsel imge türetme işlevini sürdürürken, diğer taraftan okurun bilişsel durumunu ve duygulanımını arttırmada rol oynadığı için önem taşır. Her bir metinde farklı baskın değerler veya güçler bulunduğu bilinir. Sözelimi, bazı metinlerde *imge* merkezde iken bazılarında ise *ses* merkezdedir. Metinlerdeki bu farklılıklar genellikle edebi türden kaynaklanan bir durum değildir.⁶⁸⁸ Ancak bazen şiir türünde ses unsuru öne çıkarken, masal türünde imge unsuru öne çıkabilir veya tam tersi olabilir. Görüldüğü gibi, imge ve ses gibi baskın değerlerin yaratılmasında edebi türlerin herhangi bir önemi yoktur. Ancak metinlerde kullanılan imge ve ses unsurları okurun betimlenen metni zihinde canlandırmasına yol açtıkları için önem taşırlar. Örneğin, imgenin zihinde canlandırılmasına *Anadolu Efsaneleri* serisinin *Kız Kulesi'nin Gizi* adlı eserinden örnek verelim.

"İstanbul'un her köşesi güzelliklerle doludur. Bu güzelliklerden biri de önünden her gün gemilerin geçtiği Kız Kulesi'dir.

Kız Kulesi, İstanbul'un eski semtlerinden Üsküdar'ın sahilinde, kıyıya çok yakın minik bir adanın üzerindedir.

Üsküdar kıyılarından İstanbul'u seyredenler, kentin Kız Kulesi'yle nasıl bir renk ve canlılık kazandığını görürler. Görürler de bu minik adanın öyküsünü bilen pek azdır."⁶⁸⁹

Bu örnekte görüldüğü gibi, okur, İstanbul'u, İstanbul'un güzelliklerle dolu yerlerini, gemilerin geçtiği Kız Kulesi'ni, minik bir adayı, Üsküdar kıyıla-

686 Ellen J. Esrock. *The Reader's Eye: Visual Imaging as Reader Response* (Okur Gözü: Okur Tepkisi Bağlamında Görsel İmgeler). London: John Hopkins University Press. Baltimore, 1994, s. 179.

687 Ellen J. Esrock. *age*. s. 179.

688 Ellen J. Esrock. *age*. s. 181.

689 *Türk Klasikleri, Efsane, Anadolu Efsaneleri: Kız Kulesi'nin Gizi*. hzl. Ahmet Özdemir. İstanbul: Bordo Siyah Yayınları, 2006, s. 3.

rından İstanbul'u seyredenleri, Kız Kulesi'nin rengini ve canlılığını zihninde canlandırabilir.

Sesin zihinde canlandırılmasına *Bak Şu Hayvanların İşine* serisinin *Benekli Karaca* adlı öyküden örnek verelim.

"Orman sakinleri, o sabah, korkunç bir gök gürültüsüyle uyandılar. Arından şimşekler çaktı.

Geyikler, karacalar, tavşanlar, sincaplar neye uğradıklarını şaşırdılar. Herkes panikledi. Soğukkanlılığıyla tanınan Baykuş bile ürktü: 'Amanın ben böyle bir şey görmedim! Şiddetli bir fırtına geliyor! Herkes kaçıp saklansın!' diye bağırdı."⁶⁹⁰

Bu örnekte görüldüğü gibi, okur, gök gürültüsünün çıkardığı sesi, şimşeklerin çakma sesini, hayvanların kaçışmalarını ve kaçışma esnasında çıkardıkları sesleri zihninde canlandırabilir.

Verdiğimiz örneklerden anlaşılacağı üzere okuma sürecine katkıda bulunan en önemli unsurlardan biri Ellen J. Esrok'un da belirttiği gibi *zihinde (gözde) canlandırma (visualization)* işlemidir. Bilindiği gibi, *okuma süreci, sayfanın göz gezdirilmesinden, çizgilerin veya işaretlerin fark edilmesine, grafiklerin anlaşılmasından dildeki semantik yapının algılanmasına kadar birçok farklı unsurun birlikte hareket ettiği karmaşık ilişkilere sahip bir işlemi kapsar.*⁶⁹¹ Ancak Esrock, okuma sürecinde gözde canlandırma işleminin bilişsel anlamda etkili bir işleve sahip olmasının edebi eserlerin hızlı bir şekilde anlaşılması için yeterli bir kıstas olmadığını ısrarla vurgular. Hatta Esrok eserinin *The Reader's Visual Experience (Okurun Görsel Deneyimi)* adlı bölümünde bu görüşünü, "Hiç Kimse, her okurun görsel imge oluşturduğunu, her imgenin bilişsel farkındalığı artırdığını ve duygu deneyimini azalttığını iddia edemez." sözleriyle destekler.⁶⁹²

İmgelerin zihinde canlandırılmasında cinsiyetin de önemli bir unsur olduğunu belirten Ellen J. Esrock, *okuma eylemini etkileyen cinsiyet farklılıklarının özellikle okurun uzamsal imgeleri kullanmasıyla ortaya çıktığını* ifade eder.⁶⁹³ Stephen Kosslyn ve Pierre Jolicoeur, imgelerin zihinde canlandırılması konusunda cinsiyet farklılıklarını şu sözlerle ortaya koyar: "*Erkeklerin, ortalama olarak, kadınlardan kısmen daha fazla imge kullanmaya meyilli oldukları görülmektedir. Ancak bu bulgu, Galton (1883)'un imgelerin, kadınların ve çocukların karakteristik düşünme şekli olduğu görüşü ile çelişmektedir. Belki de tutarlı sonuçlar değerlendirildiğinde erkeklerin uzamsal yetenek gerektiren testlerde daha başarılı olduklarını ortaya çıkaran bulgumuz şaşırtıcı değildir.*"⁶⁹⁴ Görüldüğü gibi, daha önce yapılan araştırmalar, (özellikle kökeni 1883 yılında Francis Galton (1822–1911) tarafından yapılan araştırmaya dayalı olanlar) kadın ve çocukların görsel zekâlarını daha iyi kullandıklarını ortaya çıkarsalar da sonraki çalışmalar, erkek okurların uzamsal zekâlarını kullanmada daha etkili olduklarını ortaya koymaktadırlar.

690 Mehmet Türkan, Bilsev Akış. *Bak Şu Hayvanların İşine. Benekli Karaca Dişlek Fare*. İstanbul: Kaya Matbaacılık, 2007, s. 4.

691 Ellen J. Esrock. *age*. s. 178.

692 Ellen J. Esrock. *age*. s. 179.

693 Ellen J. Esrock. *age*. s. 187.

694 Stephen M. Kosslyn, Pierre Jolicoeur. "A Theory-Based Approach to the Study of Individual Differences in Mental Imagery (Zihinsel İmgelemdeki Bireysel Farklılıklar Çalışmasına Kuram Temelli Yaklaşım)." *Aptitude, Learning, and Instruction: Cognitive Processes Analyses of Aptitude (Yetenek, Öğrenme ve Yönerge)*.

Ellen J. Esrock iki tür uzamsal imge olduğunu; bunlardan birincisinin *statik uzamsal imge*, ikincisinin ise *dinamik uzamsal imge* olarak adlandırılması gerektiğini öne sürer. Bu görüşe göre, statik yani, hareket etmeyen imge, daha çok ev içine ait eşyaları, bir sayfadaki kelimeleri, ya da insanların portrelerini betimlerken dinamik yani, hareketli imgeler ise hareket eden araçları, dönüşümlü olarak yer değiştiren mektupları veya hareket halindeki bedenleri çağırıştırır.⁶⁹⁵ Demek ki, Alımlama Estetiği kuramına göre, okuma sürecini bağlam, metin ve okur olmak üzere üç bileşen etkiler.

Alımlama Estetiği göz önünde bulundurulduğunda aynı yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatında da okurların okuduklarından mutlaka haz almaları ve metnin tamamını anlamaları beklenemez. Hatta birçok çocuk okurun, okuduklarından anlamaları gerekenle asla uyuşmayan bir bilgi birikimine ulaştıkları veya edebi altyapıya sahip olduklarını iddia etmek bile mümkündür. Böylesi bir durum, çocuk edebiyatının gelişmesini engelleyici faktörlerden biri olarak görülebilir. Ancak çocuk okurların okudukları metinlerin tamamını olmasa da bir kısmını anlamaları da oldukça önemlidir. Çünkü en basit bir dille yazılmış çocuk edebiyatı metinlerinin bile yazılanları anlayacak ve yorumlayacak yetenekli ve donanımlı okurlara ihtiyaç duydukları şüphe götürmez bir gerçektir. Bu durumu Berna Moran şu sözlerle açıklar: “*Okurun kendi çabasıyla anlamı bütünülemesi ve keşfetmesi bir çeşit estetik zevk sağlar ona. Onun için eğer yazar, okura her şeyi hazır verirse okura yapacak bir şey kalmaz ve okur böyle bir metin karşısında sıkılabilir. Bunun tersi de doğrudur, yani metne bir anlam vermek olanaksızlaşırsa okur, umutsuzluğa kapılır ve metni elinden bırakır.*”⁶⁹⁶

Özetle, okuma, sanıldığıının aksine karmaşık bir eylemdir; karmaşık bir süreci de beraberinde getirir. Okuma eylemi, okuma uğraşı ve gelinebilecek en son nokta olan okuma ediminde, okurun rolü asla küçümsenemez. Hatta Goethe, oldukça emek sarfedilerek yapılan okuma ediminin zorluğuna dikkat çekmek için “*Doğru dürüst okumayı öğrenebilmek için tam seksen yılımı verdim, gene de kendimi bu kutsal ülküye ulaşabilmiş sayamıyorum...*” demiştir.⁶⁹⁷ Öyleyse, okuma edimi sistematik düşünme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, anlam verebilme, boşlukları doldurabilme, şemayı takip edebilme ve edebi türlerin ayrımını yapabilme gibi daha birçok bilişsel özelliği içinde barındırır. Bütün bunların amaca ulaşabilmesi için ise, edebi yönü güçlü bir okura ihtiyaç vardır.

Bu kısma kadar okuma edimi ve okur arasındaki ilişkiye değindik. Bundan sonra ise önce yazma sürecinde yazar temsilcinin daha sonra ise, okuma sürecinde okur temsilcinin işlevine değineceğiz. Çünkü okur ve yazar arasındaki ilişkinin anlamlı olması, yazma ve okuma edimi ile birebir ilişkilidir. Karşılıklı ilişkiler ağının ne şekilde işlevsellik kazandığının ortaya çıkarılması metne anlam verilmesi sürecinde büyük önem taşır.

III.1.II. Yazar Temsilci ve Yazma Süreci:

Bir metnin yaratılmasında işlevsel olan verici konumundaki *yazar* ile alıcı konumundaki *okur* terimlerine açıklık getirelim. Okur ve yazarın *metnin*

695 Ellen J. Esrock. *age*. s. 187.

696 Berna Moran. *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. s. 244.

697 Ali Dündar. “Okuma Edimi Üstüne.” *Türk Dili Dergisi*. Ocak-Şubat 2007, C. 20, S. 118. http://www.turkdilidergisi.com/118/OkumaEdimiUstune_AliDundar.htm Erişim Tarihi: 23. 08. 2011.

olmazsa olmazları (sine qua non) olduklarını; yazarın, metni yaratan; okurun ise, yazılan metni yer ve zaman kavramı olmaksızın okuyan kişi olduğunu bilmekteyiz. Ancak bu iki gerçek kişilik, yani yazar ve okur metnin yaratılması ve yaşantıya geçirilmesi aşamasında gerekli olsa da yeterli unsurlar değildir. Bu nedenle yazma sürecinde yazar temsilcinin işlevi konusunda örtük yazar (implied author) ve *gerçek yazar (real author)* terimlerini; okuma sürecinde okur temsilcinin işlevi konusunda ise, örtük okur (implied reader) ve *gerçek okur (real reader)* terimlerini Alımlama Estetiği bağlamında değerlendireceğiz.

Son yıllarda *gerçek yazar* ve örtük yazar kavramları edebi eleştirinin konusu olmuş ve bunların kesin çizgilerle birbirinden ayrılması gerektiği görüşü ortaya atılmıştır. Bu kavramları kısaca açıklayalım. *Gerçek yazar* eserini sadece kendi özel kişiliğine büründürüp yazan değil, aynı zamanda kendi kişiliğinin altında farklı birçok "ben"ler oluşturan kişidir. Gerçek yazar, eserini yaratma sürecinde farklı "ben"ler oluşturacağı için kendisinden başka birçok değişik kişilik ortaya çıkarabilir. Bu nedenle okura düşen görev, gerçek yazar ile örtük yazarı eserde bulmaktır. Okurun gerçek yazar ile örtük yazar arasındaki farkı anlayabilmesi ancak metinde yazarın kendisinden ziyade ikinci bir benliği bulmasıyla mümkün olabilir. Örtük yazar, aslında okurun okuduğu metni tasarlayan veya o metne biçim verendir; bir anlatının oluşmasında işlevsel kurgusal ara kişidir. Bu nedenle, okur, örtük yazarı hem edebi bir kurgu, hem de asıl yazarın kimlik değiştirmiş şekli olarak algılar. Kısaca, "Örtük yazar, eserlerini oluştururken ikinci benliğini esere katan ve eserlerinde kendisinden daha olağanüstü birini yaratan gerçek yazardan her zaman farklıdır."⁶⁹⁸

Mikhail Bakhtin'a göre ise yazar, "*sadece konuyu anlatan kişidir; anlatılan kişi değildir.*"⁶⁹⁹ Bu şu anlama gelir: Bir eseri oluşturan diğer bütün unsurlarla birlikte yazarın kendisinin bile bir yazarı vardır; yani yazarı oluşturan ya da onu yaratan bir yazar bulunmaktadır. Kurallı bir dil sistemi aracılığıyla okuruna ulaşmaya çalışan ancak o sistemin içerisinde yer almak istemeyen ya da gizlenme eğiliminde olan yazar, eserde kendisini ancak örtük yazar, bir karakter veya imgesel bir konuşmacı şeklinde gösterebilir.

Gerçek yazar ile kurgusal yazar arasındaki en önemli fark, gerçek yazarın kişisel özelliklerinin eserde yok olmasıdır. Roland Barthes'in *okurun doğuşu ile birlikte yazarın öldüğünü* belirten düşüncesi gibi Michel Foucault'nun da *yazarın sadece sembolleri yazıya dökme sürecinde var olduğunu* iddia etmesi, bir taraftan yazarın var olma sürecini öte yandan ise yok olma sürecini gösterir.⁷⁰⁰ Yazarın ortadan kaybolduğu durumlarda metnin kendisi, boşluğu doldurur; bu yüzden aslında olayları anlatan yazarın kendisi değil, metnin dilidir.

Wayne Booth ve Wolfgang Iser'in ifadesiyle, "örtük yazar, gerçek yazarın ikinci bir ben"idir.⁷⁰¹ Gerçek yazarla temsili bir şekilde örtük yazarın

698 Wayne C. Booth. *The Rhetoric of Fiction (Kurgunun Retoriği)*. 2. Edition. Chicago: University of Chicago Press, 1961, s. 151.

699 Mikhail M. Bakhtin. *Special Genres and Other Late Essays (Özel Türler ve Son Denemeler)*. çev. Vern W. McGee. University of Texas Press, Slavic Series, No. 8. Austin: University of Texas Press, 1986, s. 109.

700 Joanne M. Golden. age. s. 80.

701 Shlomith Rimmon-Kenan. *Narrative Fiction Contemporary Poetics (Anlatı Kurgusu: Çağdaş Şiir Sanatı)*. London: Routledge Press, 2002, s. 86.

ikinci benliğinin yer değiştirmesi ve bu değişimin okurlar tarafından hissedilecek bir yapı ile sunulması, o metinde örtük yazarın bulunduğu gösteresidir. Bu görüşe göre, örtük yazar, esere bir bütün olarak müdahale edebilecek ve eseri yönlendirecek niteliktedir. Booth'un görüşlerini bu noktada ayırmak gerekir. Çünkü Booth'a göre, örtük yazar, gerek ahlak, gerek zekâ açısından gerçek yazardan daha iyi bir konumdadır.⁷⁰² Ancak her metinde hem gerçek yazar, hem de örtük yazar olacak diye bir kural yoktur. Bazı anlatımlarda sadece gerçek yazar var iken bazı anlatımlarda ise, her ikisi de olabilir. Bununla birlikte gerçek yazar eserinde kendi gerçek düşüncelerine, dünya görüşüne, kültürel değerlerine, duygularına ve inançlarına tamamen ters bir görüş de sergileyebilir. Anlatıcı, yani bir anlamda gerçek yazar, metnin konuşmacısı veya sesi iken örtük yazar tam tersine metnin sessizi veya suskunu olabilir.

Görüldüğü gibi, gerçek yazar ile örtük yazar birbirinden tamamen farklıdır. Ancak buna rağmen özellikle otobiyografik eserlerde bu iki temsilci arasında birçok açıdan birebir ilişkili kurmak mümkündür. Gerçek yazar ile örtük yazar arasındaki benzerliğin en belirgin olduğu eserlerden biri olan *Little Women* (*Küçük Kadınlar*) (1868) adlı eserde iki temsilci arasında kolaylıkla ilişki kurulabilir. Eserin örtük yazarı, dört kız kardeşe yer vererek March adındaki bir aileyi konu alan bir eser yazmasına rağmen bu eserin olay örgüsünün, genel itibarıyla Alcott ailesindeki dört kız kardeşe ve annelerinin Concord Hillside'daki gerçek yaşantıları üzerine kurulu olduğu bilinmektedir.⁷⁰³

Eserdeki örtük yazar, aile üyelerinin birbirlerine verdikleri değerden karakterlerin ahlaki davranışlarına kadar her şeyi bilir; karakterlerin yaptığı hataları görür; bunları değerlendirir. Örneğin, kız kardeşlerden Jo'nun kontrol altına alınması gereken öfkesi, örtük yazarı harekete geçirir; örtük yazar onun güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarır. Örtük yazar sadece karakterlerin güçlü ve zayıf yönlerini gözler önüne sermekle kalmaz, aynı zamanda kız kardeşler arasında zaman zaman ortaya çıkan gerilime de yer verir. Kadınların özgürlüklerine ve güçlü yanlarına da değinen örtük yazar, Jo'nun ailesini geçindirmek için çözümler üretmesine ve refah içinde yaşamak için canla başla çalışmasına da değinir. Hatta Jo, zayıf yönleri olsa bile o kadar güçlü bir karakter olarak sunulur ki okur, Jo'nun evlenmesini onun kendi isteği için değil gerektiği için yaptığını bilir.⁷⁰⁴

Anlaşılabileceği gibi, bu otobiyografik eserde gerçek yazar ile örtük yazarı ayırt etmek mümkündür. Bu konuda Ruth MacDonald, diğer yazarlarla kıyaslandığında *Little Women*'ın yazarı Louisa Alcott'un edindiği kişisel deneyimlerin, eserlerini daha çok etkilediğini belirtir.⁷⁰⁵ Ayrıca, böylesi bir durum gerçek yazar ile örtük yazar arasındaki ayrımın belirsizleşmesine neden olur. Bu romandaki kurgunun birçoğunun gerçek olduğu bilinir. Sözgelimi, March kardeşlerin aslında Alcott kız kardeşler olduğu ve her iki taraftaki kız kardeşlerin de oyun, şiir ve kısa hikâye gibi denemeler yazdıkları gibi. Bununla birlikte, verdiğimiz örneklerdeki gibi daha birçok benzerlik hem gerçek

702 Shlomith Rimmon-Kenan. *age*, s. 86.

703 Daha fazla bilgi için bk. Ruth MacDonald. *Louisa May Alcott*. Boston, MA: Twayne Publishers, 1983.

704 Joanne M. Golden. *age*, s. 81.

705 Ruth MacDonald. *Louisa May Alcott*. Boston, MA: Twayne Publishers, 1983, s. 1.

dünyada hem de kurgusal dünyada görülmelerine rağmen yazar, sadece kendi çocukluk maceralarından bahsetmez. Bu nedenle bu eser, bir otobiyografiden ziyade bir kurgu çalışmasıdır. Yani romandır. Eserde gerçek ve kurgu arasında zıtlıklar da bulunur. Örneğin, Bronson Alcott karakteri, olaylar sırasında savaşta olan Mr. March iken ve daha huzurlu ve sakin bir karakter olarak betimlenmesine rağmen gerçek hayatta öyle biri değildir. Aynı şekilde gerçek hayatta aile üyeleri arasında geçimsizlik olmasına rağmen gerginlik romana yansıtılmamıştır. Dahası Louisa hiç evlenmezken Jo March, yayıncının ve okuyan kesmin baskısı sonucu evlenir. Bu nedenle örtük yazar, Alcott ailesi ile pek benzerlik göstermeyen March ailesi arasında ideal bir yaşam sergiler.⁷⁰⁶

Aynı şekilde Missouri Hannibal'da geçen olay örgüsüyle yazarın yaşamı arasında büyük benzerlikler bulunan *The Adventures of Tom Sawyer (Tom Sawyer'in Maceraları)* (1876) adlı eserde yazar Mark Twain, kendi çocukluk döneminde yaşadıklarını renkli bir karakter yaratarak anlatır. Görüldüğü gibi, gerçek yazar ile örtük yazar arasındaki ayrımı en belirgin şekilde yansıtan eserler, genellikle otobiyografik eserlerdir.

Sonuç olarak örtük yazar, yazarın ikinci bir "ben"idir. Eserin gerçek yaratıcısı her ne kadar gerçek yazar gibi görünse de aslında eseri yaratan örtük yazarın kendisidir. Bu nedenle örtük yazarın eser üzerindeki etkisi küçümsenemeyecek kadar büyüktür. Bunun temel nedeni ise okurun da kendi dünyasında örtük yazarı yeniden tanımlaması; onu yeniden yaratması ve ona yeni bir kimlik kazandırmasıdır. Böylece yazar tarafından ilk kez yaratılan örtük yazar, ikinci bir kez de okur tarafından yaratılmış, diğer bir ifadeyle, kurgulanmış olur. Bunun sonucunda ise yazarın kurgusu, okurun kurgusu haline dönüşür. Çünkü okurun hayali de sınır tanımaz ve okur, kendi dünyasında yazarı kurgular.

Gerçek yazar ile örtük yazarı entelektüel ve ahlaki açıdan kıyaslarsak genel itibarıyla örtük yazarın, bir anlatının gerçek yazarından daha üstün olduğu gerçeğiyle karşı karşıya kalırız. Çünkü *gerçek yazar, içinde bulunduğu yaşamın sınırları etrafında gezinmek durumundayken, örtük yazar kendisini de kurmacanın bir parçası haline getirir; gerçek yazardan daha akıllı, daha duyarlı ve daha ergen ve daha önemli birisi olarak eserde yer alabilir.*⁷⁰⁷

Yazarın ve anlatıcının birbirine çok benzediği ve bazı eserlerde okurun bu benzerliği fark edemediği durumlar söz konusu olabilir. Yazar ile anlatıcı öylesine birbirine geçer ki ne yazarı anlatıcıdan ne de anlatıcıyı yazardan ayırmak mümkün olur. Ancak bir anlatının gerçek yazarı ile anlatıcısını birbirinden ayırt edebilmek metni çözümleme aşamasında oldukça önemli bir basamaktır. Çünkü yazarın kişiliği ile anlatıcının kişiliği birbirinden farklıdır. Bu duruma örnek olarak yaratılan bir eserin anlatıcısının erkek, yazarının ise kadın olması veya tam tersi verilebilir.⁷⁰⁸

Metnin içinde var olan anlatıcı, olay örgüsü ve karakter gibi temsilciler *metin* içi dinamikler olarak adlandırılırken, yazar ve okur ise *metin dışı dinamikler* olarak adlandırılır. Metin içi dinamikler ile metin dışı dinamiklerin

706 Joanne M. Golden. *age*. ss. 81-82.

707 Yavuz Demir. *İlk Dönem Hikâyelerinde Anlatıcılar Tipolojisi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 1995, ss. 26-27.

708 Zeynel Kiran, Ayşe Eziler Kiran. *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yay., 2000, s. 96.

birbirleriyle olan ilişkileri edebi esere *anlam* yükleyen en temel özelliklerdendir. Metin dışı dinamikler olarak yazarın ve okurun metin üzerindeki işlevselliği söz konusu olduğunda, yazarın yazma amacı ile okurun okuma amacı sorgulanır. Bu durumda yazarın yazma amacının en basit ifadeyle, duygu ve düşüncelerini okur ile paylaşmak; okurun okuma amacının ise yazarın kurguladığı düş dünyasına katılmak olduğunu daha önce belirtmiştik. Yazarın amacı doğrultusunda yazdığı metin, okura sunulur; sunulan metin okur tarafından anlamlandırılmaya çalışılır. Dolayısıyla, sunulan metnin okur tarafından anlaşılması hem okurun analitik düşünme yeteneğine, hem de yorumlama kabiliyetine bağlıdır.

Okur, kendi belleğinde veya geçmişinde var olan birtakım bilgi birikimini, okuma edimini gerçekleştirdiği ana kadar sahip olduğu bakış açısını ve yazarın sunduğu ipuçlarını birleştirerek metne anlam kazandırma gayreti içine girer. Okurun *eleştirel bir gözle metni okuması* ve çözümlemeye çalışması, metnin alımlanması aşamasındaki ilk önemli adımdır. Bu şu anlama gelir: Metni anlamlandıran okurun kendisidir. Metnin içinde yer alan edebi semboller, aynı anda birden fazla şeyi ima edebildiği veya farklı birçok anlama gelebildiği için okurun okuma sürecine aktif katılımı önem kazanır.

Anlatı, yazar ile okur arasında sembolik iletişimin paylaşılması için oluşturulan bir araçtır. Bir metinde yazar temsilciye düşen görev, okur temsilcinin metni yapılandırmak için kullandığı anlatımsal ifadeleri ya da semboller topluluğunu biçimlendirmesine yardımcı olmaktır. Bu nedenle metne anlam verilmesinde okur ve yazar, sözde *karşılıklı* sözleşme (contractual agreement) yaparlar.⁷⁰⁹ Bu sözde sözleşmeye göre, yazar metni yazacak; metinde kendine özgü bazı kodlar kullanacak; kodları kendi içinde kurallı belli bir düzene göre yerleştirecek; okur ise metni okuyacak; yazarın verdiği kodlar zincirini çözecek; yazarın beklentilerine cevap verecek ve metni anlamlandıracaktır. Bu yüzden okurun metni alımlamasında yazara büyük bir görev düşer. Yazar, metni yaratırken ait olduğu kültüre özgü söylemleri gözlemlemek; bunları çözümlemek ve okurun anlayacağı kodlarla aktarmak durumundadır. Okur ise metne aktarılan yazılı söylemlere anlam verebilmek için bazı çıkarımlarda bulunmak durumunda kalır. Yazar ve okur arasında sağlanmaya çalışılan bu işbirlikçi tutum ve yazılı olmayan kurallar zinciri, ya da bir anlamda karşılıklı sözleşme, metnin yaratılmasından başlayıp okuma sürecinin sonuna kadar devam eden bir süreci kapsar.⁷¹⁰

Yazar yaratma, okur ise okuma sürecinde farklı mekânlarda ve zamanlarda yer alır. Her ikisi de metin dışı unsurlar olsalar bile birbirine bağlı temsilciler olmaları nedeniyle metni birlikte yönlendirmek durumundadırlar. Yazarın yaratma sürecinde ilk yaptığı şeyin, sembollerle örülü bir kodlar zinciri oluşturmak; okurun ise bu kodlar zincirini çözmek ve eseri alımlamak olduğunu daha önce ifade etmiştik. Dolayısıyla yazar ve okurun benzer çabaları söz konusudur. Barthes'e göre, okur ve yazar, işbirlikçi bir tutum içine girerler; bu işbirlikçi tutum edebi eserin yaratılmasından başlayarak onun bir ürün olarak okurla buluştuğu ana kadar devam eden süreci kapsar.

709 Joanne M. Golden. *age*. s. 74.

710 Daha fazla bilgi için bk. Frank Smith. *Writing and the Writer (Yazma ve Yazar)*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Çünkü okur, metnin tamamlanmasına katkıda bulunan yardımcı bir yazar olarak görev alır.⁷¹¹ Bu iki temsilcinin (yazar ve okur) işbirlikçi bir tutum sergilemesi, yazma ve okuma arasındaki mesafenin azalmasına neden olur. Böylece okur ve yazar arasındaki mesafe bulanıklaşır. Çünkü yazar da kendi yazdığı metnin karşısında artık okur konumuna geçer. Yazar, yazma süreci boyunca metne vereceği anlamı keşfetmeye çalışır. Derrida'ya göre, verilmek istenen mesaj (yazılı gönderge) gönderilmez; okur tarafından alınır; "*hatta okuma eylemi, konuşma ve yazma eylemini etkisi altına alır.*"⁷¹²

Metne iki ayrı bilinç veya iki ayrı özne yani, yazar temsilci ile okur temsilci anlam verdikleri için her iki temsilcinin işbirlikçi tutumları önemlidir. Bu nedenle anlamın *diyalojik* bir yapısı vardır. Aksi takdirde, metnin ne iletisi ne de anlamı anlaşılır. Yazarın vermek istediği anlam ile okurun algıladığı anlam şu şekillerde ortaya çıkabilir; bir, yazarın tam söylemek istediği gibi algılanabilir; iki, yazarın söylediklerinin tamamı değil, ancak bir kısmı algılanabilir; üç, yazarın anlatmak istediğinin tam tersi algılanabilir. Dolayısıyla, olayların okur tarafından kavranması belli bir dereceye kadar diyalojiktir. Sözgelimi, yazarın ima ettikleri ile okurun algıladıkları örtüşebilir; birbirine teğet geçebilir veya tamamiyle birbirinden farklı olabilir. Bakhtin'a göre, bu diyalojik ilişki, *metnin planlanması ve yaratılması; birinci özne veya yazar ile ikinci özne veya okur arasındaki dinamik etkileşimden* kaynaklanır.⁷¹³ Metnin planlanması ve gerçekleştirilmesi arasındaki karşılıklı etkileşim metnin yapısını belirler. Bu nedenle, yazarın niyeti ile okurun anlayışı arasında asla bir denge olamaz. Yazar, kendi bakış açısıyla birtakım özel olaylar yaratabilir ancak anlam, yazarın yarattığı özel olaylardan tamamen bağımsızdır. Çünkü anlam, okurun algısına da bağlıdır. Bununla birlikte, yazarın vermek istemediği bir iletinin okurun beyininde şekillendiği de görülür. Ancak ileti, yine de okurun zihninde oluşturduğu metindeki olaylardan ayrı değildir. Yazarın vermek istediği mesaj ile okurun algısı birebir örtüşmese de her ikisi tarafından paylaşılan bir anlam bütünlüğü vardır.⁷¹⁴

Çocuk edebiyatı eserlerinin yazma süreci ele alındığında, yazma sürecinin çocuk edebiyatı yazarı için oldukça özel bir süreç olduğunu; bu sürecinin her türlü zihinsel ve bilişsel aktivitelerin birlikte hareket etmesiyle geliştiğini ve anlamın oluşmasına katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz. Çocuk edebiyatı yazarları genellikle, tuttıkları özel notları, yazdıkları günlükleri ve makaleleri, yaptıkları röportajları ve söyleşileri dikkate alarak eserlerini oluştururlar. Hatta kendi çocukluk dönemlerini zihinlerinde canlandırarak ve çocuk karakterlerin davranışlarını gözlemleyerek onların düş dünyasına girmek suretiyle eserlerini kaleme alırlar.

Michael Polanyi'nin (1891–1976) kazandırdığı *sözsüz boyut (tacit dimension)* veya *sözsüz bilgi (tacit knowledge)* terimi yazarların yazma sürecinde geliştirdikleri zihinsel bir işlemdir. Bu zihinsel işlemlerle ilgili, çeşitli veri kaynaklarını incelenerek bazı çıkarımlarda bulunulabilir. Bu veri kaynakları, örneğin yüksek sesle düşünme çözümlemesi, metin çözümlemesi,

711 Joanne M. Golden. *age.* s. 74.

712 Jacques Derrida. *Writing and Difference (Yazma ve Farklılık)*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978, s. 178.

713 Mikhail M. Bakhtin. *age.* s. 111.

714 Joanne M. Golden. *age.* s. 74.

kuram güdümlü deneme, canlandırma ve hatta yaşayan yazarlarla görüşme olabilir.⁷¹⁵ Polanyi'nin *sözsüz bilgi* olarak adlandırdığı şey, insanoğlunun geleceklerinden gelen ve miras yoluyla nesilden nesile geçen her türlü düşünce, olgu, değer yargıları ve önyargılarıdır.⁷¹⁶ Çocuk edebiyatında yazarın sözsüz bilgisi yazılan metnin içine işler. Böylece yazar, söylediklerinden daha fazlasını bilen bir konuma yücelir.

Yazma eylemi, birçok zihinsel ve bilişsel aktivitenin aynı anda ve bir arada çalışmasını gerekli kıldığı için eserin anlamlı bir bütün haline gelmesinde en az okuma eylemi kadar önemlidir. Carl Frederiksen ve Joseph Dominic de yazma sürecinin karmaşık bir yapısı olduğunu belirttikten sonra yazma sürecindeki bilişsel evreyi şu sözlerle açıklar: *"amaçlı bir anlam bulmak ya da üretmek; ifade edilecek olan bu amaçlı anlamın özelliklerini seçmek; bu anlamı açık bir şekilde kodlayan dil yapılarını belirlemek ve belli aralıklarla, yazarın/okurun farklı anlama seviyelerine rehberlik etmek; o ana kadar yazılanları gözden geçirmek; daha çok anlamı ve o anlamın ifade ediliş tarzını geliştirmek ve değiştirmek amacıyla tekrar düzeltme yapmak."*⁷¹⁷ Bu tanıma göre, yazma işlemi belli bir düzene ya da sıraya göre gelişen bilişsel bir bütündür; gerekli materyallerin hazırlanması, bunların düzenlenmesi, yazıya dökülmesi ve belli aralıklarla yazının gidişatına göre yeniden değerlendirilip gerekli düzeltmelerin ya da değişikliklerin yapılması gibi işlemleri kapsar.

Yazma süreci sadece bilişsel değil, aynı zamanda iletişimsel bir süreci kapsar; yazma, amaçlıdır ve bağlamsaldır. Yazma sürecini oluşturan bu niteliklerin her biri, çocuk edebiyatını da tümüyle etkisi altına alır. Örneğin ülkemizde televizyonlarda gösterime giren *Susam Sokağı* adlı çocuk dizisinin çalıştay üyesi olan Amerikalı çocuk edebiyatı yazarı Maurice Sendak yazarın yazma sürecini şu sözlerle dile getirir: *"Bütün dikkatin o rüyaya, o fanteziye ya da ismi her neyse tamamen o işe yoğunlaşıyor. Aldığın keyif inanılmaz. Sanki çok farklı bir dünyada yaşıyorsun; bu sıkıcı, gerçek dünyadan çok uzaklardaki bir dünya... Derken işin sonuna geliyorsun ve asıl şoku tüm yazdıkların basılınca yaşıyorsun. Tıpkı doğum yapmak gibi, ama zor bir doğum... Yavaş yavaş o küçük hayalin gerçeğe dönüşüyor ve her saniye daha da müthiş bir hal alıyor. İşte sonunda o hayalin bir kitap oluyor... Daha da inanılmaz olanı ise diğer kitabın... Senin olan bu çocuk, artık herkesin çocuğu oluyor."*⁷¹⁸

Çocuk edebiyatı yazarlarının, yazdıkları okur kitlesine karşı takındıkları tavır, birbirinden farklılık gösterir. Sözelimi, bazı yazarlar eserlerini sadece çocuk okur için yarattıklarını iddia ederlerken, bazıları da hedef kitlelerinin sadece çocuk okur olmadığını özellikle belirtirler. Joanne M. Golden yazarların farklı tutumlarını hem C. S. Lewis, hem J. R. R. Tolkien, hem de Maurice Sendak'tan örnek vererek şu şekilde açıklar.⁷¹⁹ C. S. Lewis, *modern çocuğun beklentilerine ya da ihtiyaçlarına göre yazılmış olan bir kitabın kötü bir kitap olduğunu; çünkü bu tür kitapların sadece çocuk okurlar tarafından beğenildiğini* belirtir. Yine benzer bir şekilde Tolkien de çocukların özel bir

715 Joanne M. Golden. age. s. 76.

716 Daha fazla bilgi için bk. Michael Polanyi. *The Tacit Dimension (Sessiz Boyut)*. New York: Anchor Books, 1967.

717 Carl H. Frederiksen, Joseph F. Dominic. *Introduction: Perspectives on the Activity of Writing (Giriş: Yazma Eylemi Üzerine Bakış Açıları)*. Hillsdale: NJ, Erlbaum, 1981, s. 2.

718 Joanne M. Golden. age. s. 75.

719 Joanne M. Golden. age. s. 78.

kitle olduğu görüşüne karşı çıkararak çocukların yetişkinlerden tek ayırt edici özelliklerinin yaşamdaki deneyimsizlikleri olduğunu vurgular. Maurice Sendak'ın da aynı Tolkien ve Lewis gibi sadece çocuk okurlar için yazmadığını bilmekteyiz. Sendak bu görüşünü şu sözlerle savunur: *"Sadece sanatçı olmaliyiz ve kitap yazmaliyiz. Oturup sadece çocuklar için kitap yazmak gibi bir şey varmış gibi davranmamaliyiz ki zaten bu oldukça imkânsız bir şeydir. Yazar sadece yazar."*⁷²⁰

Peter Hunt, özellikle çocuk okurlar için yaratılan eserlerin eğitici ve etkileyici olmamasının mümkün olamayacağını belirttikten sonra bütün çocuk kitaplarının okuruna bir şeyler öğretme amacı güttüklerini ve dolayısıyla çocuk kitaplarının genelde bir ideolojiyi yansıttığını ifade eder.⁷²¹ Bununla birlikte Hunt, *"Eğer çocuk edebiyatı görüldüğünden daha karmaşık, hatta daha da karmaşık, belki de kendisini yetişkin yazarlar, okurlar, eleştirmenler, uygulayıcılar ve çocuk okurlar arasında bulunduğu içindir"* diyerek çocuk edebiyatının karmaşık yapısını vurgular.⁷²²

Reinbert Tabber ve Kristin Wardetzky, çocuk edebiyatı yazarlarının başarılı olmalarının nedenini, bu eserlerin okurlarına entelektüel açıdan hitap etmelerine bağlar. Ayrıca Tabber ve Wardetzky, eserin sözdizim ve semantik gibi yapısal özelliklerinin kurgunun anlaşılmasını güçleştirecek nitelikte olmaması gerektiğini ayrıca, yazarın, okurun entelektüel zekâsını küçümser bir tutumla eserini yazmaması gerektiğini vurgular.⁷²³ Çünkü onlara göre, yazarın okurunu ciddiye almaması beraberinde başka bir sorunu da getirir; o da, yazarın aşırı bilgilendirici tutumla eserini yazma kaygısıdır. Yazar, bu tutumunu sürdürdüğü sürece başarılı bilgilendirici kitaplar yazabilir; ancak bu kitapların çocuk edebiyatı eserleri olarak adlandırılmalarına imkân yoktur.⁷²⁴

Özetle, bu kısımda yazma sürecinde yazar temsilcinin işlevini genel olarak ortaya koymaya çalıştık. Bilindiği gibi, metin dışı dinamiklerden biri olan yazar temsilcinin, metin içi dinamiklerle bağlantıya geçmesi suretiyle edebi esere anlam yüklenebilir. Yazarın yazma süreci, eserin okurla buluşmasının ilk adımıdır. Bu nedenle, ilk önce yazarın eserine anlam vermesi gerekir ki okur, yazar tarafından sunulan kodları çözümleyebilsin. Başka bir ifadeyle, yazarın paylaştığı kurguya okur, anlam verebilsin. Sonuç olarak okurun eseri alımlaması, sadece kendisine değil yazarın metni nasıl oluşturduğuna da bağlıdır. Okur, eğer bu paylaşıma katılırsa yazarın yazma süreci bir anlam ifade edecektir.

720 Joanne M. Golden. age. s. 78.

721 Peter Hunt. "Introduction: The World of Children's Literature Studies (Giriş: Çocuk Edebiyatı Çalışmalarının Dünyası) Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature: Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature (Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ansiklopedisinden Önemli Denemeler)*. London: Routledge, 1999, s. 2.

722 Peter Hunt. *agm.* s. 2.

723 Reinbert Tabber, Kristin Wardetzky. "On the Success of Children's Books and Fairy Tales: A Comparative View of Impact Theory and Reception Research (Çocuk Kitaplarının ve Peri Masallarının Başarısı Üzerine: Etki Kuramı ve Alımlama Araştırmasına Karşılaştırmalı Bakış). *The Journal of the Lion and the Unicorn*, John Hopkins University Press, S. 19, 1995, s. 5.

724 Reinbert Tabber, Kristin Wardetzky. *agm.* s. 5.

III.1.III. Okur Temsilci ve Okuma Süreci:

Yazma sürecinin bittiği ve okur ile eserin bulunduğu andan itibaren okuma sürecinin başladığı; okuma sürecinin başlamasıyla birlikte, yazar tarafından oluşturulan kodların takip edilerek metindeki anlamın ortaya çıkarılması görevinin ise okura düştüğü bilinmektedir. Okurun anlam çıkarması ise, birçok bilişsel işlemi sırasıyla gerçekleştirmesine bağlıdır. Sözgelimi, okur, eserde geçen karakterlerin temel özelliklerini, metnin ana fikrini, anlatıcının bakış açısını, metinde verilmek istenen iletiyi, anlatıda yer alan özel ve önemli bağlantı noktalarını anlamak durumundadır. Ayrıca okurdan, metin içinde yazılmamış kısımları zihninde tamamlayacak, boşlukları kendi içinde anlamlandırarak, edindiği yeni bilgileri eskileri ile kıyaslayacak nitelikte bir okuma yapması beklenir. Saydığımız bütün bu bilişsel işlemler, metnin anlamlandırılmasında oldukça işlevseldir.

Akıcı bir şekilde okuma sürecine dâhil olan okur, metne ait ipuçlarından yararlanarak metinde zaten hazır bulunan bilgileri yapılandırır. Bunun için sadece metne ait bağlamsal öğeleri değil, aynı zamanda imla, dilbilgisi ve kelime yapısı gibi diğer dilbilimsel unsurları da göz önünde bulundurmada durumunda kalır. Kenneth S. Goodman okurun okuma sürecinde ortaya çıkardığı bilişsel faaliyetleri, “örnekleme ve bilgiyi seçme; bilinmeyen bilgiyi değil, gerekli olan bilgiyi bulma; bilgiyi tahmin etme ve bilgiyi sezinleme; öngörülerini doğrulama ya da yalanlama; yanlış bilgiyi düzeltme” şeklinde sıralar.⁷²⁵

Gerçek okurun metni algılamasına yönelik yapılan bir dizi deneysel araştırmaların sonucunda *akıcı okuma* eyleminin, metnin anlamlandırılmasında önemli bir işleve sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okur, akıcı okuma yaparak ve daha önce belirttiğimiz bilişsel işlemleri uygulayarak metne daha kolay anlam verebilir. Ayrıca deneysel çalışmalarda tür, yapı ve cümle kalıpları gibi tamamen metin ile ilgili faktörler ile yaş, okuma yeterliliği ve önceden edinilmiş bilgi gibi “kur ve/veya okur kitlesine bağlı faktörlerin de okuma sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.”⁷²⁶

Bilindiği gibi, okuma süreci, okurun önceden edinmiş olduğu bütün yazılı deneyimini kapsar. Dolayısıyla okurun önceden edindiği okuma deneyimi, onun sadece dilbilimi değil, aynı zamanda farklı metin türleri ile ilgili farkındalığının artmasını da sağlar. Özellikle okuma konusunda psikoloji alanında yapılan çalışmalar, okurun önceden edindiği bilginin ona farklı metin türlerini nasıl okuması gerektiği ile ilgili yol gösterici olacağını ortaya koyar.⁷²⁷

Okuma psikolojisi konusunda çalışan araştırmacılar, önceden edinilen bu bilgiyi daha önce açıkladığımız gibi, şema adı verilen ve kavramsal bir çerçeveye yerleştirilen bilgi olarak tanımlamışlardır. Adams ve Collins’e göre, “şema, belli bir kavram türünün tanımlanması ve şema içerisinde yer alan kavramların belli bir düzen içinde oluşturulmasıdır.”⁷²⁸ Okura ait kavramsal şemanın yazılı metinle karşılıklı etkileşime girmesi sonucunda okurun zihninde metin ile ilgili bilgi şekillenir. Böylece okurun bizzat edindiği okuma

725 Joanne M. Golden. *age.* s. 85.

726 Joanne M. Golden. *age.* s. 85.

727 Joanne M. Golden. *age.* s. 85.

728 Joanne M. Golden. *age.* s. 85.

deneyimi sonucunda okur, polisiye roman, fabl, şiir, hikâye ve masal gibi metin türlerini birbirinden ayırt edip onları yorumlama ve anlama süreci içine girer.

Okurun önceden edindiği okuma deneyimi, onun herhangi bir metinle karşı karşıya geldiğinde, o metin türünü diğer metin türlerinden ayıran özellikleri fark etmesine, kendisine sunulan bilgiyi tahmin etmesine ve doğrudan verilmemiş olan bilgiyi şekillendirmesine yardımcı olur. Ancak bu durum her zaman istendik sonuçlar doğurmaz. Çünkü okur, bazı metin türlerine karşı geliştirdiği bireysel tutum nedeniyle sadece o türde yazılan metinleri okumayı tercih edebilir. Bu durum özellikle çocuk okurda oldukça sık rastlanan bir durumdur. Sözelimi, fabl ya da masalların kurgusuna alışkın olan çocuk okur, tercihlerini genel itibariyle hep bu tür metinler üzerinde yoğunlaştırır. Ancak Iser, sürekli aynı tür eserleri okuyan okurun bu tutumunu eleştirdikten sonra; alışkanlıkları nedeniyle sürekli aynı türde eserler okuyan okurun dünyasının değişmeyeceğini ve dünyaya başka bir gözle bakmaya çağını; bunun sonucunda ise, böyle bir durumun asla estetik okumanın gereksinimlerini karşılayamayacağını ileri sürer.⁷²⁹

Çocuk okurun okuma edimi ele alındığında, Iser'in yukarıda bahsettiğimiz yaklaşımında ne kadar haklı olduğu ortaya çıkar. Okurun zaten bildiği metin türü ile okuma eylemine devam etmeyi istemesi ve hatta bu tutumunun ona cazip gelmesi aslında sorunun temelini oluşturur. Başka bir ifadeyle, sorun, okurun, bazı kalıplaşmış ifadelerle alışık olması nedeniyle sürekli aynı tür okuma yapmayı istemesinden kaynaklanır. Örneğin okur, gerek masalın giriş kısmında gerek sonuç kısmında yer alan "Evvel zaman içinde..." , "Bir varmış bir yokmuş..." veya "Onlar ermiş muradına ..." gibi kalıplaşmış ifadelerin masal içindeki işlevi hakkında bilgi sahibidir. Hatta okur, masalın sonuna doğru bazı karakterlerin kaderini tahmin edebilir; olay örgüsünün ne şekilde sonlanacağını bile önceden kestirebilir.

Peri masalları ve halk hikâyelerinin biçimsel özellikleri, çocuk okurun anlam vermesine katkıda bulunacak şekilde yapılanmıştır. Sözelimi, kalıplaşmış ifadelerin yer alması, özgün başlama ve bitiş bölümlerinin bulunması, tekrarlamalara belli sıklıklarda başvurulması ve alışlagelmiş terimlerin kullanılması gibi birçok özellik bir süre sonra okura aşına gelir. Ancak böylesi bir durumun istendik sonuçlar doğurmadığını ve hatta bir sorun teşkil ettiğini daha önce belirtmiştik. Çünkü okurun sürekli aynı türdeki eserleri okuması, bir süre sonra onun ne entelektüel, ne de dil bilimsel birikimine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle okurun farklı edebi türlerle karşılaşması ve okuma tecrübesini geniş bir yelpazeye yayması oldukça büyük önem taşır. Çocuk okurlar büyüdükçe, onların entelektüel seviyeleri arttıkça ve alımlama estetikleri geliştikçe *kavramsal şemaları (conceptual schemata)* da gelişir ve değişir. Böylece farklı metin türlerini de anlamaya başlarlar.

Sonuç itibariyle, okuduğu metinde kendisini yanıltan ya da yalanlayan, alıştığı biçimin dışına çıkan, tahminlerini boşa çıkaran metinler, alışlagelmedik yapıları nedeniyle okurun okuma ediniminde daha aktif ve işbirlikçi bir tutum sergilemesini sağlarlar.

729 Wolfgang Iser. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response (Okuma Eylemi: Estetik Etki Kuramı)*. Baltimore, MD: The John Hophins University Press, 1978.

Araştırmamızın *yazar temsilci: yazma süreci* kısmında *gerçek yazar* ve *örtük yazar* kavramlarına değindiğimiz gibi *okur temsilci: okuma süreci* kısmında da *gerçek okur* ve *örtük okur* kavramlarına değineceğiz. Örtük okur ve *gerçek okur* aynı anlama gelmeyen ancak birbirini tamamlar nitelikte kavramlardır. Gerald Prince, örtük okurun tıpkı örtük yazar gibi gerçek yazar tarafından yaratılan metne ait kurgusal bir kişilik olduğunu belirtir.⁷³⁰ Gerçek okur, metne karşı tepki veren kişiliktir; böylece kendine biçilen rolü yerine getirir. Ancak gerçek okur, eğer örtük okurun rolünü de üstlenirse, o zaman gerçek okur ve örtük okur arasındaki ayrım gittikçe belirsizleşir. Bununla birlikte, gerçek okur ile örtük okur arasındaki fark, ne kadar belirsizleşse de okula giden ve sınavlara hazırlanan gerçek okur ile eserin içinde yer alan kurmaca okurun yine de birbirinden farklılık gösterdiğini ve bu ikisinin birbirinden kolaylıkla ayırtedilebildiğini belirtmek gerekir. Ancak bu konuda Wayne Booth, hesap ödeyen ve gerçek hayatına devam eden kişinin yani gerçek okurun, kendinde var olan kişiliği, okuma süreci boyunca ikinci bir dünyaya saklamak veya ertelemek durumunda kaldığını ifade eder.⁷³¹ Bu şu anlama gelir: Gerçek okur, okuma süreci boyunca gerçek dünyadan soyut bir dünyaya geçiş yapar. İkinci bir dünyaya geçiş yapabilmek için kendi kişiliğini, terim yerindeyse askıya alır veya erteler. Ancak, askıya alma veya erteleme kişinin kendi karakterinden tümüyle vazgeçmesi anlamına gelmez. Çünkü okuma sürecinde, metnin okur tarafından yorumlanması ve anlaşılabilmesi için zaten okurun dünya bilgisine ve deneyimine ihtiyaç vardır. Bu nedenle *benliğin ertelenmesi* veya *benliğin askıya alınması* asla tam olarak gerçekleşmez.

Örtük okur kavramı, okuma deneyiminde okurun işlevinin anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Örtük okur, okurun katılımını arttıran yapılar aracılığıyla gerçek okuru iki şekilde sezinler: Birincisi, metne ait bir unsur olarak okurun, *farklı metinsel bakış açılarını birbirine bağlaması* ile ikincisi ise, yapılandırılmış bir eylem olarak okurun, *bilincinden aktarılan zihinsel imgeleri bağlaması* ile.⁷³² Bununla birlikte, okuma sürecinde bireysel ve tarihsel şartların bir sonucu olarak, okurun farklı işlevlerinin olduğunu söylemek de mümkündür. Gerçek okur, okuma süreci boyunca kendi bireysel tutumunu da esere yansıttığı için artık eserin başındaki kişilik ile aynı değildir. Böyle bir durumda okur, dili yeniden yaratmış olur. Hatta okurun kendi zihninde canlandırdığı dil, eğer onun isteklerini ve beklentilerini yerine getiremezse veya bunlara kısmen de olsa cevap veremezse o zaman okur, o eseri okumaktan vazgeçecektir.

Gerçek okur, metnin dışında yer alması nedeniyle kendi dünya görüşünü metne yansıtabilir. Nasıl bir metinde gerçek yazarın tamamen yok olmasından söz edilemezse, gerçek okur için de durum böyledir. Gerçek okurun bireyselliği okuma süreci boyunca işlevseldir. Hatta daha önce belirttiğimiz gibi, okurun doğuşunun yazarın ölümüne neden olduğu görüşünü savunan Barthes, okurun okuma süreci boyunca var olduğunu iddia eder.⁷³³ Kısaca, yazar temsilci, eserin yazımı süresince var olur ancak eserin sona

730 Joanne M. Golden. *age.* s. 87.

731 Daha fazla bilgi için bk. Wayne C. Booth. *The Rhetoric of Fiction (Kurgunun Retoriği)*. 2. Edition. Chicago: University of Chicago Press, 1961.

732 Joanne M. Golden. *age.* s. 87.

733 Joanne M. Golden. *age.* s. 88.

ermesiyle birlikte yok olur. Oysa okur temsilci, eserin yazımından sonra metnin etkileşime geçtiği andan itibaren var olur.

Metnin yapısına bağlı olarak gerçek ve örtük okur aynı metne karşı farklı tepkiler gösterebilir. Çocuk okurların metinlere verdikleri tepkiler üzerine yapılan araştırmalarda, çocukların gelişimsel farklılıklarının bilişsel gelişim evreleriyle paralel özellikler gösterdiğini ortaya koyar. Çocuk okurların öykülere karşı gösterdikleri tutumlar üzerine yaptığı bir araştırmada Arthur N. Applebee, farklı yaş grubundaki okurların metne karşı farklı tutumlar sergilediklerini şu sözlerle ifade eder:

*"Küçük yaştaki çocukların hikâyede geçen olaylara karşı ilgisi, onlara hikâyenin aslında bir dizi olaylardan ibaret olduğu fikrini verir; erişkin çocukların (12–15 yaş arası) olayları çözümleme becerileri, olayların bir amacının ve mantıksal bir sıralamalarının olduğunu fark etmelerini sağlar; daha büyük çocukların genel sonuç çıkarma becerileri ise eserin verdiği derin anlamı veya vermek istediği iletiyi anladıklarını ortaya koyar."*⁷³⁴ Görüldüğü gibi, çocukların gelişimsel farklılıkları edebi metinlerin çözümleme aşamasında oldukça belirgin rol oynar. Genel olarak, yaşça daha büyük olan çocuk okurların, metni anlamaları daha küçük yaştakilere oranla daha niteliklidir.

Gerçek okurun tutumunu belirlemek amacıyla, bazı edebi türlerin, neden çocuk okurlara daha fazla hitap ettiğini, bazılarının ise neden ilgilerini çekmediği konusunda birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar, farklı gelişim evrelerindeki okurların belli metin türlerine karşı daha ilgili ve duyarlı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Andre Favat'ın peri masallarının neden özellikle 6–8 yaş arası çocuklara hitap ettiğini araştıran çalışması, bu gelişim evresindeki çocukların özelliklerinin peri masalı dünyasının özelliklerine benzediğini; çocukların sihir ve animizm ile yoğrulan iç dünyalarının, sınır tanımazlıklarının ve benmerkezci yapılarının peri masalları ile benzer özellikler taşıdığını gösterir. Ayrıca, peri masallarına konu olan sihir, hem olayları, hem de nesneleri etkisi altına aldığı ve 6–8 yaş arasındaki çocukların iç dünyasında da sihir ve animizm önemli bir yeri olduğu için bu yaş grubunun peri masallarına ilgisi büyüktür. Bununla birlikte, peri masallarında iyi ve kötünün kesin çizgilerle ayrılması; iyi olanların ödüllendirilmesi ve kötü olanların cezalandırılması da bu yaş grubundaki çocukların adalet duygularına hitap eder. Çünkü 6–8 yaş grubundaki çocuklar için gerçek dünyada ya da kendi yaşadıkları hayal âleminde ya iyiler ya da kötüler vardır. Masal kahramanları doğaüstü olsa da olmasa da güçlerini her zaman çocuklardan yana kullanmaları, okurların bu masalları içselleştirmelerine neden olur.⁷³⁵ Saydığımız bütün bu nedenlerden dolayı, araştırmacı Favat 8 yaş altındaki çocukların gerçek dünyayı onaylamaları için peri masalları dünyasına yöneldiklerini öne sürer.

Bruno Bettelheim'in peri masallarının niçin çocukların dünyasına daha uygun olduğu ile ilgili yaptığı psikolojik araştırma ise, çocukların bilinçaltılarında yatan şeyleri ancak peri masalları aracılığıyla açığa vurabildiklerini

734 Arthur N. Applebee. *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen* (Çocuğun Öykü Anlayışı: İki Yaşından Onyediy Yaşına). Chicago: The University of Chicago Press., 1978. s. 118.

735 Andre Favat. "The Child and the Tale: Origins of Interest (Çocuk ve Masal: İlginin Kaynağı)." *NCTE Committee on Research Report No. 19*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1977, s. 49.

ortaya koyar. Bettelheim'e göre, narsisizm duygusu, oedipal kıskançlık, kardeş çekişmesi, çocukluk dönemindeki bağımlılıklardan vazgeçilmesi, benlik duygusu kazanması ve ahlaki zorunluluk duygusu hissetmesi gibi büyüme döneminde oluşan psikolojik sorunlarla başa çıkabilmek için çocuk, kendi bilincinde olup biten şeylere anlam verebilme ihtiyacı duyar. Bunlara anlam verirken mantıksal anlam yüklemek yerine fantastik dünyaya sığınır. Böylece bilinçaltında gelişen şeylerle de başa çıkmaya çalışır.⁷³⁶ Çalışmaya göre, peri masallarındaki karakterler ve olaylar, çocukların iç dünyalarına adeta bir ayna tutarak onların iç çatışmalarını yansıtmakta; hatta bu iç çatışmaların çözümlenmesine katkıda bulunmaktadır.⁷³⁷ Bettelheim de aynı Favat gibi peri masallarının çocuklara haz vermelerinin nedeni olarak çocuk gelişiminin bilişsel süreçleri ile peri masallarının tipik özelliklerinin birbirine benzediğini ileri sürer. Daha geniş bir ifadeyle, peri masallarının *olmazsa olmaz* özelliklerinden olan sihire ve animizme inanma, açıklanamayan gizil güçler ve evrenin merkezinde bulunan kahramanlar, çocuk okurun imgesel dünyasına yöneliktir. Peri masalları bu özelliklerinden dolayı çocuk okura çekici gelir.

Edebi eserin okur üzerine bıraktığı etki ile ilgili bir araştırma yapan Alan C. Purves ve Richard Beach okuma gruplarının edebi metinlere karşı verdikleri tepkileri üç temel başlıkta sınıflandırır. Araşsal haz (öz saygı, öz benlik, vb.), duygusal haz (oyalanma, kaçış, duyarlılık, vb.) ve mantıksal haz (estetik, entelektüel benzetim, ahlaki düşünce vb.).⁷³⁸ Bu çalışma, genel bir okurun edebi eserden aldığı hazı sınıflandırır. Ancak her okurun okuduğu eserden şüphesiz kendine özgü aldığı bir haz vardır. Okur, farklı türdeki edebi metinlerden farklı hazlar alabilir. Her ne kadar çocuk okurun okuma edimini gerçekleştirmesinin nedeni, sadece okumak olduğu ile ilgili yaygın bir görüş olsa da yapılan araştırmalar, çocuk okurların da kendilerine özgü beklentileri olduğunu ortaya koyar. Sözelimi, Purves ve Beach'in yaptığı araştırmalar, ilköğretim düzeyindeki çocukların eğlenmek için kitap okuduklarını; ayrıca aksiyon ve güldürü içerikli eserleri tercih ettiklerini ortaya koyar.⁷³⁹

Özetle, bu kısımda okuma sürecinde okur temsilcinin işlevini genel olarak ortaya koymaya çalıştık. Bilindiği gibi, yazarın yazma süreci bittikten ve eserin okur ile buluştuğu andan itibaren okurun okuma süreci başlar. Okur, bu süreçte önceden edindiği okuma deneyimi ile ilgili her türlü veriyi, metni çözümleme aşamasında kullanır. Dolayısıyla okurun önceki okuma deneyimleri onun eseri çözmesine katkıda bulunur.

III.1.IV.Yazar ve Okur Temsilcinin Değerlendirilmesi:

Yazar ve okur, yazma okuma eylemiyle birlikte yazılan metni sistematik bir şekilde hayata geçirirler. Böylece aralarında yaptıkları sözsüz anlaşmayı göz önüne alarak belli dil kalıplarından yararlandıklarını kabul etmiş olurlar. Gerek yazar gerek okur, her iki temsilci için de bu süreç, belli bir amaca yönelik bağlamsal bir eylemdir. Yazar metne ait ipuçlarını seçer ve düzenler; okur da bu ipuçlarından ve kendi dünya görüşünden yararlanarak eseri anlamlandırmaya çalışır. Bununla birlikte, bu iki temsilci kendi içlerinde ikiye

⁷³⁶ Bruno Bettelheim. *The Uses of Enchantment: The Meaning and the Importance of Fairy Tales (Büyünün Yararları: Peri Masallarının Anlamı ve Önemi)*. New York: Vintage Books, 1976, ss. 6-7.

⁷³⁷ Bruno Bettelheim. *age*. ss. 6-7.

⁷³⁸ Joanne M. Golden. *age*. s. 205.

⁷³⁹ Joanne M. Golden. *age*. s. 205-206.

ayrılır: gerçek ve örtük olmak üzere. Daha önce verdiğimiz örneklerde gördüğümüz gibi, bazı eserlerde gerçek ve örtük yazar benzerlik gösterebilirken bazılarında ise benzerlik bulmak oldukça zor olabilir. Hatta gerçek ve örtük yazarın birbirinden tamamen farklı olduklarını söyleyebiliriz. Ne var ki gerçek yazarlarla yapılan söyleşi, röportaj ve görüşmelerin sonucunda gerçek yazar ile örtük yazar arasında bazı benzerlikler bulmak da mümkündür.

Gerçek okur ve örtük okur ise farklı düzeylerdeki temsilcileri simgeler. Şöyle ki örtük okur metindeki okurun rolünü yansıtırken, gerçek okur belgelenen bir niteliktedir. Gerçek okurun belgelenmesiyle, asıl kişi ve hipotetik (kurgusal) okur arasındaki farklılıklar ortaya konulabilir. Bu tür çalışmalar, sadece birey değil okur grubu bazında da yapılabilir. Örneğin, okurların eserlere gösterdikleri bireysel tepkiler kaydedilebilir; gerçek okur grupları diğer özelliklerinin yanı sıra kültürel alt yapıları, cinsiyetleri ve okuma becerilerine göre sınıflandırılarak incelenebilir, hatta okurun okuma esnasında geliştirdiği bilişsel süreç, okuma sonrasındaki yorumlama süreci, eserin önemini kavrama ve değerlendirme gibi konular üzerinde araştırma yapmak mümkündür.⁷⁴⁰ Özette, metinden yola çıkarak gerçek okur hakkında belli konular dâhilinde araştırma yapılabilir.

Aslında çocuk edebiyatı yazarlarının asıl amacı, çocuk okuru sosyalleştirmektir. Çocuk edebiyatının en önemli hedeflerinden biri olan çocuğun sosyal ortama hazırlanması, çocuk okurun edebi haz alacağı metinlerle buluşmasıyla gerçekleşir. Bu nedenle çocukların bu tür metinlerle karşılaşmasında en büyük sorumluluk yetişkinlere düşer. İster etken, ister edilgen, ister negatif, ister pozitif, isterse nötr bir etki bıraksın edebiyatın okur üzerindeki işlevselliği göz ardı edilemez. Gerek yaşadıklarından, gerek okuduklarından daha önce edindiği bilgi ile okuma süreci sırasında edindiği yeni bilgi, okurun yeni bir bakış açısı kazanmasına katkıda bulunur. Bu nedenle çocukların okuma sürecinde onlara eşlik eden yetişkinlerin metinlere karşı geliştirdikleri tutumlar da okuma sürecine önemli bir etkisi vardır.

Çocuk okurun (dinleyici konumunda) özellikle ilk çocukluk dönemlerinde ona rehberlik edecek; metni okuyacak, metni anlamasını sağlayacak ve ona gerekli ipuçlarını sunacak bir arabulucuya (mediator) ihtiyacı vardır. Çocuk, okuryazarlık seviyesine eriştikten sonra bile zaman zaman bazı terim veya deyimlere anlam veremediği için yetişkin yardımına ihtiyaç duyar ve yetişkinlere danışır. Bu nedenle metnin anlamlandırılmasında yetişkin arabulucunun etkisi küçümsenemez. Hatta metne anlam verilmesi konusunda yetişkin üzerine düşenden çok daha fazlasını yapmaya kalkışabilir. Şöyle ki yetişkinler çoğunlukla genel değer yargılarını, çocuk okura tanıtmak ve okurun onayı almak için amaçlı bir okuma veya anlatım yaparak okuru kendi istekleri doğrultusunda yönlendirebilirler. Hatta toplum tarafından kabul görmeyen değer, inanış ve davranışları çocuk okura anlatarak örneklerle sunabilirler. Dolayısıyla, yetişkinin katılımıyla çözümlenen bir metin, okura bırakması gereken etkiden daha karmaşık bir hâl alır. Genellikle metnin okur üzerinde bıraktığı etki, okurun o metni okuyuş amacıyla aynı değildir. Bu nedenle çocuk okur ile yetişkin okur arasında ciddi bir ayırım ortaya çıkar.

Yetişkin okur herhangi bir edebi metni belli bir amaç için okurken çocuk okur sadece okumak için okur. Başka bir ifadeyle, çocuk okurun okuma sürecinde belli bir amacı yoktur. Yetişkin okurun hoşça vakit geçirmek için çocuk okurla birlikte okumaya başladığı bir kitap, daha sonra toplumsal bir konunun derinlemesine bir şekilde incelenmesine dönüşebilir. Bu nedenle bazı durumlarda eserin alımlanmasında yetişkinin rolünü de hesaba katmak gerekir. O halde edebiyatın okur üzerine bıraktığı etki göz önüne alındığında, okurun okumaya başlama nedeni ile okuma edimi sürecinde okur üzerinde bıraktığı etki arasında bir ayırım yapılması gerekir.

Çocuk edebiyatı yazarı olmak, yani bir anlamda okur kitlesi olarak çocukları seçmek ve onlar için yazmak, aynı zamanda onların duygu ve düşüncelerini hesaba katarak yazmayı gerektirir. Ancak çocukluğunu çoktan yaşayıp bitirmiş, üzerinden yıllar geçmiş bir yetişkin için yeniden çocuk olmak veya çocukluğun doğasına dönmek güç değil midir? Bu duygu nasıl bir duygudur? Yazar nasıl olurda kendisini bir çocukla, çocuksu bir karakterle veya bir hayvan karakterle içselleştirebilir? Bu sorular neredeyse birçok çocuk kurgu yazarının karşılaştığı sorulardır. Bu sorulara genel olarak şu şekilde cevap vermek mümkündür: Günümüzde yazılan çocuk edebiyatı eserlerinde kitap yazarları, artık kitabın gerçek anlatanı konumunda değildir; bu nedenle çocuk edebiyatı yazarlarının da çok büyük bir güçlük yaşadıklarını söylemek zordur.

Çağdaş yazarlar sadece çocuklar hakkında ya da tek bir çocuğa yönelik değil, birçok çocuğu göz önünde bulundurarak yazmaktadırlar. Yazar, kitabın dışında bulunmaz; genellikle kitabın içindedir. Ayrıca, yazarın yazarken kullandığı ses, yarattığı çocuk karakterlerden bir ya da daha fazlasının sesidir. Hatta karakterlerin kendilerinin de içinde bulunduğu bazı olayları anlattığı zaman yazar, karakterlerden biri ya da birkaçı olmak durumunda kalabilir. Oysa çocuk edebiyatının ilk örneklerinde veya yüzeysel yazılan edebi çalışmalarda görülmektedir ki anlatım çoğunlukla birinci tekil şahıs tarafından aktarılır; fakat günümüzde yazar, anlatımını üçüncü tekil şahısta yapsa bile bir ya da daha fazla karakterin bakış açısı ile metni çeşitlendirir. Dolayısıyla, okuma sürecinde okurun aktif katılımı önemsenir.

Bakış açısının edebi metni ne kadar farklılaştırdığını Jean Karl şu sözlerle anlatır: *"Bugün bir yazar eserini oluştururken: 'Hadi Küçük Trudy'nin okula gidişini görelim. Biz biliyoruz ki Trudy çok mutsuz; çünkü Trudy'nin matematik ödevini nasıl yapacağını bilmediğini görmekteyiz. Acaba arkadaşı Octavia ona yardım eder mi?' demez. Onun yerine şöyle der: 'Trudy yavaş adımlarla ilerliyordu. Ah! o korkunç matematik. Matematiği hiç anlamıyordu. Okul servisini kaçırmayı başarıp başaramayacağını merak ediyordu. Hiç okula gitmese, işler çok daha kolay olurdu. Ama sonra Octavia'yı göremezdi ve daha onunla konuşulacak birçok şeyi vardı. Trudy Octavia'nın matematik ödevini bilip bilmediğini merak ediyordu. Octavia bazen şaşırtıcı şeyleri anlıyordu. Trudy'nin adımları hızlanıyordu. Eğer Octavia kendisine yardım ederse..."*⁷⁴¹

741 Jean Karl. "The Process of Finding the Voice in Realistic Fiction for the Middle-Age Child (Orta Yaş Çocuk için Yazılan Gerçekçi Kurguda Ses Çatısını Bulma İşlemi)." *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics (Çocuk Edebiyatında Anlatıcının Sesi: Yazarların ve Eleştirmenlerin Çıktıları)*. Editörler: Chedette E. Otter, Gary D. Schmidt. Londra: Greenwood Press, 1989, s. 107.

Alımlama Estetiği'ne göre, eleştirmenin işi, sanat eserlerinin boşluklarını ve belirsiz alanlarını belirlemek; bunları kendi bakış açısına göre doldurmak ve anlamlandırmak olduğu için Jean Karl'ın verdiği örnek önemlidir. Karl'a göre ilk örnek oldukça etkisiz bir örnektir; yazar bariz bir şekilde karakterin dışındadır ve okura ne olduğunu basit bir dille ve hiçbir etki bırakmadan anlatır. Oysa ikinci örnekte yazar, olup bitenleri Trudy'nin bakış açısıyla anlatır; Trudy'nin hislerini okur ile paylaşır; bu nedenle etkisi oldukça yüksektir.

Sonuç olarak hem yazar hem de okur temsilcinin metnin anlamlandırılması aşamasında işbirlikçi bir tutum izlerler. Bununla birlikte, çocuk edebiyatı eserlerinin edebi bir değer kazanması ve okura metnin çözümlemesi aşamasında aktif bir rol verilmesinde, bakış açısının rolü oldukça büyüktür. Edebi metnin edebi anlamda değerli bulunması, eserin nasıl anlatıldığına bağlıdır. Bu nedenle, okura ne kadar sorumluluk düşüyorsa yazara da o kadar sorumluluk düşer.

III.I.V. Charlotte's Web: Alımlama Estetiği'nde Boşlukları Doldurma:

Alımlama Estetiği kuramında metne anlam verilmesi sürecinde okurun önemli etkisi vardır. Metnin alımlanması aşamasında okurun ne kadar önemli olduğunu Yılmaz Özbek şu sözlerle açıklar: "*Post- modernizm ve alımlama estetiğine göre yazar ve okurun rolleri değişmiştir. Eco'ya göre, 'Yazar yazmayı bitirdikten sonra, metnin yolunu tıkamamak için ölmelidir.' Barthes'e göre, 'okurun doğumu, yazarın ölümü pahasına gerçekleşmelidir.' Milorad Paviç'e göre ise 'Hep yetenekli yazarlardan bahsediyoruz; artık yetenekli okurlardan bahsedelim.'*"⁷⁴² Demek ki modernleşen yaşamla birlikte okurun metin karşısındaki işlevi değişmekte ve artık edilgen değil etken bir okur beklentisi ortaya çıkmaktadır.

Okurun boşlukları doldurması ve edebi esere anlam vermesine değinmeden önce Alımlama Estetiği kuramında özel bir yeri olan boşluklar (gaps) terimine açıklık getirelim: "*Alımlama estetiği kuramına göre her yazınsal ürün birçok belirsizlikler, boşluklar içerir, okuma sürecinde soru işaretleri ortaya çıkarır. Bunlar bir kusur, bir eksiklik olarak görülemezler, tersine yapıta gizem verirler, okuru daha çok oyalar, ona daha çok şey katarlar. Bunlar tüketicinin bakış açısına göre nicelik kazanır. Bu demektir ki her yazınsal ürünün birçok ileti vardır; bu ileti kaynağını yalnız yazardan değil, okurdan da alır; yani okuru öne çeker, onu yüceltir, ona daha fazla rol ve sorumluluk verir; artık okurun önemi yazarın önüne geçmeye başlamıştır. Yani alımlama estetiği anlayışının merkezinde ben vardır, özne vardır. Öznenin özneliliği vardır. Sanat yapıtını kendine göre kavrayışı, duyusu, sezişi vardır.*"⁷⁴³ Başka bir ifadeyle, boşlukları doldurma önceden edinmiş olduğu bilgilerden yararlanarak okurun metni kendince anlamlı hâle getirmesi işidir. Yazılı metnin verdiği anlamın çoğunun aslında metnin içinde bulunmadığı, metinlerde yer alan boşlukların genellikle okur tarafından doldurulduğu ve okurdan bu boşlukları anlamlı birer bütün haline getirmesi beklenir.

⁷⁴² Yılmaz Özbek. age. ss. 3-4. Daha fazla bilgi için bk. Rosenau, Pauline, Marie. *Post-modernizm ve Toplum Bilimleri*. Ankara: Ark-Bilim ve Sanat Yayınları, 1998, s. 55.

⁷⁴³ Yılmaz Özbek. age. s. 10.

Metinde verilen bilgi, okurun neden sonuç ilişkisi kurarak metni anlamlı hale getirmesine katkıda bulunurken verilmeyen bilgi ise okurun eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Çünkü okur, zihinsel olarak sürekli verilmeyen bilginin peşine düşerek onu bulmaya çalışır. Metinde verilen en alt seviyedeki bir bilgi bile okurun okuduğunu anlamlı kılar ve onun metni çözme işini kolaylaştırır. Okurun önceden yaşayarak ve gözlemleyerek edindiği bilgi birikimi ile metnin bağlamsal ve yapısal özellikleri okurun boşlukları nasıl ve ne şekilde doldurması gerektiğiyle ilgili bazı ipuçları verir. Aslında okuma süreci içinde her okur bir şekilde boşlukları nasıl dolduracağını bilir. Hatta metnin anlamlandırmasında boşlukların doldurulması bilişsel işlem gerektirse de okur, boşlukları doldurma işini çoğunlukla bilinçsiz bir şekilde yapar.

Yazar, metnin çözümlenmesinde okurun da işbirlikçi bir tutum içine girmesini beklediği için bilinçli olarak bazı boşluklar yaratır. Okur, okuma sürecinde bir taraftan boşlukları doldurmaya çalışırken diğer taraftan eş zamanlı bir şekilde okuma sürecinin getirdiği yeni boşlukları doldurmaya çalışır. Okur, bu boşlukları doldururken kendi tecrübelerinden, birikimlerinden ve dünya görüşünden yararlanır; yazarın bilinçli olarak ürettiği boşlukları doldurur; doldururken metni yeniden yaratır; her okumada metne yeniden hayat verir.

Bir eserin yorumlanması Wolfgang Iser'e göre *boşlukların doldurulması* Roman Ingarden'e göre ise *belirsizliklerin giderilmesi* anlamına gelir.⁷⁴⁴ Yılmaz Özbek boşlukların ve belirsizliklerin doğurgan yapılar olduklarını belirttikten sonra "*Bunları anlamlandırmak, sınırları, kuralları, kalıpları aşan uçsuz bucaksız bir alanda dolaşma, zengin iletiler sağlama yani okuru özgürleştirme, yaratıcı hale getirmektir.*" sözleri ile boşlukları anlamlandırmanın işlevine dikkat çeker.⁷⁴⁵

Wolfgang Iser'in *hiçbir düşünce tam anlamıyla açıklanamayacağı için her bir metnin boşluklardan ibaret olduğuna* dair öne sürdüğü görüşüne daha önce yer vermiştik. Iser'in bu görüşüne göre, eğer hiçbir düşünce tam anlamıyla açıklanamıyorsa o zaman dilin sistemli bir şekilde yapılanmasından oluşan edebi metinde yer alan düşüncelerin ve söylemlerin açıklanmasına da imkân yoktur. Dolayısıyla, boşluklar kaçınılmazdır. Bu boşlukların her birini harekete geçiren diğer bir deyişle, bu boşlukları dolduran okur ise o zaman anlamın çözümlenmesinde de okur, birinci derecede işlevsel bir temsilcidir. Ancak Margery Hourihan *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children Literature* (Kahramanın Yapısını Çözmek: Edebi Teori ve Çocuk Edebiyatı) adlı eserinde geleneksel kahramanlık hikâyelerinin anlatıldığı formülaik metinlerin, okurun zaten önceden belirli olan yapıyı bilmesinden ve aynı formülü uygulayacak olmasından dolayı okurun boşlukları doldurma özgürlüğünü kısıtladığını ifade eder.⁷⁴⁶ Buna karşılık, Hourihan bilindik kalıplarla yazılmamış olan hikâyelerin, bilinen kalıpların dışına çıkılarak yazılmış olan metinlerin, belli boşlukları bulunan ve açık uçlu sonu olan metinlerin okurun aktif, yaratıcı ve eleştirel yorum gücünü geliştirdiğini belirtir.⁷⁴⁷

Amerikalı çocuk edebiyatı yazarı E. B. White tarafından 1952 yılında

744 Yılmaz Özbek. age. s. 11.

745 Yılmaz Özbek. age. s. 11.

746 Margery Hourihan. *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children Literature* (Kahramanın Yapısını Bozmak: Edebi Kuram ve Çocuk Edebiyatı). Routledge: London, 1997, s. 55.

747 Margery Hourihan. age. s. 55.

yayınlanmış olmasına rağmen Amerikan ve Dünya çocuk edebiyatında özel bir yere sahip olan *Charlotte's Web* (*Charlotte'nin Sevgi Ağı*) adlı eseri Perry Nodelman Alımlama Estetiği kuramı bağlamında boşlukların doldurulması tekniğiyle inceler.⁷⁴⁸ Boşlukların okur tarafından nasıl doldurulduğunu ve okurun boşlukları doldururken ne tür bilişsel süreç yaşadığını göstermek için aynı eserin giriş kısmından örnekler vererek inceleme yapalım.⁷⁴⁹ Ancak eseri incelemeye geçmeden önce olay örgüsünü genel hatlarıyla özetleyelim.

Hikâye John Arable adlı baba karakterinin sahip olduğu anaç domuz, sağlıklı olmayan bir domuz yavrusu dünyaya getirmesiyle başlar. Domuz yavrusunun gelişmemiş olduğunu fark eden Bay Arable, onu öldürmeye karar verir. Ancak Arable'in sekiz yaşındaki kızı Fern, domuz yavrusunu öldürmesi için babasına yalvarır. Sonunda baba ikna olur ve domuz yavrusunu büyütmesi için Fern'e verir. Fern domuzcuğa Wilbur adını verir. Hiperaktif olan Wilbur, büyürken etrafındaki her şeyi öğrenmeye çalışır. Fern ile birlikte yaklaşık birkaç hafta geçirir. Ancak daha sonra Wilbur, Fern'in amcası Homer Zuckerman'a satılır. Fern amcasının çiftliğinde kalan Wilbur'u sık sık ziyaret eder; ancak zaman geçtikçe ve Fern büyüdükçe bu ziyaretlerin sıklığı da azalmaya başlar. Bunun üzerine Wilbur kendisini o çiftlikte oldukça yalnız hissetmeye başlar. Bir gün oldukça yumuşak ve huzur verici bir ses, Wilbur'a onun arkadaş olabileceğini söyler. Bir sonraki gün uyanır ve o sesin sahibi olan yeni arkadaşıyla tanışır; o ses Charlotte adındaki gri bir örümceye aittir.

Wilbur kısa bir süre sonra Zuckerman'ın ahırında tavan arasında yaşayan birçok hayvanla arkadaş olur. Ahırdaki yaşlı koyun, domuzcuk Wilbur'a kesileceğini ve Noel'de yenileceğini söylemesi üzerine Wilbur, çok üzülür. Bunu yakın arkadaşı Charlotte ile paylaşır ve ondan yardım ister. Charlotte ise, Wilbur'un ne kadar mükemmel bir domuz olduğunu anlatmak için ağlar örerek onun hakkında övgü dolu sözler yazmayı düşünür. Çünkü Charlotte'a göre, eğer Wilbur'u yeterince ünlü bir domuz yapabilirse onun kesilip yenmesini engelleyebilecektir. Charlotte'nin çabaları sonucunda ve obur fare Templeton'un yardımıyla Wilbur, sadece yaşamını kurtarmakla kalmaz; aynı zamanda Charlotte ile katıldığı bir panayırdan bir ödül bile kazanır. Ancak, yaşamının sonuna gelen Charlotte, panayırda ölür. Wilbur ise, Charlotte'in ölmeden önce bıraktığı yumurtaları yuvaya getirerek onun soyunun devam etmesine yardımcı olur. Böylece Charlotte'a olan minnet borcunu ödemeye çalışır. Zuckerman'ın çiftliğinde Charlotte'nin bıraktığı yumurtalar çıkar, ancak birçoğu kendi yaşamlarını kurmak için farklı yerlere gitmeyi tercih ederler. Ne var ki bu yavru örümceklerden üç tanesi, Joy, Aranea ve Nellie, orada kalıp Wilbur'un arkadaşı olarak yaşamlarına devam ederler, ancak hiç biri Charlotte'nin yerini dolduramaz.⁷⁵⁰

Alımlama Estetiği kuramını *Charlotte's Web* adlı eserin başlangıcında yer alan cümleleri inceleyerek *boşlukları doldurma* tekniği açısından

748 *Charlotte's Web*, Türkçeye *Charlotte'nin Sevgi Ağı* adı ile 2005 yılında Beyaz Balina Yayınları tarafından çeviren Aslı Mercan'ın kaleminden Türkçeye çevrilmiştir. 2006 yılında ise *Minik Örümcek Şarlot* adı ile Beyaz Perdeye uyarlanan film Türkçe seslendirilerek Türk izleyicilerine sunulmuştur.

749 *Charlotte's Web* adlı çocuk romanında "boşlukları doldurma" tekniği ile ilgili daha fazla bilgi almak için bk. Perry Nodelman. *The Pleasures of Children's Literature (Çocuk Edebiyatından Haz Alma)*. USA: Longman Publisher, The University of Winnipeg, 1992, ss. 48-54.

750 E. B. White. *Charlotte's Web*. New York: Harper Collins Publisher, 1952.

inceleyelim.⁷⁵¹ *Charlotte's Web*'in ilk cümlesi şu şekilde başlar: “*Annesiyle birlikte kahvaltı masası hazırlarken ‘Peder elindeki baltayla nereye gidiyor?’ dedi Fern.*”⁷⁵² Çok basit bir şekilde yapılandırılmış bu cümle, Alımlama Estetiği bağlamından şu şekilde değerlendirilir:

1. İşlem: İngiliz dilindeki zamirlerden biri olan ve sadece bayan isimlerin yerine kullanılan *her* terimi, Türk dili olmasa bile İngiliz dilli çocuk okura Fern'in bir bayan olduğu ile ilgili net bir ileti gönderir. Ancak Fern'in bayan olduğunu bilmesine rağmen okurun, onun insan mı yoksa hayvan mı olduğuyla ilgili herhangi bir fikri olamaz. Çünkü *her* terimi İngilizce'de hem insanların hem de hayvanların yerine kullanılan bir zamirdir. Dolayısıyla bu cümlede verilen bilgi bağlanır ve olduğu yerde durur. Diğer bir ifadeyle, okur, Fern ile ilgili boşluğu doldurabileceği başka bir bilgiye sahip değildir ve bu kadarıyla yetinmek durumundadır.

2. İşlem: *Masayı hazırlamak* veya *sofrayı kurmak* eylemi, masaya yemek için gerekli olan tabak çanak, kap kakac gibi şeylerin getirilerek düzenlenmesi anlamına gelir. Kahvaltı ise günün sabahki kısmında yenilen yiyecek olduğuna göre, bu verilerden okur verilmeyen boşlukları da doldurur. Sözgelimi, okur bütün bu verilerden Fern adlı karakterin ister kız ister erkek, isterse hayvan olsun, bir annesi olduğunu, annesiyle birlikte kahvaltı hazırlama işini gerçekleştirdiğini, kahvaltıda gerekli malzemeleri masaya taşıdığını ve kahvaltı hazırladıkları için muhtemelen günün ilk saatleri olduğu sonucuna ulaşabilir.

3. İşlem: *Babacım* anlamına gelen ve daha çok babalarını çağırmak için çocukların kullandıkları bir terim olan *Papa* terimi ise, okura bu terimin özel bir adlandırma değil, genel bir adlandırma olduğu fikrini verir. Ancak *papa*, *babacım* anlamına gelen diğer bir kelime olan *dad*'den oldukça eski ve demodur. Bu terimin tam Türkçe karşılığı ise, bizde de günümüzde pek sık kullanılmayan *peder* terimi olabilir. Bu nedenle okur, bu hikâyenin kronolojik bakımdan geçmiş bir zaman dilimini yansıttığını düşünebilir. Çünkü eserde kullanılan bu terimin yaşanılan zaman diliminde kullanılmıyor olması, okuru, böyle bir düşünceye itebilir.

4. İşlem: Fern'in “Peder elindeki baltayla nereye gidiyor?” şeklinde samimi bir dille annesine sorduğu soru, anne kızın ilişkisi hakkında okura birkaç ipucu verir. Örneğin, böylesine bir söylem kullanan küçük kızın annesi ile arasında içten bir sevgi olduğunu bir okur olarak düşünmek mümkündür.

5. İşlem: “Peder elindeki baltayla nereye gidiyor?” cümlesi sadece Fern'in annesi ile kurduğu samimi ilişki hakkında okura ileti göndermekle kalmaz; aynı zamanda kahvaltı sofrasının balta ile ne gibi bir ilişkisi olabileceği hakkında okurun düşünmesine ve bağlantı kurmaya çalışmasına da neden olur. Elbette okur, bir taraftan baltanın işlevi veya alışlagelmiş kullanım özelliğini düşünürken diğer taraftan babanın neden bu kadar aceleci davranarak kahvaltı yapmak yerine kalkıp baltayla dışarıya çıktığını sorgulayabilir. Hatta okur, baltanın başka ne tür işlerde kullanılabileceğini bir anda zihninde canlandırabilir; baba, baltayla odun kırılabilir, bir kütüğü şekillendirilebilir veya parçalayabilir. Okurun eğer balta hakkında önceden edindiği farklı bir bilgisi varsa,

751 Perry Nodelman. *The Pleasures of Children's Literature*. ss. 48-54.

752 E. B. White. *age*. s. 1. Alıntının İngilizcesi şu şekildedir; “Where is Papa going with that ax?” said Fern to her father as they were setting the table for breakfast.”

bu aletin sadece odun parçalamak amacıyla değil, aynı zamanda savaşlarda silah olarak veya seremonilerde gösterişli sembolik araç olarak da kullanıldığını bilir. Bununla birlikte, okur, okuma süreci boyunca balta, kahvaltı, anne ve baba dörtgeninde gider gelir; bütün olanlara anlam yüklemeye çalışır.

Görüldüğü gibi, yazarın kurmuş olduğu bu basit cümlelerin çözülmesi okurun duyarlılığı, tepkisi, yaklaşımı ve önceden kazanılmış bilgileri sayesinde gerçekleşir. Okur, çoğu kez bu boşlukları farkına varmadan bir anlamda *bilinç dışı* doldurur. Hikâyeyi okumaya devam eden okurun karşısına doldurması gereken daha birçok boşluk çıkar. Örneğin metinde yer alan ilk cümleden sonra annenin Fern'e cevabı "*Baban domuz ahırına gitti*" olur.⁷⁵³ Okura gönderilen yeni ileti, bu noktada devreye girer; okurdan beklenen yeniden boşlukları doldurması ve verilen bilgiyi şemada olması gereken yere oturtmasıdır. "*Baban domuz ahırına gitti*" cümlesi olay örgüsünün nerede geçtiği ile ilgili okura bilgi verir. Okur, olayın muhtemelen bir çiftlikte geçtiğini ve domuz ahırının bir yürüyüş mesafesinde olduğunu düşünebilir. Çünkü baba, elindeki baltayla yapması gereken her ne varsa onu yapacak ve kahvaltı sofrasına geri dönecektir. Bu nedenle domuz ahırının yürüyüş mesafesinde olması mantıklı bir çıkarım sayılabilir.

Fern'in annesine, babasının baltayla ne yapacağını sorması üzerine annesinin "*Dün akşam birkaç tane domuz yavrusu doğdu*" diyerek cevap vermesi, okurun dolduracağı farklı bir boşluk alanı daha meydana getirir.⁷⁵⁴ Babanın baltayla yeni doğmuş bir domuz yavrusuna ne yapacağı veya domuz yavrusu ile balta arasında ne gibi bir ilişki kurulabileceği hususu, okuru bilişsel açıdan düşünmeye sevkeder. Eğer okurun köy veya çiftlik yaşamı ile ilgili daha önceden edinmiş olduğu bir bilgisi yoksa bu boşluğu doldurması güçleşir ve babanın baltayla ne yapacağını kestiremez. Ancak yine de baltayı ele alıp gitme işlemi bir eylem içerdiği için okur, zihninde bu eylemi canlandırabilir. Yazar, bu noktada babanın baltayı eline alıp yavru domuza doğru gitmesini, kelimesi kelimesine okurun gözünde canlanacak şekilde çizmek durumunda değildir. Sözgelimi yazar, okura "Fern'in babası eğildi, mutfakta yerde duran baltayı eline aldı; doğruldu; kapıya doğru yöneldi; kapının kolunu tuttu; kolu aşağıya doğru indirdi ve kapıyı çekerek açtı; kapıdan çıktı; kapıdan çıkar çıkmaz hızlı adımlarla domuz ahırına doğru yöneldi" şeklinde bir açıklama yapmak durumunda değildir. Okura düşen görev, bu boşlukları bilinçli veya bilinçdışı bir istemle zihninde veya gözünde canlandırmasıdır.

Okuma deneyimine sahip ve edebi yönü güçlü olan zeki okurların, daha önce verdiğimiz "yumurtayı beyazlaşınca kadar çırp" örneğinde olduğu gibi, yazarın verdiği sınırlı birkaç kelimeyle bile bir çıkarımda bulunabildiklerini; olay yeri ve durumu ile ilgili boşlukları rahatlıkla doldurabildiklerini söyleyebiliriz. Hatta okur, olayın geçtiği yer ile mekânın durumu; mekân ile olay örgüsü; karakter ile mekân arasında bir ilişki bile kurabilir. Deneyimli okur, incelediğimiz bu kısmın eserin giriş bölümü olduğunu; başlangıçta olan olayların ileride olacaklara etki edebileceğini; hatta eserin başının eserin hem devamı, hem de sonu için etkili olabileceğini önceden bilir. Dolayısıyla okur, eserde ilk başta verilen Fern, Fern'in babası ve annesinin yanı sıra olay örgüsünde etkili bir

753 E. B. White. age. s. 1. Alıntının İngilizcesi şu şekildedir; "Papa is out to the hoghouse."

754 E. B. White. age. s. 1. Alıntının İngilizcesi şu şekildedir; "Some pigs were born last night."

rol oynayacağını düşündüğü baltaya da dikkatini yoğunlaştırabilir. Beklentisi ve ilgisi bu dört obje üzerine yoğunlaşan okurun, bunlardan hangisinin olay örgüsünde bir diğerine göre daha önemli ve daha üstün bir konumda olacağını anlayabilmek için daha fazla bilgiye ihtiyacı vardır. Ele aldığımız eserin çocuk edebiyatına ait bir eser olduğu düşünülürse ve çocuk okura hitap etmesi gerektiği göz önünde bulundurulursa, Fern'in sekiz dokuz yaşlarında bir kız çocuğu olabileceği ihtimali söz konusudur. Bu durumda okur, bir kez daha boşlukları kendince doldurmuş olur. Fern'in bir çocuk olduğu düşünülürse, o zaman akla ilk gelecek şey, olay örgüsünün Fern'in etrafında şekillenebilme olasılığının olmasıdır. Esere bu açıdan baktığımızda eser içinde tam bir tutarlılığın olduğunu ve eserde verilen boşlukları okurun doldurabildiğini görebiliriz. Zaten Garth Williams tarafından resimlendirilen eserde "Kahvaltıdan Önce" başlıklı bölümden sonra gelen sayfada okur, bir baba ve bir kız çocuğunun resmini görür. Resimde kız çocuğu babanın elinden baltayı almaya çalışmaktadır.⁷⁵⁵ Bu görsel iletiyi de alan okur, artık Fern'in sekiz yaşında bir kız çocuğu olduğuna inanır.

Eserde yer alan zaman, mekân ve karakter gibi temsilcilerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olması okurun eserin devamında da *tutarlılık* beklemesine doğal olarak neden olur. Eserin devamındaki "*Fern önündeki sandalyeyi itti ve koşarak dışarı çıktı*" cümlesi hiçbir okura, Fern'in uzunca zamandır göremediği bir arkadaşını pencereden gördüğünü için veya epeydir istediği bir oyuncuğu bir sokak satıcısının sattığını duyduğu için koşarak dışarı çıktığını düşündürmeyecektir.⁷⁵⁶ Eserde verilmek istenen tutarlılık ilkesine bağlı kalması gerektiğine inanıldığı için okurun "anne, baba ve balta" üçgenindeki söyleme anlam yüklemesi beklenir. Yani Fern'in dışarı koşarak gitmesinin nedeni büyük bir olasılıkla, babasının balta ile neler yapabileceğine dair daha önceden bir fikrinin olmasından kaynaklanır. Bu şu anlama gelebilir: Fern muhtemelen annesinden daha önce gelişmemiş domuz yavrularına ne yapıldığı ile ilgili bazı fikirler edinmiştir; dolayısıyla babasının elinde baltayla dışarı çıkması ona babasının ne yapacağı hakkında ipucu verir.

Annesinin "*Domuz yavrularından biri gelişmemiş. Çok küçük ve zayıf: Asla büyümmez. Bu nedenle baban ondan kurtulmaya karar verdi*" cümlesi, okura oldukça sade ve anlamlı iletiler gönderir.⁷⁵⁷ Bir okur olarak bahsedilen domuz yavrusu doğan yavrular içinde en zayıf ve en güçsüz olduğu için babanın yavruyu öldürmeye gittiği ve Fern'in onu engellemek için hızlıca koştuğu çıkarımında bulunabiliriz. Burada babanın eylemi oldukça önemlidir, hatta babanın bu eyleminin tüm esere yön verdiği düşünülebilir. Ancak eserde bir sonrakî, "*Çimenler ıslaktı ve toprak bahar havası kokuyordu.*" cümlesi okura, daha önce verilen bilgilerden apayrı bir veri sunar.⁷⁵⁸ Bu yeni cümleyle ilgili yorum yapabilmek için elbette önceden sunulan bilgileri gözden geçirmek gerekir. Ancak, bir okur olarak bu yeni cümlede sunulan bilginin, daha önceki cümlelerle oldukça ilgisiz olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle bu cümle, havada

755 E. B. White. *age*. s. 2.

756 E. B. White. *age*. s. 1. Alıntının İngilizcesi şu şekildedir; "Fern pushed a chair out of the way and ran outdoors."

757 E. B. White. *age*. s. 1. Alıntının İngilizcesi şu şekildedir; "One of the pig is runt. It is small and weak, and it will never amount to anything. So your father has decided to do away with it."

758 E. B. White. *age*. s. 1. Alıntının İngilizcesi şu şekildedir; "The grass was wet and the earth smelled of springtime."

kalan ve okura adeta ne ilgisi var dedirten nitelikte bir cümledir. Okur, çimen ve toprak ile ilgili olan bu cümlelerin neden böyle bir bağlam içinde verildiğini sorgulayabilir. Dolayısıyla, bu cümle, okurda merak duygusu uyandırmaktan öteye gidemez. Bu bilgi, Fern dışarı çıktığında kendisinin hissettiklerini veya algıladıklarını okura sunmak için verilen bir bilgi olabilir. Ne var ki metinde hava ve toprağı Fern'in hissettiğine dair açık bir bilgi yoktur. Böyle bir bilgi verilmesi de okur, boşlukları mantıklı çıkarımlarla doldurma işini yaptığı için çimenlerin ıslak olmasını ve toprağın bahar kokmasını Fern'in algısı olarak düşünebilir. Ancak bu durumda karşımıza başka bir paradoks çıkar. Fern eğer ilgisinin tamamını domuz yavrusuna veriyse ki, Fern'in koşarak evden çıkmasından bu anlaşılıyor, o zaman çimenin ya da toprağın durumunu hissetme olasılığı neredeyse yok gibidir. O halde, yazarın farklı bir amacının olduğunu düşünmek mümkündür. Örneğin, yazar okurun ilgisini dönen dünyaya çekmek; okurla doğanın canlanışını paylaşmak veya okura sadece görme değil, aynı zamanda dokunma ve koklama duyularıyla da ulaşmak istiyor olabilir. Ya da yazarın amacı, okura doğanın kendine has bir kokusunun olduğunu ve yağmur yağdıktan sonra ortalığın nemli bir havaya büründüğünü özellikle hatırlatmak olabilir. Hatta yazarın amacı, okura, babanın öldürme ve yok etme işine tezatlık oluşturarak doğanın dirilişini, yani doğanın canlanışını hissettirmek de olabilir.

Çimenlerin ıslak ve toprağın bahar kokması, okura metinde daha sonraki bölümlerde de yağmurun yağabileceği ile ilgili bir ipucu verebilir. Eğer eserde yağmurla ilgili devam eden bir anlatım veya sezdirme yoksa okur, yağmurun ya da nemin olay örgüsü içinde önemli bir yeri olacağı fikrini göz ardı etmek durumunda kalır. Tam tersi, yağmurla ilgili bir anlatım veya sezdirme var ise, o zaman okur, yağmurun olay örgüsü içinde ne gibi bir önemi olacağını düşünecektir. Belki de yağmur nedeniyle, okur, olay örgüsünün ilkbaharda geçtiği hissine kapılacaktır.

Özetlemek gerekirse, eserin başında sunulan kahvaltı sofrasının hazırlanması ve domuz yavrusunun doğması, ne dışarıda kokan hava ne de dış mekânın görünüşü hakkında okuru hazırlar. Anlatımın içindeki bu tür *beklenmedik değişimler* kurgu eserlerinde gerekli olan basit tekniklerden biridir. Metni okurken okur, bir tutarlılık arayacaktır, böylece okurun zihninde olay örgüsünün nereye doğru gittiğini ya da gideceğini gösteren bir şema oluşacaktır. Bu durum, eserde bir dizi beklentilerin oluşması için gerekli bir durumdur. Eserde beklenmedik başka bir durumla karşılaşan okur, yeniden yeni bir tutarlılığın peşinden koşacak; yeni eklenen her bir bilgiyi sadece yeni eklenen bir veri olarak değil, aynı zamanda daha önce edinilen bilgilerin de değiştirilmesini gerektirecek bir veri olarak algılayacaktır.⁷⁵⁹ Bu nedenle, ilgi çekici birçok eserde okur, daha önce edindiği bilgileri yeniden gözden geçirmek, kesintisiz yorum yapmak ve yeni bilgilerle bağlantı kurmak durumunda kalır.

Görüldüğü gibi, okur, eserde kaçırmaması, aklında tutması veya hatırlayıp bağlantı kurması gereken ayrıntıları neden sonuç ilişkisi içinde sürekli irdelemeye ve çözmeye devam eder. Bu durum okurun boşlukları doldurma çabasından kaynaklanır.

III.I.VI. Tutarlılığı Sağlama Teknikleri:

Bir edebi eserin tutarlı olması, belli başlı bazı yapıların hem kendi içinde hem de diğer öğelerle anlamlı bir bütün oluşturmaya bağlıdır. Eseri okumaya başlamasıyla birlikte okur, verilen bilgilerden ve kodlardan yola çıkarak metni çözümlemeye yani bir anlamda zihninde anlamlandırmaya çalışacaktır. Okur, esere anlam verirken mantık çerçevesi içinde gelişen olayları şemaya yerleştirecektir. Perry Nodelman eserin alımlanmasında en önemli tekniklerden biri olan *tutarlılığı sağlama* tekniğini başlıca altı temel başlık altında inceler. Bunlar: 1. somutlaştırma, 2. karakter, 3. olay örgüsü, 4. konu, 5. yapı, 6. bakış açısıdır. Eserin tutarlı olması, sadece bu unsurların kendi içinde tutarlı hareket etmesini değil aynı zamanda birbiriyle de uyumlu olmasını gerekli kılar. Bu unsurları Alımlama Estetiği kuramına göre değerlendirilip çözümlemek, okurun anlamlı çıkarımlarda bulunmasına ve şema oluşturmaya katkıda bulunur.

1. Somutlaştırma:

Somutlaştırma (concretization) edebi metinde yer alan terimlerin bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturmaya ve oluşturulan bu anlamlı bütünün zihinde canlandırılması işlemini kapsar. Edebi metinde kullanılan her bir terim çoğunlukla gerçek hayatın unsurları olan insanları, hayvanları ve nesneleri niteleyerek onların durumları hakkında bilgi verdikleri için yazarın bu terimleri kullanarak betimleme yapması, okurun bunları zihninde somutlaştırmasına neden olur. Okur, kendinde var olan bilgilere yenilerini ekleyerek metindeki betimlemeleri zihninde canlandırır.

Alımlama Estetiği kuramcılarının göre, okurun verilen betimlemeleri, bilgileri ve iletileri zihninde bir resim çizerek canlandırması işlemine *somutlaştırma* denir.⁷⁶⁰ Örneğin, okur eğer *Charlotte's Web*'de olduğu gibi "Çimenler ısıldı ve toprak bahar havası kokuyordu." gibi bir cümleyle karşılaşarsa okurun yapacağı ilk iş, daha önce yaşadıklarından elde ettiği deneyim sayesinde havada dolaşan kokuyu kendi duyu organlarıyla algılamaya çalışmak olacaktır. Böylece okur, yazarın vermek istediği duyguyu kendisinin daha önce edindiği deneyimlerle bir araya getirerek zihninde somutlaştırabilir.

Somutlaştırma işleminin okurun metinde yer alan karakter, yer ve durum ile ilgili zihninde belli bir görüntü oluşturmaya neden olduğunu daha önce belirtmiştik. Örneğin, mekân olarak bazı özel yerlerde bulunmak, bazı özel kokuları duyumsamak, bazı özel sesleri algılamak gibi birçok şey somutlaştırma işlemine katkıda bulunur. Bu nedenle *Charlotte's Web* adlı eserin somutlaştırma adına iyi bir örnek olduğunu söylemek mümkündür.

Somutlaştırma, başka bir ifadeyle zihinde canlandırma işleminin okura üç aşamalı haz vereceğini iddia eden Perry Nodelman bunları şu şekilde açıklar.⁷⁶¹ Bunlardan birincisi, *yaratıcılığın verdiği hazdır*. Okur, yaratıcı gücü sayesinde metindeki terimleri, zihninde resimlere ve seslere dönüştürerek somutlaştırma işlemini gerçekleştirir. Bu işlemi yaparken resimler ve sesler çoğu kez okurun zihninde yeniden canlanır. İkincisi ise *resmi hayal etmenin verdiği hazdır*. Bir metinde verilenleri dikkatli bir şekilde takip edip kendi zih-

⁷⁶⁰ Perry Nodelman. age. s. 48.

⁷⁶¹ Perry Nodelman. age. s. 49.

ninde somutlaştıran ve kendince bir resim çizen okur, aynı metni başka birinin örneğinin, yazarın veya anlatıcının somutlaştırmasından büyük bir olasılıkla daha çok haz alacaktır. Okur, tıpkı resim galerisinde gezerken resimlere kendi başına bakmaktan haz aldığı gibi bir haz alır. Bu, okurun hayal etme gücüne güç katar. Üçüncüsü ise okurun *somitlaştırması gereken nesneyi bulmasından alacağı* hazdır. Çünkü okur, metinde verilen her bilgiyi somutlaştırmak veya onu zihninde resmetmek durumunda değildir. Bunun yerine okur, somutlaştırma işlemini yaparken somutlaştırması gereken nesneyi kendi seçer.⁷⁶² Bu seçme işlemini yaparken okur, çoğunlukla daha önce karşılaşmadığı bir durumu veya farklı bir terimi somutlaştırmayı dener.

Perry Nodelman'ın, kendi deneyimlerine dayanarak yaptığı bir araştırma, metinlerde somutlaştırma işleminin yetişkin okur değil, daha çok çocuk okur tarafından yapıldığı sonucunu ortaya çıkarır.⁷⁶³ Bunun temel nedeni olarak ise Nodelman, yetişkin okurun, verilen gerçek bilgiyi elde etme telaşına düşmesi ve somutlaştırma yeteneğini bir kenara bırakmasını gösterir. Ayrıca, Nodelman, yetişkin okurun metni sadece kaynak bazında okuma yanılgısına düştüğünü ileri sürer. Yetişkin okur, okuma süreci boyunca somutlaştırma yapmaya önem vermediği için çoğu kez metnin verdiği soyut anlamı göz ardı eder; sesleri, kokuları ve görüntüleri kaçıır.⁷⁶⁴ Böylesi bir durum ise, okuru edebi eserden alınması gereken ciddi bir hazdan mahrum bırakmakla kalmaz, aynı zamanda metinde ancak çaba sarfederek fark edilebilecek özel yönlerin fark edilmemesine neden olur.

Yetişkin okur için bu tür ayrıntıları somutlaştırma basit birer işlem olarak görülürken çocuk okur için durum aynı değildir. Bir metinde betimlenenleri mümkün olduğunca, olduğu gibi hayal etmesi, çocuk okurun okuduğu metnin tutarlı olup olmadığını anlamasının tek yoludur. Çocuk okurun algısına göre metnin dış dünya ile benzeşmesi gerekir; zihninde metnin tutarlı olup olmadığına ancak bu şekilde karar verebilir. Özellikle çocuk okur, eğer metinde yer alan betimlemelerin gerçekleri resmetmediğini, verilen ayrıntıların yetersiz olduğunu veya olayların birbirini takip etmesinde bir karışıklık olduğunu fark ederse okuduğu metne karşı tepki gösterecektir. Bu tepkisini ya okumayı hemen bırakarak ya da okuduğuna önem vermeden okumaya bir süreliğine de olsa devam ederek gösterir. Somutlaştırma, çocuk okur için tüm bu nedenlerden dolayı oldukça büyük önem taşır.

Somitlaştırma, zihinde canlandırma, gözde canlandırma veya hayal etme gibi terimlerle de ifade edilen bu işlemi, Ellen J. Esrock şu şekilde açıklar:

1. Gözde canlandırma hafızayı etkiler.
2. Gözde canlandırma uzamsal betimlemelere açıklık getirir.
3. Gözde canlandırma kurgusal bir dünyayı somutlaştırmaya yardımcı olur.
4. Gözde canlandırma görme kuvvetinin (vision) psikodinamiklerini harekete geçirir.

a. Gözde canlandırma, bilmenin bir aracıdır; hayal edilen nesneleri daha ulaşılır ve anlaşılır bir hale getirir.

b. Gözde canlandırma röntgencilğe (voyeuristic) karşı ilgiyi artırır.

762 Perry Nodelman. *age.* s. 49.

763 Perry Nodelman. *age.* s. 49.

764 Perry Nodelman. *age.* s. 49.

(Anlatıcı böylesi bir konumda sanki röntgenciymiş gibi ele alınır; anlatıcı, okurun ilgisini çekebilmek için olan biteni bir röntgenci edasıyla anlattığı için bu terim kullanılır.)

5. Gözde canlandırma okuru metnin içinde konumlandırır.
6. Gözde canlandırma biçimsel bir zıtlık oluşturma aracıdır.
7. Gözde canlandırma semantik değerler üretme aracıdır.

a. Gözde canlandırma okurları sınıflandırır.

b. Gözde canlandırmaya gösterilen tepki, okurun hayalinde canlandırdığı nesnelerini sınıflandırır.

c. Gözde canlandırma semantik anlamda sınıflandırılabilir.⁷⁶⁵

Özetle somutlaştırma işleminin özünde okura haz vermek vardır. Ancak bunun ötesinde, özellikle çocuk okurun estetik haz duygusu göz önünde bulundurulduğunda, somutlaştırma işleminin metnin tutarlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamada ne kadar işlevsel olduğu açıkça görülür.

2. Karakter:

Platon'dan beri okur, *sanatı yansıtmaya* olarak gören bir anlayışa sahip olduğu, *sanatın gerçek yaşama ayna tuttuğu veya gerçek yaşamdan bir kesit olduğu*⁷⁶⁶ gerekçesiyle genellikle edebi eseri, gerçekçi bir bakış açısıyla okur. Okur, çoğunlukla okuduğu eserde yer alan imgesel dünya ile gerçek dünya arasında ister istemez bir bağlantı kurar. Dolayısıyla, okurun metinde yer alan kurgusal karakterleri, gerçek dünyadakilerle içselleştirmesi, bunlar arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları ortaya çıkarması aynı zamanda metnin anlaşılmasına ve tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunur. Başka bir deyişle, betimlenen karakterlerin birbiriyle olan ilişkilerinin ve tutumlarının anlaşılır ve algılanabilir bir düzeyde olmaları, edebi metnin tutarlılığına katkı sağlar.

Metinde yer alan her bir karaktere bir anlam yüklemek durumunda kalan okur, karakterler hakkında ancak edebi eserin izin verdiği ölçüde bir bilgiye sahip olur. Şüphesiz okura, karakterlerin fiziksel anlamda nasıl göründükleri veya onların ruhsal durumları hakkında bazı ipuçları verilir. Okur, bu ipuçlarından yararlanarak karakterleri tanımaya çalışır. Hatta Nodelman, bir karakterin betimlenmesini aslında *o karakterin özelliklerinin sadece buz dağının görünen kısmının verilmesi* olarak nitelendirir.⁷⁶⁷ Aslında “karakterler hakkında okur, ancak anlatıcı veya yazarın izin verdiği kadar bilgi edinir” önermesi kısmen doğrudur. Çünkü okurun karakterler hakkında edindiği bilgi, sadece yazarın verdiği bilgiyle sınırlı kalmaz; okur karakterleri kendi zihninde geliştirir, hatta karakterlerin öncesini ya da sonrasını düşünerek bazı çıkarımlarda bulunabilir. Başka bir ifadeyle, karakterleri çözümlerken onların öncelerini veya sonralarını hayal etmede özgür olan okur, zihninde karakterleri istediği gibi şekillen- direbilir.

Bazı durumlarda okura sunulan karakterler, yazarın verdiğiinden daha fazlasını gerekli kılar. Böylesi bir durum, yazarın sınırlı bir betimleme yaptığı anlamına gelir. Ne var ki okur açısından ele alındığında sınırlı bir betimleme ile sunulan karakter anlatımlarının bile her zaman olumsuz bir etkisi olduğunu

765 Ellen J. Esrock. *age*. ss. 188- 205.

766 Berna Moran. *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. ss. 17–38.

767 Perry Nodelman. *age*. s. 51.

söylemek mümkün değildir. Yazarların betimledikleri karakterler hakkında sınırlı anlatılar sunmaları okura aslında karakterlerin yaşam tarzları, kişisel özellikleri, fiziksel özellikleri, hayata bakışları, tutumları, değer yargıları gibi birçok özelliği bütün yönleriyle tahmin etme hazzını verir. Okur, böylece hayal gücünü geliştirir ve zihninde yazarın betimlediğinden daha fazlasını somutlaştırabilir.

Wolfgang Iser, karakterler çözümlenmesi konusunda şunları ifade eder: *“Zihinsel imgemiz, karakterleri birer nesne olarak değil, birer anlam taşıyıcısı olarak görürler. Bir karakterin dış görünümü ile ilgili detaylı bir betimleme yapılmış olsa bile onu tamamen saf bir betimleme olarak ele alamayız, ancak karakter aracılığıyla aslında bize neyin iletildiğini anlamaya çalışırız.”*⁷⁶⁸ Iser’in belirttiği gibi karakterin sadece dış görünüşünün betimlenmesi bile onun kişiliği hakkında belirleyici bazı ipuçları verir. Konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için karakterin dış görünüşünün ele alındığı ve tamamen kendi kurgumuz olan aşağıdaki metni oluşturduk.

“Uzun boyu, karşıdan bakıldığında bile sayılabilecek nitelikteki kemikleri, kanca şeklindeki burnu, küçük, yuvarlak, kalın camlı gözlükleri ve uzun parmaklarıyla Bay Huylu hangi çocuğun rüyasına girerse girsin onu rahatlıkla korkutabilirdi. Bay Huylu, o sabah da aynı diğer sabahlarda olduğu gibi, kendi ütülediği temiz tek siyah takım elbisesini giydi. Geçmiş yılların yorgunluğu onun buruşan cildinde tıraş bıcağını güçlükle hareket ettirmesine neden olmasına rağmen sinekkaydı bir tıraş yaptı. Bütün öfkesini ayakkabılarından alırcasına onları yaşından beklenmeyecek kadar hızlı hareketlerle parlattı. Okulun önüne geldiğinde ağızındaki eksik dişleri gösterircesine sırtarak öğrencileri birer birer içeri almaya başladı. Öğrenciler, onun bu görünüşünden ürkmekte ve başlarına ne zaman ince uçlu bir sopanın inerek kenara çekilecekleri endişesi ile yürümekteydiler.”

Bu metinde bir okur olarak sadece verilenlerden yola çıkarak Bay Huylu adlı karakterin ilk önce dış görünümü, daha sonra kişilik özellikleri hakkında çıkarımda bulunmaya çalışalım. Bay Huylu, sıska, uzun boylu, kanca burunlu, miyopik göz kusurlu ve uzun parmaklı bir kişi olarak anlatılır. Bay Huylu, ütülü, siyah takım elbiseli ve parlak ayakkabılıdır. Ayrıca Bay Huylu’nun yüzündeki çizgiler onun genç biri olmadığı konusunda okura kesin bilgi verir. Ağızındaki eksik dişler ise ya onun parasız ya dişçiden korkan ya da sağlıksız beslenen biri olduğu izlenimi verir. Bay Huylu’nun dış görünüşü ile ilgili elimizdeki somut veriler bunlardır. Şimdi Bay Huylu’yu kişilik olarak ele alalım. Aslında Bay Huylu, adından da anlaşılacağı üzere oldukça huysuz bir kişiliktir; genel olarak okurda olumsuz bir etki yaratır. Çünkü Bay Huylu’nun hangi çocuğun rüyasına girerse girsin onu korkutacak nitelikte bir görünümü vardır. Bay Huylu’nun her sabah aynı işleri yapıyor olması, onun tekdüze bir yaşantısı olduğunu gösterir. Örneğin, Bay Huylu’nun her sabah öğrencileri kontrol etmesi, okura onun yatılı bir okulda müdür olarak çalıştığı hissini uyandırır. Bay Huylu’nun kendi ütüsünü kendisinin yapması ve her sabah aynı şeyleri yapıyor olması, onun bekâr bir hayat sürdürdüğünün göstergesi olarak kabul edilmesini mümkün kılarsa bile bu olasılığın ancak daha sonra verilecek bilgilerle açığa çıkması mümkündür. Bununla birlikte, Bay Huylu’nun “temiz tek siyah takım elbisesi”, onun paralı biri olmadığını ancak titiz biri olduğunu gösterir. Bay Huylu’nun oldukça disip-

linli ve kurallı bir yönetici olduğunu söylemek de mümkündür. Ancak çocukları sıraya soktukten sonra onları birer birer kontrol etmesinden ve elindeki ince uçlu sopayı çocukların başlarına indirmesinden onun pek tekin olmayan veya gaddar bir kişiliğe sahip olduğunu sonucunu çıkarabiliriz.

Örnekte de görüldüğü gibi, karakterlerin dış görünüşleri, onların iç dünyaları veya kişilikleri hakkında okura bazı somut bilgiler verir.

Çocuk edebiyatındaki edebi eserlerde karakterler, genellikle *düz (flat)* veya *yuvarlak (round)* olmak üzere ikiye ayrılırlar. Eserin başından sonuna kadar belirgin birkaç özelliği olan ve bu özelliklerinde herhangi bir değişim olmayan karakterlere düz karakterler denir. Bu karakterler asla değişime uğramaz; başından geçen olaylardan ders almaz; yaşamdan bir tecrübe edinmez ve yaşamlarına nasıl başladılarsa aynı şekilde devam ederler. Yuvarlak karakterler ise daha karmaşık olan karakterlerdir; olay örgüsü gelişmeye ve çözülme-ye başladıkça yuvarlak karakterler gelişim gösterirler.⁷⁶⁹ Metinde karakter iki farklı şekilde gelişebilir. İlk olarak karakterlerin farklı bir şekilde algılanmaları sağlanır ancak daha sonra karakterle ilgili yeni bilgilerin sunulmasıyla ilk önce algılananlar tamamen tersine çevrilir. İkincisinde ise eserde geçen olaylar neticesinde karakterler doğrusal bir değişime uğrarlar.

Özetle, tutarlılığı sağlayan niteliklerden biri olan karakter çözümlemesi, okurun metne anlam vermesi ve algılaması bağlamında oldukça önemli bir işleve sahiptir.

3. Olay Örgüsü:

Bilindiği gibi, öyküyü oluşturan olayların her birinin belli bir düzen içinde anlatılması, olay örgüsünü oluşturur. Dolayısıyla, okura metinde anlamlı bir şemanın nasıl oluştuğu ile ilgili ilk verileri olay örgüsü verir. Olay örgüsü, öykünün genel yapısı, gidişatı ve sonu hakkında okura kesin bilgi sunduğu için bir tür başvuru kaynağı niteliğindedir.

Okurun bir öyküden beklediği şey, o öykünün ana fikrini oluşturan olaylar dizisinin sebep sonuç ilişkisi içinde mantıklı bir şekilde anlatılmasıdır. Okur, esere anlam yüklerken gerçek yaşamla bağlantı kurduğu için karakterin tutarlılığı ne kadar önemliyse olay örgüsünün birbirine ve metne bağlanmasındaki tutarlılığı da o kadar önemlidir. Bu nedenle karakter ve olay örgüsü birbiriyle yakından ilişkili ve ayrılmaz iki parça gibidir. Şöyle ki, olay örgüsü, karakterlerin eylemlerinin bir bütün olarak anlatılmasını gerekli kılarken karakter ise olay örgüsü içinde yer alan olaylara yön veren bir temsilci olarak işlev görür.

Edebi metinde tutarlılığın sağlanması, olay örgüsünün iyi kurgulanmasına veya iyi yapılandırılmasına bağlıdır. Okurun en önemli beklentilerinden biri, edebi haz almasını sağlayacak iyi yapılandırılmış bir olay örgüsüdür. Olay örgüsü ne kadar iyi yapılandırılırsa okurun ilgisini o kadar kuvvetli çekecektir. Bununla birlikte, *iyi yapılandırılmış olay örgüsü* ile kastedilen şey, eserin başından sonuna kadar okurun meraklı bekleyişini devam ettirebilen olay örgüsüdür. Böylece okur, eseri anlamaya, olaylar arasında bağlantı kurmaya, zihninde neden sonuç ilişkileri oluşturmaya çaba harcayacaktır.

Bazı edebi metinlerdeki olay örgülerinde bir olayın ardından ne geleceğini tahmin etmek, okur için oldukça kolay iken bazılarında ise okur öyle

farklı bir kurguyla karşı karşıya bırakılır ki daha sonra ne olacağını bir türlü kestiremez. Böylesi bir durumda okur, gerek gerçek yaşamdan gerek okuma altyapısından edindiği tecrübeler sayesinde kolaylıkla tahmin edebildiği ve zorlanmadığı eserlerden sırf bilebildiği için haz alabilir. “İşte! Bak ben biliyordum bunun böyle olacağını” diyebilir. Tam tersine, okur kendisine tuhaf gelen şeyler arasında bir bağlantı kuramadığını; tahminde bulunamadığını ya da bulunduğu tahminin boşa çıktığını görerek eserden yine bir haz alabilir. Bu sefer “Nasıl oldu da olay böyle bir noktaya vardı” veya “Nasıl oldu da ben bunu düşünemedim” diyebilir. Görüldüğü gibi, her iki durumda da yani okurun olay örgüsünün sonunu tahmin edebildiği ya da tahmin edemediği durumlarda okur, iyi kurgulanmış edebi eserden haz almaktadır.

Perry Nodelman bir olay örgüsünün *meraklı bekleyişe (suspension)* sahip olması gerektiğini şu sözlerle ifade eder: *Olay örgüsündeki her bir eylemin tamamlanmamış olması okuru daha sonra ne olacağı ile ilgili meraklı bir bekleyişe sürükler. Bu meraklı bekleyiş, her bir eylemin bir öncekini tamamlaması suretiyle kısmen de olsa giderilir. Ancak daha sonraki eylemlerin yeni merak duygusuna yol açması nedeniyle eserin devamı ile ilgili yeni sorular ortaya çıkar.*⁷⁷⁰ Böylesi bir durum meraklı bekleyiş tekniğinin oluşturulması için yeterli bir döngüdür. Hatırlanacağı gibi, *Charlotte’s Web*’de eserin başından itibaren okur, babanın eline baltayı alıp ahıra doğru yönelmesiyle birlikte baltayla ne yapacağını merak eder. Böylece, okurda meraklı bekleyiş oluşturulur ve merak duygusu uyandırılır. Bu merak Fern’in babasının arkasından koşması ve onu zayıf doğan domuz yavrusunu öldürmemeye ikna ettiği sahneye kadar devam ettirilir.⁷⁷¹ Okur, böylelikle her olayın bir nedeni olduğunu ve her nedenin bir sonuç yarattığını algılamakla birlikte nedenlerin nasıl sonucu etkilediğine de şahit olur.

İyi yapılandırılmış eserler, okurda merak duygusu uyandırır; uyandırılan bu merak duygusu bir sonraki olayla tetiklenir ve olay örgüsü sürekli artırılan merak üzerine kurulur. Bu *erteleme tekniği* olarak adlandırılır. Bu teknik sayesinde okur, sürekli olay örgüsünün sonunu tahmin etmek durumunda kalır. *Geciktirme* tekniği ise okurda gerilim duygusunun oluşmasına neden olur. Böylece, olay örgüsü *doruk noktasına (climax)* ulaşır.

Geciktirme ve erteleme teknikleri okurun edebi eserden haz alma duygusunu etkilediği gibi olay örgüsünün doruk noktasına ulaşınca kadar geçen süreç de okur üzerinde etkilidir. Sözgelimi, olay örgüsü doruk noktasına ulaşınca kadar okurun merak duygusunu arttırmak amacıyla arka arkaya gelen eylemler zinciri oluşturulur. Çünkü okurun merak duygusu, ancak olay örgüsünün zirveye ulaştığı ana kadar tetiklenebilir; daha sonra merak duygusu giderilir ve olay örgüsü çözümlenir.

Özetle, tutarlılığın sağlanmasında ve bunun sonucunda ise okurun metne anlam vermesinde olay örgüsüne oldukça büyük sorumluluk düşer. İyi yapılandırılmış ve okurun ilgisini çekecek farklı nitelikteki tekniklerin kullanıldığı bir olay örgüsü, okuru bir taraftan metni alımlamasında etken bir konuma getirirken diğer taraftan okurun aldığı estetik hazzı da artırır.

770 Perry Nodelman. *age.* s. 52.

771 Perry Nodelman. *age.* s. 52.

4. Konu:

Bir diğer tutarlılığı sağlama tekniği ise edebi eserin konusu ile ilgilidir. Konu ne kadar iyi yapılandırılırsa edebi eserin tutarlılığına o kadar katkıda bulunur. Bizim burada konu olarak bahsettiğimiz şey, aslında edebi eserdeki anlamdır. Yani, edebi eserde konunun aranması aslında o edebi eserin anlamının aranmasıdır. Dolayısıyla, “Yazarın mesajı ne?” ya da “Yazarın amacı ne?” şeklinde sorulan soruların cevabı eserin konusunu işaret eder. İleri düzeydeki okumalarda ise, “Eserde yatan gizli anlam nedir?” sorusunun cevabı eserin konusunu belirler. Bunlar eserdeki ana fikri bulmak için sorulan sorular olarak da değerlendirilebilir. Okurun ana fikri bulması veya okunan metinden bir anlam çıkarması, edebi eserde tutarlılığın sağlandığının göstergesidir.

Alımlama Estetiği kuramına göre, okurdan beklenen onun aktif katılımı ve eseri anlamlandırılmasıdır. Okura böyle bir işlev yüklediği için eserin konusunun okur tarafından kolaylıkla anlaşılması istendik bir durum değildir. Örneğin, okurun metni okur okumaz “bu metnin amacı ahlaki bir ders vermektir” veya “bu metinde yazar arkadaşlığın önemini anlatmaktadır” gibi dümdüz bir çıkarımda bulunması beklenmez. Çünkü bu tür çıkarımlarda bulunmanın bazı olumsuz etkileri söz konusu olabilmektedir. Sözelimi, okurun eserin temasını anlama kaygısı nedeniyle okuduklarını algılama sürecinde eserin içindeki bazı edebi güzellikleri ve betimlemeleri kaçırabileceği varsayılır. Hatta okurun, metnin temasını yakalamak adına yazarın kullandığı dili, eserde verilen canlı betimlemeleri veya metnin derininde yatan anlamı bile kaçırabileceğinden endişe duyulur.⁷⁷² Ayrıca, okurun kaygısı, eğer sadece eserin temasını anlamak olursa okur, edebi haz uyandıracak diğer bütün unsurları görmezden gelebilir. Başka bir ifadeyle okur, sanki bir dedektif gibi iz sürerek yazarın sunduğu bir dizi kodu çözmek ve esere anlam yüklemek adına edebi eserden alınması gereken hazzın tamamını göz ardı edebilir. Edebi esere anlam vermek tabiatıyla yaratıcı bir iştir; ancak okur esere anlam verirken edebi eserin güzelliğini ve yapısını görmezlikten gelmemelidir.

Edebi eserin anlamlandırılmasında okurun sadece edebi eserdeki iletilere, kodlara, olgulara, olaylara ve durumlara bakarak okuma işlemini gerçekleştirmediği; okuma sürecinde daha önce edinmiş olduğu kendine has bilgileri, değerleri ve deneyimlerini sürekli olarak kullandığı; gerçek yaşamla ilişkiler kurduğu; karakterlerin kurgu karakterler olduklarını bir anda görmezlikten geldiğini ve onları gerçek karakterler olarak algıladığı bilinmektedir. Metnin dışında kalan unsurları, okur okuma işlemiyle birlikte sanki metnin içinde varmışçasına algılar ve metne o şekilde muamele eder. Alımlama Estetiği’ne göre bunun nedeni, okurun yaşadığı toplum içinde önceden biçimlenmiş değer yargılarına sahip olmasıdır. Okurun yaşadığı toplumdan ayrı bir varlık olarak düşünülmemeyeceği ne kadar doğal ise, eseri okurken gerçek yaşamla bağlantı kurması da o kadar doğaldır. Ancak edinmiş olduğu tecrübeler, bazen okurun okuma sürecinde kendi düşüncesinden farklı düşünce ve davranışları algılamasını engeller.

Çocuk edebiyatının başlıca amaçlarından biri çocuk okuru eğitmek olduğu için birçok çocuk kitabı anlam çıkarma stratejisi üzerine kuruludur. Anlam

772 Perry Nodelman. age. s. 54.

çıkarma tekniği iki kısımdan oluşur: biri özdeşleştirme (identification) diğeri ise, *yönlendirme (manipulation)*.⁷⁷³ Kişinin kendisini edebi eserdeki bir karakter olarak algılaması veya kendisini onun yerine koyması olarak tanımlayabileceğimiz özdeşleştirme çocuk edebiyatında oldukça baskın bir şekilde kullanılır. Okur, etkisini hissettiği karakterlerden birinin yerine kendisini kolaylıkla koyabilir. Çocuk edebiyatı eserleri incelendiği takdirde okurların özdeşleştirme yapmalarının nedenleri hemen fark edilecektir. Bizce birinci neden, çocuk edebiyatında geçen karakterlerin birçoğunun aynı çocuk okurlar gibi fiziksel anlamda küçük olmalarıdır. İkincisi, hayatı yeni yeni öğrenmeye çalışan okur gibi karakterlerin de kendi yeteneklerinin sınırlarını denemek ve neyi yapıp neyi yapamayacaklarını görmek durumunda bırakılmalarıdır. Deneme yanılma yöntemine başvuran ve bunlardan ders çıkaran karakterler, çocuk okurun özdeşleştirme yapacağı türden karakterlerdir. Üçüncüsü, çocuk okurlar gibi eserdeki karakterlerin de kendine ait fantastik dünyalarının olmasıdır. Karakterlerin kurgusal özelliklerinin hayal âlemi geniş okurlarla benzerlik göstermesi onların bu karakterlere yakınlaşması için yeterli bir nedendir. Ayrıca, okurların gerçek dünyada karşılaştıkları türden bazı zorluk ve problemlerle karşılaşan ve bunların üstesinden gelen bir karakter, çocuk okurun aradığı türden bir karakterdir. Dolayısıyla, bütün bunlar, çocukların okudukları eserde yer alan karakterlerle özdeşleşmeleri için yeterli nedenlerdir.

Yönlendirme tekniği ise okura dolaylı olarak mesaj vermeyi ya da okura fark ettirmeden onu istenilen noktaya çekmeyi hedefler. Perry Nodelman yönlendirme tekniğini şu örnekle açıklar.⁷⁷⁴ Munro Leaf'in 1937 yılında yayımlanan ve Dünya Klasik Çocuk Edebiyatı eserleri içinde yerini alan *Noodle (Şehriye)* adlı eserinde Noodle karakteri çocuk okurların kendilerini özdeşleştirmeleri için iyi bir örnektir. Noodle uzun vücudu ve kısacık ayakları nedeniyle oldukça küçük ve tuhaf görünen dachshund cinsi bir köpektir. Kısallığından ve vücudunun anormal şeklinden huzursuz olan Noodle'in asıl sorunu, vücudunun yapısının onun çukur kazmasına izin vermemesidir. Bir gün bir köpek perisinin, Noodle'in farklı olma isteğini yerine getirmeye karar vermesi üzerine Noodle, olası birkaç farklı vücut yapısı düşünür. Ancak Noodle sonunda olduğu gibi kalmaya karar verir. Noodle'in böyle bir karar alması, yani bir anlamda kendini olduğu gibi kabul etmesi, okura belli iletiler gönderir. Okurun dolaylı olarak kendisi hakkında bazı değerlendirmeler yapmasına ve bazı çıkarımlarda bulunmasına neden olur. Perry Nodelman, köpek perisinin Noodle'nin verdiği kararı akıllıca bulması ve onu desteklemesiyle okurun şu şekilde mantık yürütebileceğini iddia eder;

1. "Sen kısasın, köpek gibi.
2. Köpeğin kendi büyüklüğünü kabul etmesi akıllıcadır.
3. Bu nedenle, senin kendi bedenini kabul etmen de akıllıcadır."⁷⁷⁵

Eserde çocuk okura, her ne kadar kendisini olduğu gibi kabul etmesi gerektiğine dair bir ileti gönderilme çabası yer alsada Nodelman, bu durumun çok mantıklı olmadığını ifade eder. Çünkü Nodelman, dachshund cinsi bir köpeğin büyüklüğünün ve vücudunun yapısının belli olduğunu; ne olursa olsun

773 Perry Nodelman. age. s. 55.

774 Perry Nodelman. age. s. 56.

775 Perry Nodelman. age. s. 56.

köpeğin boyutlarının değişmeyeceğini, oysa bu durumun henüz büyüyüp gelişme aşamasında olan çocuklar için geçerli olmadığını belirtir.⁷⁷⁶ Ne var ki Nodelman, “*birçok çocuk hikâyesi mantık dışı sonuçlara ulaşmak için benzer ‘özdeşleştirme’ ve ‘yönlendirme’ teknikleri*” kullanıldığını belirtir.⁷⁷⁷ Verdiğimiz örnekte de görüldüğü gibi zaman zaman yanlış yönlendirmeler olsa da özdeşleştirme ve yönlendirme teknikleri etkili birer tekniktir.

Özetle, çocuk edebiyatında tutarlılığın sağlanması, konunun belli bir düzen içinde sözünü ettiğimiz belli başlı bazı teknikler çerçevesinde anlatılmasına bağlıdır.

5. Yapı:

Bir eserde tutarlılığın sağlanmasına o eserin yapısı da katkıda bulunur. Bilindiği gibi, yapı, metindeki birçok farklı unsurun bir araya geliş biçimidir. Bir eserde kullanılan kelimeler, imgeler ve betimlemeler o eserin yapısal özelliklerini oluşturur. Bu unsurların her birinin birbirleriyle belli bir düzen içinde ilişkili olması, o eserin tutarlı olmasına yapısal anlamda katkı sağlar. Ayrıca, edebi eseri oluşturan diğer bütün unsurlar gibi, yapısal unsurların da belli bir düzen içinde okura sunulması gerekir ki okur eseri alımlayabilsin. Diğer taraftan eserin tutarlı olması ve okurun edebi haz alması sadece semantik unsurlara değil, aynı zamanda yapısal unsurlara da bağlıdır.

Edebi eseri yapısal anlamda tutarlı kılan unsurların başında kelime dizimi, imge sunumu ve düşüncelerin ifade edilmesi gelir. Kelimelerin ritmik bir şekilde sıralanmaları, müzikal yapıları ve zihinde bıraktıkları iz, bir eserin tutarlılığına katkıda bulunan unsurlardandır. Çocuk edebiyatı zaman zaman sesli okumayı gerektirdiği için kelimeler arasındaki ses uyumu oldukça önemlidir. Çünkü okurun okuma sürecine katılımını eserin ritmi de belirler. Ahenkli bir şekilde okunabilen bir metin çocuk okur açısından oldukça ilgi çekicidir, çünkü seslerin uyumuyla yazılmış olan bir metin, okuru zorlamayacak, başka bir ifadeyle, okuma edimi süresince okuru yormayacaktır.

Eserdeki imgelerin canlı bir şekilde sunulmasının, yani okura bu imgelerin hem görsel, hem işitsel, hem de koku olarak hissettirilmesinin o eserin tutarlılığına katkıda bulunan nitelikler olduğunu somutlaştırma tekniğinde ele almıştık. Betimlemelerin inandırıcılığı, gerçekmiş izlenimi vermesi ve okurun duygularına hitap etmesi de tutarlılığı sağlar. Örneğin, *Charlotte's Web*'de, “*Ahır saman kokuyordu; tezek kokuyordu. Ahırda bitkin atların ter kokusu vardı; hareketsiz ineklerin öyle hoş nefes kokuları vardı ki...*” betimlemesi doğrudan okurun koku alma duyuları hedef alınarak yazılmıştır.⁷⁷⁸ Eserde okurun bir dizi betimlemelerle karşı karşıya kalması onun okuduklarını görsel, işitsel ve dokunsal boyutta değerlendirmesine neden olur.

Perry Nodelman, okurda farkındalık duygusu yaratması bakımından kelime seçimi ve kullanımının önemine dikkat çektikten sonra yinelenen ve benzer türde kelimelerin belli bir düzen içinde verilmesi ve bu kelimelerin peş peşe sıralanırken ritimli olması gerektiğini özellikle vurgular.⁷⁷⁹ Sözgelimi, *Charlot-*

776 Perry Nodelman. *age.* s. 56.

777 Perry Nodelman. *age.* s. 56.

778 E. B. White. *age.* s. 13.

779 Perry Nodelman. *age.* s. 57.

te's Web'te örümcek Charlotte'ın "*sinekler, böcekler, çekirgeler, iri kara böcekler, güveler, kelebekler, lezzetli hamamböcekleri, tatarcıklar, uzun bacaklılar, kırkayaklar, sivrisinekler, cırcır böcekleri*"ni içeren yemek listesi, bir taraftan okura, böcek türleri hakkında bilgi verirken diğer bir taraftan bir örümceğin neler yiyebileceği ile ilgili gerçek nitelikte bilgi verir.⁷⁸⁰ Bu kelimelerin her biri, İngiliz dilli okurun kulağına müzikal gelecek şekilde sıralanmıştır.

Edebi eserin yapısal anlamda tutarlılığını sağlayan diğer bir unsur ise, düşüncelerin ifade edilmiş biçimidir. Kelime seçimi ve imge sunumu ile okura bir ileti gönderme çabası içinde olan okurun, yazarın gönderdiği iletiyi alımlaması gerekir. Yapısal anlamda düşüncelerin ifade edilmiş biçimi de o eserin anlaşılmasına katkıda bulunur. Örneğin, bazı yazarlar bir düşünceyi birkaç kelime ile ifade ederlerken bazıları da aynı düşünceyi daha karmaşık bir şekilde genellikle bileşik cümleler kurarak ifade etmeyi tercih edebilirler.

Sonuç olarak, bir edebi eserde tutarlılığın sağlanması, somutlaştırma, karakter, olay örgüsü ve konu gibi edebi unsurlara bağlı olmakla birlikte o eserin yapısal özelliklerine de bağlıdır. Yapı, kelime seçiminden imgenin kurgulanmasına, betimlemeden düşüncelerin ifade edilmiş şekline kadar birçok unsuru içinde barındırdığı için metnin tutarlılığına katkıda bulunur.

6. Bakış Açısı:

Edebi eserde tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunan bir diğer unsur bakış açısıdır. Ancak bakış açısına geçmeden önce bakış açısına konu olan nesnenin yani anlatıcının metin içindeki işlevine kısaca değinmek gerekir. Metin, "*söylem, anlatı ve bunlar arasındaki ilişkilerin meydana getirdiği bütün*" olarak tanımlanmakla birlikte anlatıcının metin içindeki işlevselliği onun sadece *olayları aktarması ve olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurmasıyla sınırlı olmadığı* iddia edilmektedir.⁷⁸¹ Demek ki anlatıcının edebi eserde farklı işlevleri vardır.

Anlatıcının metnin içindeki işlevlerini metin çözümleme yöntemine göre beş alt başlıkta sıralayan Gerard Genette, bu yöntemde *anlatıcının metne olan uzaklığını* yani mesafesini göz önünde bulundurmaktadır. Çözümleme yöntemine göre, anlatıcının birinci işlevi, *öyküleme işlevi (narrative function)*; ikincisi, anlatıcının *yönlendirme işlevi (directing function)*; üçüncüsü, *bildirişim işlevi (communication function)*; dördüncüsü, *doğrulama işlevi (testimonial function)*; beşinci ise anlatıcının *ideolojik işlevi (ideological function)*.⁷⁸²

Anlatıcı, bir anlatının oluşabilmesinin ön şartlarından biridir; anlatıcının olmadığı bir durumda metnin olması da imkânsız bir hâl alır. Bilindiği gibi, her anlatıcının anlatı içinde varlığı, varlığının etkisi ve işlevi birbirinden farklılık gösterir. Bu farklılık geleneksel eserler ile modern eserler arasında daha belirgin bir hâl alır. Şöyle ki geleneksel metinlerde öyküleme daha çok *anlatma* esasına dayalı iken modern metinlerde anlatıcı kendi kabuğuna çekilir ve öykülemesini daha çok *gösterme-anlatma* esasına dayalı olarak yapar. Anlatma esasına dayalı geleneksel metinlerde anlatıcı, her zaman ön plandadır; ge-

780 E. B. White. age. s. 39.

781 Şerif Aktaş. *Edebiyatta Uslup ve Problemleri*. Ankara: Akçağ, 1998, s. 46.

782 Gerard Genette. "Anlatı Türleri ve Anlatıcının İşlevleri." çev. Mehmet/Sema Rifat. *Kitap-ılık, Aylık Edebiyat Dergisi*, S. 87, 2005, s. 129.

leneksel metinlerde anlatıcının konumu eser ile okur arasında iken modern metinlerde anlatıcının varlığı belli belirsizdir ve eser içindeki önemi en alt seviyededir. Anlatma esasına dayalı metinlerde, olayların akışı aynı sahnede oynanan bir oyunun doğrudan seyirciye aktarımı yapılmıyormuşçasına verilir. Kişiler kendilerini anlatıcı aracılığıyla değil, metnin akışı içinde olaylara şahit olan bireyler olarak tanırlar. Bu sayede geleneksel metinlerde *tanrısal konumu olan (olympian position)* ve her şeyi bilen anlatıcı, modern metinlerde yerini beşeri bir konuma bırakır. Böylece anlatıcı, eserde silikleşir ve sesini alçaltır. Bu, tanrısal sesin çoğulcu ses karşısında yenildiğinin göstergesidir.

Anlatıcının bakış açısı, anlatıyı doğrudan etkilediği için *bakış açısı (point of view)* ve *anlatı perspektifi (narrative perspective)* de eserde tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunur. Bununla birlikte, kuramcılarının metinlerde konuşan ve gören kişinin ayrı olduğu konusunda hemfikir olmaları sonucunda ortaya çıkan *odaklanma (focalization)* kavramı da metnin anlaşılmasında önemli bir yer tutar. Bilindiği gibi, *odaklanma*, olayları anlatan kişiden ziyade olayları gören kişiyi ifade eder. *Anlatıcı ile bakış açısı /odaklanma* terimlerinin birbirinden ayırt edilmesi gerektiğini öne süren Genette, bunun için iki soru sorar. Genette'e göre, bir anlatıda "kim konuşuyor" sorusunun cevabı okuru, anlatıcıya, "Kim algılıyor ve görüyor" sorusunun cevabı ise okuru bakış açısına götürür.⁷⁸³

Bir edebi eserde anlatıcı, bakış açısı ve odaklanma o eserin tutarlılığına katkıda bulunur. Her üçü de anlamın zihninde şekillenmesi sırasında okura yardımcı olur. Okuruna metni çözümleme sorumluluğunu yükleyen yazar, metinde söz söyleyenin ya da öyküyü anlatanın kim olduğuna yani, metnin anlatıcısına özellikle önem verir. Çünkü yazar, metindeki anlatı kodlarının çözümlenmesinin ancak okurun, anlatıcının kim/kimler olduğunu anlamasına bağlı olduğunu bilir. Yazarın anlatıcıya önem vermesinin diğer bir nedeni ise yazarın yarattığı farklı anlatıcıların, okura farklı hazlar verdiğinin bilincinde olmasıdır. Örneğin, sözlü gelenek kültüründe farklı anlatıcıların kullanılmış olması, dinleyicilerin farklı anlatıcıların bulunmasından haz aldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sözlü geleneğe gelen ve yazılı geleneğe geçen peri masallarında da zaman zaman farklı anlatıcıların kullanılmış olması bu durumun ispatı niteliğindedir.⁷⁸⁴

Çocuk edebiyatı eserlerinde farklı anlatıcıların kullanılması okurun aktif bir okur olarak metne katılmasını sağlar. Okurun, anlatıcıyı çözümlemesi gerektiğini Shelby Anne Wolf ve Shirley Brice Heath şu sözlerle anlatırlar: "Çocuk okurun, ebeveyn okurdan ya da kitaplarda betimlenen karakterlerden ayrı, başka bir konuşmacının olduğunu fark etmesi hiçbir surette önemsiz bir başarı sayılamaz; zira çocuk, sayfada yazılı olan kelimelerin ne ebeveyninden ne de hikâye kitabının karakterlerinden gelmediğini, fakat görülmeyen tamamen başka bir kaynaktan geldiğini fark etmek durumundadır."⁷⁸⁵ Daha önce belirttiğimiz gibi, anlatıcının okur üzerinde yadsınmaz bir etkisi vardır. Okur, anlatıcının tutumu nedeniyle aynı metne karşı farklı tavırlar takınabilir. Perry Nodelman, anlatıcısı farklı olan aynı metnin, okur tarafından nasıl

783 Mustafa Sözen. Mustafa Sözen. "Anlatıcı Kavramı, Sinematografide Anlatıcı Tipolojisi ve Örnek Çözümler." Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 2008, s. 170. Erişim Tarihi: 04. 03. 2009. <http://www.iletisim.selcuk.edu.tr/dergi/gs/ocak2008.pdf>.

784 Perry Nodelman. *age*. s. 58.

785 Shelby Anne Wolf, Shirley Brice Heath. *age*. s. 66.

farklı algılandıklarını göstermek amacıyla *Uyuyan Güzel (Sleeping Beauty)* adlı masalı örnek verir.⁷⁸⁶ Charles Perrault ve E. Nesbit tarafından yaratılan iki farklı anlatıcı, *Uyuyan Güzel* masasının farklı alımlanmasına neden olur. Perrault'un anlatıcısı 17. yüzyıla ait bir anlatıcıdır; kibar ve zeki olduğunu söylemek mümkündür. Ancak anlatıcının kadınlar hakkında tuhaf karşılanabilecek bir hükümde bulunması oldukça ilginçtir. Anlatıcı, masalın sonunda şöyle bir ders çıkarılması gerektiğini belirtir: *"Bir kadının bir süreliğine zengin, cesur ve kibar bir koca beklemeyi istemesi mantıklı gibi görünür. Fakat günümüzde birçok kadın yüz yıl bekleyecek kadar sabırlı değildir. Masal bize koca beklemenin iyi bir şey olduğunu anlatmasına rağmen, korkarım günümüzde birçok genç kadın beklemeye önem vermemekte ve evlenmek için gerçekten can atmaktadırlar."*⁷⁸⁷

Perrault'un hikâye anlatıcısı bu şekilde eseri sonlandırırken Nesbit'in anlatıcısı okurla oldukça farklı bir ilişki içine girer; anlatıcı okuru kendi etkisi altına aldıktan sonra aynı dedikodu yapan bir kişinin üslubuyla konuyu etik değerlere getirir. *"Her ne zaman vaftiz töreni yapacak olursan ol, tanıdığınız bütün aksi insanları davet etmeyi unutmayın. Bu basit önlemi ihmal etmek oldukça tehlikelidir. Neredeyse prenseslerin başına gelen bütün talihsizlikler birkaç ihtiyaç, huysuz perinin veya diğer kişilerin vaftiz törenine davet edilmeleri unutuldukları için başlarına gelmiştir. Uyuyan Güzelin başına gelen de budur."*⁷⁸⁸

Görüldüğü gibi, bu iki anlatıcı aynı eseri farklı sözcelemelerle semantik açıdan tamamen farklı bir yapıya büründürür. Anlatıcının tonu, üslubu ve olaylar karşısında takındığı tutum anlatıyı baştan sona etkiler, değiştirir ve farklı kılar. *"Metinlerde anlatıcılar sadece tavırları veya anlattıkları hikâyelerdeki önemli ya da ilginç seçimleriyle değil, aynı zamanda anlattıkları olaylarla olan ilişkileriyle de kendi tutumlarını açığa çıkarırlar."*⁷⁸⁹

Özellikle ilk dönem çocuk edebiyatı eserleri incelendiğinde, bu eserlerin çocuk okurların kolay alımlamaları için I. tekil şahıs ile yazıldığı görülmektedir. Kişinin tecrübelerin tamamen öznel bakış açısıyla yansıtıldığı bu tür eserlerde, okurun eseri alımlarken özel bir çaba göstermesine gerek kalmaz. Okuru da metnin bir parçası haline getirmek ve metnin çözülmesinde okurun katılımını sağlamak için ilk dönem çocuk edebiyatı eserlerinden farklı olarak, çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde aktarımın I. tekil şahıstan III. tekil şahısa doğru kaydığı görülür. Böylece olay örgüsü, subjektif bakış açısından objektif bakış açısına doğru geçiş yapar. Bazı anlatılarda III. tekil şahıs konumundaki anlatıcı, dışarıdan gelen bir gözlemci konumunda olabilir. Bu gözlemcinin işlevi olay örgüsünde sadece ne olduğunu anlatmaktır; gözlemci anlatıcı, hikâyedeki karakterlerin olaylar hakkında ne düşündüğünü asla bilmez. Okur, karakterlerin ne düşündüğünü ancak kendisine anlatılan karakterlerin eylemlerini değerlendirerek tahmin edebilir.⁷⁹⁰ Böylece okur, gözlemci anlatıcı sayesinde olay örgüsünü neden sonuç ilişkileri içinde eleştirel bir bakış açısı ile çözebilir.

786 Perry Nodelman. age. s. 58.

787 Perry Nodelman. age. s. 58.

788 Perry Nodelman. age. s. 58.

789 Perry Nodelman. age. s. 58.

790 Perry Nodelman. age. s. 59.

Bazı anlatılarda ise III. tekil şahıs anlatıcı, her şeyi bilen ve gören anlatıcı (omniscient narrator) konumundadır. Bu anlatıcı türü ilahi anlatıcı olarak da adlandırılır. İlahi anlatıcı karakterlerin bazılarının ya da tümünün düşüncelerini bilir; hatta bazı durumlarda karakterlerin duyguları hakkında karakterin kendisinin bildiğinden bile daha çok şey bilebilir. III. tekil anlatıcıların birinci tekil anlatıcılara benzediği durumlar da söz konusudur. Teoride III. tekil anlatıcılar bütün karakterleri betimlemede objektiftirler; aslında tek bir karakterin düşüncelerini ve/veya duygularını bilirler; bunları da bu karakterin anlayacağı veya göreceği bir biçimde sunarlar. Bu tür anlatımlarda I. tekil şahsın sübjektif bakış açısıyla III. tekil şahsın nesnel uzaklığı birleşir.⁷⁹¹ Bazı anlatılarda da anlatıcının işlevi daha karmaşık bir hâl alabilir. Hikâyeyi anlatan kişi yani anlatıcı, bize gösterilen kişinin (anlatılan olayları gören kişinin) bakış açına sahip olmayabilir. Daha da ötesi, aynı anlatıcı hikâyeye devam ederken hikâyedeki olayları onun bakış açısıyla sunan kişi bile değişebilir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde anlatıcı, genellikle çocuk karakterin bakış açısıyla verilir. Ancak bazılarında ise anlatıcı çocuk değil, yetişkin okurun bakış açısıyla verilir. Örneğin, ünlü çocuk kitabı yazarı ve çizeri Jill Murphy, fil ailesinin evde yaptıklarıyla ilgili resimli bir aile kitapları serisi çıkarmıştır. Ancak *Five Minutes' Peace (Beş Dakikalık Huzur)* ve *A Piece of Cake (Bir Dilim Pasta)* adlı eserlerde dikkati çeken şey, neredeyse eserdeki tüm şakaların ailelerin bakış açılarıyla verilmiş olması ve bu şakaların çoğunlukla yetişkinler tarafından anlaşılmasıdır.⁷⁹² Çocuk kitabı olmasına rağmen anlatılardaki şakaların çocuk okurları hedef alarak yapılmaması oldukça ilginçtir.

Anlatılardaki bakış açısını farklı bir şekilde ele alabilmek için ülkemizde de çok iyi bilinen ve Tanzimatla birlikte ilk çevirileri yapılan 1726 yılında Jonathan Swift tarafından *Gulliver's Travel (Gulliver'in Gezileri)* adı ile yayınlanan eserden örnek verelim. Günümüzde fantastik çocuk kitabı olarak ele alınan bu eser, her ne kadar çocuk kitabı olarak değerlendirilse de Jonathan Swift'in bu eseri yazmadaki asıl amacının yaşadığı dönemin ikiyüzlülüğünü hicivli bir biçimde sergilemek olduğu bilinir. Zaten biyografi yazarı olan ve Dean Swift lakabıyla da tanınan yazar, bu eseri "*sayısız budalalıklara ve yozlaşmalara karşı doğru, sade ve sert bir hiciv*" olarak değerlendirir.⁷⁹³

Bu fantastik eserin ilk basımından itibaren çeşitli ülkelerde ve farklı dillerde yayımlanması nedeniyle çocuk okurun okuma eylemini kolaylaştırmak amacıyla birçok kez değiştirildiği, yeniden yazıldığı veya yeniden uyarlandığı bilinmektedir. Aslında hikâyenin kahramanı olan Gulliver tarafından anlatılan bu uyarlama eserlerde yapılan en büyük değişiklik, anlatıcının anlatımını değiştirmesi olmuştur. Gulliver'i Tanrı vergisi bir yetiyle donatan ve onu muhteşem bir hikâye anlatıcısı haline getiren Swift, aynı zamanda Gulliver'i tıpkı bir çocuk gibi araştıran, merak eden, saflığıyla ve hareketliliğiyle ön plana çıkaran arkadaş canlısı bir karakter konumuna yüceltir. Çocuk okurun anlayabileceği dilde kullanılan hicivli ifadeler Gulliver'i mükemmel bir hikâye anlatıcısı yapar.

791 Perry Nodelman. age. s. 59.

792 Peter Hunt. *Introduction to Children's Literature (Çocuk Edebiyatına Giriş)*. Oxford: Oxford University Press, 1994, s. 5.

793 Lionel Basney. "Gulliver and the Children (Gulliver ve Çocuklar)." *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics (Çocuk Edebiyatında Anlatıcının Sesi: Yazarların ve Eleştirmenlerin Görüşleri)*. Editör: Charlotte F. Otten, Gary D. Schmidt. London: Greenwood Press, 1989, s. 148.

Gulliver'in Gezileri asla tamamen bir çocuk kitabı değildir. Swift bu eseri yaşadığı çağı eleştirmek, o çağda yaşananlara bir karşı duruş sergilemek için kaleme almıştır. İnsanların bencil, çıkarıcı, zalim yanlarına karşı farklı bir duruş sergileyen Swift'in eseri, zamanın toplumsal, siyasal ve dinsel kurumlarına karşı yöneltilmiş çok sert bir eleştiri ve taşlama niteliğindedir. Eseri *Gulliver'in* bakış açısıyla okuyan okur, sadece onun gördüklerini görür. Ancak Swift'in taşlamalarını tam olarak anlayıp yorumlayan ve eserin yazıldığı dönemde gelişen sosyal olaylardan haberdar olan bir okur için bu eserin kuşkusuz farklı bir anlamı olacaktır. Eser yalnızca bu özelliği ile bile Alımlama Estetiği'nin işlevini gözler önüne sermektedir. Metin tektir, ancak çocuk okurun metinden alımladığı ile eleştirel bir bakış açısı ve iyi bir okuma tecrübesine sahip bir okurun eserden alımladığı görüldüğü gibi çok büyük farklılıklar göstermektedir. Özetle *"Tam bir kesinlikle değilse de gençlerin yaşlılara nazaran, okudukları şeylerden daha doğrudan ve derin bir şekilde etkilendiklerini, tecrübesiz okurların, edebiyatı, hayatın bir yorumu olarak değil, olduğu gibi aktarılması şeklinde kabul ettiklerini, okuyacak pek az kitabı olanların çok kitap okuyan tecrübeli okurlara nazaran kitapları daha fazla ciddiye aldıklarını farz edebiliriz."* sözleri okurun alımlama gücüne dikkat çekmektedir.⁷⁹⁴

Sonuç olarak çocuk edebiyatı metinlerinde tutarlılığın sağlanması somutlaştırma, karakter, olay örgüsü, konu, yapı ve bakış açısı gibi bir anlatımın oluşmasında gerekli temel temsilcilerin bir bütünlük içinde hareket etmesine bağlıdır. Başka bir ifadeyle, okurun metne anlam verebilmesi, bütün bu unsurların tutarlı bir şekilde birbiriyle ilişkisine bağlıdır. Metnin alımlanmasında okura büyük bir rol düştüğü için okur, ilk önce anlatıcının güvenilir olup olmadığını sorgular. Çünkü belli bir okuma deneyiminden geçmiş olan okur, anlatıcının karakterler ya da olaylar ile ilgili istediği şekilde yorum yapabilme özgürlüğüne sahip olduğunu bilir. Ayrıca, anlatıcının güvenilirliğini sorgulamaya zaten alışık olan okur, metindeki her bir olayın ve karakterin anlatıcının süzgecinden geçerek okura sunulduğunun da farkındadır. Hatta okur, hem olay örgüsünün yapılandırılmasında hem de karakterlerin oluşturulmasında anlatıcının doğrudan bir etkisinin olduğunu da bilir. Bu nedenle bir edebi eserin anlamlandırılmasında *metin-okur-yazar* üçlüsü göz önünde bulundurulması gerekir.

Özetle, Alımlama Estetiği'ne göre, çocuk kitaplarının başarılı olabilmesi *mekân*, *karakter* ve *eylem* seçimine ve bunların bir bütünlük içinde okura sunulmasına bağlıdır. Eserlerde betimlenen mekânlar, okuru kurgu dünyasına çeker; özellikle başarılı kitaplarda okura sunulan mekânlar, çocuk okurun bilinçaltı veya bilinçüstünde türlü duygular uyandırır. Örneğin, dedektif hikâyelerinde geçen mekân betimlemeleri okurda merak duygusu oluştururken klasik kitaplarda yer alan fantastik mekân betimlemeleri ise okurda etkilene duygusu yaratır. Alımlama Estetiği'ne göre, eserlerin başarılı olmasında ikinci bir etken olarak karakter tasvirleri gösterilebilir. Karakterler, aynı mekânlar gibi okurda belli bir duygu durumu yaratırlar; okurlar bazı karakterlere kızar, bazılarını sever, bazılarını ise acıma duygusu gösterirler. Okurun karakterlere birbirinden farklı duygular beslemesi tamamen karakterlerin betimlenmesi sırasında yazarın yarattığı *etki alanı* ile ilgilidir. Yarattılan karakter, küstah veya

794 Rene Wellek, Austin Warren, *Edebiyat Biliminin Temelleri*, çev. Ahmet Edip Uysal. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları:556, Tercüme Eserler Dizisi:35, 1983, s. 135.

bilgili, asi veya itaatkâr, güçlü veya kırılgan, akıllı veya aptal, yetenekli veya beceriksiz olarak betimlenebilir. Dolayısıyla okuma sürecinde yaratılan karakterlerin yapısı, okurun duygu durumunu etkiler. Üçüncü olarak ise eylem gelir. Eylem okurun dikkatini ancak şüphe (suspense) ile çekebilir. Bir eylemin devamı veya sonucu nedeniyle okurda kaygı yaratma ile doğrudan ilişkili olarak belirsizlik yaratılması suretiyle okurun dikkati eyleme çekilir. Özetle bir kitabın başarılı olabilmesi o kitabın okunabilmesi anlamına gelir. Çocuk okurların okuma sürecine başlaması ise ancak bu teknik konuların okuru harekete geçirmesine ve okurun dikkatini yeterince çekmesine bağlıdır. Ancak şunu belirtmek gerekir ki bir kitabın başarılı olabilmesi o kitabın sadece mekân, karakter ve eylem kurgusu ile ilişkili değildir. Bir kitabın başarılı olabilmesi, yani okunmaya değer olabilmesi için okuru kendisine çeken bir açılış cümlesi ve tatmin edici bir kapanış cümlesine de ihtiyaç vardır. Çünkü çocuk okurun eline aldığı kitapta ilk yaptığı şey, duygu, mizah, atmosfer, şüphe gibi unsurların kullanılıp kullanılmadığına bakmak bu unsurları ilk başta aramaktır. Çocuk okur, aynı zamanda okuduğu kitabın mutlak bir mutlu son ile bitmesini hayal eder. Dolayısıyla mutlu bir sonla bitmeyen bir kitap çocuk okurun beklentisine cevap veremeyecektir.

BİBLİYOGRAFYA:

- Adler, Alfred; *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*. çev. Halis Özgü. İstanbul: Hayat Yayınları, 2002.
- *Yaşama Sanatı*. çev. Kamuran Şipal. İstanbul: Say Yayınları, 1996.
- Akçagüner, Zeliha; *2150 Yılına Yolculuk*. 3. Baskı. İstanbul: Bu Yayınevi. 2010.
- Aktaş, Şerif; *Edebiyat Uslup ve Problemleri*. Ankara: Akçağ, 1998.
- *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. 6. Basım, Ankara: Akçağ Yayınları, 2003.
- Aktulum, Kubilay; *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi, 1999.
- *Parçalılık Metinlerarasılık*. Ankara: Öteki Yayınevi, 2004.
- Alaylıoğlu, Ruşen-A. Ferhan Oğuzkan; *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri, 1976.
- Alexander, Lloyd; "A Manner of Speaking (Konuşma Tarzı)." *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics (Çocuk Edebiyatında Anlatıcının Sesi: Yazarların ve Eleştirmenlerin Görüşleri)*. Editör: Charlotte F. Otten, Gary D. Schmidt. London: Greenwood Press, 1989.
- Anadolu Efsaneleri: *Truva'nın Tahta Atı. Türk Klasikleri Efsane*. hzl. Ahmet Özdemir. İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınları, 2006.
- Applebee, Arthur N.; *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen. (Çocuğun Öykü Anlayışı: İki Yaşından Onyedili Yaşına)*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.
- Appleyard, J. A. S. J. *Becoming A Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood. (Bir Okur Olmak: Çocuktan Yetişkinliğe Kurgudan Deneyim Edinmek)*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1990.
- Aries, Philippe; *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life. (Çocukluğun Yüzyılı: Aile Yaşamının Sosyal Geçmişi)*. 3rd. Edition. New York: Alfred A. Knopf, 1970.
- Armenians in the Ottoman Empire and Modern Turkey (1912-1926). (Osmanlı İmparatorluğunda ve Modern Türkiye'de Ermeniler). İstanbul: Boğaziçi University Publications, 1984.
- Aysever, R. Levent; "Bu Çağın Metinleri." Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi. C. 21, S. 2, 2004.
- Aytaç, Gürsel; *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları, 2003.
- Baddelley, Pam-Chris Eddershaw; *Not So Simple Picture Books: Developing Responses to Literature with 4-12 Year Olds. (Resimli Kitaplar Sıradan Değil: 4-12 Yaş Arası Çocuklarda Edebiyata Karşı Tepki Geliştirmek)*. Trent: Trentham Books, 1994.
- Bakhtin, Mikhail M.; *Special Genres and Other Late Essays. (Özel Türler ve Son Denemeler)*. çev. Vern W. McGee. University of Texas Press, Slavic Series, No. 8. Austin: University of Texas Press, 1986.
- Bal, Mieke; *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative. (Anlatı Bilimi: Anlatı Kuramına Giriş)*. çev. Christine van Boheemen. Toronto: University of Toronto Press, 1985.
- Barthes, Roland; "Rhetoric of the Image (İmgenin Retoriği)." *Semiotics: An Introductory Anthology (Semiyoetik: Antolojiye Giriş)*. Editör: Robert E. Innis. USA: Indiana University Press, 1985.
- *L'aventure Sémiologique (Göstergebilimsel Serüven)*. çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat. 2. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1993.
- Basney, Lionel; "Gulliver and the Children (Gulliver ve Çocuklar)." *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics (Çocuk Edebiyatında Anlatıcının Sesi: Yazarların ve Eleştirmenlerin Görüşleri)*. Editör: Charlotte F. Otten, Gary D. Schmidt. London: Greenwood Press, 1989.
- Baum, L. Frank; *The Wonderful Wizard of Oz (Oz Büyücüsü)*. çev. Volkan Yalçıntoklu. 6. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2009.
- Benton, Michael; "Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism (Okurlar, Metinler, Bağlamlar: Okur-Tepki Kuramı)." Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1999.
- Benton, Michael-Geoff Fox; *Teaching Literature 9-14 (9-14 Yaş Arasına Edebiyat Öğretmek)*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Berger, Arthur Asa; *Signs in Contemporary Culture: An Introduction to Semiotics. (Çağdaş Kültürde Göstermeler: Semiyoetik Giriş)*. çev. Sevide Parsa. New York: Longman, 1984.

- Bettelheim, Bruno; *The Uses of Enchantment: The Meaning and the Importance of Fairy Tales. (Büyünün Yararları: Peri Masallarının Anlamı ve Önemi)*. New York: Alfred A. Knopf, 1976.
- Bjorvand, Agnes Margrethe; "From Illustrated Text to Picture Book: Astrid Lindgren's 'Mirabelle' (Resimli Metinlerden Resimli Kitaplara: Astrid Lindgren'in 'Mirabella'sı')." *Astrid Lindgren Centennial Conference*. Barnboken, 2007. <http://www.sbi.kb.se/Documents/Public/Forskning/Barnboken/Barnboken%202007%20nr%201-2/Bjorvand.pdf> Erişim Tarihi: 06.10.2011.
- Blyton, Enid Mary; *The Folk of the Faraway Tree. (Sihirli Ülkeler Ağacının Sakinleri)*. çev. Aylin Kirişçi. 1. Basım, İstanbul: Mira Yayıncılık, 2005.
- Booth, Wayne C.; *The Rhetoric of Fiction (Kurgunun Retoriği)*. 2nd Edition. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- Boratav, Pertev Naili; *Az Gittik Uz Gittik*. 8. Baskı. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları, 2011.
- Bosmajian, Hamida; "Reading the Unconscious: Psychoanalytical Criticism (Bilinçaltını Okumak: Psikanalitik Eleştiri)." *Understanding Children's Literature (Çocuk Edebiyatını Anlamak)*. Editör: Peter Hunt, London, New York: Routledge Publication.
- Bottigheimer, Ruth B.; *Grimm's Bad Girls and Bad Boys: The Moral and Social Visions of the Tale (Grimm'in Kötü Kızları ve Kötü Erkekleri)*. USA: Yale University, 1987.
- Botvin, Gilbert J.; Brian Sutton Smith. "The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives (Çocuk Fantastik Anlatılarında Yapısal Karmaşıklık Gelişimi)." *Developmental Psychology*, S. 13, No. 4, 1977.
- Boynukara, Hasan; *Modern Eleştiri Terimleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1997.
-*Romanda Bakış Açısı ve Anlatılış*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1997.
- Burke, Kenneth; *A Grammar of Motives (Motiflerin Dilbilgisi)*. Berkeley, CA: The University of California Press, 1969.
-*Permanence and Change (Kalıcılık ve Değişim)*. Berkeley: University of California, 1984.
- Burnford, Sheila; *The Incredible Journey (İnanılmaz Yolculuk)*. London: Coronet, 1960.
- Byars, Betsy; *The Summer of the Swans (Kuğuların Yaz Tatili)*. New York: Viking, 1970.
- Cadden, Mike; "Voice (Ses)." *Keywords for Children Literature (Çocuk Edebiyatındaki Anahtar Kelimeler)*. Editörler: Philip Nel, Lisa Paul. New York, London: New York University Press, 2011.
- Campbell, Joseph; *The Hero with a Thousand Faces (Binlerce Yüzü Olan Kahraman)*. Bollingen Series XVII, Princeton: Princeton University Press, 1949.
- Carroll, Lewis; *Alice's Adventures in Wonderland (Alice Hanımlar Diyarında)*. London: Macmillan, 1865.
- Carter, B. K. Haris; "What Junior High Students Like in Books (İlköğretim Öğrencileri Nelerden Hoşlanıyor?)." *Journal of Reading*, S. 26 (1), 1982.
- Cebeci, Oğuz; *Komik Edebi Türler*. İstanbul: İthaki Yayınları, 2008.
-*Psikanalitik Edebiyat Kuramı*. İstanbul: İthaki Yayınları, 2004.
- Cech, John; "Shadows in the Classroom: Teaching Children's Literature from a Jungian Perspective (Sınıftaki Gölgeler: Jungçu Bakış Açısıyla Çocuk Edebiyatı Öğretmek)." *Teaching Children's Literature: Issues, Pedagogy, Resources (Çocuk Edebiyatını Öğretmek: Konular, Pedagoji ve Kaynaklar)*. Editör: Glenn Edward Sadler, New York: The Modern Language Association of America, 1992.
- Chambers, Aidan; *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children's Literature (Kitap Tartışması: Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Üzerine Nadir Yazma)*. London: Bodley Head, 1985.
- Chatman, Seymour; *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film (Öykü ve Söylem: Kurguda ve Filmde Anlatı Yapısı)*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1978.
- Ciravoğlu, Öner; *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi, 2000.
- Clarke, Kenneth B.; *Dark Ghetto (Karanlık Getto)*. New York: Harper, Row, 1965.
- Coats, Karen; *Looking Glasses and Neverlands: Lacan, Desire and Subjectivity in Children's Literature (Camlara ve Asla Olmayan Yerlere Bakmak: Çocuk Edebiyatında Lacan, Arzu ve Öznellik)*. USA: University of Iowa Press, 2004.
- Collodi, Carlo; *Pinokyo*. 100 Temel Eser Orijinal Dilden Kısaltılmamış Çeviri. çev. Egemen Berköz. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2009.
-*The Adventures of Pinocchio (Pinokyo'nun Maceraları)*. çev. M. A. Murray. New York: Airmont. 1966.

- Cooper, Susan; *The Grey King (Gri Kral)*. New York: Dell, 1976.
- Crawford, Lawrence; "Victor Shklovskij: Différance in Difference (Farklılıktaki Fark)." *Comparative Literature*. S. 36. No:3, 1984.
- Culler, Jonathan; "Literary Competence (Edebi Yeterlilik)." *Reader Response Criticism: From Formalism to Post Structuralism (Alımlama Estetiği Kuramı: Formalizmden Yapısalcılık Sonrasına)*. Editör: Jane P. Tompkins. 7th Press. London: John Hopkins University Press, 1992.
-*Presupposition and Intertextuality (Önceden Varsayım ve Metinlerarasılık)*. John Hopkins University Press. MLN, V. 91, No. 6, 1976.
-*Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of the Literature (Yapısalcı Şiir Sanatı: Yapısalcılık, Dilbilimi ve Edebiyat Çalışmaları)*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- Cüceloğlu, Doğan; *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. 13. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004.
- Dahl, Roald; *Dev Şeftali (James and the Giant Peach)*. çev. Lale Akalın, Cüneyt Akalın, 11. Basım, İstanbul: Can Çocuk Yayınları, 2010.
-*Revolting Rhymes (İğrenç Tekerlemeler)*. Harmondsworth: Puffin Books, 1984.
- Danto, Arthur; "The Art World (Sanat Dünyası)." *The Philosophy of the Visual Arts (Görsel Sanatların Felsefesi)*. Editör: P. Alperson. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Dede Korkut Kitabı. Yay. Hzl Ergin, Muharrem, 35. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2006.
- Defoe, Daniel; *The Life and Adventures of Robinson Crusoe (Robinson Crusoe'nin Yaşamı ve Maceraları)*. 1st publication 1719. London: Wordsworth Classics, 1995.
- Demir, Yavuz; *İlk Dönem Hikâyelerinde Anlatıcılar Tipolojisi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 1995.
- Demiray, Kemal; *Türkçe Çocuk Edebiyatı*. 12. Baskı, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1970.
- Derrida, Jacques; *Writing and Difference (Yazma ve Farklılık)*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.
- Dervişcemaloğlu, Bahar; *Temel Göstergibilim (Semiyotik) Kavramları Üzerine Bir İnceleme*. İzmir: Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Dixon, J.- J. Brown. *Responses to Literature: What is being Assessed? (Edebiyata Tepkiler: Değerlendirilen Ne?)*. London: Schools' Council Publications, 1988.
- Dündar, Ali; "Okuma Edimi Üstüne." *Türk Dili Dergisi*. Ocak-Şubat 2007, C. 20, S. 118. http://www.turkdilidergisi.com/118/OkumaEdimiUstune_AliDundar.htm Erişim Tarihi: 23. 08. 2011.
- Dünya Masalları Dizisi. *Hansel ile Grethel*. hzl. Melih Ergun. 1. Baskı, Ankara: Ergun Yayınları, 1987.
- Eagleton, Terry; *Edebiyat Kuramı Giriş*. çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2004.
- Eco, Umberto; "The Semantics of Metaphor (Metaforun Semantiği)." *Semiotics: An Introductory Anthology*. Editör: Robert E. Innis. USA: Indiana University Press, 1985.
- Egoff, Sheila; *Thursday's Child: Trends and Patterns in Contemporary Children's Literature (Perşembe Günü Çocukları: Çağdaş Çocuk Edebiyatında Eğilimler ve Modeller)*. Chicago: American Library Association, 1981.
- Ekici, Metin; "Halk Bilimi Çalışmalarında Metin (Text), Doku (Texture), Sosyal Çevre ve Şartlar İlişisinin Önemi." *Millî Folklor*, S. 39, Ankara: 1998.
- Ekiz, Tevfik; "Alımlama Estetiği mi Metinlerarasılık mı?" *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. S. 47/2, 2007. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/920/11481.pdf> Erişim Tarihi: 28.10.2010.
- Emre, İsmet; *Edebiyat ve Psikoloji*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Epstein, B. J.; "Life is Just an Allusion: The Employment and Translation of Intertextuality in Children's Literature (Yaşam Sadece Bir Yanılsamadır: Çocuk Edebiyatında Metinlerarasılığın Kullanılması ve Çevrilmesi)." *Crossing Textual Boundaries in International Children's Literature (Uluslararası Çocuk Edebiyatında Metinsel Sınırları Aşmak)*. Editör: Lance Weldy. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2011.
- Ergül, Aysel; "Binbir Gece Masalları'nda Âşık Kadın Tipi: Aziz ve Azize Masalı." *Millî Folklor*, S. 41, 1999.
- Erkman, Fatma; *Göstergibilimine Giriş*. İstanbul: Alan Yay., 1987.

- Esrock, Ellen J.; *The Reader's Eye: Visual Imaging as Reader Response* (Okur Gözü: Okur Tepkisi Bağlamında Görsel İmgeler). London: John Hopkins University Press, 1994.
- Favat, Andre; "The Child and the Tale: Origins of Interest (Çocuk ve Masal: İlginin Kaynağı)." *NCTE Committee on Research Report No. 19*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1977.
- Fedakâr, Selami; *Özbek Sözlü Geleneğinde Masallar*. İzmir: Egetan Basımevi, 2011.
- Fiske, John; "British Cultural Studies and Television (İngiliz Kültürel Çalışmaları ve Televizyon)." *Channels of Discourse: Television and Contemporary Criticism* (Söylem Kanalları: Televizyon ve Çağdaş Eleştiri). Editör: R. C. Allen. London: Routledge, 1987.
- Foucault, Michel; *Yapısalcılık ve Postyapısalcılık*. çev. Ümit Umaç, Ali Utku. İstanbul: Birey Yayıncılık, 2001.
- Foulquie, Paul; *Dictionnaire de la Langue Pedagogique*. *Pedagoji Sözlüğü*. çev. Cenap Karakaya. İstanbul: Sosyal Yayıncılık, 1994.
- Fox, Paula; *The Slave Dancer (Köle Dansçı)*. Scarsdale, NY: Bradbury, 1973.
- Fredericksen, Carl H.- Joseph F. Dominic; *Introduction: Perspectives on the Activity of Writing*. (Giriş: Yazma Eylemi Üzerine Bakış Açıları). Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1981.
- Freeman, Evelyn B.-Barbara A. Lehman; *Global Perspectives in Children's Literature* (Çocuk Edebiyatında Global Bakış Açıları). USA: Allyn, Bacon, 2001.
- Freud, Sigmund; *Creative Writers and Day-Dreaming* (Yaratıcı Yazarlar ve Hayal Kurma). Standard Edition, Cilt IX, Londra: The Hogarth Press, 1959.
-*Sanat ve Sanatçılar Üzerine*. çev. Kamuran Şipal. 2. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001.
- Frye, Northrop; *Anatomy of Criticism: Four Essays (Eleştirinin Anatomisi: Dört Deneme)*. Princeton: Princeton University Press, 1957.
- Genette, Gerard; "Anlatı Türleri ve Anlatıcının İşlevleri." çev. Mehmet/Sema Rifat. *Kitap-lık Aylık Edebiyat Dergisi*, S. 87, 2005.
- George, Craighead; *Julie of the Wolves (Kurtların Kızı)*. USA: Harper Collins, 1972.
- Gerard, Prince; *Narratology: The Form and Functioning of Narrative* (Anlatıbilim: Anlatının Biçimi ve İşlevi). Berlin: Mouton, 1982.
- Gill, Richard. *Mastering English Literature*. (İngiliz Edebiyatı'nı Öğrenmek). 3rd Edition, England: Palgrave, Macmillan, 2006.
- Golden, Joanne M.; *The Narrative Symbol in Childhood Literature: Explorations in the Construction of Texts*. (Çocuk Edebiyatında Anlatı Sembolü: Metinlerin Yapılandırılmasındaki Bulgular). Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1990.
- Goldstone, Bette; "Postmodern Experiments (Postmodern Deneyimler)." *Children's Literature: Approaches and Territories*. (Çocuk Edebiyatı: Yaklaşımlar ve Bölgeler) Editör: Janet Maybin, Nicola J. Watson. United Kingdom: Palgrave, Macmillan Publishing, 2009.
- Göknil, Can; *Fiti Fiti Tek Başına*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1991.
- Gökova, Erol; *Varoluşun Psikyatrisi*. Ankara: Vadi Yayınları, 1997.
- Gökşen, Enver Naci; *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. 5. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1985.
- Graham, Allan; *Intertextuality*. (Metinlerarasılık). London, New York: Routledge, 2000.
- Graham, Judith; Alison Kelly; *Reading Under Control: Teaching Reading in the Primay School* (Kontrol Altında Okuma: İlköğretim Okulunda Okumayı Öğretmek). London: David Fulton Publishers Ltd., 2001.
- Green, Martin; "The Robinson Crusoe Story (Robinson Crusoe Öyküsü)." *Imperialism and Juvenile Literature* (Emperyalizm ve Ergen Edebiyatı). Editör: Jeffrey Richards. Manchester: Manchester University Press, 1989.
- Grimm, Jacob-Wilhelm Grimm; *Grimm Masalları* (Grimm's Fairy Tales). çev. Nihal Yeğinoğlu. 1. Basım, İstanbul: Can Sanat Yayınları, 2010.
-*Grimm Masalları*. (The Grimm Fairys). Yayına hazırlayanlar ve günümüz Türkçesine uyarlayanlar: Selma Koçak, Derya Karagöz. Ankara: Doruk Yayıncılık, 2003.
- Groden, Michael; Martin Kreiswirth. *The John Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press, 1994.
- Guerin, Wilfred L.-Earle Labor-Lee Morgan- Jeanne C. Reesman-John R. Willingham; *A Hand-*

book of *Critical Approaches to Literature (Edebiyata Eleştirel Yaklaşımlar El Kitabı)*. 3rd Edition, Oxford: Oxford University Press, 1992.

Günay, V. Doğan; "Görsel Okuryazarlık ve İmgenin Anlamlandırılması." *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi Art E*. S. 01, 2001.

Gürel, Zeki; İkibine Doğru Çocuk Edebiyatımız. Ankara: Bizim Büro Basımevi, 2001.

Hancock, Susan; "Fantasy, Psychology and Feminism: Jungian Readings of Classic British Fantasy Fiction. (Fantastik, Psikoloji ve Feminizm: Klasik İngiliz Fantastik Kurgusunun Jungçu Okumaları)." *Modern Children's Literature. An Introduction (Modern Çocuk Edebiyatına Giriş)*. Editör: Kimberley Reynolds. London: Palgrave Macmillan, 2005.

Haugaard, Erik; "When Does the Past Become History? (Geçmiş Ne Zamandan Beri Tarih Oluyor?)" Editör: Susan R. Gannon, Ruth Anne Thompson. *The Child and the Family: Selected Papers from International Conference of the Children's Literature Association (Çocuk ve Aile: Çocuk Edebiyatı Birliği Uluslararası Konferansı Seçili Bildiriler)*. New York: Pace University, 1988.

Haynes, C.; "Explanatory Power of Content for Identifying Children's Literature Performances." (Çocuk Edebiyatı Performanslarının Belirlenmesinde İçeriğin Açıklayıcı Gücü). *Dissertation Abstracts International*, 49-12A, 1988.

Hemmings, Robert; "A Taste of Nostalgia: Children's Books from the Golden Age Carroll, Grahame and Milne. (Nostalji Tadı: Altın Çağından İtibaren Çocuk Kitapları Carroll, Grahame ve Milne), *Children's Literature*, S. 35, Hollins University Press, 2007.

Herman, Judith; *Trauma and Recover (Travma ve İyileşme)*. 14th Press, New York: Basic Books, 1997.

Higonnet, Margaret R.; "Time Out: Trauma and Play in Johnny Tremain and Alan and Naomi (Zaman Doldu: Johnny Tremain, Alan ve Naomi'de Travma ve Oyun)." *Children's Literature*, S. 33, Hollins University, 2005.

Hourihan, Margery; *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children Literature (Kahramanın Yapısını Bozmak: Edebi Kuram ve Çocuk Edebiyatı)*. Routledge: London, 1997.

Huck, Charlotte S.; *Children's Literature in the Elementary School (İlköğretim Okullarında Çocuk Edebiyatı)*. 3rd Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

Huck, Charlotte; *Children's Literature in the Elementary School (İlköğretimde Çocuk Edebiyatı)*. New York: McGraw Hill, 2000.

Hunt, Peter; "Introduction: The World of Children's Literature Studies (Giriş: Çocuk Edebiyatı Çalışmalarının Dünyası)." Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature: Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature (Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ansiklopedisinden Önemli Denemeler)*. London: Routledge, 1999.

.....*Introduction to Children's Literature (Çocuk Edebiyatına Giriş)*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

.....*Literature for Children (Çocuklar için Edebiyat)*. London, New York: Routledge Publication, 1992.

.....*Criticism, Theory and Children's Literature (Eleştiri, Kuram ve Çocuk Edebiyatı)*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

Hutcheon, Linda; "In Praise of Adaptation (Uyarlamaya Övgü)." *Children's Literature: Approaches and Territories (Çocuk Edebiyatı: Yaklaşımlar ve Sınırlar)*. Editörler: Janet Maybin, Nicola J. Watson. United Kingdom: Palgrave, Macmillan Publishing, 2009.

.....*A Theory of Parody: The Teachings of the Twentieth Century Art Forms (Parodi Kuramı: Yirminci Yüzyıl Sanat Şekillerini Öğretimi)*. New York: Methuen, 1986.

<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=mit&ayn=tam>. Erişim Tarihi:

17.07. 2010.

<http://tdkterim.gov.tr/bts/> "göstergebilimi." Erişim Tarihi: 06.09.2011.

http://www.sanavetasarim.gazi.edu.tr/makaleler/1_melda.pdf. Erişim Tarihi: 26.05.2006.

<http://www.cla.purdue.edu/academic/engl/theory/narratology/terms/index.html>. Erişim Tarihi: 25.11. 2011.

<http://www.unesco.org.tr/kultur.php?gitid=1> Erişim Tarihi: 07.09.2010.

Iser, Wolfgang; *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. (Okuma Eylemi: Estetik Etki Kuramı)*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press, 1978.

- İşık, İ. Emre; Öznenin Dili: Dil *bilim ve Yapısalcılık*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2000.
- İzgü, Muzaffer; *Süpermen İstanbul'a Düştü*. Bilgi Yayınevi: İstanbul, 2007.
-*Anneannem Süsleniyor*. 5. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2008.
- Jakobson, Roman- S. Karssevskiy-N. Trubetskoy; *Savlar, Dil bilim ve Göstergebilim Kuramları*. Der: Mehmet Rifat, İstanbul: Yazko, 1983.
- Jakobson, Roman; "Closing Statement: Linguistics and Poetics." (Kapanış Beyanatı: Dilbilimi ve Şiir Sanatı)." *Semiotics: An Introductory Anthology*. Editör: Robert E. Innis. USA: Indiana University Press., 1985.
- Jones, Diana Wynne; *Castle in the Air. (Havadaki Kale)*. London: Methuen, 1990.
- Jung, Carl Gustav; *Analitik Psikoloji*. çev. Ender Gürol, İstanbul: Payel Yayınevi, 1997.
-*İnsan Ruhuna Yöneliş*. çev. Engin Büyükinal. 4. Baskı, İstanbul: Say Yayınları, 2001.
-*The Archetypes and The Collective Unconscious. (Arketipler ve Kolektif Bilinçaltı)*. çev. R. F. C. Hull, New Jersey: Princeton University Press, 1989.
-*Analitik Psikolojinin Temel İlkeleri (Konferanslar)*. çev. Kamuran Şipal. İstanbul: Cem Yayınevi, 1996.
- Kail, Robert V.; *Children Development (Çocuk Gelişimi)*. Purdue University, 3rd. Edition. USA: Pearson Publication, 2004.
- Kantar, Dilek; "Tür Üzerine Kavramsal Bir Tanımlama Denemesi." Erişim Tarihi: 27. 08.2011. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/745/9519.pdf> s. 15.
- Karakuş, Hidayet; *Akıllı Tavşanlar*. Bilgi Yayınevi: İstanbul, 2006.
- Karataş, Turan; *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. 3. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları, 2007.
- Karl, Jean; "The Process of Finding the Voice in Realistic Fiction for the Middle-Age Child." (Orta Yaş Çocuk için Yazılan Gerçekçi Kurguda Ses Çatısını Bulma İşlemi). *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics (Çocuk Edebiyatında Anlatıcının Sesi: Yazarların ve Eleştirmenlerin Görüşleri)*. Editör: Charlotte F. Otten, Gary D. Schmidt. London: Greenwood Press, 1989.
- Kazancı, Metin; "Althusser, İdeoloji ve İdeolojiyle İlgili Son Söz." İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Bahar, 2006. Erişim Tarihi: 01.04. 2010. <http://ilef.ankara.edu.tr/id/gorsel/dosya/1164634976althusserideoloji.pdf>.
- Keeseey, Donald; *Contexts for Criticism (Eleştiri için Bağlam)*. London: Mayfield Publishing, 1994.
- Kıran, Zeynel; *Dilbilim Akımları*. İstanbul: Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi, 1986.
- Kıran, Zeynel-Ayşe (Eziler) Kıran; *Yazınsal Okuma Süreçleri (Dilbilim, Göstergebilim ve Yazın-bilim Yöntemleriyle Çözümlemeler)*. Ankara: Seçkin Yayınevi, 2000.
-*Dilbilime Giriş*. 2. Basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2002.
- Kidd, Kenneth; "A is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the Children's Literature of Atrocity." (Auschwitz'in A'sı: Psikoanaliz, Travma Kuramı ve Çocuk Edebiyatının Acımasızlığı). *Children's Literature*, S. 33, Hollins University Press, 2005.
- Knoepfmacher, U. C.; "The Hansel and Gretel Syndrome: Survivorship, Fantasies and Parental Desertion." (Hansel ve Gretel Sendromu: Hayatta Kalma Mücadelesi, Fanteziler ve Ebeveynlerin Çocuklarını Terk Etmeleri)." *Children's Literature*, S. 33, 2005.
- Korucu, Ayşe Arzu; "Rider Haggard'ın Romanlarına Arketipsel Bir Yaklaşım: She, Ayesha: The Return of She, Wisdoms Daughter ve She and Allan." Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Kosslyn, Stephen M.-Pierre Jolicoeur; "A Theory-Based Approach to the Study of Individual Differences in Mental Imagery." (Zihinsel İmgelemdeki Bireysel Farklılıklar Çalışmasına Kuram Temelli Yaklaşım). *Aptitude, Learning, and Instruction: Cognitive Processes Analyses of Aptitude (Yetenek, Öğrenme ve Yönerge)*. Editörler: R.E. Snow, P.A. Frederico, W. E. Montague, S. 1: 170, 1980.
- Köksal, Ülker; *Uzaydaki Arkadaşım*. 2. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2000.
- Kristeva, Julia; "Word, Dialogue and Novel (Kelime, Diyalog ve Roman)." Editör: Toril Moi. *The Kristeva Reader*. Oxford: Blackwell, 1986.
-*Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. (Dildeki Arzu: Edebiyata ve Sanata Semiyotik Yaklaşım)*. çev. T. Gora, A. Jardine, L. Roudiez. Oxford: Blackwell, 1980.
- Kutlu, Ayla; *Beceriksizler Sirkisi: Düşüncesiz Ailesi Piknikte*. Üçüncü Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2006.

- Kutlu, Ayla; *Mavi Ağlar Pembe Gözler*. Bilgi Yayınevi: İstanbul, 2007.
- Lacan, Jacques; *Fallus'un Anlamı*. çev. Saffet Murat Tura. İstanbul: Afa Yayınları, 1994.
- Laura E. Berk. *Child Development (Çocuk Gelişimi)*. Illionis State University. 6. Edition. USA: Pearson Publication. 2003.
- Leitch, Vincent; *Deconstructive Criticism. (Yapıbozucu Eleştiri)*. New York: Colombia University Press, 1983.
- Leppihalme, Ritva; *Notes on Culture Bumps: An Emprical Approach to the Translation of Allusion. (Kültürel Anlamda Diken Diken Olma ile İlgili Notlar: Yanılsamanın Çevrilmesine Empirik Yaklaşım)*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Lewis, C. S.; *The Lion, the Witç and the Wardrobe. (Aslan, Cadı ve Dolap)*. New York: Collier, 1950.
- Lothe, Jacob; *Narrative in Fiction and Film (Kurguda ve Filmde Anlatı)*. USA: Oxford University Press, 2000.
- Lotman, Yuri; *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of the Culture (Aklın Evreni: Kültürün Semiyotik Teorisi)*. London: Tauris, 1990.
- Lynch-Brown, Carol- Carl M. Tomlinson; *Essentials of Children Literature (Çocuk Edebiyatı ile İlgili Temel Unsurlar)*. USA: Pearson. 2008.
- MacCann, Donnarae; "The Sturdy Fabric of Cultural Emperialism: Tracing its Patterns in Contemporary Children's Novels." (Kültürel Emperyalizmin Sağlam Dokusu: Çağdaş Çocuk Romanlarında Kültürel Emperyalizmin İzlerini Sürmek). *Children's Literature*. S. 33, Hollins University, 2005.
- MacDonald, Ruth; *Louisa May Alcott*. Boston, MA: Twayne Publishers, 1983.
- Man, Paul de; "Semiology and Rhetoric." (Semiyoloji ve Retorik). Editör: Donald Keesey. *Contexts for Criticism (Eleştiri için Bağlam)*. Second edition. USA: Mayfield Publishing Company, 1994.
- Marx, Karl-Friedrich Engel; *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. Editör: Vincent B. Leitch. USA: Norton Comp. Inc., 2001.
- McCallum, Robyn; "Very Advanced Texts: Metafiction and Experimental Work (İleri Seviyedeki Metinler: Kurgu Ötesi ve Deneysel Eser)." *Understanding Children's Literature*. Editör: Peter Hunt. London, New York: Routledge, 1999.
- McCarthy, Justin; *Who Shot? (Kim Vurdu?)*. İzmir: Ege University Press., 2003.
- McGillis, Roderic; "Humour and the Body in Children's Literature (Çocuk Edebiyatında Hiciv ve Cisim)." *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Editör: M. O. Grenby, Andrea Immel. 3rd. Publishing. United Kingdom: Cambridge University Press, 2011.
- McKinley, Robin; *The Hero and the Crown (Kahraman ve Taht)*. New York: Berkley, 1984.
- Milne, A. A.; *Winnie-the-Pooh (Ayı Winnie)*. New York: Dutton, 1926.
- Moebius, William; "Introduction to Picture Book Codes (Resimli Kitap Kodlarına Giriş)." *Words and Pictures (Kelimeler ve Resimler)*. New York: Farrar Straus Giroux, 1988.
- Moebius, William; "Picturebook Codes." (Resimli Kitap Kodları). *Children's Literature: Approaches and Territories*. Editör: Janet Maybin, Nicola J. Watson. United Kingdom: Palgrave, Macmillan Publishing, 2009.
- Moran, Berna; *Edebiyat Kuramı ve Eleştiri*. 13. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004.
-*Edebiyat Üzerine: Makaleler/Röportajlar*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004.
- Musgrave, P. W.; *From Brown to Bunter: The Life and the Death of the School Story. (Brown'dan Bunter'a: Okul Hikâyelerinin Ömrüve Ölümü)*. London: Routledge, Kegan Paul, 1985.
- Mutlu, Oya; "Kenneth Duva Burke." Erişim Tarihi:23. 10. 2008.
- http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/oyaburke.html#_ftnref16
- Nieres, Isabelle; "Writers Writing a Short History of Children's Literature within Their Texts." (Metinlerinde Çocuk Edebiyatının Kısa Tarihini Yazan Yazarlar). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. Editör: Maria Nikolajeva. London: Greenwood Press, 1995.
- Nikolajeva, Maria; "Approaches to the History of Children's Literature." (Çocuk Edebiyatı Tarihine Yaklaşımlar). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular) Editör: Maria Nikolajeva, London: Greenwood Press, 1995.
-"Children's Literature as a Culture Code: A Semiotic Approach to History." (Kültürel Kod olarak Çocuk Edebiyatı: Tarihe Semiyotik Yaklaşım). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. Editör: Maria Nikolajeva, London: Greenwood Press, 1995.

-*Children Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic. (Çocuk Edebiyatı: Yeni Bir Estetiğe Doğru)*. New York: Garland Publishing, 1996.
-*Aspects and Issues in the History of Children's Literature. (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. London: Greenwood, 1995.
- Nodeelman, Perry; "Decoding the Images: Illustration and Picture Books." (İmgeleri Çözümlemek: Resimlemeler ve Resimli Kitaplar). Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature (Çocuk Edebiyatını Anlamak)*. London, New York: Routledge, 1999.
-*The Pleasures of Children's Literature (Çocuk Edebiyatından Haz Alma)*. USA: Longman Publisher, The University of Winnipeg, 1992.
- Norman, Fairclough. *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research. (Söylemi İnceleme: Sosyal Araştırma için Metin Analizi)*. London: Routledge, 2003.
- Norton, Mary; *The Borrowers (Borçlular)*. New York: Scholastic, 1952.
- Nye, Robert; *Beowulf: A New Retelling. (Beowulf: Bir Yeni Yeniden Anlatım)*. USA: Laurel Leaf Books, 1982.
- O'Sullivan, Emer; "Translating Pictures" (Resimleri Çevirmek). *Considering Children's Literature: A Reader (Çocuk Edebiyatını Dikkate Almak: Bir Okur)*. Editörler: Andrea Schwenke Wyile, Teya Rosenberg. Canada, USA: Broadview Press, 2008.
-*Comparative Children's Literature (Karşılaştırmalı Çocuk Edebiyatı)*. London, New York: Routledge, 2005.
- Oberstein, Karin Lesnik; *Children's Literature: New Approaches (Çocuk Edebiyatı Yeni Yaklaşımlar)*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- Oğuzkan, A. Ferhan; *Çocuk Edebiyatı*. 8. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2006.
- Oittinen, Riitta; *Translating for Children (Çocuklar Adına Çeviri Yapmak)*. New York, London: Garland Publishing Inc., 2000.
- Onaran, Âlim Şerif; *"Binbir Gece Masalları"*. 16. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 2010.
- Onega, Susana-José Angel Garcia Landa; *Narratology (Anlatıbilimine Giriş)*. çev. Salman, Yurdanur. Deniz Hakyemez; İstanbul: Adam Yayınları, 2002.
- Öner, Çetin; *Portakal*. 2. Basım. İstanbul: Can Yayınları, 2008.
- Özbek, Yılmaz; *Post Modernizm ve Alımlama Estetiği*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları:124, 2005.
- Özgü, Halis; *Psikanalizin Üç Büyüğü Freud, Adler, Jung*. İstanbul: Kibele Yayınları, 1994.
- Parsa, Seyide-Alev Fatoş Parsa; *Göstergebilim Çözümlemeleri*. 2. Baskı. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, 2004.
- Paul, Lissa; "From Sex-Role Stereotyping to Subjectivity: Feminist Criticism." (Cinsiyet Rollü Steriotipten Öznelliğe: Feminist Eleştiri). Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1999.
- Pene du Bois, William; *The Twenty-One Balloons (Yirmibir Balon)*. New York: Dell, 1947.
- Piaget, Jean; *Structuralism (Yapısalcılık)*. çev. Ayşe Şirin-Okyayuz Yener. İstanbul: Doruk Yayıncılık, 2007.
- Pierce, Charles S.; *Göstergeler Kuramı: Göstergebilim*. çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat. İstanbul: Om Yayınları, 2000, s. 242.
- Polanyi, Michael; *The Tacit Dimension (Sessiz Boyut)*. New York: Anchor Books, 1967.
- Poplawski, Paul; *English Literature in Context (Bağlamsal İngiliz Edebiyatı)*. UK: Cambridge University Press, 2008.
- Postman, Neil; *Çocukluğun Yokoluşu*. çev. Kemal İnal, Ankara: İmge Kitabevi, 1995.
- Propp, Vladimir; *Morphology of the Folktale (Halk Hikâyelerinin Morfolojisi)*. Austin: University of Texas Press, 1968.
- Rasim, Ahmet; *Falaka*. İskele Yayınları: İstanbul, 2005.
- Reynolds, Kimberley; "Changing Families in Children's Fiction (Çocuk Kurgusunda Değişen Aileler)." *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Editörler: M. O. Grenby, Andrea Immel. 3rd. Publishing. United Kingdom: Cambridge University Press, 2011.
-"Transformative Energies." (Dönüştürücü Enerjiler). *Children's Literature: Approaches and Territories (Çocuk Edebiyatı: Yaklaşımlar ve Sınırlar)*. Editörler: Janet Maybin, Nicola J. Watson. United Kingdom: Palgrave, Macmillan Publishing, 2009.

- Richter, David H.; *The Critical Tradition: Classical Texts and Contemporary Trends* (Klasik Gelenek: Klasik Metinler ve Çağdaş Eğilimler). New York: St. Martin's Press, 1989.
- Rifat, Mehmet; *Göstergebilimin ABC'si*. İstanbul: Simavi Yay., 1992.
-*Homo Semioticus ve Genel Göstergebilim Sorunları*. İstanbul: YKY, 2007.
-*Gösterge Eleştirisi*. İstanbul: Kaf Yayıncılık, 1999.
- Rifaterre, Michale; "Interpretation and Undecidability." *Yorumlama ve Karar Verilemezlik*. *New Literary History*. S.12, 1981.
- Rimmon-Kenan, Shlomith; *Narrative Fiction Contemporary Poetics (Anlatı Kurgusu: Çağdaş Şiir Sanatı)*. London: Routledge Press, 2002.
- Robert Protherough. *Developing Response to Fiction (Kurguya Tepki Geliştirme)*. Milton Keynes: Open University Press, 1983.
- Roland Barthes. *The Pleasure of the Text (Metinden Zevk Alma)*. çev. R. Miller. London: Cape, 1975.
- Rollin, Lucy; "Childhood Fantasies and Frustrations in Maurice Sendak's Picture Books (Maurice Sendak'ın Resimli Kitaplarında Çocukluk Fantezileri ve Hayal Kırıklıkları)." *Psychonanalytic Responses to Children's Literature*. Editörler: Lucy Rollin, Mark I. West. USA: McFarland Company Inc., Publishers, 1999.
- Rose, Jacqueline; *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction (Peter Pan'ın Olayı ve Çocuk Kurgusunun İmkânsızlığı)*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1993.
- Rosenau, Pauline, Marie. *Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri*. Ankara: Ark-Bilim ve Sanat Yayınları, 1998.
- Saint-Exupery, Antoine de; *The Little Prince (Küçük Prenses)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1943.
- Sale, Roger; "The Audience in Children's Literature." (Çocuk Edebiyatında Dinleyici). *Bridges to Fantasy (Fantastiğe Köprü)*, Editörler: George E. Slusser, Eric S. Rabkin, Robert Scholes. Carbondale: Southern Illinois UP, 1982, s. 78.
- Sand, Charles; "The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics and Children's Literature." (Masumiyetin İmkânsızlığı: İdeoloji, Politika ve Çocuk Edebiyatı). *Understanding Children's Literature: Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Editör: Peter Hunt. London, New York: Routledge: 1999.
- Saussure, Ferdinand de; *Genel Dilbilim Dersleri*. çev. Berke Vardar. Ankara: T.D.K., 1976.
- Scholes, Robert-Robert Kellogg; *The Nature of Narrative (Anlatının Yapısı)*. London: Oxford University Press. 1968.
- Scieszka, Jon; *The True Story of the 3 Little Pigs. (Üç Küçük Domuzcuğun Gerçek Hikâyesi)*. New York: Wiking, 1989, s.1.
- Roger Sell. *Children's Literature as Communication: The ChiLPA Project (İletişim Dili Olarak Çocuk Edebiyatı)*. Volume 2, Editör: Michael Bamberg, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- Sendak, Maurice; "Interview with Walter Lorraine." (Walter Lorraine ile Söyleşi). *Only Connect: Readings in Children Literature (Sadece Bağlamak: Çocuk Edebiyatında Okumalar)*. Editör: Sheila Egoff, vd. Toronto: Oxford Press, 1980.
-*In the Night Kitchen (Akşam Mutfakta)*. New York: Harper Collins Publisher, 1970.
-*Where the Wild Things Are (Arkadaşım Canavar)*. New York: Harper & Row, 1963.
- Sexton, Anne; *The Complete Poems (Bütün Şiirleri)*. Boston, USA: Houghton Mifflin Com., 1981.
- Shavit, Zohar; "The Historical Model of the Development of Children's Literature." (Çocuk Edebiyatı Gelişimine Tarihsel Model). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. Editör: Maria Nikolajeva, London: Greenwood Press, 1995.
- Sigmund, Freud; *The Interpretations of Dreams. (Rüyaların Yorumu)*. New York: Avon Books, 1965.
- Skrypuch, Marsha Forchuk; *The Hunger (Açlar)*. Toronto: Boardwalk Books, 1999.
- Smith, Frank; *Writing and the Writer. (Yazma ve Yazar)*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- Smith, Katrine Capshaw; "Forum: Trauma and Children Literature." (Forum: Travma ve Çocuk Edebiyatı). *Children's literature*, S. 33, Hollins University, 2005.

Sözen, Mustafa; "Anlatıcı Kavramı, Sinematografide Anlatıcı Tipolojisi ve Örnek Çözümlemeler." Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 2008, s. 170. <http://www.iletisim.selcuk.edu.tr/dergi/gs/ocak2008.pdf>. Erişim Tarihi: 04. 03. 2009.

Squire, J. R; "The Responses of Adolescents While Reading Four Short Stories." (Ergenlerin Dört Kısa Öykü Okurken Verdikleri Tepkiler). *Research Report No:2*. Champaign, IL; NCTE, 1964.

Stephens, John; "Analysing Texts for Children: Linguistics and Stylistics." (Çocuklar için Metinleri Çözümlemek: Dilbilim ve Deyişbilim). Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1999.

....."Retelling Stories Across Time and Cultures." (Zamandan Kültürlere Yeniden Hikâye-ler Anlatmak). *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Editörler: M. O. Grenby, Andrea Immel. 3. Edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 2011.

.....*Language and Ideology in Children's Fiction*. (Çocuk Kurgusunda Dil ve İdeoloji). London, New York: Longman.

....."Children's Literature, Text and Theory: What are We Interested in Now? (Çocuk Edebiyatı, Metin ve Kuram)." *Something to Crow About: New Perspectives in Literature for Young People (Övünülecek Şey: Gençler için Edebiyata Yeni Bakış Açıları)*. Wagga Wagga: Charles Sturt University, 1999.

Stephens, John-Robyn McCallum; *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. (Hikâyelerin Yeniden Anlatımı, Kültürü Çevreleme: Çocuk Edebiyatında Geleneksel Hikâye ve Anlatı Ötesi). New York, London: Garland Publishing, 1998.

Stevenson, Robert Louis; *Treasure Island (Define Adası)*. çev. Nurettin Elhüseyni. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007.

Stine, R. L.; *Haylazlar Okulu: Utangaç Gitarist (Rotten School, Shake Rattle, Huri)*. çev. Özgü Çelik, İstanbul: Beyaz Balina Yayınları, 2008.

Storr, Catherina; *Clever Polly and the Stupid Wolf. (Akıllı Polly ve Aptal Kurt)*. London: Faber and Faber, 1955, s. 18.

Strinati, Dominic; *An Introduction to the Theories of Popular Culture. (Popüler Kültür Teorilerine Giriş)*. Second Edition. London, New York: Routledge, 2004.

Sutherland, R. D.; "Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children." (Gizli İkna Ediciler: Çocuk Edebiyatında Politik İdeolojiler). *Children's Literature in Education*, S. 16(3), 1985.

Şahin, Abdullah; "Çocuk ve Çocukluk." *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı*. Editörler: Ömer Yılar, Lokman Turan, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2007.

Şirin, Mustafa Ruhi; *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 1994.

Tabber, Reinbert-Kristin Wardetzky; "On the Success of Children's Books and Fairy Tales: A Comparative View of Impact Theory and Reception Research." (Çocuk Kitaplarının ve Peri Masallarının Başarısı Üzerine: Etki Kuramı ve Alımlama Araştırmasına Karşılaştırmalı Bakış). *The Lion and the Unicorn*, John Hopkins University Press, V. 19, 1995.

Tamer, Ülkü; "Çocuk Edebiyatı." *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. hzl. Mustafa Ruhi Şirin, İstanbul: Gök-yüzü Yayınları, 1988.

Tatar, Maria; "Reading Fairy Tales." (Peri Masallarını Okumak). *Teaching Children's Literature: Issues, Pedagogy and Resource (Çocuk Edebiyatını Öğretmek: Konular, Pedagoji ve Kaynaklar)*. Editör: Glenn Edward Sadler, New York: The Modern Language Association of America, 1992.

The Norton Anthology of English Literature. Editör: M. H. Abrahams. New York, London: W. W. Norton Company, 1987.

Thomson, James Matheson; *20th Century Theories of Art*. Canada: Carleton University Press, 1999.

Todorov, T. ;(Der.) *Yazın Kuram: Rus Biçimcilerin Metinleri*. çev. Mehmet Rifat-Sema Rifat. İstanbul: YKY, 1995.

Tolkien, J. R.R.; *The Hobbit (Hobbit)*. London: Unwin Hyman, 1987, s. 91.

Tompkins, Jane P.; "An Introduction to Reader-Response Criticism." (Okur Tepki Eleştirisine Giriş). *Reader Response Criticism: From Formalism to Post Structuralism Okur Tepki Eleştirisi: Yapısalcılıktan Yapısalcılık Sonrasına*. Editör: Jane P. Tompkins. 7th Press. London: John Hopkins University Press, 1992.

Trim, Mary; *Growing and Knowing: A Selection Guide for Childrens Literature (Büyümek ve Bilmek: Çocuk Edebiyatından Seçmeler)*. Germany: K.G. Saur: 2004.

Trumpener, Katie; "Picture-book Worlds and Ways of Seeing (Resimli Kitaplar Dünyası ve Görmenin Yolları)." *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Editör: M. O. Grenby, Andrea Immel. 3rd. Publishing. United Kingdom: Cambridge University Press, 2011.

Tucker, N.; "Can We Ever Know the Reader's Response." (Okurun Tepkisini Hiç Bilebilir miyiz?). Editör: Michael Benton. *Approaches to Research in Children's Literature (Çocuk Edebiyatındaki Araştırmalara Yaklaşımlar)*. Southampton: Department of Education, Southampton University Press, 1980.

Turner, Brad; *Beowulf's Downfall (Beowulf'un Düşüşü)*. Australia: Elsevier Publication, 1992.

Tüfekçi Can, Dilek; "Bastard of Istanbul: Armenian Diaspora and the Problem of Identity." (Baba ve Piç: Ermeni Diasporası ve Kimlik Sorunu). *International Journal of Humanities and Social Sciences*. S. 1. No. 6, 2011.

....."Çocuk Edebiyatında İdeoloji: Anlatıbilimsel Bir Yaklaşım." *II. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi*, 19-25 Nisan 2010. (Henüz Yayınlanmamış Bildiri).

....."Ideology in Children Literature: Overt and Covert." (Çocuk Edebiyatında İdeology: Açık ve Örtük). *Uluslararası Dil-Yazın-Değişim Sempozyumu*. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 15-17 Ekim 2009, Sempozyum Bildirileri, Cilt 2.

Tülücü, Süleyman; "1001 Gece Masalları Üzerine (Seçilmiş Bir Bibliyografya ile)" *Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 22, 2004. http://beta.atauni.edu.tr/ilahiyat_dergi/22tulucu.pdf. Erişim Tarihi: 21.08.2010.

Türk Ansiklopedisi. "Çocuk Maddesi." Ankara: Milli Eğitim Basımevi, C.12. M.E.B. Devlet Kıtapları, 1982.

Türk Dünyası Ortak Edebiyatı. Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü, C. 2, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, Yayın: 214, Kaynak Eser Dizisi: 4, 2003.

Türk Klasikleri, Dede Korkut, Deli Dumrul. Yay. hzl. Kemal Bek. İstanbul: Bordo Siyah Yayınevi, 2006.

Türk Klasikleri, Efsane, Anadolu Efsaneleri: Kız Kulesi'nin Gizi. Yay. hzl. Ahmet Özdemir. İstanbul: Bordo Siyah Yayınları, 2006.

Türkan, Mehmet-Bilsev Akış; *Bak Şu Hayvanların İşine. Benekli Karaca Dişlek Fare*. İstanbul: Kaya Matbaacılık, 2007.

Türkçe Sözlük. hzl. Türk Dil Kurumu, Ankara: MEB Yayınları, 2005.

Uçan, Hilmi; *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim*. 2. Baskı. Ankara: Hece Yayınları, 2006, s. 66.

Uçuk, Cahit; *Fadı, Bedi, Edis*. 1,2,3,4,5. İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2002.

Uspenski, Eduard; *Fedor Amca'nın Teyzesi*. çev. Ardihan Korkmaz. İstanbul: Beyaz Balina Yayınları, 2007.

Uysal, Ahmet; *Anası Bulut Babası Yağmur*. Bilgi Yayınevi: İstanbul, 2007.

Ünür, Zehra; *Yaprakta Sevgi Büyütmek*. İkinci Basım. İstanbul: Bilgi Yayınevi, 2008.

Vardar, Berke; *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yay., 1988.

.....*Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual Yay., 2001.

.....*Ferdinand de Saussure ve Dil Bilim Kavramları (Açıklamalı Seçmeler)*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 1971, ss. 20-21.

Vries, Anne de; "Views on Children's Literature in the Netherland After 1880." (1880'lerden Sonra Hollanda'daki Çocuk Edebiyatı Üzerine Görüşler). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature (Çocuk Edebiyatı Tarihinde Durumlar ve Konular)*. Editör: Maria Nikolajeva, London: Greenwood Press, 1995.

Wade, Barrie; "Assessing Pupils Contributions in Appreciating a Poem (Bir Şiiri Anlamada Çocukların Katkılarını Değerlendirme)." *Journal of Education for Teaching*. S. 7, No. 1, 1981.

Watkins, Tony; "Cultural Studies, New Historicism and Children's Literature." (Kültürel Çalışmalar, Yeni Tarihçelcilik ve Çocuk Edebiyatı). *Literature for Children (Çocuklar İçin Edebiyat)*. Editör: Peter Hunt London, New York: Routledge, 1992.

Watson, Jerry J.; "An Integral Setting Tells More Than When and Where." (İntegral Yerlem Ne zaman ve Nerede Olduğundan Daha Fazlasını Söyler). *The Reading Teacher*. S. 44, No. 9, 1991.

Weliek, Rene-Austin Warren; *Edebiyat Biliminin Temelleri*. çev. Ahmet Edip Uysal. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları:556, Tercüme Eserler Dizisi:35, 1983, s. 135.

West, Mark I.; "Regression and the Fragmentation of the Self in James and the Giant Peach." (James ve Dev Şaftalı'da Benliğin Gerilemesi ve Kırılması). *Psychonanalytic Responses to Children's Literature*. Editörler: Lucy Rollin, Mark I. West. USA: McFarland Company, Inc., Publishers, 1999.

Whalley, Joyce Irene; "Text and Pictures: A History." (Metin ve Resimler: Bir Tarih). *Children's Literature: Approaches and Territories (Çocuk Edebiyatı: Yaklaşımlar ve Sınırlar)*. Editörler: Janet Maybin, Nicola J. Watson. United Kingdom: Palgrave, Macmillan Publishing, 2009.

White, E. B.; *Charlotte's Web*. New York: Harper Collins Publisher, 1952.

Wilkie, Christine; "Relating Texts: Intertextuality." (İlgili Metinler: Metinlerarasılık). Editör: Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1999.

Williams, Margery; *The Velveteen Rabbit. (Kadife Tüylü Tavşan)*. USA: Harper Collins, 1922.

Wolf, Shelby Anne-Shirley Brice Heath; *The Braid of Literature: Children's Worlds of Reading. (Edebiyatın Örgüsü: Çocukların Okuma Dünyası)*. Cambridge&London: Harvard University Press, 1992.

Worthy, J. M. Moorman ve M. Turner;"What Johnny Likes to Read is Hard to Find in School." (Johnny'nin Okulda Okumak İsteddiği Şeyi Bulmak Zordur). *Reading Research Quarterly*, 34 (1), 1999.

www.amnesty.org.tr.Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Kısım1, Madde1. Erişim Tarihi: 25. 02. 2009.

Wyle, Andrea Schwenke; "The Value of Singularity in First and Restricted Third Person Engaging Narration." (Birinci ve Sınırlı Üçüncü Tekil Şahıs Anlatımında Tekilliğin Değeri). *Children's Literature*. S. 31. Hollins University Press., 2003.

Yalçın, Alemdar Gıyasettin; **Çocuk Edebiyatı**. 2. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları, 2003.

Yavuzer, Haluk; *Çocuk Psikolojisi*. 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.

Yılar, Ömer-Lokman Turan; *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2007.

Yücel, Tahsin; *Anlatı Yeriemi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1995.

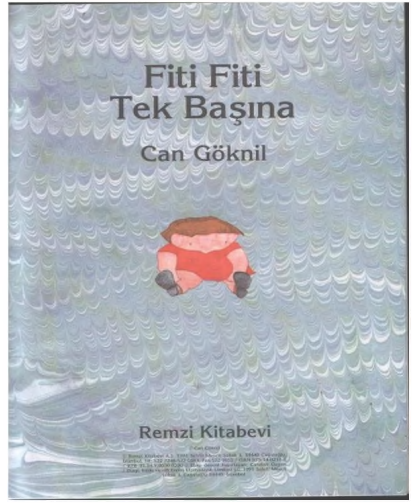
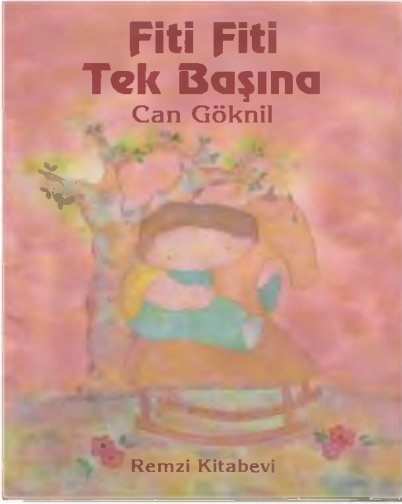
.....*Eleştiri Kuramları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007.

.....*Göstergeler*. 2. Basım. İstanbul: Can Sanat Yayınları:1540, 2006, s. 9.

Yüksel, Ayşegül; *Yapısalcılık ve Bir Uygulama*. İstanbul: Yazko, 1981.

Zipes, Jack; *When Dreams Came True: Classical Fairy Tales and Their Tradition. (Düşler Gerçek Olduğunda: Klasik Peri Masalları ve Bu Masalların Gelenekleri)*. New York, London: Routledge, 1999.

EKLER



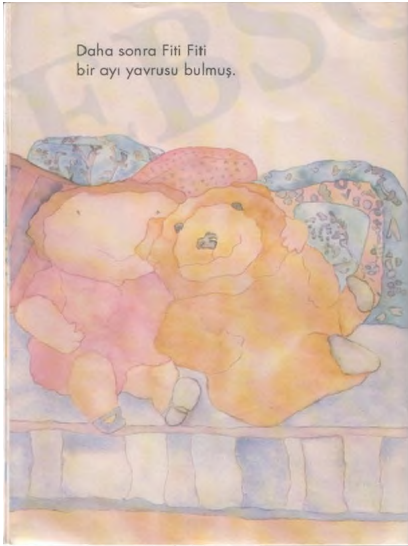
Fiti Fiti birgün bahçeye üç küçük tavşan getirmiş.
"Beraber oynarız," diye düşünmüş.



"Olmaz," demiş annesi. "Bir sürü tavşanı nasıl içeri alırız?"
"Zaten odanı pisletir," demiş ninesi.
"En iyisi geri götür," demiş babası.

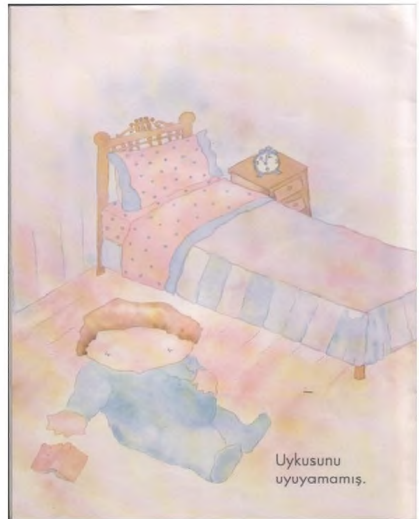
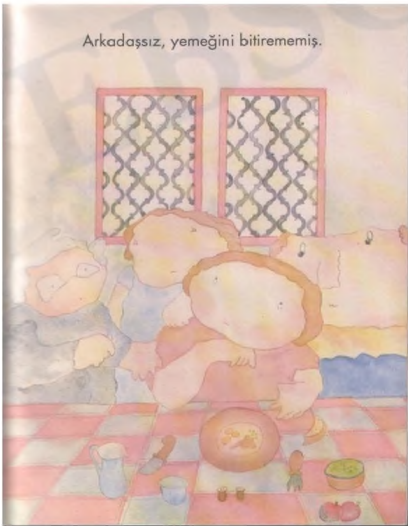


Daha sonra Fiti Fiti
bir ayı yavrusu bulmuş.



"Hiç olur mu?" demiş annesi.
"Olacak şey var; olmayacak şey var," demiş ninesi.
"Ev içinde ayı olmaz; geri götür," demiş babası.





Tuvalete gitmeyi
unuttuğu için altını
ıslatmış.



"Fiti Fiti'nin hiç keyfi yok; zayıfladı," demiş annesi,
"Artık oyuncaklarıyla oynamıyor," demiş ninesi.

"Hımm," demiş babası.

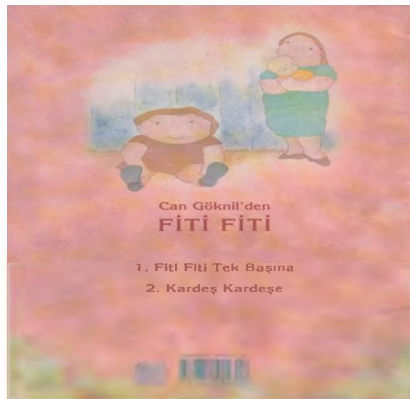


Aylar geçmiş. Bir gün babası
sevinçle Fiti Fiti'ye seslenmiş:
"Fiti Fiti, gel bak, bir kardeşin oldu!"
"Artık yalnız değilsin,"
demiş annesi.
"Bir arkadaşın var,"
demiş ninesi.



Fiti Fiti kardeşini
kucığına almış; çok
sevinçliymiş.
"Kardeşim var,"
demiş.

"Abla oldun,"
demişler. "Tıpkı sana
benziyor."



DİZİN

A

Adler, Alfred 355
 Akçagüner, Zeliha 355
 Aktaş, Şerif 355
 Aktulum, Kubilay 355
 Alaylıoğlu, Ruşen-A. Ferhan Oğuzkan 355
 Alexander, Lloyd 355
 Alfred Adler 87, 103, 106, 107, 108
 Algirdas-Julien Greimas 197
 Alımlama Estetiği Kuramı 260, 300, 313, 357
 Anadolu Efsaneleri 270, 316, 355, 368
 anıştırma 269, 277, 280, 282, 287, 288, 289, 290
 anima 98, 102, 105, 106
 animus 98, 102, 105, 106
 Anlam 44, 49, 50, 171, 177, 199, 202, 347
 Anlatı 30, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 136, 137, 144, 145, 146, 150, 151, 153, 170, 211, 212, 220, 228, 292, 320, 322, 350, 355, 357, 359, 363, 365, 367, 370
 Anlatıbilim 137, 355, 359
 Anlatıcı 39, 40, 41, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 283, 320, 342, 350, 351, 366
 Anlatı Düzeni 43
 Anne Sexton 270
 Anne, Sexton 366
 Applebee, Arthur N 355
 Appleyard 183, 184, 311, 314, 315, 355
 Aries, Philippe 355
 Arketip 100, 277
 Aydınlanma Çağı 13, 25, 84
 Aysever, R. Levent 355
 Aytaç, Gürsel 355
 B

Bağlam 137, 199, 263, 316, 361, 362, 363
 Bakhtin, Mikhail M 355
 Bakış Açısı 98, 104, 303, 349, 356, 357
 Barthes, Roland 355
 Basney, Lionel 356
 Baum, L. Frank 356
 Benton, Michael 356
 Benton, Michael-Geoff Fox 356
 Berger, Arthur Asa 356
 Bettelheim, Bruno 356
 Biçim 79, 146, 180, 194
 Binbir Gece Masaları 81
 Bjorvand, Agnes Margrethe 356
 Blyton, Enid Mary 356
 Booth, Wayne C 356
 Boratav, Pertev Naili 356
 Boris Eichenbaum 137
 Boris Tomaşevski 137, 291
 Bosmajian, Hamida 356
 boşlukların doldurulması 267, 312, 334, 335

Bottigheimer, Ruth B 356
 Botvin, Gilbert J 356
 Boynukara, Hasan 356
 Burke, Kenneth 356
 Burnford, Sheila 356
 Byars, Betsy 356
 C

Cadden, Mike 357
 Campbell, Joseph 357
 Carl Gustav Jung 84, 85, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103
 Carrol, Lewis 357
 Carter, B 357
 Cebeci, Oğuz 357
 Cech, John 357
 Chambers, Aidan 357
 Charles Perrault 273, 294, 351
 Chatman, Seymour 357
 Ciravoğlu, Öner 357
 Clarke, Kenneth B 357
 Claude Lévi-Strauss 142, 196, 197
 Coats, Karen 357
 Collodi, Carlo 357
 Cooper, Susan 357
 Crawford, Lawrence 357
 Culler, Jonathan 357
 Cüceloğlu, Doğan 357
 Ç

Çatışma 179, 193
 Çavdar Tarlasında Çocuklar 254
 Çocuk edebiyatı 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 90, 94, 103, 104, 105, 108, 112, 115, 129, 131, 132, 135, 150, 151, 169, 172, 174, 176, 184, 208, 257, 259, 267, 268, 271, 272, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 287, 290, 293, 295, 299, 309, 310, 315, 323, 324, 331, 332, 344, 347, 348, 351, 352
 çok anlamlılık 207, 208, 210, 282, 285, 286, 287
 çok seslilik 268, 282, 283, 284, 285, 287
 D

Dahl, Roald 358
 Danto, Arthur 358
 Dede Korkut 270, 271, 358, 368
 Defoe, Daniel 358
 Demiray, Kemal; 358
 Demir, Yavuz 358
 Derrida, Jacques 358
 Dervişcemaloğlu, Bahar 358
 Dil 9, 16, 89, 110, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 145, 175, 197, 199, 202, 206, 209, 262, 268, 285, 301, 358, 361, 367, 368, 369
 dil (la langue) 140, 142

- Dixon, J 307, 358
 DüNDAR, Ali 358
 düzenbaz 105
 E
 Eagleton, Terry 358
 Edebiyat 10, 16, 31, 34, 35, 83, 84, 89, 93, 104, 137, 141, 143, 207, 262, 263, 268, 278, 285, 291, 301, 303, 304, 308, 310, 318, 342, 350, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 368, 369
 Eduard Uspenski 281, 284, 285
 Ekici, Metin 358
 etki estetiği 301, 302
 F
 fantastik eserler 117, 151, 153, 154, 257, 260
 Ferdinand de Saussure 136, 139, 140, 196, 199, 262, 369
 Fiske, John 359
 Fiti Fiti Tek Başına 359
 Foucault, Michel 359
 Foulque, Paul 359
 Fox, Paula 359
 Fredericksen, Carl H.- Joseph F. Dominic 359
 Freeman, Evelyn B.-Barbara A. Lehman 359
 Freud, Sigmund 359
 Frye, Northrop 359
 G
 Genette, Gerard 359
 George, Craighead 359
 Gerard, Prince 359
 Gill, Richard 359
 Golden, Joanne M 359
 Goldstone, Bette 359
 Göknil, Can 359
 Gökova, Erol; 359
 Gökşen, Enver Naci 359
 gölge 40, 98, 99, 105, 106
 Gönderge 38, 42, 203, 205, 208, 209, 279
 Gösteren 110, 141, 208, 210
 Gösterge 140, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 219, 220, 256, 266, 285, 365
 Göstergebilim 33, 136, 139, 198, 203, 211, 262, 304, 358, 361, 362, 364, 365, 368
 Gösterilen 110, 111, 208, 209
 Graham, Allan 359
 Graham, Judith 360
 Green, Martin; 360
 Grimm, Jacob-Wilhelm Grimm 360
 Groden, Michael 360
 Guerin, Wilfred L.-Earle Labor-Lee Morgan-Jeanne C. Reesman-John R. Willingham 360
 Günay, V. Doğan 360
 Gürel, Zeki 360
 H
 Hancock, Susan 360
 Hans Christian Andersen 272, 294
 Hansel ve Gretel 124, 125, 127, 128, 129, 130, 362
 Hasan Boynukara 291, 292
 Haugaard, Erik 360
 Haynes, C 360
 Hemmings, Robert 360
 Herman, Judith 360
 Higonet, Margaret R 360
 Hikâyeler 15, 180, 291, 292, 315, 363, 365, 367
 Hobbit 175, 284, 367
 Hourihan, Margery 360
 Huck, Charlotte 360
 Huck, Charlotte S 360
 Hunt, Peter; 361
 Hutcheon, Linda 361
 I
 Iser, Wolfgang 361
 Işık, İ. Emre; 361
 İ
 içsel odaklanma 151
 İd 88
 İmge 10, 213, 356, 365
 İnanılmaz Yolculuk 356
 İzgü, Muzafer 361
 J
 Jakobson, Roman 361
 James ve Dev Şeftali 117, 118
 John Bunyan 280
 John Locke 21, 28, 196
 Jones, Diana Wynne 361
 Jung, Carl Gustav 361
 K
 Kail, Robert V.; 361
 Kantar, Dilek 362
 Karakter 76, 77, 146, 181, 342
 Karakuş, Hidayet 362
 Karataş, Turan 362
 Karl, Jean 362
 Kazancı, Metin 362
 Keeseey, Donald 362
 Kenneth Burke 52
 Kıran, Zeynel 362
 Kıran, Zeynel-Ayşe (Eziler) Kıran 362
 kırılma noktaları 254, 255, 256, 258, 261
 Kırmızı Başlıklı Kız 274, 279, 280, 281, 292, 293, 295, 296, 297, 298
 Kidd, Kenneth 362
 Knoepfmacher, U. C 362
 Koca Grifon 184, 187, 188, 193, 195, 196
 Kod 22, 140, 256, 364
 Korucu, Ayşe Arzu 362

- Kosslyn, Stephen M.-Pierre Jolicoeur 362
 Köksal, Ülker 362
 Kristeva, Julia 362
 Kutlu, Ayla 362
 Küçük Kadınlar 280, 320
 kültürel kodlar 141, 170, 174, 210, 254, 256,
 257, 258, 260, 261, 274, 294
 L
 Lacan, Jacques 362
 Laura E. Berk 273, 362
 Leitch, Vincent 363
 Leppihalme, Ritva 363
 Lewis, C. S 363
 Lothe, Jacob 363
 Lotman, Yuri 363
 Louisa May Alcott 280, 320, 363
 Lynch-Brown, Carol- Carl M. Tomlinson 363
 M
 MacCann, Donnarae 363
 MacDonald, Ruth 363
 Man, Paul de 363
 Marx, Karl-Friedrich Engel 363
 Masallar 269, 359
 McCallum, Robyn 363
 McCarthy, Justin 363
 McGillis, Roderic 363
 McKinley, Robin 363
 Mehmet Rifat 136, 139, 197, 198, 199, 200,
 201, 203, 205, 206, 207, 211, 220, 264, 285,
 355, 361, 365, 367
 Mekân 43, 78, 146
 metin 14, 15, 29, 30, 36, 38, 51, 52, 53, 81,
 87, 88, 89, 93, 112, 115, 136, 138, 142, 144,
 149, 150, 170, 175, 197, 198, 200, 205, 206,
 207, 208, 213, 219, 259, 262, 263, 264, 265,
 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 277, 278,
 279, 281, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 294,
 295, 297, 298, 299, 300, 302, 304, 305, 306,
 309, 310, 311, 312, 313, 316, 318, 322, 324,
 325, 326, 327, 329, 331, 333, 348, 349, 354
 Metin Merkezli Kuram 33
 Michel Foucault 138, 197
 Moebius, William 363
 Moran, Berna 363
 Musgrave, P. W 363
 Mutlu, Oya 363
 N
 Narnia Günlükleri 151, 260
 Nieres, Isabelle 364
 Nikolajeva, Maria; 364
 Nodelman, Perry 364
 Norman Fairclough 263, 364
 Norton, Mary 364
 Nye, Robert 364
 O
 Oberstein, Karin Lesnik 364
 Oğuz Cebeci 89, 112, 113, 291
 Oğuzkan, A. Ferhan 364
 Oittinen, Riitta 364
 Okuma süreci 313, 316
 Okur 32, 33, 51, 151, 170, 183, 260, 264,
 271, 272, 281, 285, 300, 302, 303, 304, 305,
 308, 311, 313, 314, 315, 316, 319, 322, 325,
 326, 330, 334, 337, 339, 340, 341, 342, 343,
 344, 345, 347, 351, 352, 355, 356, 359, 364,
 368
 Okur Merkezli Kuram 33
 Olay Örgüsü 76, 344
 Onaran, Âlim Şerif; 364
 Onega, Susana-José Angel Garcia Landa
 364
 Ö
 Öner, Çetin 364
 Örtük okur 146, 285, 328
 Örtük yazar 146, 173, 319, 320
 Özbek, Yılmaz 364
 Özgü, Halis 364
 P
 Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler 92, 270
 parodi 265, 266, 282, 290, 291, 292, 293,
 294, 296
 Parsa, Seyide-Alev Fatoş Parsa 364
 pastiş 266, 282, 290, 292, 293
 Paul, Lissa 365
 Pene du Bois, William 365
 Peri masalları 22, 92, 176, 182, 269, 327, 330
 Philippe Aries 18
 Piaget, Jean 365
 Pierce, Charles S 365
 Pinokyo 149, 274, 278, 281, 357
 Polanyi, Michael 365
 Poplawski, Paul 365
 Postman, Neil 365
 Prenses ile Bezelye Tanesi 272
 Propp, Vladimir 365
 Psikanalitik Kuram 33
 R
 Rasim, Ahmet 365
 Resimli kitaplar 23
 Reynolds, Kimberley 365
 Richter, David H.; 365
 Rifaterre, Michale 365
 Rifat, Mehmet 365
 Rimmon- Kenan 320, 365
 Robert Protherough 303, 308, 365
 Roger Sell 32, 366
 Roland Barthes 137, 138, 139, 143, 171, 196,
 199, 200, 201, 213, 262, 319, 365
 Rollin, Lucy 365

- Roman 99, 136, 142, 143, 145, 197, 198, 203, 262, 263, 300, 302, 334, 355, 361, 362
- Rose, Jacqueline 365
- Rosenau, Pauline 333, 365
- S
- Saint-Exupery 153, 366
- Sale, Roger 366
- Sand, Charles 366
- Saussure, Ferdinand de 366
- Scholes, Robert-Robert Kellogg 366
- Scieszka, Jon 366
- Sendak, Maurice 366
- Shavit, Zohar 366
- Sigmund, Freud 366
- Simge 198
- Skrypuch, Marsha Forchuk 366
- Smith, Frank 366
- Smith, Katrine Capshaw 366
- Somutlaştırma 340, 341
- Sözen, Mustafa 366
- söz (la parole) 140
- sözsüz bilgi 323
- sözsüz boyut 323
- Squire, J. R 366
- Stephens, John 366, 367
- Stephens, John-Robyn McCallum 367
- Stevenson, Robert Louis 367
- Stine, R. L 367
- Storr, Catherina 367
- Strinati, Dominic 367
- Sutherland, R. D 367
- süper ego 94, 102
- Ş
- Şahin, Abdullah 367
- Şema 140, 311
- Şiir 143, 203, 262, 320, 357, 361, 365
- Şirin, Mustafa Ruhi 367
- T
- Tabber, Reinbert-Kristin Wardetzky 367
- Tamer, Ülkü 367
- Tatar, Maria 367
- Tekerlemeler 295, 296, 358
- Terry Eagleton 83, 137, 141, 143, 149, 177, 201, 202
- Thomson, James Matheson 367
- Todorov, T 367
- Tolkien, J. R.R.; 367
- Tompkins, Jane P 368
- Transformations 270
- Travma 128, 129, 131, 132, 134, 135, 360, 362, 366
- Trim, Mary 368
- Trumpener, Kate 368
- Tucker, N 368
- Turner, Brad 368
- Tülücü, Süleyman 368
- Türkan, Mehmet-Bilsev Akış 368
- U
- Uçan, Hilmi 368
- Uçuk, Cahit 368
- Umberto Eco 196, 197
- Uspenski, Eduard 368
- Uysal, Ahmet 368
- Ü
- Ünüvar, Zehra 368
- V
- Vardar, Berke; 369
- Victor Şklovski 137, 264
- Vladimir Propp 137, 176, 180, 182
- Vries, Anne de 369
- W
- Wade, Barrie 369
- Watkins, Tony 369
- Watson, Jerry J 369
- Wellek, Rene-Austin Warren 369
- West, Mark I 369
- Whalley, Joyce Irene 369
- White, E. B 369
- Wilhelm ve Jacob Grimm 124
- Wilkie, Christine 369
- Williams, Margery 369
- Wolfgang Iser 300, 301, 303, 320, 327, 334, 343
- Wolf, Shelby Anne-Shirley Brice Heath 369
- Worthy, J. M. Moorman ve M. Turner 369
- Wyile, Andrea Schwenke 369
- Y
- Yalçın, Alemdar Gıyasettin 369
- Yapı 18, 91, 139, 150, 155, 199, 213, 254, 303, 348, 349, 355, 359, 364, 370
- Yapısalcılık 31, 33, 136, 137, 138, 139, 147, 149, 174, 199, 262, 303, 304, 313, 357, 359, 361, 365, 368, 370
- Yavuzer, Haluk 370
- Yazar 33, 34, 38, 39, 42, 45, 51, 52, 96, 115, 119, 130, 153, 170, 171, 173, 174, 266, 279, 293, 305, 312, 319, 321, 322, 323, 325, 330, 332, 333, 334, 337, 366
- Yazar Merkezli Kuram 33
- Yazma süreci 324, 326
- Yılar, Ömer-Lokman Turan 370
- Yuri Tynyanov 137
- Yücel, Tahsin 370
- Yüksel, Ayşegül 370
- Yüzüklerin Efendisi 284
- Z
- Zaman 29, 40, 50, 78, 79, 96, 130, 224, 226, 228, 360
- Zipser, Jack 370

EĞİTİM YAYINEVİ

www.kitapmatik.com.tr



Prof. Dr. Metin IŞIK



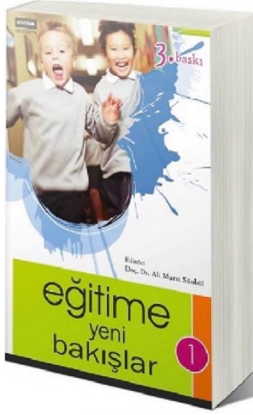
Prof. Dr. Metin IŞIK



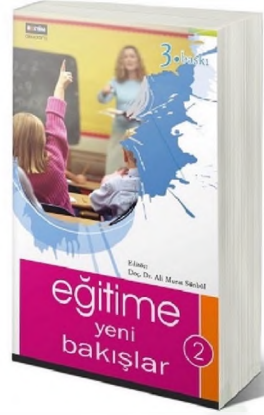
Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN



Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN



Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL



Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

**Aradığınız
Bütün Kitapları Bu
Adreste Bulabilirsiniz.**



internetteki kitapçınız

www.kitapmatik.com.tr

ilk okuyan siz olun...

Çocuk Edebiyatı

Kuramsal Yaklaşım

Yaklaşık onbeş yıl, Necatibey Eğitim Fakültesi'nde İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda çocuklara yabancı dil öğretimi, edebiyat yoluyla dil öğretimi, çocuk edebiyatı metinlerinde söylem analizi üzerine dersler verdikten sonra, doktora tezimden derlediğim ve Çocuk Edebiyatına Kuramsal Yaklaşım adını verdiğim bu kitabı yazmayı bir görev bildim. Özellikle üniversitelerimizde Türk, İngiliz, Alman ve Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okuyanların ve edebi kuramlarla ilgilenenlerin başvurabilecekleri, çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım üzerine Türkçe yazılmış bir kaynağın yokluğu, bu kitabı yazmam gerektiğini bana hissettirdi. Bu nedenle, bu çalışmanın hem alandaki boşluğu dolduracağına hem de daha sonraki kuramsal çalışmalara kaynaklık edeceğine inanıyorum. Bu eseri kaleme almamdaki bir diğer neden ise, geleceğimizi emanet ettiğimiz çocuklarımızın edebi açıdan da ne kadar değerli olduklarını onlara göstermektir.

Dr. Dilek TÜFEKÇİ CAN