



Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi

Journal of Academic Language and Literature

Cilt/Volume: 4, Sayı/Issue: 4, Aralık/December 2020

Erhan ŞEN

Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü
Yıl Üniversitesi / Türkiye
senn.erhan@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-7678-812X>

Karnavalizmin Çocuk Edebiyatına Yansıması ve Pedagojik İşlevi

*Reflection of Carnivalism on Children's Literature and
Its Pedagogical Function*

Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 16.09.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 30.10.2020

Yayın Tarihi/Published: 30.12.2020

Atıf/Citation

Şen, Erhan (2020). Karnavalizmin Çocuk Edebiyatına Yansıması ve Pedagojik İşlevi, *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4 (4), s. 963-982. DOI: 10.34083/akaded.796048.

Şen, Erhan (2020). Reflection of Carnivalism on Children's Literature and Its Pedagogical Function, *Journal of Academic Language and Literature*, 4 (4), p. 963-982. DOI: 10.34083/akaded.796048.



<https://doi.org/10.34083/akaded.796048>



Bu makale iThenticate programıyla taranmıştır.
This article was checked by iThenticate.

Öz

Bu çalışmada çağdaş edebiyat kuramcılarında Mihail Bahtin (1895-1975)'in karnavalizm kavramı açıklanmış, bunun çocuk edebiyatına yansımaları ve pedagojik işlevi tartışılmıştır. Çocuk edebiyatı öncelikle yetişkin performansına dayalı bir yazınsal üretim formudur. Yapıtın kurgulanmasından, basılmasına ve alınıp satılmasına kadarki tüm süreçlerde etkin kişiler yetişkinlerdir. Çocuk ise bu alanda çoğunlukla okur konumundadır, yani metnin tüketicisidir. Bu nedenle çocuk edebiyatında yetişkin bakış açısının egemenliğinden söz edilebilir. Ancak karnavalistik görme biçimiyle yazılmış bazı metinler bu otoriteyi yıkar, toplumu ya da yetişkini aşan bir güçle çocuğu donatır ve bağımsızlaştırır. Bu tür metinlerdeki karnavalesk karakterler aracılığıyla çocuk okur bireyin bazen toplumsal normlardan daha güçlü olabileceğini sezer, ideolojik aygıtların bireyi nasıl biçimlendireceğine dönük bir öngörü kazanır, eleştiri kültürü edinir. Böylelikle çocuk, imgelemsel bir alanda da olsa bir yandan özneleşirken öte yandan da sosyo-kültürel mekanizmanın ısrarla dayattığı normlara ilişkin bilinç kazanır. Karnaval ruhunun çocuk edebiyatı yapıtlarında diğer bir önemli işlevi de şiddet olgusunun çocuğa uygun bir yöntemle işlenmesine hizmet etmektedir.

Anahtar Sözcükler: çocuk edebiyatı, karnavalizm, yetişkin otoritesi, pedagojik işlev.

Abstract

In this study, the concept of carnivalism of Mikhail Bakhtin (1895-1975), one of the contemporary literary theorists, was explained, and its reflections on children's literature and its pedagogical function were discussed. Children's literature is primarily a literary production form based on adult performance. The child is only the consumer of the text. Hence, it can be mentioned that the adult perspective is dominant in children's literature. However, some texts written with a carnivalistic perspective demolish this authority, equip the children with a power that transcends the society or the adult hegemony. Through the carnivalesque characters, the child perceives that the individual can sometimes be stronger than social norms, have foresight about how ideological devices will shape the individual, acquires a culture of criticism, and acquires awareness of the norms imposed by the sociocultural mechanism. Another important purpose of the carnivalism in children's literature is that it serves to treat the phenomenon of violence with a method suitable for children.

Keywords: children's literature, carnivalism, adult authority, pedagogical function

Giriş

Çağdaş edebiyat tartışmalarının gündemindeki kavramlardan biri de “karnaval” kavramıdır. Rus düşünür ve edebiyat kuramcısı Mihail Bahtin (1895-1975) bu kavrama farklı bir anlamsal boyut yüklemiştir. Böylece “karnaval” halk kültüründeki eğlence amaçlı şenliklere gönderme yapmanın ötesinde daha geniş bir anlam kazanmıştır.

“Karnaval” kavramı “etten uzak durmak” anlamındaki Latince kökenli “carnem levare”den türemiştir. Karnaval, Roma Katoliklerinin Lenten orucundan önce kutladığı bir ziyafettir. Geleneksel olarak bu oruç süresince et yenmezdi, bu nedenle Paskalya’dan önce et yenmesine izin verilen bu son olay bir karnaval, yani bir şenliktir. Genel bir ifadeyle karnaval bir şenlik, eğlence ve ziyafettir. Bununla birlikte bazı karnavallar otoritenin bozulmasını ve yıkılmasını ya da hiyerarşinin ters yüz edilmesini sembolize etmiştir (Cuddon 1999).

Antik Çağ’da ortaya çıkan karnavalizm, altın dönemini Orta Çağ ve Rönesans dönemindeki halk kültüründe yaşamıştır. Karnaval karışık duyguları içeren, utkulu (muzaffer) ve derin bir felsefeye sahiptir. Bunun dışında sınıfsal farklılıklarla ilgilenmediği için de herkesin katılabileceği kahkaha ve eğlence dolu bir şenliktir (Oittinen 2000).

Karnaval halkın gülmeye dayanarak örgütlenen ikinci hayatıdır. Şenlikli bir hayattır. Şenlik Orta Çağ’ın tüm komik ritüel ve gösterilerinin kendine has bir niteliğidir (Bahtin 2005). Bir tersine çevirme ritüeli olan karnavalda (Da-Matta 1991) var olan toplumsal ve siyasal düzen güle oynaya tahrip edilir. Maskeli gösteriler gerçekleştirilir, kutsalla alay edilir ve kutsal ya da dokunulmaz olduğu düşünülen kimselere ait kuklalar yakılır. Böylece kısa bir süre için de olsa insanlar hukuk, gelenek ya da normatif toplumsal kuralların dayattıklarından kurtulup özgürleşirler (Hitchcock 2013).

Görüldüğü gibi her şeyden önce karnaval halk kültüründeki eğlence ve ziyafeti karşılayan bir kavramdır. Bahtin ise karnavalın gündelik yaşama nüfuzunu ya da eklemlenmesini, bunun dil ve edebiyat üzerindeki biçimlendirici etkisini tanımlamak için “karnavalleştirme” (carnivalization) sözcüğünü üretmiştir (Cuddon 1999). İnsanların egemen kültürün değerlerini en azından geçici olarak yıktıkları Orta Çağ karnavallarından hareketle üretilen bu kavramın kökeninde kaba dil, hakaret ve başka tabu yıkma biçimleriyle resmi söylem normlarının bozulması vardır (Mallan 1999).

Karnavalizmde öncelikle hiyerarşi bir süreliğine de olsa askıya alınır ve ertelenir. Böylece iktidarla alay edilir, otorite tahtından indirilir. Karnavalda dış merkezlilik özelliği vardır. Karnavalın oluşturduğu rahat ortamla insanlar kendilerini her türlü baskı, korku ve ast üst ilişkisinden kurtarır; gündelik yaşamda gizledikleri, dillendirmedikleri ya da başkalarından uzak tuttukları her şeyi karnaval süresince

ortaya dökerler. Böylece karnaval, bireyleri yakınlaştırır ve onların birbirilerini daha yakından tanımalarına hizmet eder (Yılmaz 2019).

Karnavalizmin özünü oluşturan bir özellik de tebdili kıyafetle (kıyafet değiştirerek) kimlik değiştirmektir (Nikolajeva 2016). Bu açıdan özellikle karnavallarda kullanılan maskeler dikkat çekici nesnelere. Bir ileti olarak kullanılan maske sayesinde birey psikolojik olarak rahatlar ve daha özgür davranmaya başlar. Bu da karnavalların ikiyüzlü doğasını ortaya çıkarır (Uygun ve Akbulut, 2018). Çeşitli nesnelere bireyin kendini değiştirmesi, gizlemesi ya da farklı kimliğe bürünmesi dışında karnavalizmde irdelenmesi gereken bir diğer konu da karnavalesk gülüştür.

Gülme, karnavalizme özgünlük katan bir niteliktir. Üstün bir yumuşatma gücüne sahip gülme sayesinde her türlü otorite (kilise bile) alt üst edilir (Uygun ve Akbulut 2018). Karnavalesk gülüşün öncelikle özgürleştirici bir işlevi vardır. Bireyi baskın ideolojinin, dinsel anlayışın ya da politik gücün baskısından kurtararak onun bir süreliğine de olsa rahatlamasına aracılık eder. Bahtin (2005: 33) karnaval gülüşünün ayrıcalığını ve özgürleştirici gücüne şöyle bir açıklık getirir:

“Karnaval ritüellerine şekil veren gülüşün temeli, bu ritüelleri kiliseye ait dinsel dogmatizmin, mistisizmin ve dindarlığın tekelinden çıkarıp özgür kılar. Bu ritüeller, büyü ve dua karakterinden de tamamen sıyrılmıştır; bunlar ne bir şey buyururlar ne de talep ederler.”

Eagleton (2020) da karnavalesk kahkahanın dünyayı gerçekten olduğu gibi kavradığına ve gerçekliğin özünü sunduğuna dikkat çeker. Başka deyişle dünya durmadan büyüyen, çürüyen, doğuran, sürekli değişen ve yenilenen biçimiyle bu gülmede belirir. Böylece resmi ideolojinin sahte planlarının altı oyulur.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel işlevlerinden biri de çocuğun özerk benlik gelişimine katkıda bulunmasıdır (Aslan 2016). Özerk benlik gelişimini destekleme açısından karnavalesk metinlerin değeri yadsınamaz. Karnavalesk ruhun her şeyden önce özgürleştirici ve otoriteyi yıkıcı bir gücü vardır. Çocuk edebiyatı yapıtlarına yansıtılan karnavalistik tutumun da hem çocuk okur hem de yetişkin yazar için çeşitli sonuçları vardır. Böyle metinler sayesinde öncelikle çocuk okur -kurgusal bir alanda da olsa- bağımsız ve özgür bir deneyimleme alanı edinir. Yetişkin yazar da bir yetişkin olarak kendi otoritesini bir süreliğine askıya alır, denetimi tümüyle çocuğa verir ve çocuğun özneleşmesini/özerkleşmesini destekler. Bu nedenle karnavalizmin çocuk edebiyatı yapıtlarına yansıma biçimlerini ve pedagojik işlevlerini ortaya çıkarmak ya da tartışmak önemli bir araştırma konusudur.

Çocuk, Çocuk Edebiyatı ve Karnavalizm

Sosyo-Kültürel Bir Gerçeklik: Çocuk ve Çocukluk

Çocuk ait olduğu kültürün hem öznesi hem de nesnesidir. Çocuğun bakış açısı da bir yönüyle içinde büyüdüğü sosyo-kültürel gerçekliğin bir ürünüdür. Özellikle kısıtlı yaşam deneyimlerinden dolayı çocuğun tercihlerini yetişkinin denetiminden

tümüyle ayrı düşünmek güçtür. Tan (1989)'a göre çocukluk toplumsal bir kavram olup diğer toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlere göre belirlenir. Çocukluğun ne olduğu ya da çocuğun kim olduğu sorularına toplumun çocuğa tanıdığı ya da tanımadığı haklar, yüklenen sorumluluk ve davranışlar, uygulanan yapıtırmalar ya da eğitim modellerinin ürettiği imgeler çerçevesinde bir yanıt verilir.

İnsan doğasına ve toplumsal yapıya ait inançlar çocukluk anlayışını biçimlendirir. Çocukluğa ilişkin üretilen yargıların tümü çocuğu büyütme ve eğitime süreçlerine yön verir (Onur 1994). Dolayısıyla çocuk ve çocukluk kavramlarını çağa özgü yeniliklerden, değişimlerden ya da felsefeden soyutlamak neredeyse olanaksızdır.

Çocukluk anlayışları farklılıklarından çok benzer içeriklerin daha fazla olduğu kültürel bir gerçekliktir (Şirin 2007). Durağan bir çocuk ya da çocukluk algısından söz etmek güçtür, bu iki kavrama dönük tanımlamalar toplumdaki topluma ve zamandan zamana evrim geçirmiştir. Örneğin; Antik ve Orta Çağ'da tümüyle özgül bir çocuk imgesinden söz edilemezken küresel perspektifte çok yönlü etkisi olan Aydınlanma Dönemi'nde çocukluk ayrı ve özel bir yaşam evresi olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Nas 2002, Neydim 2003). Fransız nüfus bilimci ve sosyal tarihçi Philippe Aries de çocukluğun değişmez bir biyolojik kategori değil de toplumsal bir kategori olduğuna ve bu sınıflandırmanın 15. ve 16. yüzyıllardan önce bilinmediğine dikkat çekmektedir. Ancak bu belirleme, o döneme değin çocukların terk ya da ihmal edildikleri ve sevilmedikleri anlamına gelmemektedir (Tan 1994).

19. yüzyıldan itibaren çocuğun gelişimsel özelliklerini açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları (Örneğin; Jean Piaget) kültürden kültüre, coğrafyadan coğrafyaya değişmeyen evrensel bir gelişimi, bazıları da sosyo-kültürel gerçekliğe dayalı bir gelişimi savunmaktadır. Bu çalışmada da toplumsal ve kültürel yapının çocuğu nasıl biçimlendirdiği Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) tarafından savunulan sosyo-kültürel gelişim kuramı çerçevesinde anlaşılacaktır.

Vygotsky'ye göre öğrenme ve gelişme ne birbirinden bağımsız ne de tek bir süreçtir. Bu iki olgu (öğrenme ve gelişme) karmaşık ilişkiler bütününe dayalı olarak ortaya çıkan bir ilişkiler ağıdır (Newman ve Holzman, 2005). Dolayısıyla bireyin gelişim ya da öğrenme süreci çeşitli etkenler tarafından yönlendirilmektedir. Çevre bu sürecin başat değişkenlerinden biridir.

Çocuk doğumundan itibaren toplumsal bir ortam ile çevrilidir. Öncelikle ailesi, daha sonra da yakın çevresiyle etkileşime geçmektedir (Demirel 2010). Vygotsky de çocuğun bilişsel gelişimini toplumsal yönelimli bir etkinlik olarak görür. Çocuk toplum içinde kendinden daha büyük bireylerle etkileşime girerek aşamalı olarak yeni düşünme biçimleri ve davranış tarzları geliştirir. Bu yönden evrensel bilişsel yapılar yerine daha yetkin bireylerle etkileşimin yönlendirdiği bir gelişimden söz etmek daha doğrudur (Shaffer ve Kipp 2010). Çocuk başkalarını düşünerek hareket eder, onları rol model alır, ardından da izlenimlerini içselleştirir. Bilişsel gelişim de bu etkileşim

sürecinde şekillenmeye başlar (Spielberger 2004). Bu açıdan da insan zihni kültür ve tarihin bir ürünüdür (Kasschau 2003).

Vygotsky'e göre kültür, çocuğun gündelik deneyimlerine bir düzen verir, onun gelişimini destekler (Miller 2011). Çocuk da kültür ve kültürel araçlarla etkin bir iletişim içinde olan bir bireydir. İlk aşamada diğer bireylerle yoğun bir etkileşim içinde olan çocuk zamanla içe dönük bir yönelime girer. Başka deyişle çocuk bu süreçte dışsal olanı içselleştirerek içe dönüş eğilimi sergilemektedir. Bu açıdan çocuk büyüdükçe bireyselleşen bir gelişimsel yönelime sahiptir (Atak 2017).

Shaffer ve Kipp (2010)'e göre bebekler ilk aşamada dikkat, his, algı ve hafıza gibi birkaç bilişsel işlevle doğarlar. Bu zihinsel yetiler son aşamada kültür tarafından daha yüksek zihinsel fonksiyonlara dönüştürülür. Önceleri hafıza açısından çocukların bellekleri, ürettikleri imgeler ve izlenimler biyolojik kısıtlamalardan dolayı sınırlıdır. Ancak her kültür çocukların temel zihinsel işlevlerini daha uyumlu bir biçimde kullanmaları için onlara zihinsel uyarılma araçları temin eder. Böylece toplumun çocuğa aktardığı hafıza stratejileri ve diğer kültürel araçlar ona nasıl düşüneceğini ya da belleğini nasıl kullanacağını öğretir.

Yetişkin yalnızca kendi düşünüş tarzını çocuğa aktarmaz. Vygotsky için çocuğun kavramsal gelişimi kendiliğinden ya da çocuğun özgürlüğü çerçevesinde değil de diyalektik bir biçimde gelişim gösterir. (Newman ve Holzman 2005). Bu açıdan sosyo-kültürel gelişim kuramı “işbirliği (*collaborate*), yakınsal gelişim alanı (YGA) (*zone of proximal development*) ve oyun” olmak üzere üç temel olgu üzerinde durmaktadır.

“İşbirliği” Vygotsky'nin kuramında dikkat çekilmesi gereken önemli bir pedagojik tutumdur. Çocuk ve yetişkin davranışları birbirlerini karşılıklı bir biçimde etkiler. Çocuk, kendisinden daha yetenekli farklı kişilerin yardımıyla yeni bilgi ve beceriler edinir. Çocuklar bir yandan yetişkinlerin kendilerini desteklemeye davet ederken bir yandan da gittikçe kendi sorumluluklarını daha fazla üstlenmeye başlarlar. Yetişkinler de çocuğun tepkilerine uygun bir biçimde rehberlik görevini yerine getirir. Böylece yetişkin ve çocuk arasında bir “işbirliği” ortaya çıkar (Miller 2011).

“Yakınsal Gelişim Alanı” da bir kültürün işaret ve sembol sistemlerinin bir kuşaktan diğer kuşağa geçmesine yardım eden bir mekanizmadır (Salkind 2002). Bu kavram öğrenen kişinin bağımsız bir biçimde ne başarabileceği ile daha yetkin birinin kılavuzluğunda ya da desteklemesiyle (bir yetişkin ya da daha yeterli bir akran) ne başarabileceği arasındaki yetenek aralığını temsil eder. “Potansiyel gelişim bölgesi” olarak da adlandırılan bu alan doğrudan gözlemlenemez. Yalnızca bireyin bir kılavuz yardımıyla ya da onun yardımına başvurmaksızın gerçekleştirebileceği bir bağlam sağlanarak tespit edilebilir (Spielberger 2004, Shaffer ve Kipp 2010).

Bir yetişkinin ya da daha yetkin bir akranın yardımıyla çocuğun yakınsal gelişim düzeyinde bir gelişim görülür. Örneğin; 2 yaşındaki bir çocuğun biraz daha köfte istediğinde “daha” demesine karşılık ağabeyinin “Daha fazla köfte mi?” biçiminde

yanıt vermesi çocuğun daha fazla ilerleme göstermesini sağlayacaktır. Bu iletişim sonucunda küçük kardeş “Daha fazla köfte” diyerek isteğini daha geniş bir bakış açısı ve dilsel düzenlemeyle aktaracaktır. Daha yetkin birinin yardımıyla ileri taşınan dil kullanım düzeyi küçük çocuğun yakınsal gelişim alanını da geliştirecektir (Bayhan ve Artan 2007).

“Oyun” Vygotsky’nin çocuk gelişimine ilişkin dikkat çektiği diğer bir konudur. Oyunu temelde toplumsal bir etkinlik olarak gören Vygotsky bu etkinliğin türe özgü kalıtsal yönünü yadsımaz. Ancak burada baskın olan toplumun ya da toplumsal grupların oluşturduğu kurallar sisteminin bu süreci yönlendirdiği gerçeğidir (Nicolopoulou 2004). Vygotsky için oyun hem özgürleştirici hem de kısıtlayıcı bir işleve sahiptir. Oyunun gelişimdeki yerini tartışırken kendi döneminde oyunun özelliklerine yönelik yapılan değerlendirmelerin tümünün —*tatmin edilmeyen arzuların bir dışavurumu, sembolik olduğu, kurallara bağlı olduğu gibi*— eksik olduğunu belirtir. Örneğin; kazanmaya ya da kaybetmeye dayalı oyunlar her zaman bireye zevk vermez, kimi durumlarda onun acı duymasına da neden olabilir (Newman ve Holzman 2005).

Vygotsky’ye göre bilişsel ve toplumsal becerileri yetkinleştiren ve yaşamsal bir araç olan “mış gibi oyunu” oynamanın kendisi “yakınsal gelişim alanı”dır. Çocuklar öncelikle düş gücüne dayanmayan ve dış uyaranlara bağlı etkinliklerin sahip olmadığı bir özgürlük alanında yer edinirler. Bilişsel yeteneklerini ve toplumsal yaşamda karşılaştıkları kuralları uygular, toplumsal rolleri ve kuralları öğrenebilir. Aynı zamanda bunu günlük olarak kullandıkları becerilerden daha gelişmiş bir biçimde yapabilirler. Böylece çocuk sınırlayıcı yapılardan kurtularak yeni düşünme biçimleri keşfedebilir (Newman ve Holzman 2005, Brown 2008, Gillibrand, Lam ve O’donnell 2016).

Çocuğun bir meyveyi (“muz” diyelim) telefon görüşmesi yaparmış gibi kullandığını varsayalım. Bu “-mış gibi oyunu” onun anlamı soyut ve simgesel olarak kullanma becerisindeki gelişimini hızlandıracaktır. Vygotsky de oyunun yakınsal gelişim alanı oluşturduğunu vurgulamış, bu etkinliği akranların gerçekleştirebileceği çerçevelenmiş ve düşsel bir deneyim olarak adlandırmıştır. Böylece çocuk kendisinin gösterebileceği yetkinlik düzeyinin ötesinde etkinlikler sergileyebilir. Vygotsky ayrıca oyunun çocukların henüz doyurulmamış arzularının dışavurumunu sağlayacak duygusal bileşenleri de içerdiğini belirtmiştir (Spielberger 2004). Yazınsal okuryazarlık açısından burada dikkat çekilmesi gereken temel noktalardan biri oyun ve edebiyat arasındaki benzerliktir. Öncelikle kurgu üretmekle çocuğun oyun oynaması arasında var olan bir benzerlikten söz edilebilir.

Çağdaş psikolojinin önemli temsilcilerinden Sigmund Freud (1999: 133) kurgu üretmekle oyun arasındaki benzerliğe şöyle bir açıklık getirir: “..bir yaratıcı yazı parçasının da bir zamanlar çocukluk oyunu olanın bir devamı ve yerine-geçeni olduğu varsayımından çıkarılmış olduğunu anımsayacaksınız.” Doğal olarak çocuk açısından

kurgusal metinleri okumanın bir oyun işlevi gördüğü de söylenebilir. Günümüzün önemli dilbilimcilerinden ve edebiyat kuramcılarında Eco (1995: 100) da anlatısal metinleri oyun oynamaya benzetir:

“... bir anlatı ormanında gezinmek, oyunun ocuk için gördüğü işlevi görür. Çocuklar oyuncak bebeklerle, tahtadan atlarla ya da uurtmalarla, fiziksel yasaları ve bir gün ciddi olarak yerine getirecekleri eylemleri daha yakından tanımak için oynarlar. Aynı Őekilde, anlatılar okumak, gerçek dünyada gerçekleŐmiŐ, gerçekleŐmekte ve gerçekleŐecek olan uçsuz bucaksız Şeylere bir anlam vermeyi öğrendiğimiz bir oyun oynamak demektir.”

Her Şeyden önce oyun da edebiyat da belirlenmiş kurallar çerçevesinde gerçekleŐtirilen, ancak sonucu belli olmayan etkinliklerdir. Örneğin; kurmaca bir metni okumak için okurun öncelikle anlatıcıyla bir sözleŐme yapması gerekir. Okur, anlatılanları gerçek dünyayla birebir rtŐtrmek yerine kurgudaki her Şeyin gerçek dünyadan ayrı ve bağımsız bir gerçeklik olduğunu kabul etmelidir. Başka bir deyişle kurguya inançsızlığını bir süre de olsa askıya almalıdır. Ayrıca kurgusal oyuna yön veren anlatıcı, bakiŐ açısı, yer-zaman, olay örgüsü gibi bileŐenler hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Şen 2020). Bu yönlerden kurmacanın kendisi dil aracılığıyla kitap sayfalarında oynanan bir oyundur.

ocuk Edebiyatında Karnavalistik Görme Biçimi

ocuk kültürü, yetişkin kültürünün tam tersine bir otorite yaratmak yerine daha Şeffaf ve canlı bir içeriğe sahiptir. Bu noktada karnavalizm ve ocuk kültürü arasında bir koŐutluk belirlemektedir. Oittinen (2000)'a göre ocuk kültürü karnavalistik bir form olarak da görülebilir. ocuk kültürüyle karnavalizm arasında çeşitli benzerlikler vardır. Öncelikle ocuk kültürü, yetişkin kültürüne karşı bir pozisyon almadığı gibi, ona rağmen de yaŐamını sürdürür. Ayrıca ocuk kültürü karnavalizm gibi resmi değildir, dogma ya da otoriterlik içermez. ocuk korkutucu olanla alay eder, grotesk olana, övgü ve kaba dile, oyunlara ilgi duyar. Karnavalistik görünümünün diğer bir boyutu da ağız ve yemek yemeye ilgilidir. Hatta bazı uzmanlar çocukların yaşamlarının ilk on yılında yetişkinlerden daha fazla tat duyusuna yöneldiklerini ne sürmektedir. Doğal olarak tatlar çocuğun hem deneyimler dünyasının hem de duygusal yaŐamının önemli bir parçasıdır.

Karnavalizmde diğer toplumsal normlar gibi ahlaksallık da bir süreliğine askıya alınır. ocuk kültüründeki karnavalesk form bir boyutuyla çocuğun ahlaksal görme biçimiyle iliŐkilendirilebilir. Yaşamlarının ilk evrelerinde çocuklarda ahlaksal kaygıya içkin bir tutum yoktur. Eylem ya da davranışlar ahlaksallığı otoritenin (genelde yetişkinin) gösterdiği tepkiye göre değerlendirilir.

Çocukların bilişsel ve kişilik gelişimleri yetişkinlerden farklılık gösterdiği gibi ahlaksal düşünme gücü de farklıdır (Senemoğlu 2004). Başlangıçta çocuklar birçok toplum dışı dürtülere sahiptir. Güçleri ve akılları henüz yeterince gelişmediği için bunları gerçek yaşama aktaramazlar. Çocukların toplum dışı arzularının niteliğine bakılsa bile onların henüz toplumsallaşmadıkları ve ahlaksal normlar içinde davranış sergilemedikleri açıkça görülebilir (Fromm 2017). Çocuğun ahlaksal akıl yürütme becerisinin gelişimi onun bilişsel gelişimiyle yakından ilişkilidir. Ancak ahlaksal kural ya da normların içselleştirilmesi çoğunlukla toplumsal güçlerin (özellikle yetişkin) telkin ya da baskısına bağlıdır.

Ahlaksal norm ya da kuralların bazıları doğal biçimde oluşurken bazıları da toplumsal uzlaşımın ortaya çıkmaktadır. Ancak bunların aktarılma biçimi neredeyse tümüyle gelenek yoluyla gerçekleşmektedir (Cevizci 2014). Bu yönden ahlak insanı çocukluğundan başlayarak görünmez bir ağ gibi saran ve ailesinin, çevresinin ve git gide toplumun çoğunlukla benimsediği ve kendisine ikna, telkin ve hatta zora başvurarak benimsettiği bir kurallar sistemidir (Özlem 2014).

Çocukta kendi davranışı üzerindeki iç denetim büyük oranda otorite kaynaklarının varlığı, ceza korkusu gibi toplumsal etkenler aracılığıyla gelişmektedir. Başka deyişle çocuğun ahlakla ilgili inançları ilk başlarda dış kaynaklı bir tutuma sahipken, zamanla bu davranışlar içselleştirilir (Hetherington ve Parke, 1993'ten akt.: Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı 2015: 219). Ahlaksal gelişimi açıklamaya çalışan birçok kuram da çocukluğun ilk dönemlerinde ahlaksal akıl yürütme konusunda otoritenin belirleyici bir rol oynadığını, yaş ilerledikçe bireyin daha bağımsız ahlaksal önermeler ortaya koyduğunu öne sürmektedir.

Çocuk gelişimine ilişkin birçok kurama göre çocukların ilk evrelerde ahlaksal akıl yürütme becerileri yoktur. İlk aşamada ahlakın kaynağı dıştaki otoritedir. Freud'a göre 3-6 yaşlarını kapsayan fallik dönemde erkek çocuk babasıyla, kız çocuk annesiyle özdeşleşerek cinsiyet rollerini ve ahlaksal standartları öğrenir. Piaget de ahlaksal gelişimi ahlak-öncesi dönem, bağımlı ahlaksallık ve özerk ahlaksallık olmak üzere üç evrede geliştiğini ifade eder. Ahlak-öncesi dönemdeki okul öncesi çocuklarının kurallara ilgileri ve farkındalık düzeyleri çok düşüktür. 5-10 yaşları arasında görülen bağımlı ahlaksallık aşamasında çocuklar başkasının denetimindedirler. Kuralların otoriter figürler (polis, anne baba, ilahi bir güç) tarafından koyulduğuna inanırlar, bunların kutsal ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. 10 ya da 11 yaşlarında özerk ahlaksallık dönemine ulaşan çoğu çocuk da toplumsal kuralların sorgulanabilir ve hatta değiştirilebilecek keyfi sözleşmeler olduğunun bilincindedirler. Ayrıca, insan gereksinimlerine göre kuralların ihlal edilebileceğini bilirler (Shaffer ve Kipp 2010).

Ahlaksal gelişimi açıklayan diğer önemli kuram da Kohlberg tarafından geliştirilmiştir. Kohlberg ahlaksal gelişimi Gelenek Öncesi Ahlak (6-10 yaş), Geleneksel Ahlak (11-16 yaş) ve Gelenek Üstü Ahlak (17 yaş ve sonrası) olmak üzere üç evrede değerlendirir. Gelenek öncesi ahlak döneminde eylemler ve davranışlar sonuçlara ve

kişiyeye sağladığı yarar ve zarar kapsamında değerlendirilir. Geleneksel Ahlak döneminde kişinin eylemleri ait olduğu çevrenin (aile, grup ya da ulus) beklentilerine göre biçimlenir. Gelenek üstü ahlak döneminde ise kişi eylem ve davranışlara daha eleştirel bakmaya başlar. Ahlaksal ilke ve değerlerin değerlendirilmesinde özerk kararlar ön plana çıkmaya başlar (Bayhan ve Artan 2007).

Çocuk kültürü toplumsal ve kültürel kodların baskısı altında olsa bile, başka bir kurumu kendisine benzemeye zorlamaz. Doğal olarak çocuk kültürü karnavalesk bir ruha sahiptir (Oittinen 2000). Çocuğun bakış açısı şeffaf ve esnek. Belli kalıp ve sınırlarla henüz çerçevelenmemiştir.

Çocuğun düşünme biçimi yetişkinden farklıdır (Nas 2002). Ancak bu, çocukların becerilerinin yetişkinlerinkinden zayıf olduğu anlamına gelmez. Tersine bu farklılık çocukların düşünme biçimlerinin naif (naive), mitsel ve ayrı bir mantıksal işleyişte olduğunun bir göstergesidir (Freese 1992: 54-55'ten akt.: Oittinen 2000). Çocuk hiçbir şeye belli kalıplarla bakmaz ve bir nesneye yetişkinlerin yüklediği anlamın dışında farklı anlamlar yükler (Şehin, Turan, Dursunoğlu ve Celepoğlu 2007). Rodari (2012) de yetişkinin tersine çocuk için dış dünyadaki nesne ve eşyanın bitmemiş durumda olduğuna dikkat çekmektedir. Çocuk çevresindeki nesnelere sürekli oynayarak bunları tanımaya çalışır, bunlara ilişkin denenceler geliştirir.

Yazar ya da çizerler çocuğun gerçek dünyayı algılama ya da görme biçimini yazınsal kurguya farklı anlayışlarla yansıtırlar. Buradaki temel değişken toplumun ve yetişkinin çocuğa nasıl baktığıyla ilgilidir. Toplumsal boyutunun bir sonucu olarak edebiyat yapıtları —elbette yazarın dünya görüşüyle de ilişkili olarak— kurgusal evrende çocuğun doğasını farklı yönleriyle betimlemeye çalışır.

Nikolajeva (2014)'ya göre toplumun bakış açısına bağlı olarak çocuk kurguya üç farklı biçimde yansıtılır. Masumiyetin henüz yitirilmediği çocukluk imgesi (prelapsarian), çocuğun saflığını ve masumiyetini sorunsallaştıran dünya görüşü (postlapsarian) ve son olarak da "karnavalesk" anlayıştır. Karnavalesk anlayışta —mimetik olsun ya da olmasın— toplum öncelikle karnaval biçiminde temsil edilir. Bu türdeki çocuk edebiyatı yapıtlarında istisnai durumlar ve kısıtlı bir zaman dilimi içinde olsa bile yetişkin otoritesi geçici olarak askıya alınır, var olan düzen yıkılmasa bile sorgulanmaya başlanır. Çocuklara seslenen yapıtlarda çok yaygın olmayan bu yaklaşımda yalnızca geçici bir güçlenme durumu yaratmak amacıyla karnavalın döngüsel devrimine başvurulur.

Prelapsarian, postlapsarian ve karnavalesk kavrayışlara çeşitli yazınsal yapıtlar kılavuzluğunda daha fazla açıklık getirilebilir: Örneğin; William Golding'ın ıssız bir adaya düşen bir grup çocuğu anlattığı "Sineklerin Tanrısı" çocuğun kötücüllüğü üzerinde durur. Bu yönden insan doğasının, dolayısıyla çocuğun doğuştan iyi olmadığı (postlapsarian) savı romanın ahlaksal gündemidir. Bu kült romanın etik gündeminden tümüyle farklı yol izleyen Antoine de Saint Exupery'nin "Küçük Pren" adlı anlatısında

ise çocuk saflığını ve masumiyetini kurgunun merkezine yerleştirir. Böylece okur prelapsarian bir çocuk imgesiyle buluşturulur.

Karnavalesk ruh açısından Astrid Lindgren'in "Pippi Uzunçorap" adlı çocuk romanı ilginç bir örnektir. Bir ailesi olmayan, yetişkin otoritesini ve ideolojik aygıtları (okul, kilise gibi) kabul etmeyen ana figür Pippi tipik bir karnavalesk karakterdir. Nikolajeva (2003) da Pippi Uzunçorap'ın ender bir güç ve sınırsız bir para kaynağıyla güçlendirildiğini, çocuk olmasına rağmen kendi başına yaşamasına izin verildiğini, dolayısıyla bu karakterin karnavalesk bir özellik taşıdığını belirtir.

Karnavalesk bir karakter olan Pippi Uzunçorap yaşayış biçimiyle, davranış ve düşünceleriyle tümüyle gerçek dünyanın normlarını ters yüz eder. Pippi neredeyse tüm denetimi kendi elinde tutar:

"Pippi daha dokuz yaşında olmasına rağmen yalnız başına yaşıyordu. Pippi'nin ne annesi ne de babası vardı. Aslına bakılırsa bu, o kadar fena bir şey değildi. Çünkü hiç kimse ona, tam da en çok eğlenmeye başladığı bir zamanda hadi yatağa demiyor ya da canı şekerleme isterken balıkyağı içmeye zorlamıyordu" (Pippi Uzunçorap 2007: 5).

" 'Ama Pippi,' dedi öğretmen. Artık sabrı tükenmeye başlamıştı. 'Niçin kağıda değil de yere çiziyorsunuz?' 'Kağıda da çizdim ama bu küçük kağıda kocaman bir atı sığdıramam ki,' dedi Pippi. 'Şimdi ön ayaklarını çiziyorum ama kuyruğuna geldiğimde sanırım koridora çıkacağım.' Öğretmen bir süre düşündü" (Pippi Uzunçorap 2007: 47-48).

Stephens (1992)'a göre çocuk edebiyatında karnavalesk metinler kendi içinde üçe ayrılır:

1. Karakterleri toplumun alışılmış kısıtlamalarından bir süreliğine de olsa sıyrılanlar, ancak toplumsal normallığe güvenli bir dönüş sağlayanlar

Bu karnavalesk anlayışla üretilmiş kurgusal yapıt olarak "Hayalet Gişesi" (2013) ele alınabilir. Romanın ana karakteri Milo, okul yaşamından sıkılmış bir çocuktur. Milo, bir gün okuldan döndüğü zaman odasında kimin bıraktığı belli olmayan bir paket bulur. Paketin içinde de otoyol gişesi ve oyuncak bir araba vardır. Milo oyuncak arabaya biner ve garip bir yolculuğa çıkar. Olağanüstü yerler ve kişilerle karşılaşır. Uzun ve serüven dolu bir yolculuktan sonra Milo yeniden evine döner ve kişilik olarak da değişim geçirmiştir. Görüldüğü gibi Milo, yaş düzeyinin üzerinde bir davranış sergileyerek ve gerçek dünyadaki otoriteden bağımsız bir biçimde tek başına bir yolculuğa çıkmış, araç kullanmıştır. Ancak en sonunda toplumsal normların uzamına geri dönmüştür:

"... rüzgar otomobilin ön camını tatlı tatlı okşarken, haftalardır evden uzakta olduğunu akıl etti Milo. 'Umarım yokluğumda kimsecikler üzülüp kaygılanmamıştır,' diye geçirdi içinden gaza biraz daha kuvvetle basarak. 'Daha önce evimden hiç bu kadar uzun süre ayrı

kalmamıştım.’... Daha nerede olduğunu anlamasına bile fırsat kalmadan kendini odasının ortasında buldu. ‘Saat daha altıymış meğerse,’ diye esnedi, sonra da, bundan çok daha ilgi çekici bir başka şey fark etti. ‘Üstelik hala aynı gündeyim! Yalnızca bir saat geçmiş aradan!’ diye haykırdı şaşkınlık içinde, bütün bu işleri bu kadar kısa bir zamanda başarmış olduğuna inanamayarak” (Hayalet Gişe 2013: 233).

2. Yumuşak ve nazik alaycılığıyla toplumdan kaynaklanan fikirleri parçalayıp onları karşıtlarıyla değiştirmeye çalışanlar

Geleneksel anlatılarda genelde bazı hayvan karakterlerin belli nitelemelerle sınıflandırıldığı (tilki kurnazdır ya da kurt kötülük yapar vb.) görülür. Bu tavır bir açıdan artık kalıplaşmıştır. Ancak bazı anlatıların bu anlayışı ters yüz etmeye çalıştıkları görülür. Bu karnavalesk anlayışla üretilmiş metin türüne okul öncesi çocuklarına seslenen “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan?” (2012) adlı yapıt örnek verilebilir. Geleneksel “Kırmızı Başlıklı Kız” masalındaki karakterlerin rolleri dönüştürülmüş, her şey kurt ailesini bakış açısından yeniden kurgulanmıştır. Artık kurt korku üreten bir imge değildir, korkunun kaynağı Kırmızı Başlıklı Kız ve onun çevresidir:

“ ‘Peki,’ dedi anne kurt.
 ‘Başlayalım birinci soruyla.
 Sepetini takmış koluna,
 ‘Kırmızı başlıklı bir kız çıkarsa yoluna...’
 Yavru kurt beklemeden cevapladı heyecanla.
 Hazırlıklıydı bu soruya.
 ‘Sepetini takmış koluna,
 Kırmızı başlıklı bir kız çıkarsa yoluma,
 Hiç görünmeden ona
 Kaçar saklanırım çalılara.’” (Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan?
 2012)

3. Yerel olarak (endemically) toplumsal otorite, kabul edilmiş davranışsal ve ahlaksal paradigmlar ve çocuk edebiyatıyla ilgili başlıca yazınsal türler gibi şeylere karşı yıkıcı tutum takınanlar

Çağdaş çocuk edebiyatının önemli yazarlarından Gianni Rodari’nin Masal İçinde Masal (2012) adlı yapıtında yer alan “Kurnaz Pinokyo” başlıklı öykü bu karnavalesk tutuma örnek verilebilir. Bu öyküde Pinokyo orijinal metindeki karakterden farklı olarak ahşaptan var olmayı ya da burnunun uzamasını bir fırsata dönüştürür. Yalan söyledikçe burnu uzayan Pinokyo buna hiç üzülmez, tersine sürekli yalan söyler ve sürekli uzayan burnundan elde ettiği ahşap parçalarını satarak zenginleşir. Rodari ayrıca bu öyküde demokratik bir yaklaşım sergileyerek çocuk okura tek bir son önermez. Alternatif sonlar önüne serer, çocuk okur bunlardan dilediğini seçebilir. Böylece yazar çocuk edebiyatındaki kanonik bir metinle oynar, ona karşı yıkıcı bir

tutum sergiler. Bu yönden Rodari'nin kurguyu karnavalesk bir ruhla ürettiği söylenebilir.

Karnaval ruhu, dünyaya yeni bir bakışla bakma, var olan her şeyin göreceli doğasını fark etme ve şeylere tamamen yeni olan bir düzene girme şansı verir (Bahtin 2005). İnsanları sınırları belirlenmiş ve dengeli bir varoluşun dışına çıkarır, tümüyle farklı bir dünyanın, başka bir düzenin, başka türlü yaşamın olanaklılığı sergiler (Irzık 2017).

Çocuklar genellikle gerçek dünyada yetişkinlerin belirlediği normlar kapsamında hareket ederler. Bazı metinler ise var olan bu hiyerarşinin sorgulanmasına hizmet eder. Her ne kadar bu tür metinler yıkıcı olarak görülse de, bunlar yetişkinle çocuk arasındaki güç dengesizliğinin anlaşılmasına, zayıflatılmasına ve alay edilmesine aracılık eder (Haynes, 2009). Bu açıdan karnavalesk metinler çocuk okur için birçok işleve sahiptir. Öncelikle bu tarz metinler çocuk okurun dış dünyayı farklı bir pencereden algılamasına ve farklı yaşam seçenekleri üzerine düşünmesine aracılık eder.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında şiddetin onanması, sorunların çözümünü sağlayan ya da amaca giden bir yol olarak sunulması çocuğun ruhsal dünyasında örselenmelere neden olabilir (Sever, 2013). Çocuklara seslenen yapıtlarda şiddetin kurguya yansıma biçimi ahlaksal bir açıklamaya gereksinim duymaktadır. Bu yönden karnavalesk yöntem çocuk okurda bir rahatlama duygusu yaratabilir. Nikolajeva (2016) da karnavalın yalnızca abartılı ya da gerçekleşmesi mümkün olmayan anlamına gelmediğini belirtir. Tersine karnavalleştirme, gerçekliğin acımasız yönlerinden uzaklaşmanın bir yoludur. Özellikle şiddet unsurlarıyla ilgili olduğu için çocuk ve gençlik edebiyatı açısından önemlidir.

Yetişkin edebiyatında genellikle toplumun bireyden daha güçlü ve daha büyük olduğu vurgulanır. Çocuk edebiyatı ise bu yönden farklı bir yönelime sahiptir. Bu tür yazınsal yapıtlarda çocuğun öznelliği ve bireysel gücü sıklıkla doğrulanır ve onaylanır (Trites 2000). Karnavalistik metinler de bu açıdan çocukta bireyin etkileyici gücüne ilişkin bir farkındalık oluşturur. Bazı hiyerarşik normların anlaşılmasını ve sorgulanmasını olanaklı kılar.

Bahtin (2005: 77) karnaval ruhunun gerek bireysel yaşamda gerekse çeşitli disiplinlerde özgürleşmeye ve tazelenmeye yol açtığına şöyle dikkat çekmektedir:

“Groteskin dayandığı gülme ilkesi ve karnaval ruhu, bu sınırlı ciddiyeti, zaman ötesi bir anlam ile gerekliliğin koşulsuz değerine yönelik bütün niyetleri alaşağı eder. İnsan bilincini, düşüncesini ve hayal gücünü yeni olanaklılıklara açılmak üzere özgürleştirir. Bu nedenle bilim alanında olanlar da dâhil bütün büyük değişimler, kendilerine yol açan belli bir karnaval ruhunu takip ederler.”

McKenzie (2005) çocuk edebiyatında karnavalizmin otoritenin dayattığı kural ve ilkeleri reddeden bir özellikte belirlediğine dikkat çeker. Bu konumda yetişkin bir süreliğine de olsa gücü çocuğa verir. Böylece tersine çevrilmiş roller aracılığıyla çocuk okur toplumsal düzen üzerine düşünmeye başlar, dünyada var olmanın toplumsal doğasına dönük yüksek bir farkındalık edinir. Nikolajeva (2014) da karnavalistik özelliği sergileyen çocuk karakterlerin yapıtlarda yetişkinler kadar güçlü, zeki olduklarına, hatta bazı yönlerden yetişkinden daha üst düzey beceri sergilediklerine ya da gerçek yaşamda yüklenemeyecekleri sorumluluklara sahip olduklarına dikkat çeker.

Çocuklara seslenen karnavalesk metinler toplumsal otorite, kabul edilmiş davranış ve ahlaksal paradigmlar gibi şeyleri ihlal eder (Stephens 1992). Ancak toplumsal normların ve ilkelerin ihlali çocuk edebiyatında sınırsız bir eğilimde değildir. Eleştirilen toplumsal mekanizma ve statüko kurgunun sonunda örtük olarak yine de olumlanır. Bu özellikle çocuklara seslenen kurgusal yapıtların olay örgüsünde daha açık görülebilen bir tavidir. Daniel (2006)'e göre karnavalesk resmi düzenin yıkılması, tersine çevrilmesi, saptırılması olarak karakterize edilir. Ancak karnavalleştirme her hâlükârda süreksizliği olan bir edimdir. Düzenli bir düzensizliği, denetim altına alınmış bir serbestleşmeyi, organize edilmiş bir kaosu, otoriterleştirilmiş bir otoriteyi ve duyguların kontrollü kontrolsüzlüğünü içerdiği için statükonun tümüyle yıkılmasına değil de tam tersine onun pekiştirilmesine hizmet eder.

Karnavalesk metinlerde karakterler yetişkin denetiminden geçici bir bağımsızlık kazanırlar, sonunda da toplumsal normallığın sağlandığı bir dönüş içerirler (Stephens 1992). Karnaval sonlarda ve yapıda eski düzenin yeniden kurulduğu görülür (Nodelman 2008). Çocuklara seslenen yapıtlardaki olay örgüsü çoğunlukla döngüsel bir düzenlemeye (*ev—evden ayrılış—eve dönüş*) sahiptir. Karakter evde görülür, ardından evinden ayrılır ve birçok olay yaşadktan sonra evine geri döner. Bu noktada “ev” her evrede farklı bir durumu sembolize eder. Başlangıçta “ev” güvenliği ve kısıtlamayı; evden ayrılma özgürleşmeyi, gelişmeyi ve tehlikeyle yüzleşmeyi temsil eder. Çocuk karakterin birçok serüven yaşadktan evine dönmesi ise çocuğun kendi iyiliği için sınırlamaları kabul etmesine göndermede bulunur (Nodelman 2008).

Karnaval insanlardan bir gözlemci rolü üstlenmek yerine etkin bir katılımı talep eder, izleyiciyle katılımcı arasındaki tüm sınırları kaldırır. Karnaval ortamında, geliştirilen özgül yasalar gereği herkes karnavalesk bir yaşam sürer. Böylece gerçek yaşamdaki eşitsizlik giderilmeye çalışılır (Uygun ve Akbulut, 2018). Çocuk edebiyatı yapıtlarında karnavalizmin izlerinin görüldüğü diğer bir bileşen de okurun katılımını sağlayan anlatıcı tutumudur. Bu tür anlatıcılarla çocuk okur muhatap alınır, bir oyunun içine çekilir.

Daniel (2006)'e göre çocuklara seslenen karnavalesk metinlerde genellikle anlatıcının şakacı bir tarzla araya girdiği/müdahalede bulunduğu görülür. Böylece göstergeler ve şeyler arasındaki ilişkiyi belirleyen toplumsal güçlere dikkat çekilir.

Kültürel ve dilsel geleneklerin toplumsal olarak arzuladıkları pekiştirilir. Dahası okur, anlatıcının müdahalesiyle aniden ve kasıtlı olarak metnin dışına itilir, böylece kahramanla empati kurması engellenir.

Çocuk okurun katılımını sağlama açısından özellikle ikinci kişili anlatıcı (senöyküsel) işlevsel ve yaygın bir role sahiptir. Senöyküsel anlatıcılar muhatap olarak bilinen birine seslenir, onunla konuşur. Muhatap alınan kişi kurgudaki herhangi bir karakter olabileceği gibi okurun kendisi de olabilir. Senöyküsel anlatıcıyı kullanmak bir yandan muhatapla anlatıcı arasında bir yakınlık oluştururken, diğer yandan anlatıcıya güç verir (Smith 2005). Çocuk okur açısından düşünüldüğünde bu anlatıcı türünün hem olumlu hem olumsuz sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Senöyküsel anlatıcı öncelikle çocuk okurun kurguya katılımını sağlayarak okuma süresince onu güdüler, öyküdeki karakterle çocuk okur arasında bireysel bir ilişkinin ortaya çıkmasına ve iletilerin hedefine ulaşmasına yardım eder (Gamble ve Yates 2002, Rodari 2012, Sawyer 2012). Ancak bu tür anlatıcılar öncelikle yapay bir atmosfer oluşturduğu için kurgusal inandırıcılığı zayıflatır (Booth 2012). Özellikle dışarda konumlanmış gerçek okurun (çocuk okur) bağımsız yargılar geliştirmesini engeller, onun dikkatini dağıtır ve telkinci bir tutumla anlatıcı okuyucu üzerinde egemenlik kurar (Gülsoy 2014, Lodge 2013, Şen 2020). Anlatıcının sürekli bir biçimde araya girmesi ve varlığını hissettirmesi bir yönüyle otoritenin kendi söylemini dayatması anlamına da gelebilir. Böylece yetişkin yazar —bilinçli ya da bilinçsiz olsun— çocuk okurun ahlaksal tepkilerini denetim altına alabilir.

Sonuç

Biyolojik bir zorunluluğun ürünü olmanın dışında çocukluk kültürel bir fenomendir. Sosyo-kültürel gerçeklikler ya da otorite konumundaki yetişkinler çocuğun gelişimini birçok yönden etkilemektedir. Gerçek dünyada genellikle çocuğun eylem ve davranışları yetişkin tarafından gözetlenir. Çocukluğun çeşitli dönemlerinde ya da farklı yer ve zaman dilimlerinde otoritenin kaynağı (örneğin; evde anne baba, okulda öğretmen) değişse bile, hiyerarşinin varlığı kaçınılmazdır. Doğal olarak çocuk için otoritenin denetiminden kurtulmak bazı durumlarda büyük mutluluk ve haz kaynağıdır. Bu yönden çocuğu imgelemsel bir evrende güçle donatan ve bağımsızlığın hazzını yaşatan yazınsal tutumlardan biri de kurmaca yapıtlardaki karnavalesk görme biçimidir.

Gerçek dünyadan farklı bir forma sahip olan karnavalesk ruhun çocuk okurun gelişiminde işlevsel bir rolü vardır. Çocuk edebiyatı yapıtlarına yansıtılan karnavalesk bakış açısı çocuğun toplumsal normlara ilişkin bir görüş edinmesine, bireyin bazen toplumdan daha güçlü olabileceğini fark etmesine, eleştiri kültürünün gelişmesine, toplumsal ilke ve değerler üzerine düşünmesine yardım eder.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında karnavalesk anlayış anlatıcı tutumu, olay örgüsü ve çocuk karakterlerin otorite karşısında yüklendikleri gücün niteliğiyle belirginlik

kazanmaktadır. Karnavalesk çocuk karakterler, çoğunlukla tersine çevrilmiş roller aracılığıyla güçle donatılırlar. Yetişkinler gibi yaşamlarının tüm denetimi onların ellerindedir. Kendilerine ait yaşam alanları ve eşyaları (ev ve araba vb.) vardır, herhangi bir denetim olmaksızın diledikleri davranışları ve eylemleri sergileyebilmektedirler. Böylece toplumsal normların dışına çıkabilmektedir.

Anlatıcı tutumu açısından genelde yetişkinin kendi varlığını senöyküsel anlatıcıyla sezdirdiği görülür. Senöyküsel anlatıcı karnaval ruhunun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Anlatıcı kurgunun dışına taşarak gerçek yaşamla kurmaca arasındaki sınırları ihlal eder. Böylelikle çocuk gerçekle kurmaca arasındaki farklılaşmanın nerede başlayıp nerede sona erdiğini ilişkin bir öngörü edinir. Ancak bu tutumun olumsuz özelliklerinin de olabileceği bilinmelidir. Yetişkin sanatçı varlığını hissettirerek çocuğun öznel ve bağımsız ahlaksal önermeler geliştirmesini önleyebilir.

Karnavalizmin izlerinin çocuk edebiyatında görülebileceği diğer bir yazınsal öge de olay örgüsüdür. Tıpkı karnavalda olduğu gibi olay örgüsünde çocuğun verilen gücün belli bir zaman ve mekânla sınırlandırıldığı görülür. Çocuk belli bir süre tümüyle bağımsızlaşsa bile her şey sonunda yetişkinin/statükonun istediği gibi sonlandırılır. Karnavalizm bu aşamada hiyerarşinin bir onaması olarak çocuğa sunulur, onun kısıtlı bir zaman ve mekân içinde bağımsızlaşabileceği sezdirilir.

Sonuç olarak çocuk edebiyatı yapıtlarındaki karnavalesk bakış geçici bir özerkleşmeyi içerir. Olay örgüsünün sonunda genellikle çocuk karakterin otoritenin denetimine yeniden girer. Böylece çocuk edebiyatında karnavalesk ruh otoriteyi onayan bir tavra dönüştürür.

Kaynaklar

- Aslan, Canan(2016). Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi. *İlköğretim Online*, 15(3): 723-741.
- Atak, Hasan(2017). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2): 163-176.
- Bahtin, Mihail(2005). *Rabelais ve Dünyası*. (Ç. Öztekin, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Booth, Wayne C.(2012). *Kurmacanın Retoriği*. (B. O. Doğan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Brown, Carol(2008). *Developmental Psychology*. London: Sage Publications.
- Cevizci, Ahmet(2014). *Etik (Ahlak Felsefesi)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cuddon, John Anthony(1999). *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books.
- Da-Matta, Roberto(1991). *Carnivals, Rogues and Heroes: An Interpretation of the Brazillian Dilemma*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Daniel, Carolyn(2006). *Voracious Children (Who Eats Whom in Children's Literature)*. New York: Routledge Publication.
- Demirel, Şener(2010). Çocuk, Çocuğun Gelişim Özellikleri, İhtiyaçları ve İlgi Alanları. Ş. Demirel içinde, *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı* (s. 1-44). Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Selahattin(2000). Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik. S. Sever (Dü.), *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)* içinde (s. 253-267). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Eagleton, Terry(2020). *Mizah*. (M. Pekdemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eco, Umberto(1995). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. (K. Atakay, Çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Ewers, Hans-Heino(2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches Children's Literature and Culture*. New York: Routledge Publication.
- Freud, Sigmund(1999). *Sanat ve Edebiyat*. (E. Kapkın ve A. T. Kapkın, Çev.). İstanbul: Pavel Yayınevi.
- Fromm, Erich(2017). *Rüyalar, Masallar, Mitler (Sembol Dilinin Çözümlemesi)*. (A. Arıtan ve K. H. Ökten, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

- Gamble, Nikki ve Yates, Sally(2002). *Exploring Children's Literature (Teaching The Language and Reading of Fiction)* . London: Paul Chapman Publishing.
- Gillibrand, Rachel, Lam, Virginia ve O'donnell, Victoria(2016). *Developmental Psychology*. Edinburg Gate: Pearson Education Limited.
- Gülsoy, Murat(2014). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık (Kurmacanın Bilinen Sırları ve İhlal Edilebilir Kuralları)*. İstanbul: Can Yayınları.
- Haynes, B.(2009). *Elements of Carnival and the Carnavalesque in Contemporary Australian Children's Literature (Doktora Tezi)*. <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/36464/2/02Whole.pdf> [Erişim Tarihi: 25.08.2020]
- Hitchcock, Louise A.(2013). *Kuramlar ve Kuramcılar (Çağdaş Düşüncede Antik Edebiyat)*. (S. Pekşen, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Irzik, Sibel(2017). Önsöz. M. Bahtin içinde, *Karnavaldan Romana (Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar)* (C. Soydemir, Çev., s. 9-32). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kasschau, Richard(2003). *Understanding Psychology*. Ohio: Time School Publishing.
- Lodge, David(2013). *Kurgu Sanatı*. (A. Ören, Çev.) Ankara : Hece Yayınları.
- Lukens, Rebecca J., Smith, Jacquelin J. ve Coffel, Cynthia Miller(2016). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. (C. Pamay, Çev.) İstanbul: Erdem Yayınları.
- Mallan, Kerry(1999). Children's Storytelling as Carnavalesque Play. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1): 113-123.
- McKenzie, John(2005). Bums, Poos and Wees: Carnavalesque Spaces in the Picture Books of Early Childhood or Has Literature Gone to The Dogs? *English Teaching Practice and Critique*, 4(1): 81-94.
- Miller, Patricia H.(2011). *Theories of Developmental Psychology*. New York: Worth Publisher.
- Nas, Recep (2002). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Newman, Fred ve Holzman, Lois(2005). *Lev Vygotsky (Revolutionary Scientist)*. London: Routledge.
- Neydim, Nejd(2003). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Nicolopoulou, Ageliki(2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Paiget, Vygotsky ve Sonrası. (M. T. Bağlı, Dü.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 137-169.
- Nikolajeva, Maria(2003). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Oxford: The Scarecrow Press.

- Nikolajeva, Maria(2014). *Reading for Learning (Cognitive Approaches to Children's Literature)*. Philadelphia: John Banjamins Publishing.
- Nikolajeva, Maria(2016). *Children's Literature Comes of Age (Toward a New Aesthetic)*. New York: Routledge Publication.
- Nodelman, Perry(2008). *The Hidden Adult*. Baltimore : The John Hopkins University Press.
- Oittinen, Ritta(2000). *Translating for Children*. New York: Garland Publishing.
- Onur, Bekir(1994). Sunuş. B. Onur içinde, *Toplumsal Tarihte Çocuk* (s. 1-7). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özlem, Doğan(2014). *Etik (Ahlak Felsefesi)*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Rodari, Gianni(2012). *Düş Kurma Kurallar* (A. Akbaş, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Rose, Jacqueline(1984). *The Case of Peter Pan (The Impossibility of Children's Fiction)*. London: The Macmillian Press.
- Salkind, Neil J.(2002). *Child Development*. New York: Macmillan Reference.
- San Bayhan, Pınar ve Artan, İsmihan(2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sawyer, Walter(2012). *Growing up With Literature*. New York: Wadsworth Cengage Learning Publication.
- Senemoğlu, Nuray(2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, Sedat(2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Shaffer, David R. ve Kipp, Katherine(2010). *Developmental Psychology (Childhood and Adolescence)*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Smith, Hazel(2005). *The Writing Experiment (Strategies for Innovative Creative Writing)*. Australia : Allen and Unwin Publication.
- Spielberger, Charles(2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Boston: Elsevier Academic Press.
- Stephens, John(1992). *Language and Ideology in Children's Literature*. London: Longman Publication.
- Şahin, Abdullah, Turan, Lokman, Dursunoğlu, Halit ve Celepoğlu, Ayşe(2007). Çocuk-Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı. Ö. Yılar ve L. Turan içinde, *Çocuk Edebiyatı* (s. 3-36). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Şen, Erhan(2020). *Çocuk Edebiyatında Kurmaca Gerçeklik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şirin, Mustafa Ruhi(2007). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış (Çocuk Edebiyatı Nedir Ne Değildir?)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tan, Mine(1994). Çocukluk: D n ve Bugün. B. Onur içinde *Toplumsal Tarihte Çocuk* (s. 11-26). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tan, Mine(1989). Çağlar Boyunca Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 71-88.
- Trites, Roberta(2000). *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa: University of Iowa Press.
- Uygun, Ece ve Akbulut, Deniz(2018). Karnavalesk Kuramı ve Instagram Ortamına Yansımaları. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2(2): 73-89.
- Yazgan İnanç, Banu, Bilgin, Mehmet ve Kılıç Atıcı, Meral (2015). *Gelişim Psikolojisi (Çocuk ve Ergen Gelişimi)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, Tuncer(2019). Karnavalizm, Sokratik Diyalog, Menippusçu Hiciv ve Erewhon. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27): 849-870.

Gönderme Yapılan Çocuk Edebiyatı Yapıtları

- Juster, Norton(2013). *Hayalet Gişe* (Y. Akbaş,  ev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Lindgren, Astrid(2007). *Pippi Uzunçorap (Birinci Kitap)* (A. Arda,  ev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Rodari, Gianni(2012). *Masal İçinde Masal* (Y. Gürlek,  ev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Őahinkanat, Sara(2012). *Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?*. İstanbul: Kır  içeği Yayınları.