



Etnomüzikoloji ve Müzik Eğitimi: Diyaloğu Geliştirmek*

Susan HARROP-ALLIN**
Çevirmen: Çağlayan DİNÇER***

İNCELENEN MAKALELER ETNOMÜZİKOLOJİ ve MÜZİK EĞİTİMİ: DİYALOĞU GELİŞTİRMEK****

COWEN, DIANA, SUSAN HARROP-ALLIN, CATHERINE KRUGER, NADIA O'BRIEN, AND DIANE WELVERING. Arts and Culture for All: Grade Four Learner's Book. Manzini: Macmillan, 2003. ISBN 0797822429. 92pp., many mus exs & illustrations.

COWEN, DIANA, SUSAN HARROP-ALLIN, CATHERINE KRUGER, NADIA O'BRIEN, AND DIANE WELVERING. Arts and Culture for All: Grade Five Learner's Book. Manzini: Macmillan, 2004. ISBN 0797822445. 102pp., many mus exs & illustrations.

* Makale(çeviri) Geliş Tarihi: 27 Mart 2022 Makale(çeviri) Kabul Tarihi: 25 Nisan 2021
Makalenin orijinali SAMUS: South African Journal of Musicology dergisinde 1 Ocak 2005 tarihinde ayımlanmıştır. Dergi Erişim Linki: <https://journals.co.za/doi/10.10520/EJC97747> Researchgate veritabanındaki Erişim Linki: https://www.researchgate.net/publication/301551491_Ethnomusicology_and_Music_Education_Developing_The_Dialogue

** Dr. Susan Harrop-Allin, University of Witwatersrand, Music Department Wits School of Arts, Senior Lecturer

Susan.Harrop-Allin@wits.ac.za, +27 (0)11 717 4608,

*** Çağlayan Dinçer, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Etnomüzikoloji ve Folklor Yüksek Lisans Öğrencisi caglayandincer1@gmail.com, 05346374687

**** Bu incelemeyi yazmadaki yardımları için Lara Allen, Susan van Zyl ve Christine Lucia'ya teşekkür ederim. Ayrıca, Wits Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde bulunan Öğrenci Yayın Projesi'nden bu makalenin yazılmasına desteğimi kabul ediyorum.

COWEN, DIANA, SANDRA FIVAZ, MARY HARROP-ALLIN, CATHERINE KRUGER, AND DIANE WELVERING. Arts and Culture for All: Grade Six Learner's Book. Manzini: Macmillan, 2004. ISBN 0797822461.124pp., many mus exs & illustrations.

HERBST, ANRI, MEKI NZEWI, AND KOFI AGAWU, eds. Musical Arts in Africa: Theory, Practice and Education. Pretoria: University of South Africa Press, 2003. ISBN 868882799, 317pp., a few mus exs & illustrations. Accompanying CD and Video (PASMAE: Musical Arts in Africa: Glimpses, CDPASMAE001 and VPASMAE001 EF7/2002/0073.

LEVINE, LAURIE. The Drumcafé's Traditional Music of South Africa. Johannesburg: Jacana, 2005. ISBN 1770090460. 286 pp., many mus exs & illustrations. CD by The Drumcafé, compiled by Laurie Levine and Anthony Caplan, DCCD01.

LUCIA, CHRISTINE, ed. 2005. The World of South African Music: A Reader. Newcastle: Cambridge Scholars Press. ISBN 1904303366. xlvii + 368pp, 63 mus exs, 58 illustrations.

SMUTS, HELENE, DESIGNED BY PAUL EMMA-NUEL, ED. SANDY SCHOOLMAN. 2001. Africa meets Africa: the Power to Speak: An Educational Resource for Teachers of Arts and Culture. Johannesburg: Helen Smuts Arts Education Consultants. ISBN 0620274328. 56pp., many mus exs & illustrations.

Giriş

Güney Afrika müzik araştırmacıları olarak kimin için yazıyoruz? Bilimsel kuruluşlarda çalışırken topluma katkıda bulunma gibi bir zorunluluğumuz varsa hedef kitlemizi etnomüzikolojik araştırma konusunda bilimsel anlayışı da koruyarak nasıl genişletebiliriz?

Güney Afrika'daki Sanat ve Kültür eğitimi ile müzik araştırmaları arasındaki keşişme bu soruları cevaplama konusunda bize belirli fırsatlar sunuyor. 1994'teki demokratik başarıdan sonraki eğitsel dönüşümün açıklanması konusunda müzik araştırmaları (karşılıklı olarak) büyük bir potansiyel taşıyor. Fakat yıllardır müziğin gelişimi, eğitimi hakkındaki ve bilimsel alanlardaki (özellikle Gauteng'de) çalışma deneyimlerinden yola çıkarak bu alanlar arasındaki -az etkili- iletişimi veya aralarındaki kritik sınırın ortaya nasıl çıktığını görüyorum- her iki taraf için de bir kayıp. Asıl konumun alanların birbirleriyle nasıl ilişki kurmaya başlayabilecekleri olduğu bu çalışmada müzik eğitimcilerinin ulaşılacağı materyallerin azlığını işaret eden son zamanlardaki yedi kaynağı inceleyeceğim.*

Bu inceleme makalesi müzik eğitimi ve müzik araştırmaları alanlarının daha üretken bir şekilde örtüşebileceği, özellikle de önemli ölçüde iletişimi teşvik eden çeşitli yolları öneriyor. Müzik araştırmalarının (özellikle Etnomüzikoloji – her ne kadar Güney Afrika'daki etno ve müzikoloji arasındaki ayrımın eskiden olduğu kadar büyük olmadığını kabul etsem de) eğitim materyalleriyle iç içe geçebileceği boyutu; son zamanlardaki bazı Etnomüzikoloji yayınlarının incelemesi, kültür-sanat eğitimi materyallerinin eleştirisi, görsel sanatlar eğitim kaynaklarının potansiyel model olarak kullanımı ve materyallerin Güney Afrika okullarındaki müfredatta şu anda uygulanabilecek en anlamlı şekilde önerilmesiyle araştırıyorum. Burada incelediğim kaynaklar çok farklı türlerde – 4-5 ve 6. Sınıfların Sanat ve Kültür ders eğitim materyali (Cowen vd), görsel sanatlar eğitim kaynağı (Smuts) ve Güney Afrika okullarındaki yeni müfredatı potansiyel olarak desteklemeye yarayan üç metin (Herbst vd**, Levine, ve Lucia). Burada müfredatı, tartışmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin zaten ilgilenmesi gereken bir şey olarak görüyorum. Etnomüzikolojik metin olarak uzun uzadıya inceleneni (Levine 2005), neticede daha geniş teorik ve metodolojik bir nokta yakalayabilme amacıyla tüm metinleri eleştirmek için bir sıçrama tahtası olarak kullanacağım.

* Bazı açılardan, 1980'lerde Güney Afrika'da etnomüzikoloji ve müzik eğitimi arasındaki diyalog etrafında yaygın olan ve geniş ölçüde çokkültürlülük söylemi içinde yer alan bir tartışmayı sürdürüyorum (örneğin bkz. Oerhle 1987 ve Lucia 1988).

** *Musical Arts in Africa* (Herbst et al, 2003) SAMUS'ta daha önce gözden geçirilmiştir (Lucia 2002, 70-72), ancak burada karşılaştırmalı bir bağlamda tekrar dahil edilmiştir.

Güney Afrika'nın Geleneksel Müziği - Laurie Levine

Güney Afrika'nın Geleneksel Müziği, popüler ile eğitsel Etnomüzikoloji'nin kesişiminde yapılmış bir çalışma. Kitap, geleneksel Güneyli Afrika müziğini tanımlayıcı, genel bir okuyucu kitlesini hedefleyen etnomüzikolojik araştırma olarak; 44 kısa müzik örneğiyle dikkat çeken bir CD'nin de bulunduğu, gezi rehberi tarzında kuşe kağıtlı "kafe masası kitaplarını" andıran bir kitap olarak hazırlanmış ve pazarlamıştır. Geniş bir yelpazedeki yerli dillerin ve grupların müzik ve dans pratiklerini içerir. Her kısım tarihi "kabile kültürleriyle" müzikal formlarının sosyal bağlamlarını tarif eder. Kitap, müzik icrasına dair çoğunlukla tarihi ve biraz da güncel fotoğraflarla ve yerli enstrümanlara ayrılmış bir bölümle zenginleştirilmiştir.

The Drum Café'nin (insanlara Afrika'nın müzikalitesinin temellerini ritimle tanıtan bir organizasyon) katkılarıyla Jacana'dan yayınlanan kitap aynı şekilde "kültürel miras" anlayışımızı daha derin bir şekilde geliştirmeyi de hedefler. İnteraktif takım oluşturma atölyeleri gibi, The Drum Café'nin kitabı Afrika müziğini daha genele ulaştırmak için tasarlanmış olup, Kültür-Sanat çalışanları ve eğitim kuruluşları için bir bilgi kaynağı görevi de görmektedir (George KaMxadana, a.g.e). Güney Afrika'daki yerli müziği hakkındaki materyallerin eksikliğinden bahseden Levine (22), genel okuyucuya araştırmanın azlığından ziyade böylesine araştırmaların ulaşılmazlığına dair bir problemin altını da çiziyor: "Otantik müzik, dans ve sanata karşı uluslararası olarak büyüyen açlık, geleneksel güneyli Afrika müziğinin ulaşılabilir bilgisinde büyük bir boşluk olduğunu da görünür kıldı." Bu metnin 2005'teki basımı, hatalarına rağmen, yeni Güney Afrika'nın "*Rainbowism / Gökkuşakçılığım*" göklere çıkararak materyallerle ilgili kamuoyundaki isteğe dair bir algıya işaret etmektedir. Kitap kendini "araştırma programları ve projelerle geleneksel sanat formlarının canlandırılması"nın daha geniş bir itici güç olması varsayımında konumlandırır (a.g.e). Onun da ilerisinde Andrew Tracey, yayının tavrını ve amacını şöyle belirtiyor: geleneksel müzisyenleri "kendi orijinal müziğimiz hakkındaki bilmemiz gereken tüm şeylere odaklanarak tekrar merkeze koymak" ve zengin kültürel mirasımızı koruyup, tanımak ve kurtarmak (9). Tracey metni "Güney Afrikalı müzisyenler olarak bizlere kendimize bir kaynak materyal" olarak tanıtırken bir tür kapsayıcılığı ima ediyor (a.g.e). Bu yaklaşım güçlü bir şekilde, 1994 sonrası Güney Afrika'nın müzikal mirasını iyileştirmeye doğru politik destekli bir dayatma olarak tınılıyor.

Güney Afrika'nın Geleneksel Müziği'nin 2005 yılındaki ortaya çıkışı Güney Afrika müzik araştırmasının kültürel gelişmeyle, özellikle de daha öncelerde dışlanmış ve hor görülmüş kültürel mirasların geri kazanılmasındaki zorunlulukla daha etkili bir şekilde ilgili olması gerektiğini de akla getiriyor. Kitap, Güney Afrika'nın müzikal geçişini ve müzik kültürlerindeki çeşitli-

liği anlama hareketinin bir parçasını oluşturur, böylece Sanat ve Kültür müfredatının dengesizlikleri düzeltme ve ‘kültürel hoşgörüsüzlük mirasıyla başa çıkma’ amacını yansıtıyor (RNCS 2002,14). The Drum Café, geniş kapsamlı eğitim pazarındaki boşluğu özellikle müfredatın öğrencilerin ‘çeşitli Afrika ve diğer klasik Sanat ve Kültür uygulamalarına aşına olmalarını, öğrencileri mevcut geleneklere ve geleneklere maruz bırakmalarını’ gerektirdiği göz önüne alındığında Sanat ve Kültür kaynağı olarak kullanılması muhtemel profesyonel bir ürün üreterek tamamladı (a.g.e 13).

Birçok eğitimci ve sanatçı bu yayını okuması kolay ve içeriği bilgilendirici olması sebebiyle faydalı bulabilir. CD’nin müzikal içeriği, müzik yapma prensiplerinin ve sosyal bağlamlarının açıklamalarıyla Afrika müzik pratiklerinin detaylı tarifi ve görüntüler kadar sınıf içinde kullanışlıdır. Kitap, genel olarak Sanat ve Kültür eğitiminin kaynaklarının azlığı (veya uygun kaynakların ulaşılamazlığı) göz önüne alındığında özellikle materyalleri fiziki olarak “elinde tutmak” isteyen deneyimsiz öğretmenler için oldukça faydalıdır.

Eğitim materyali olarak bir değere sahip olsa da bu yayın belirli yönlerden problemlidir. Aşağıdaki analizde birbiriyle ilişkili problemleri: metnin ideolojik etkileri ile sosyo-kültürel ve tarihi yanlışlarını hem Güney Afrika’nın modern politikası hem de etno/müzikoloji eleştirisinin küresel bilimsel bağlamında açıkladım. Daha sonra metni reddetmek için değil ama gündeme getirdiği meseleler etnomüzikolojinin çağdaş Güney Afrika’daki yerini sorguladığı için eğitsel olarak faydalı olduğuna dair iddiaya dayanarak eğitim malzemesi olarak da eleştirdim.

Her ne kadar “*Güney Afrika’nın Geleneksel Müziği*” geniş kapsamlı, politik açıdan liberal ve *ubuntu* felsefesini merkezine almış şekilde gösterilse de bazı grupları atlamakla kalmıyor ayrıca Afrikalı insanları nispeten dışlayıcı bir şekilde sunuyor. Giriş bölümünde Levine, *ubuntu*’yu “Afrikalı karakterinin özü” (19) olarak tanımlıyor. Bu tanımlamaya dahil olanların kim olduğu çok açık değildir ve her ne kadar metin “uzlaşma” retoriğinde gözüксе de kabile, ırk ve dil sınıflamalarının ayrıştırıcı fonksiyonu sebebiyle tehlikelidir: örneğin “Güney Afrika’nın kabile dağılım haritası” (8), “apartheid” dönemi tarih kitaplarının haritalarını hatırlatacak kadar rahatsızlık vericidir. Levine, “Güney Afrika’nın etnik gruplarının katı sınıflara bölünmesi, Güney Afrika’nın çoklu kültürünün basitleştirilmesi ve sömürge metodu olarak kabul edilebilir” (12) düşüncesini tanıırken, kitabı yapılandırmanın bir yolu olarak kabilesel sınıflandırma hatasına tekrar düşüyor ve hem yazım hem de görseller onu bu sınıflandırma problemini kabul ettiğini reddeden eğilimindeki bir çeşit “ötekileştirmeye” götürüyor.

Bazı sınıflandırmalar kısmen ortaya çıkıyor çünkü kitap birincil araştırmadan ziyade açıklanamamış bir yaklaşımla ikincil kaynaklardan oluşturulmuş. “*Güney Afrika’nın Geleneksel Müziği*”, eski etnomüzikolojik kaynak-

ları (örneğin Bleek and Lloyd (1911); Kirby (1934;1936); Tracey (1948; 1950; 1951; 1957)) daha yenileriyle birleştiriyor. Çünkü öncelikle tarihsel materyalden yararlanırken, metin teorik ve metodolojik olarak Percival Lirby ve Hugh Tracey'nin Günel Afrikalı yerli insanların enstrüman ve müziklerinin ilk defa kaydettiği, topladığı ve belgelendiği 1930 ve 1950'li yıllara geri döner. Bu nedenle kitap, ilk araştırmacılar tarafından konumlandırıldıkları şekliyle (o zamandan beri oldukça gözden düşmüş olan bir konumlandırma) farklı "kabilelerin" beraberinde gelen temsiliyle birlikte kurtarma etnografisi olarak bilinen şeyin yeniden hayal edilmiş bir versiyonu haline gelir. Erken dönem etnografisi gibi, kitap her kabilenin müzik kültürünün sözde temel özelliklerini vurgular: Örneğin, "Xhosa (Afrika resmi dillerinden) aşırı boyutta şenlikliydi" (91).

"*Güney Afrika'nın Geleneksel Müziği*", ne dayandığı materyaldeki temsil sorunsalını sorguluyor, ne de son 50 yılda etnomüzikolojideki azımsanmayacak derecedeki değişiklikleri hesaba katıyor. Tracey'in projesinin, antropolojideki "kritik dönüş"ten etkilenen metodolojilerle teorik olarak donanmış olan etnomüzikolojinin bugünkü anlayışından ne kadar farklı olduğunu incelemiyor. Bu sebeple çağdaş bir yayın için erken dönem Etnomüzikoloji araştırmalarını kullanmak siyasi bir sorunsalın altını çiziyor: beyaz araştırmacıların 2005'te siyahi konular hakkında 1950'lerde yaptıkları gibi yazmalarının uygunluğu. Şimdi, o zamanki gibi, bu konuların sesleri metinde sessizce duruyor.

"*Güney Afrika'nın Geleneksel Müziği*" kitabının içindeki görseller farkında olmadan ırksal klişeleri pekiştiriyor çünkü insanlar belirli zamanlarda ve yerlerde köylü ve ilkel olarak konumlandırılmış. Görsellerin birçoğu 1930'ların etnomüzikolojik araştırmalarından anımsanabilir fakat tarihsel materyal olarak belirtilmemiştir. Her fotoğrafın altındaki açıklamalar icracıları anonim, bağlamlarından ve tarihinden arındırılmış şekilde konumlandırmaya meyillidir. Örneğin; "*ingqongqo* davulu tutan bir grup kadın" (84) veya "*tshihoho* çalan adam" (202). Müzikal pratikleri gibi, kitap insanları etnografik bir müzede cam panel arkasında sonsuza kadar korunan ve değişmeyen izole edilmiş objeler gibi konumlandırıyor. Benzer şekilde CD'deki müzik örnekleri; çünkü bunlar çok kısa, bir boşlukta asılı kalmış, geçici "öz"ler gibi görünüyorlar. İlkel veya kırsal olanı ayırma veya egzotikleştirme eğiliminin yanı sıra buradaki problem sadece bu görsellerin sömürge anlayışını pekiştirmesi değil ayrıca çağdaş önyargıları da pekiştirmesi: özellikle şehirli gençler için (sınıfın içindeki genç kesim dahil) geçerli olan kırsalda yaşayan bugünün "öteki"leri olan insanlarla ilgili klişeler. Özellikle yabancı düşmanlığı olarak oldukça rahatsızlık verici olan bu anlayışlar daha yaygın hale gelirken, şehirli/kırsal ayrımını da derinleştiriyor. Böyle temsillerin tehlikeleri Gayatri Spivak, Homi Bhabha ve Edward Said gibi post-kolonyal kuramcılar tarafından

oldukça eleştirilmiştir.*

Kitabın doğasında, var olan ideolojik problemlerle bağlantılı olarak sosyo-kültürel yanlışlığı bulunmaktadır. Çağdaş etnomüzikoloji ve ilgili disiplinlerde tartışılan ‘geleneksel’ ve ‘yerli’ gibi terimler sorunsuzdur. Her ne kadar Levine bu meseleleri kabul etse de orijinal terminolojiye bağlı kalır (11-12). ‘Geleneksel’ kavramı, kırsal siyahi Güney Afrika’da yaşanan ‘sömürge öncesi bir an’ anlamına gelme eğilimindedir... Grant Olwage’ın dediği gibi (2002,32), Batılıların yanı sıra “derin” kırsal uygulamalardan etkilenmeyen bir Afrika müziği. Bu uygulamaların belirlenmesinde ve ayrıcalıklı kılınmasında kitap Etnomüzikolojinin erken dönem “ırksal, etnik-kültürel “saf” müzik” argümanlarını hatırlatıcı niteliktedir (ki bu konuda Hugh Tracey’nin yazıları iyi bilinmektedir) (Ibid 35). “Saf” ya da “otantik” müzik kavramları, ayrık kültürler kavramını ve Güney Afrika toplumunda artık yankı bulmayan kabile özgünlüğünü içerir.

Görsellerle birlikte “geleneksel olarak düz arazilerde canlı müzik yapan Güney Afrikalıların çoğunluğu” gibi yorumlar müzik yapan kişilerin fakir köylüler olduğunu ima ediyor: paspal kıyafetli, sadece “yerel” enstrümanlar çalan – toplumsal ya da müzikal bağlamda hiçbir etki altında kalmamış insanlardır. (Andrew Tracey, quoted in Levine 2005, 25). “Güney Afrika’nın Geleneksel Müziği” sadece köylü insanların “gelenek” ve kültürü yarattığını ve sahip olacağını dair etki yaratıyor; kentsel kültürel pratikler ise büyük ölçüde metinde bulunmamaktadır. Kitap, birçok kentsel ve *cross-over*** müziği atlayarak, Güney Afrika kültürlerinin canlılığını fark etmekte başarısız oluyor ve bu nedenle Güney Afrika’nın 21. yüzyıldaki kültürel melezliği ve müzikal çapraz döllenmesi gibi sosyokültürel gerçekliğini doğru bir şekilde yansıtmıyor.***

Kültürü dinamik bir fenomen olarak kabul etmek, yine de mevcut Sanat ve Kültür eğitim politikasının temelini oluşturan önemli bir kavramdır.**** Her ne kadar “Güney Afrika’nın Geleneksel Müziği” kesin olarak Sanat ve Kültür kitabı olarak tasarlanmamış olsa da savunucuları eğitim için değerli olduğunu söylüyor: bu nedenle daha geniş bir eğitimsel düşüncede herhangi biri böyle bir metnin çağdaş eğitim paradigmasıyla açıklayacağını ümit edebilirdi. Ancak bu yayın sınıfta kullanılıyorsa, çocuk ya da eğitimci boş yere

* Bkz. Spivak’ın “The Post-Colonial Critic”(2001) ve “Can the Subaltern Speak?” (1988); Bhabha’nın “Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse” (1994[1987]); Said’in ‘Cultur and Imperialism’(2001); Alistair Williams’in *Constructing Musicology*’deki (2001) ‘Orientalism’ bölümü; ve bell books (1990; 2001) ve Henry Louis Gates, Jr.’ın (1988) çalışmaları.

** Ç.N. Sanatçının müzikal tarzını değiştirmesiyle farklı dinleyici kitlesine ulaşma durumudur.

*** Levine, AmaXhosa, AmaZulu ve Basotho ‘ortaya çıkan müziği’ (100-101; 60-65; 133-137) içerir, ancak bunlar yerellik açısından bağlamsallaştırılmamış veya tarihsel olarak çerçevelenmemiştir.

**** Sanat ve Kültür öğrenme alanına girişte müfredat, ‘kültürlerin statik olmadığı- tarihleri ve bağlamları olduğunu ve özellikle diğer kültürlerle temas halinde olduklarında değiştiğini’ belirtir (RNCS 2002, 12).

nerede oturduğunu araştırabilir; kentsel ve günümüzün kırsal kesiminde öğrenciler kendilerini tanıyamazlardı. Kasaba çocukları için özellikle imgeler ve betimlemeler geçmişin ya da ‘öteki’nin müziğini ve kültürünü temsil eder ve çoğunlukla bu anlatılar kentli siyah çocuklara yabancıdır. Bu yayın çağdaş kasabalının karışık dil, etnik grup, müzik ve tarzlarına karşılık farklı müzik kültürlerini tanıtır. Çok az sayıda kasaba çocuğu “saf” bir kültürel dil konuşur; bunun yerine, birçok kasaba müzisyeninin yarattığı müzikal hibritler gibi hibrit modlar icat ederek sürekli olarak kod değiştirirler. Buradaki nokta eğitsel kaynakların *sadece* öğrencilerin yaşamlarını yansıtmaması değildir fakat materyaller bilinenden bilinmeyene doğru öğrenme yolunu kolaylaştırır ve basmakalıp sözlerden kaçınmak için bağlantılar oluşturur. Sonuç olarak, bunun gibi potansiyel eğitim kaynakları, ‘bir dizi kültürel bağlamda kültürel ve estetik açıdan duyarlı’ olmak (RNCS 2002, 10)* için dikkatli bir arabuluculuğa ihtiyaç duyar ve bu yayındaki görüntüler veya müzikler, gerçek değerleriyle kabul edilmek yerine sorgulanır ve öğrenenler ‘insanların duydukları, gördükleri ve okudukları her şeyde nasıl temsil edildiğine veya hangi insanların hiç sunulmadığına karşı duyarlı hale gelebilir ve sürekli olarak eleştirebilir’ (Cazden 2000, 263). Bu yüzden ben de müzik araştırması perspektifinden, eleştirel etnomüzikoloji tarafından daha fazla donanmış olsaydı, “Güney Afrika’nın Geleneksel Müziği”nin ortaya çıkardığı sorun türlerinin önüne geçilip geçilemeyeceğini sorguluyorum.

Bu soruyla ilgilenmeye devam ederek, etno/müzikolojinin eğitim materyalleri üzerindeki potansiyel etkisi açısından diğer dört metni eleştiriyorum. Her biri eğitici olduğu konusunda farklı iddialarda bulunur; ayrıca farklı hedef seviyeleri doğrudan karşılaştırmayı zorlaştırır. Bununla birlikte, yaygın olarak öğretim kaynakları olarak tanıtılırlar ve etnomüzikolojinin Sanat ve Kültür eğitimi ile ne ölçüde diyalog kurduğunu keşfetmeye devam etme fırsatları sunabilirler. Her bir metinle ilgili analizim, Gözden Geçirilmiş Ulusal Müfredat Bildirimi (RNCS) ile açıkça ifade edilmektedir.**

Afrika’da Müzikal Sanatlar: Teori, Pratik ve Eğitim – Anri Herbst, Meki Nzewi ve Kofi Agawu

“*Afrika’da Müzikal Sanatlar*”, müzikoloji, Etnomüzikoloji, icra, besteleme, araştırma ve eğitimin çoklu disiplinli oluşundan yararlanan, otuz bir Afrikalı bilim adamının katkısıyla hazırlanan ve işbirlikçi etkisi olan öncü bir çalışmadır. İki CD ve bir videonun eşlik ettiği (her ne kadar bunlar kitapla bu

* Bu, RNCS’nin kritik sonuçlarından biridir. Gözden Geçirilmiş Ulusal Müfredat Bildirimi (Eğitim Bakanlığı, 2002), Genel Eğitim ve Öğretim Grubu (Sınıflar R-9) için öğrenme çıktılarını Anayasadan ilham alan ve demokratik bir süreçte geliştirilen kritik ve gelişimsel çıktılar üzerine inşa eder (RNCS 2002, 9).

** 2005 Müfredatı gibi, RNCS de Güney Afrika Anayasası’nın önsözünde yer alan ilkelere dayanmaktadır ve Sonuçlara Dayalı Eğitim (OBE) üzerine kurulmuştur.

şekilde çalışmasa da) çalışma, “öğrenciler ve eğitimciler için değerli bir kaynak olarak hizmet etme” (arka kapak) niyetiyle hazırlanmıştır. “*Afrika’da Müzikal Sanatlar*” bu sebeple Afrikalı müzik sanatı ve eğitimi arasındaki yakın ilişkiyi, Sanat ve Kültür müfredatına Afrikalı yerli kültür bilgisinin merkeze konulmasını savunarak destekler. “Klasik” bir (etno)müzikoloji çalışması olarak bu disiplinin metodolojisini ve kapsamını eğitimde uygulamayı hedeflemektedir. Bu sebeple de bu iki girişim arasında bir bağlantı kurar.

Öncelikle bir eğitim kitabı olarak yayın, bazı teorik dayanaklarıyla birlikte Afrikalı müzikal sanatların nasıl öğrenildiği, çalışıldığı ve aktarıldığının bir çerçevesini çizerek faydalı ve pratik sınıf aktiviteleriyle projelerini de içerir. Kitap, Güney Afrika müzik eğitimindeki baskın güç olan Batı müzikal kanonunun altında kaybolma riskindeki Afrikalı müzik pratiklerinin tanınması konusunda eksik kalan noktalara bir çözüm niteliğindedir. “*Afrika’da Müzikal Sanatlar*” kitabı modern Afrika’da bilgi aktarımına dair Afrikalı bakış açılarını doğrularak (arka kapak), Sanat ve Kültür müfredatının geçmişteki dengesizlikleri çözme amacını tamamen kullanır. Peki bunu ne kadar iyi yapıyor? “*Afrika’da Müzikal Sanatlar*” kitabı, Sanat ve Kültür müfredatının “ulusal kültürlerin farkındalığını geliştirme ve öğrencilere farklı tarzlarda deneyimler sağlama” öğrenme alanının kazanımını karşılar (RNCS 2002, 12). Afrika müziği yapma prensiplerinin doğasındaki değerleri, bilgiyi, sınıf becerilerini geliştirerek öğrenmeyi ve müzikal kazançları açıklar ve tarif eder (bölüm 2). Dahası, sosyal öğrenmenin belirli bir tarzı olarak toplulukla çalmayı destekleyerek performansı ve çalmayı öğrenmenin anahtarı olarak vurgular (5 ve 10. Bölüm)*. Kitap, öğrencilerin edinmesi beklenen belirli bilgi, beceri, değer ve tutumlara bölünmüş müfredatı ve öğrenme çıktılarını kullanışlı bir şekilde vurgulamaktadır.**

Bu yayın “iş birliği uygulamalı araştırmalar” bağlamında stratejiler de dahil olmak üzere, müzik eğitimine önemli metodolojik katkılarda bulunur. Öğrenen kişilerin sanat ve kültür evreninin merkezindeki tepkilerini ve bunların pratiksel yansımalarını vurgular.*** Meki Nzewi’nin soruları -aslında bu soruları bir etnomüzikolog da sorabilir- eğitimcilerle faydalı bir model çizmektedir. “O coğrafyanın yerlisi olan bir uzmanı, konuk sanatçı” gibi kabul ederek oluşturulabilecek ileri stratejiler hem eğitim departmanı ile hem de Okul Programlarındaki Müfredatı Geliştirme Projesi Sanatçıları ile bağlantılıdır (a.g.e, 66). “*Afrika’da Müzikal Sanatlar*” yayını ayrıca kültürel öğren-

* Müfredattaki Üçüncü Öğrenme Çıktısı (katılım ve işbirliği), öğrencilerin ‘Sanat ve Kültür etkinliklerine bireysel ve grup katılımı yoluyla kişisel ve kişilerarası becerilerini gösterebilmelerini’ gerektirir, böylece hem kişisel hem de sosyal gelişimin önemini vurgular (RNCS 2002, 18).

** Öğrenme Çıktısı (ÖÇ), Çıktılara Dayalı Eğitimde öğrenme sürecinin sonunda beklenen sonuçtur.

*** İkinci öğrenme çıktısı (Yansıtma), öğrencilerin ‘geçmiş ve şimdiki bağlamlardaki sanatsal ve kültürel süreçler, ürünler ve stiller üzerinde eleştirel ve yaratıcı bir şekilde yansıtılmalarını’ gerektirir (RNCS 2002, 18).

me alanlarının ve bağlamlarının çeşitliliğini de tanımlamaktadır. Öğrenmeyi sınıfın dışına taşıyarak toplulukları önemli öğrenme kaynakları olarak kabul eder. Burada temsil edilen düşünceler özellikle kaynak sıkıntısı çeken okullar için Sanat ve Kültür kaynaklarının azlığı ve ulaşılabilirliği problemine hitap eden yaratıcı düşünceleri ve fırsatları sunuyor.

Teorik katkı açısından, Kofi Agawu'nun giriş bölümü, müfredatın öğrencileri “toplumu eleştiren, aktif, katılım gösteren” kişiler olarak geliştirme niyetini destekleyen bir şekilde “Afrikalı” ve “müzik” terimlerini sorguluyor (RNCS 2002, 11). Agawu, yerli ve metropol kavramlarının bir araya gelmesinin ürettiği pürüzleri yumuşatmayacak, ancak ortaya çıkan gerilimleri ve çelişkileri barındıracak bir teori arayışındadır (Herbst vd 2003,10). Bu noktada “*Afrika'da Müzikal Sanatlar*” yayını, belirgin bir şekilde Levine'in kitabından ayrılıyor. Agawu, karmaşık kültürel formların tanınmasında gerilim barındıran eleştirel etnomüzikolojiden ilerlemenin, başarılı bir şekilde eğitim pratiğini de destekleyeceğini ortaya koyuyor. Böyle bir yaklaşım, çelişki ve adaletsizlikle dolu bir ülkenin karmaşık gerçekliğini çalışmak için materyale ihtiyaç duyan öğrenciler (ve öğretmenler) için önem arz eder. Öğrenciler uygun bir pedagojik yaklaşımla, müzikal uygulamaların oluşturduğu alanlarda bu gerginlikleri keşfedip açıklayabilir. Aslında, öğrenciler bunu kendi uygulamalarında zaten yaptıkları için belki de biz eğitimciler olarak bu aslı değiştirilmiş formları ve çelişkili kültürel uygulamaları daha kolay tanımalı ve kabul etmeliyiz. Net bir şekilde eğitim materyalleri, bazı karışık, hibrit formları yansıtmalı ve farklı bakış açılarını somutlaştıracak şekilde hazırlanmış olmalıdır. Ne yazık ki kitap bir bütün olarak Agawu'nun benimsediği eleştirel duruşu sahiplenmede istikrarlı değildir. Lucia'nın bir önceki incelemesinde bahsettiği gibi bazı bölümler, Agawu'nun kendisinin açılış sayfalarında uyardığı “kural koyma ve aşırı basitleştirme ikiliğinin eğitimsel söylemine” kayıyor (2002, 71). Kitap, eleştirel bir sınır vadediyor fakat sonra bundan uzaklaşıyor.

“*Afrika'daki Müzikal Sanatlar*”, *Güney Afrika'nın Geleneksel Müziği'nin* doğasında var olan yanlış temsil veya hatalı görüşlerden kaçınır, ancak bir algı eleştirisi sunmaz veya insanları ve onların kültürel uygulamalarını gördüğümüz, öğrenenlerin keşfetmesi için önemli olan algısal bir merceği kabul etmez. Metin, kendi teorik duruşunun düşünümsel bilincinden yoksun olduğu için, sunulan teorik bakış açıları bu nedenle normatif olarak görünür ve özellikle Afrika müziğinin karmaşıklıklarını ele almakta başarısız olur. Örneğin, Nzewi'nin bölüm 2'deki başka türlü faydalı bir sınıf araştırma projesinde kullanmak üzere oluşturduğu koşulunda yer alan üstü kapalı yargılar, “yerli ya da varlığını sürdürebilmiş geleneksel parçalar” olarak tercih “kültür kimliği ve insan övücü inşa etme amacını” güder ve dolayısıyla “modern korolar için çağdaş kompozisyonu uygun değildir”. Bahsi geçen

olgular 1930'lardaki pürist yaklaşımı tekrarlasa da bu kategoriler uzun bir süre yarıştırdı ve herhangi bir durumda, değişen sosyo-kültürel bağlamdan sıklıkla etkilendiler. Müzik geleneğinin *kwaito* ya da hip-hop olduğu Soweto, Zola'da okuyan gençler örneğinde bu pratikler "yerli parça" olarak tanımlanmaya daha yatkındır. Nzewi, "Çağdaş bir parça tercih ediliyorsa, nedenlerini belirtin" der (Aynı eser) ancak yine de ima edilen şu ki, bir "geleneksel parça" (Nzewi'nin tanımına göre) konuyla alakalı veya kendi kendini geçerli kılarken, Batılı, popüler veya melez türler konuyla alakasız olur ve kendini geçerli kılamazlar. Buradaki anlaşmazlık "geleneksel" teriminin tanımındadır. Terim etnomüzikolojide geniş bir çerçevede tartışılmıştır: batılı olmayan (birçok Afrika müzik türleri dahil) müziğin, "yerli toplumların ve kültürlerin durağan ve nostaljik imgeleri" olduğunu gösteren geleneksel şekilde yapılandırılmıştır (W.D. Hammond-Tooke 1997, alıntılanan Olwage 2002, 31). Nzewi kendi durumunda bir doğal gelenekselliği ortaya çıkarıyor. Lucia'nın sözünü ettiği bu dogmatizm türü, "Müzikolojik yazını simgeleyen koşullara bağlı olma hissiyatını, bilginin doğasının geçici oluşu (ve) sorunların problematikleştirilmesi"ni dışarıda bırakır. (Lucia 2002, 71).

Nzewi'nin geleneksel olarak tanımladığı müziği incelemek tabii ki öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini artırır. Lakin Müfredatın güçlü bir şekilde desteklediği pedagojik bir yaklaşım olan kendi uygulamalarını tanımak ve değerlendirmek de aynı derecede önemlidir.* Bazı müzikleri diğerlerinin üstünde görmekten ziyade etnomüzikologların ve müzik eğitimcilerinin "geleneksel" ve "yerli" terimlerinin öğrenciler için ne anlama geldiğini keşfetme konusunda beraber çalışmaları gerektiğini ve bu tür bir keşif potansiyelini, bağlam içinde müzikal uygulamalarda derin bir öğrenme ve katılım ortaya çıkarmak için kullanması gerektiğini iddia ediyorum.

Disiplinin endişelerinden birinin melezlik olduğu göz önüne alındığında; düzenli kategorilere uymayan müzikal stillerin, formların ve pratiklerin dinamik ve değişken olduğu kentsel ve popüler müziğin Etnomüzikolojik bakış açısıyla hazırlanan bir çalışmada olmaması gariptir. Bunlar devamlı Afrika bağlamında sanat ve kültürün hayati yönleri olarak ortaya çıkar, bu sebeple popüler ve birleştirici özelliği olan müziklere bu metinde ayrıca "Afrikalı müzik sanatları" olarak yer verilmelidir.** Eğitsel bir kaynak olarak *Müzik Sanatları* 'Afrika müziğini, öğretmenlerin Güney Afrika'da diğer müzik türleri kadar ciddiye almasını sağlayacak şekilde sunar' (72). Bu özellikle ko-

* Bu yaklaşım, OBE'nin teşvik ettiği "öğrenci merkezli uygulamanın" bir parçasıdır. Bakınız RNCS 2002, 9.

** Buradaki melezlik anlayışım geniştir: 'Melezlik, hiçbir saflık bölgesi içermeyen tüm insan kültürlerinin devam eden durumudur, çünkü bunlar sürekli kültürlerarasılık süreçlerinden (kültürler arasında iki yönlü ödünç alma ve ödünç verme) geçerler' (Cazden 2000, 257). Christopher Waterman'ın *Jùjú A Social History and Ethnography of an African Popular Music* (1990), melez popüler müziklerin kapsamlı bir etnografisidir.

nuyla çok ilgilidir, çünkü resmi olarak eğitimi olmayan birçok eğitimci batı notasyonunu bilmenin, müzikal anlamda yetenekli olmak anlamına geldiğini düşünür. Fakat, batı klasik müziği ve notasyonunun “hegemonyasına” karşı koyma amacıyla kitap, bilginin ve öğrenmenin (iş birliği ve arabuluculuk gibi) *sadece* Afrika müziği vasıtasıyla olabileceğini ima eder. Benzer beceriler batı, caz, pop, Hint veya diğer müzik türleriyle edinilemez mi?

Afrika müzik eğitiminin kısıtlı tanımını savunma konusunda kitap, ara bozucu olarak bile yorumlanabilir. Diğer yandan müfredatın savunduğu şeyler –farklılığa saygı ve anlayış çerçevesinde- kapsayıcılık ve bir dizi kültürel içerikle iç içe olan, kendilerini kültür elçisi olarak tanıyan ve farklı sanat formları arasında bilgi aktaran öğrencileri geliştirmeyi amaçlayan bir düzeltme eğilimidir.* Şüphesiz Afrika tarzında müzik yapma deneyimini kolaylaştıran materyalleri geliştirmek bu işin önemli bir parçası fakat Sanat ve Kültür eğitim kaynakları öğrencilere ve öğretmenlere her bir müzik stil, tür veya tarzının bize öğreteceği bir şey olduğunu hatırlatmaya ayrıca ihtiyaç duyar. Sonuç olarak, “*Afrika’da Müzikal Sanatlar*” Sanat ve Kültür kaynağı olarak potansiyel derecede önemlidir, eleştirel etno/müzikolojinin Güney Afrika’nın eğitsel çabasına ne kadar katkı sağlayabileceği meçhuldür. O halde özel olarak sanat ve kültür müfredatı için tasarlanan kaynaklar bu bakımdan nasıl başarılı olabilir?

**Arts and Culture for All Series, intermediate phase (grades 4-6).
Learners’ and Educators’ books, by Diana Cowen, Susan Harrop-Allin,
Catherine Kruger et al. (2003 and 2004)**

Müzik eğitiminin etnomüzikolojiden yararlanamaması (burada incelenen ilk iki metinle bağlantılı olarak sunulan argüman açısından) birkaç fırsatın kaybıyla sonuçlanır. İlk olarak, etnomüzikoloji, müziği evrensel bir dil ve bireysel vaka çalışmalarının kendi dillerine sahip olduğu evrensel bir *uygulama* olarak kabul eden müzik kavramına -uzun süredir müzik eğitiminde var olan bir kavram- meydan okur. Bu kritik ayrım eğitimde her öğrenci topluluğunun kendi müziklerini de yaratabileceklerini, kendi yeteneklerini kullanabileceklerini ve başkalarının müzikal uygulamalarını keşfederek yeni beceriler edinebileceklerini öğrenmeleri yönünde fırsatlar sunar.

İkinci olarak, Etnomüzikoloji kendi doğasındaki disiplinler arası özelliğiyle müzik eğitimi besleyebilir: Etnomüzikolojide çalışma konusu genellikle çok biçimlidir: ses, jest, dans ve görsel bileşenler, çoğu müzik-sanat kültüründe anlam üretmek ve canlandırmak için bir araya gelir. Etnomüzikoloji,

* *RNCS’nin tüm öğrenme alanı ifadeleri, sosyal adalet, insan hakları, sağlıklı bir çevre ve kapsayıcılık arasındaki ilişkiye dair bir farkındalık yaratmaya çalışır. Öğrenciler ayrıca bu çeşitliliğin kültürel, dini ve etnik bileşenleri de dabil olmak üzere bu ülkenin zengin çeşitliliği hakkında bilgi ve anlayış geliştirmeye teşvik edilir (RNCS 2002, 10).*

müziği bir kültür içinde ve bir anlayış, varlık ve davranış biçimi olarak anlamak ve ona yaklaşmak için eğitim araçları sunar. Etnomüzikoloji çalışması öğretmenlerin dört hattı -müzik, görsel sanatlar, dans ve drama- paralel bir şekilde öğretilmelerinin beklendiği sanat ve kültür müfredatının çok biçimli yaklaşımını öğretici bir şekilde birbirine bağlar. Bu ihtiyacı karşılamayı amaçlayan eğitim kaynakları Etnomüzikolojinin konularından ve metodlarından faydalanabilir. Dahası, çoklu modlarda temsil ve iletişimin çoklu formlarının varlığını kabul eden yeni Çoklu Okuryazarlık Pedagojisine* bakılırsa, Etnomüzikoloji eğitimle iyi bir ara yüz oluşturur çünkü çalışma konusu *zaten* çok modludur: performans genellikle görsel, ses ve hareket modlarını içerir. Güney Afrika bağlamında çoklu okuryazar pedagojik sistem, “Güney Afrika’daki okullarda ve kalkınma ajanslarında şu anda hâkim olan önceki yekpare, özerk okuryazarlık modeline” (Newfield and Stein 2000, 293) meydan okuduğu için özellikle ilgilidir. Çoklu okuryazarlığın iletişim ve anlam yaratma modlarını meşrulaştırdığı kadar, çok modluluğa odaklanan eğitim materyalleri de üstü kapalı şekilde kapsayıcılığı cesaretlendirmektedir çünkü dünyayı anlayabilmenin çok farklı yollarını kabul ederler. Çok modluluğu ve çoklu okuryazarlık kavramını anlamak Güney Afrika’daki öğrencilerin çeşitliliği ve öğrenme bağlamları ile ifade etmenin önemli yolları olarak ortaya çıkar.**

Macmillan’ın *Arts and Culture For All* serisinin (4-6 sınıflar seviyesi burada incelenmiştir; 7-9. Sınıflar daha sonra incelenecektir) güçlü yanlarından biri, aslında çok modlu ve kapsayıcı yaklaşımıdır. Özellikle yeni müfredat çerçevesinde sanat ve kültür materyali olarak hazırlanan seri, sınıf içinde kullanımını pratikleştirecek şekilde öğrenciler için kitap ve öğretmenler için kılavuzları içeriyor. Kılavuzlar, sanat üzerine resmi eğitimi olmayan öğretmenler için yazılmıştır ve müfredat öğrenme çıktıları ile değerlendirme standartları arasında nasıl denge kurulacağına dair adım adım yönergeler verir.*** “*Arts and Culture for All*” çok yazarlı metin olması özelliğiyle bu çalışmada incelenen diğer metinlerden ayrılmaktadır ve ayrıca müfredata daha ayrıcalıklı bir “içeriden” bakış açısıyla yazıldığı tartışılabilir.**** RNCS’nin benimsediği

* *Multiliteracies Pedagogy*, New London Group tarafından *Harvard Educational Review* dergisinin 1996 baskısında yayınlanan ‘*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*’ başlıklı makalelerinde geliştirildi ve *Multiliteracies Literacy Learning and the Design of Social Futures*’ta daha da geliştirildi (2000). ‘Çoklu okuryazarlık’ terimi, ‘iletişim kanallarının ve medyanın çokluğu ile ilgilenir’ ve ‘kültürel ve dilsel çeşitliliğin artan belirginliğini’ vurgular (Cope ve Kalantzis 2000, 5).

** Çok modluluk, ‘semiyotik modlar arasında temsil’ anlamına gelir (Stein 1999:64). *Multiliteracies* pedagojik çerçevesi ve teorisi (Cope ve Kalantzis, 2000) büyük ölçüde farklı modlar tarafından sağlanan farklı anlam yaratma potansiyellerine dayanmaktadır: işitsel, sonik, jestsel, uzamsal, kinestetik ve görsel.

*** Değerlendirme standartları (AS), öğrencilerin her sınıfta Öğrenme Çıktılarına ulaşmak için göstermeleri gereken bilgi, beceri ve değerlerdir.

**** Burada incelenen 4. ve 5. Sınıf metinlerinin ortak yazarlarından biriyim. O zaman onları gözden geçirirken, ‘içeriden bir bakış’ hem müfredata hem de bu metinlerin bir araya getirilme şekline,

farklı sanat formları arasındaki karşılıklı ilişki fikrine dayanmaktadır. Her ne kadar teorik kavram olarak çok modluluk tarafından bilinçli bir şekilde yönlendirilmese de *Arts and Culture for All* her bir modda (dans, drama, müzik ve görsel sanatlar) birleşik projelerdeki gibi aktiviteler sunar. Örneğin, 4. Sınıf kitapları aydınlık ve karanlık temasını, dramada fiziksel, dansa kinestetik yorumda, müzikte işitsel ve görsel olarak sanatta dokunsal şekilde keşfediyor. Her bir bileşen bu dört modu kullanan bir hikâyede birleşiyor. Bu da sesi bir hareket ya da resim, görseli müzik ve el hareketlerini anlatı şeklinde yorumlayarak aktiviteleri geliştiriyor.* Seri, katılımcı, anlam oluşturma çalışmalarına, bulunan kaynakların yaratıcı kullanımı ile yansıtıcı görevler eşliğinde odaklanıyor. Bu materyaller yaratıcı problem çözme ile sorumluluk ve hayal gücünü geliştirmeyi içeren kritik ve gelişime açık sonuçları karşılamaktadırlar. Bir bütün olarak seri, RNCS'nin 'çeşitli modlarda görsel, sembolik ve/veya dil becerilerini kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurabilen' öğrencileri öngören kritik çıktısı tarafından desteklenmektedir (RNCS 2002, 9).

Arts and Culture for All serisi *kwaito*, hip-hop, *pantsula*, batı, Hint ve Afrika gibi farklı kültür, dil, din ve türde müziklerle anlatı tarzında formları, görsel sanatları ve dansı barındırıyor. Aktiviteler çok dilli, çok kültürlü ve çok dinli toplumları doğrularken Güney Afrika'nın kültürel çeşitliliğini de kabul etmektedir. Fakat, açıkça *Arts and Culture for All* serisi tam olarak müfredatı uyguladığı ve her aktivite detaylı öğrenme çıktıları veya değerlendirme standartları dikkate alınarak tasarlandığı için müfredatın görünen değerini kabul eder ve bu nedenle Sanat ve Kültür ile sorgulayıcı ve eleştirel bağlamda bir ilişki kurmakta yetersiz kalır. Her ne kadar deneyimsiz öğretmenler bu tarz adım adım ilerleyen pratik kitapları beğense de muhtemelen çok sayıda materyal çok az derinlik (bir müzik eğitimi metni için en temel zorluklardan biri) barındırdığı için *Arts and Culture for All* serisi kültür öğretimini aşırı basit şekilde sunmaya meyillidir. Etnomüzikoloji çalışmanın (2005'te) önemini bana yardımcı yazar olarak bu materyalleri (2003 ve 2004'te yazıldı) incelediğimde ve şimdi neyi farklı yapabildiğimi anladığımda fark ettim. Bazı materyallerin kültür ve sanatın "sabit" olduğu eleştirisinden ne kadar yoksun olduğunu anlayabiliyorum. *Arts and Culture for All* serisi öğrenci ve öğretmenleri farklı bakış açılarından kültürel pratiklere ve formlara yaklaşma konusunda cesaretlendirme, çoklu anlamı ve bağlamsal olumsuzluğu tanıma yönünden daha iyi bir şekilde yazılabilirdi.

incelenen diğer kitaplara dikkat etmediğim bir bakıştır.

* Gunther Kress, bir modun yorumunu başka bir "sinestezi" olarak adlandırır: "Anlamın bir semiyotik tarzdan, süreç ve ürünün diğer modlarla tamamlandığı başka bir semiyotik tarza dönüştürülmesidir" (2000:159).

Buradan Nereye?

Şu ana kadarki tartışmayı özetlemek gerekirse: Buradaki zorluk, *Traditional Music of South Africa* gibi bir kitabı üretken, eleştirel bir şekilde kullanmaktır; *Musical Arts in Africa*'dan teorik bir temel olarak daha ileri gitmek ve *Arts and Culture for All*'da olduğundan daha sorgulayıcı bir tarz benimseyen müzik eğitimi materyalleri geliştirmektir. Hem Etnomüzikoloji hem de müzik eğitimi içindeki araştırmacılar kendimiz ve başkaları için kendimizin ve başkalarının daha karmaşık bir resmini çeken bir temsili nasıl geliştirebilirler? Kolektif ve bireysel kimlik ile çeşitlilik ve kapsayıcılığın tanınmasındaki zorlukları nasıl uzlaştırabilir ve erişilebilirliği eleştirel bir yaklaşımla nasıl bağdaştırabiliriz?

Bu soruları Etnomüzikolojinin ve müzik eğitiminin daha etkili bir şekilde kesişip ve diyalog kuracağı yolları keşfetmek için soruyorum. Benzer zorluklar görsel sanatlardaki çalışma arkadaşlarımız tarafından dikkate alınarak başarılı bir şekilde uzlaşa sağlandı. Görsel sanatlar temelli *Africa meets Africa* ve *Threads of Knowing*, ve *Taxi Art Book* gibi kitap serileri ve *Imbali Visual Art Literacy Project* tarafından üretilenler, uzman bilgisinin eleştirel odaklı eğitim materyalleri üretmek konusunda eğitsel pratik ile nasıl kesişeceğini gösteriyor. Yukarıda tartıştığımız bazı metinlerin yaptığı gibi Güney Afrika müziğinin kültürel karmaşıklığının kenarından geçerek değil, bu karmaşıklıkları birbirine bağlayan materyalleri içeren yaklaşımda bir müzik eğitim modeli öneriyorlar. Bu kaynaklar gösteriyor ki cevaplarımız Sanat ve Kültür ürünlerine yaklaşımımızda yatıyor ve süreç; sorgulama metodu, diyalog kurma, keşfetme ve öğrencilerin kendi eleştirel yetilerini yaratıcı etkinliklerle geliştirme yoluyla dönüşlü olarak işliyor. Görsel sanatlar kaynaklarındaki materyaller eğitimcileri “öğrenme arabulucuları, öğrenme programları ve materyallerinin tasarım ve yorumcuları, araştırmacı ve hayat boyu öğrencileri” olmaya teşvik ediyor (RNCS, 2002:11); ve Güney Afrika’da eleştirel, yansıtıcı öğretimin ele alınmasının eğitim programlarımızda bir zorluk olmaya devam ettiği kabul edilmekle birlikte*, müzik öğretim materyalleri yine de bu tür uygulamaları teşvik etmeye çalışmalıdır. Şimdi görsel sanatlarda bunu gerçekleştirmeye çalışan modellerden birini inceliyor ve burada üzerinde daha fazla duruyorum çünkü materyallerin neyi başarmayı amaçladığını göstermek önemlidir.

* Bkz. Reed, Davis ve Nyabanyaba, 2002. Reed, Davis ve Nyabanyaba, *Wits Advanced Diploma in Education programında ‘öğretmenlerin yansıtıcı uygulamayı ele almaları’ üzerine araştırmalarında, yansıtıcı uygulamaya yönelik önemli kısıtlamaları tanımlarlar: kişinin kendi öğretimi; kişinin kendi varsayımları hakkında sorular sorması veya aktif olarak müfredat geliştirmeye katılması. O halde, eleştirel uygulamayı, makalemin önerdiği şekilde geliştirmek, ‘bazı öğretmenler (öğretilmiş) bir konudan ve pedagojik bilgi tabanından o kadar sınırlıydı ki, uygulamaları üzerinde yansıtma yeteneklerini olumsuz etkiledi’ (2002, 130).*

Africa meets Africa: The Power to Speak, Helene Smuts

Şimdiye kadar tartışılan müzik eğitimi kaynaklarıyla karşılaştırıldığında, *The Power to Speak* çalışmasının modern Güney Afrika kültüründeki karmaşıklığa odaklanmış olduğunu söyleyebiliriz. Çalışma, “geleneksel” ve “yerli” gibi tartışmalı kavramlardan kaçınmak yerine onlarla yüzleşerek güç, kimlik ve Sanat ve Kültür pratiklerinin (eski) tarihi temsiline karmaşıklığını ve politikasını ortaya çıkarıyor. Çalışmanın yaptığı bu tarz bir meydan okumanın Sanat ve Kültür’ü daha derinden anlayabilmeye olanak verdiğini düşünüyorum. Dahası, bunun gibi görsel sanatlar kaynakları müfredatın benimsediği hoşgörü ve hassasiyeti verme konusunda daha yatkındır.* “*Africa meets Africa*” yerel sanatçıların katkılarının yanında eğitimcilerle kullanışlı bir eğitim materyali sunuyor.** 4 üniteden oluşan çalışmada birinci ünite video ve video için interaktif bir rehberden oluşurken; ikinci ünite Sanat ve Kültür eğitimi için fikirler sunuyor; üçüncü ünite sanat eğitimcilerinden katkılar içerirken; dördüncü ünite sözel geleneklere ve hikâye anlatıcılığı sanatına odaklanıyor. 90 dakikalık video Güney Afrika’ya özgü kültürel anlatımı, diyaloga yönelik sorularla bezenmiş kitap eşliğinde inceleyen temel bir kaynak niteliğinde. Eğitimcilerle “sorular sorma ve cevaplara ulaşma yolundaki kendi yolculuğumuzu (onların yolculuğunu)” göstermeyi amaçlıyor. (Smuts, 2001:3). Kitap, tarihi San kaya resimleri (San rock paintings), Afrika maskesi ve el yapımı eserleri ile çağdaş Afrika sanatı ve heykeltıraşlığı aralığındaki geniş bir yelpazedeki güzel bir şekilde kopyası oluşturulmuş fotoğrafları ve çizimleri içeriyor. Bu makalede incelenen bazı diğer materyaller gibi buradaki amaç öğrencileri Afrika’nın kültürel anlatımının zenginliğine ve “tarihi dengesizlikleri telafi etmenin bir parçası olarak tüm öğrencilerin Sanat ve Kültür eğitimine katılımını sağlama” amacı taşıyan materyallere maruz bırakmaktır. (RNCS, 2002:12). Fakat bu yayın Afrika kültürel ifadesinin ne olduğunu ve öğrencilere ne anlama geldiğine dair interaktif ve eleştirel yaklaşımlarıyla diğerlerinden ayrılıyor. Telafi açısından, bu kaynak yalnızca eğitim politikasıyla değil, aynı zamanda miras alanında, miras alanları ve müzelerin kurulmasıyla Afrika kültürel mirasımıza erişim sağlayan hükümet girişimleriyle daha geniş bir şekilde eklemlenir. Bunları öğrenme alanı olarak kullanırken, *The Power of Speak* “böylesine bir telafi sürecinin merkezinde sadece nesnelerin kendisine

* Diğer kaynaklar arasında *Taxi Art Books* serisine yönelik eğitim ekleri, *Imbali* görsel okuryazarlık projesi için üretilen görsel sanatlar materyali ve *Güney Afrika Rock Art Müzesi* tarafından üretilen eğitimcinin kaynak kitabı yer almaktadır: *Threads of Knowing*.

** Bu materyaller sanat eğitimi almamış eğitimciler düşünülmüş üretilmiştir. Serinin ikinci kaynağı *Africa Meets Africa Making a living through the Mathematics of Zulu Design* 2006 yılında yayımlanacak. *Africa Meets Africa* Projesi hem uzun vadeli bir kaynak serisi hem de atölye eğitimi geliştirmeyi hedefliyor. Gelecek web sitesi, akademik ve okul eğitimci düzeyi arasındaki kaynaklar ve bunların tanıttığı kavramlar etrafında tartışmayı kolaylaştırmaya yardımcı olacaktır. *VbaVenda* geleneğine ilişkin serideki bir sonraki kaynak, müzik ve müzik aletleri hakkında kapsamlı materyal içeriyor. www.africameetsafrica.co.za adresine bakın.

ulaşılabilirlik değil ayrıca bizim onlarla etkileşimimiz ve onlara dair algımızda yer almaktadır” (iç kapak) düşüncesini kabul ediyor. Kültürel nesnelerin anlamlarını sorgulayarak öğrenme sürecine aracılık etmede, örneğin *Musical Arts in Africa*’dan çok daha ileri gider.

Birinci ünite öğretmen ve öğrencilere farklı kültürlerde görsel yöntemin karmaşıklığının sorgulanması konusunda yardımcı olur. Aktiviteler, başlangıç noktası olarak bir sergiyi kullanırken, öğretmen ve öğrencilerin görsel sanatlar ile aralarındaki ilişkiyi, bağlamlarını, görsel sanatlar algısını, tarihçesini ve anlatılarını düşünmelerini isteyerek kültür hakkında sorgulamalar yapmayı sağlar. Materyaller bu sebeple açık bir şekilde: “öğrenci, geçmiş ve şu anki bağlamlarında kültürel ve sanatsal süreçleri, üretimleri ve tarzları eleştirel ve yaratıcı olarak yansıtabilir” öğrenme kazanımı ile ifade ediliyor (RNCS, 2002:18). “Kültür nedir?” sorusuna farklı zamanlar, görsel şekiller, sanatçılar ve sanat tarihleri konularında sıklıkla durup geri dönmek, öğrencinin materyalle birleştikçe kültüre ait tanımın değiştiği etkili bir öğrenme stratejisidir. Strateji bu durumda bilginin olumsuzluğuna ve kültürün/kültürlerin birden fazla anlam ve yorumuna dair bir deneyim sağlıyor.

Öğretmenlerin “müzedeki bir nesne ile sohbet” (7) aktivitesi örneğin görsel objelerde pasif ilişki kurmaktansa daha iç içe bir etkileşimi teşvik ediyor. Temel oluşturan kavramsal sorularla aktivite, öğretmenin müze objeleriyle ilişki kurmanın yaratıcı yollarını düşünmesini sağlayarak bireysel cevapları destekliyor. Öğretmenler, öğrencilerin objelere ve hikayelere farklı yollarla bakmasını isteyerek, öğrencilerin farklı bakış açısı ile bakabilmelerine imkân sağlayan metotları (diyalog kurmaya yönelik sorgulama gibi) öğreniyorlar – böylece hepimizin farklı şekilde gördüğünü de kabul ediyor. Burada görsel objeler “Afrikalı yaşamına ve geçmişi öğrenme şekillerini keşfetmemize” rehberlik eden hikayeler anlatırlar (5). Kaynağın interaktif ve sorgulayıcı yaklaşımı, öğrencilerin: keşfeden, araştıran, kanıt toplayan, görsel objelerin, metinlerin ve hikayelerin farklı yorumlarıyla ilgili bulduğu şeyleri sunan sanat tarihçileri olmalarını sağlar ki bu da müfredattaki, öğrencilerin “eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme stratejilerini yaratırken, sunarken ve sanat üretimine yansıtarken kullanma” (RNCS, 2002:13) kazanımı ile ilgili boşluğunu hayal gücüne dayalı bir şekilde tamamlar.

Giriş bölümünde Helene Smuts bilinen bir eğitsel araç olan hikâye anlatıcılığını kültürel ifadenin objelerini keşfetme düşüncesi ile ilişkilendiriyor:” Kişisel hikayelerimiz, parçası olduğumuz kültürel gelenekte yerimizi bulsak da veya dönüştüğü yolda kendimizi ifade etmeye ihtiyaç duysak da kültürel bağlarımızızca kalıplaştırılmıştır. Sanat eğitimi bize anlamlı bulduğumuz şeyi keşfetme ve ifade etme fırsatını sunar.” (iç kapak). Yazar, hikayeleri ve yolculukları, öğretmenin tarihi yolculukları nasıl bilebileceğimizi ve kendi kültürel yolculuklarımızın neler olduğunu araştırdığı ikinci ünite de kavram-

sal olarak birbirine bağlıyor. Hikâye anlatıcılığı öğrenciye hem bilgi sağlama hem de kendi bilgi birikimini inşa etmede yardımcı olur. Metodolojik olarak materyaller öğrencilere başkalarının hikayelerinden kendi hikayelerini oluşturmada rehberlik ederler. Kültürel ifadenin kendi hikayelerini anlatan objelerini (Zulu bebeği gibi) keşfederek, öğretmenler ve öğrenciler kendi sembolik formlarını geliştirebilir ve bu objelerin kendileri için meydana geldiği anlamı inşa edebilirler. Aktivite “sembolik bir dil olarak sanatı anlamayı geliştirmenin” (RNCS 2002, 12) kullanışlı yollarını sunar. Müzikte hikâye anlatıcılığı kısmen etkili bir yaklaşımdır çünkü ses ayrıca sembolize edebilir; bir hikâyeyi canlandırabilir veya hayal ettirebilir fakat ayrıca kendi hikayesini de anlatır. Müzikal hikâye anlatıcılığı etkili bir eğitim aracıdır ve Afrikalı kültürel, eğitsel ve sanatsal anlatımının “geleneksel” yöntemlerinin merkezindedir.* Kaynağın dansı, hareketi, müziği ve dramayı sürdüren aktiviteleri içermesi ve eğitimcilere bu dördü arasında bağlantı kurdurması daha güçlü yönleri olarak karşımıza çıkar. Kaynak bir moddan diğerine geçerek çok modlu ifadeleri önemli yetkinlikler olarak kabul ediyor: “bazı öğrenciler duygularını dışa vuran bazı görseller ve diğer şeylerle iletişim kuruyorlar... bazıları bedenlerini daha içsel duygularını ifade etmek için kullanırken, bazıları şarkı söyleyebiliyor.” (Sue Hall, alıntılaman Smuts 2001, 37). Aktiviteler ayrıca görsel, el hareketleriyle/jestsel ve sözlü yorumlama biçimlerinin birleşimini de teşvik eder.**

Africa Meets Africa: The Power to Speak her ne kadar tasarımının ve amacının bazı yönleri bir müzik kaynağına diğerlerinden daha kolayca dahil edilebilir olsa da müzik eğitimi materyalleri için kullanışlı ve meydan okuyan bir model sunuyor. Örneğin şunu sorabiliriz: Başka insanların müzikleri bize onlarla ilgili neler söyler? Bizim müziğimiz başkalarına bizimle ilgili neler anlatır? Yaratığımız müzik yoluyla nasıl bir iletişim kuruyoruz? Ne iletmek istiyoruz? “*Africa Meets Africa*” Sanat ve Kültür eğitiminin karmaşıklıkla nasıl yüzleşeceğini ve kültür eğitimini eski, bilinen ve düzenlenmiş bir şey olarak sorgulayan bir model sağlıyor. Müzik eğitimi materyallerine etnomüzikolojik girdinin, öğrencilerin kültürü yaratan ve içine katılan insanlar için müziğin anlamının ne olduğunu keşfetmelerine yardım eden yüzleşme yöntemlerini geliştirebileceğini düşünüyorum. Fakat müzik eğitimi materyalinin içine bir görsel sanatlar yaklaşımını aktarma görevinin zorluğu, *Africa meets Africa* çalışmasının müziğin kullanan bölümleri içinde görülmektedir. Bun-

* *Performans sanatçısı ve müzik eğitimcisi Pedro Espi-Sanchez, çalışmalarında hikâye anlatıcılığından geniş ölçüde yararlanıyor. Yakında çıkacak olan yayını Teaching Music to Young Learners (The Curriculum Development Project 2006), uzman olmayan öğretmenlerin sınıfta müziği kullanmalarına yardımcı olmak için hikayeler kullanır. Bu kaynak bir CD, enstrüman yapımı ve hikâye-kaynak bölümleri içerecektir.*

** RNCS, Orta Aşama düzenleme ilkelere birinde çoklu okuryazarlığı kabul etmenin önemini vurgular: “duyusal algı ve okuryazarlıklar (kültürel, görsel, mekansal, işitsel, sözlü ve kinestetik)” (2002, 16).

lar, müzik uygulamalarını sorgulama açısından görsel sanatlardan daha az hayati olma eğilimindedir. Örneğin “Tshikona Düdük Dansı” aktivitesi (35-36) kitabın geri kalanındaki belli olan eleştirel yansıma derinliğini azaltıyor: görsel objelerin, hikayelerin ve bilgi aktarımına dair sorular müzikal gelenek ile ilgili olarak sorulmamıştır. Öğrencilerden, ‘tek kişi tek nota’ çalma deneyimlerine, Venda müzik geleneklerini neyle ilişkilendirdiklerine ve müziği canlandırmalarının bağlam içinde ‘geleneksel’ bir performanstan nasıl farklı veya benzer olduğuna (ve ‘geleneksel’ bir performansın ne anlama geldiğine) yanıt vermeleri istenebilirdi.

Eğitimci ve etno/müzikologlar olarak sıklıkla müzikal dili görsel olarak yorumlama problemine dönüyoruz: müziği nota haricinde “göremeyiz” ve notadaki müzikal semboller ile anlamları birbirine doğrudan benzemez. Müzik eğitimi materyalleri ve sınıftaki uygulaması bu sebeple diğer sanatların yapmadığı farklı bir arabuluculuk görevine ihtiyaç duyar. Müzik eğitimcilerinin, öğrenmenin merkezinde öğrencilerin *kendi* deneyiminin olacağı bir yola odaklanarak başlamasının müzikal yorumlamanın diğer problemlerinin üstesinden geleceğini düşünüyorum. Helene Smuts’un *Africa meets Africa*’nın girişinde ifade ettiği gibi, “sanat eğitimi öğrencilere çevrelerindeki dünyayı araştırma, kendi algılarını ifade etme ve yaratıcı hayal güçlerini keşfetmenin eşsiz bir yolunu sunmaktadır. Bir anlamda Sanat eğitiminin tüm öğrenmenin merkezinde yer alır” (2001, 1). Müzik öğrencileri aynı şekilde deneyimledikleri ve yarattıkları kültür hakkında bilinçli olabilir ve “kültürün pasif mirasçılarından aktif katılımcılarına dönüşebilirler” (RNCS 2002, 12).

Metodolojik olarak *Africa meets Africa*, öğrencinin değerlendirmeye yönelik performansı üretiminden ziyade öğrenme sürecini ve sanat yapma süreciyle öğrendiklerinin farklı bağlamlara aktarıldığını vurgular. Etnomüzikoloji de benzer şekilde: insanların kendi belirli sosyal ve tarihi çevrelerinde kültür yaratımındaki uygulayıcılar olduğu anlayışını benimser. Öğretmenler ve öğrenciler kendi kültürel miraslarını -ailelerde, okulda ve topluluklarda- araştıran projeler, entografik alan araştırması ve katılımcı gözlem gibi yöntemleri barındıran Etnomüzikolojinin karakteristik metodolojisine bu sebeple uyum sağlayabilirler. Eğitimde, öğrenciler “katılımcılar”dır; bu sebeple müzik eğitimi projesinin öğrencilerce deneyimlenen müziği ve karşılığında başkalarının müzikal deneyimlerini anlamayı sağlayabileceği düşüncesini ortaya çıkar.

The World of South African Music: A Reader, (Christine Lucia düzenlemesi)

Tartışmamı toparlamak için çok farklı türde bir metne dönüyorum. *The World of South African Music* çalışması Christine Lucia tarafından derlenmiş ve yayınlanmış yeni bir antoloji. 1806’dan 2003’e kadar geniş bir aralıkta, çeşitli yazarların Güney Afrika’da müzik ile ilgili yazılarının kısa özetlerini

karşılaştırıyor. Lucia bu metinleri hem saha ve hem de temsil edildikleri şekle dair bir sorgulama ile tanıtıyor. Bu kitap okul seviyesinden ziyade temelde üniversite amacıyla yazılmışken, *The World of South African Music* eleştirel bir etno/müzikolojinin müzik eğitimcisine önerebileceği bir dizi varsayım ve fikirlerden oluşuyor. Güney Afrika müziğine geniş bir yelpazedeki ideolojileri temsil eden birçok görüş ve temadan oluşmuş çoklu anlatı ve hikayeler dizisi olarak yaklaşıyor. Bu, “her biri kendi hikayesini anlatan, çevredeki hikayeler anlatıldıktan sonra kulağa biraz farklı gelen seslerin heterofonisidir” (xiv). Burada tekrar müzik eğitiminin değerlendirme listesi olarak hikâye anlatıcılığı prensibi, anlatılacak çok fazla hikâyenin ve bu hikayeleri anlatacak insanların olduğu Güney Afrika ile özellikle alakalı şekilde ortaya çıkıyor. Smuts’un görsel sanatlar kaynakları gibi, Lucia’nın antolojisi de hikâyelerin bize içerik kadar yazar hakkında neler anlatabileceğini gösteriyor. Hikâye anlatıcılığının doğasında var olan demokratik türdeki bu işleyiş, Sanat ve Kültür eğitiminde çeşitli bakış açılarının ve farklı anlatıların doğrulanabilmesi ihtimaline dair hissi ima etmede faydalıdır – öğrenciler dahil herkesin anlatacak bir hikayesinin olduğuna dair his.

“*The World of South African Music*” çalışmasındaki ‘seslerin anlatımı’, ‘birbirlerini sürekli olarak oyalamalar ve çelişkilerle kesen, kendini uzak veya yakın bir geçmişin kalıntılarında inşa etmek için yarışan’ (xxi), bizi müzik tarihine karşı bir gerçekler bütünü yerine bir dizi yan yana gelen anlatılar olarak uyarır. Bu yaklaşım, hakikatlerin olumsal olduğunu kabul ettiği ve “anlatı seslendirmeleri” ile ilgilenen okuyucuda eleştirel bir duruşu teşvik ettiği için bir sanat eğitimi metodolojisi açısından kavramsal olarak faydalıdır. Bu “seslendirmeyi” mümkün kılan şey Lucia’nın farklı müzik disiplinleri ve kaynaklarından seçtiği çeşitli yazarlardır. Ses genişliği, müziğin bize -birçok şekilde- kim olduğumuzu ve nereden geldiğimizi anlattığını gösteriyor. Enteresan bir şekilde, “*The World of South African Music*” ayrıca kendini “kim olduğumuz; nereden geldiğimiz ve buradan nereye ulaşacağımızla ilgili konulara” işaret eden bir metin olarak tanıtıyor (Pops Mohamed, arka kapak). Fakat Lucia’nın antolojisindeki sahneleme metodu metinler arasındaki keskin farklılıkların altını çiziyor: “*The World of South African Music*” bu sebeple incelenen diğer yayınların herhangi birinden çok daha karmaşık, enteresan bir resim ortaya koyuyor. Eğitimciler olarak Lucia’nın metodundan çok şey öğrenebiliriz çünkü yazılı, işitsel, görsel veya jestsel olsun, metinleri pasifçe kabul eden eleştiriden uzak bir anlayıştan ziyade aktif katılımı gerektiriyor. Metinsel yaklaşımı, kültürü yüzeysel olarak gören ve dolaylı olarak yüzeysel, basit tepkiler üretecek olan Sanat ve Kültür materyaline karşı koymaya yardımcı olur (maalesef Güney Afrika’nın Geleneksel Müziğinin yaptığı gibi).*

* Lucia’nın müzik tarihine bir dizi yan yana ve birbirine bağlı metinler olarak yaklaşımının, en büyük savunucusu Stephen Greenblatt (1989) olan yeni tarihselciliğe çok şey borçlu olduğunu iddia ediyorum.

Son olarak, “*The World of South African Music*” çalışmasının güçlü yönleri: bilinçli bir şekilde siyahi ve kadın yazarlarla akademik olan ve olmayan (şiiir ve inceleme) yazıları barındırması gibi farklı sesleri içine almasında yatıyor. Politik katılımı olduğu kadar müzikal bağdaştırıcılık ve hibritlikle ilgili yazıları da kapsıyor. Lucia, yazıları dikkatle seçerek dengesizlikleri düzeltme ve kayıp (ırksal ve cinsiyet eşitliğine dayalı ve çok çeşitli yazarlara odaklanan) hikayeleri kurtarmaya da çalışıyor. Antoloji böylece önemli derecede baskın (örneğin klasik batı müziği) veya şu “saf” Afrika (Hint, Cape Malay ve Afrikaan Halk Müziği) olarak görülen kültürel uygulamaları dışlamamak için değil fakat geçmişteki mirası düzeltmenin siyasi zorunluluğu ile yankılanıyor. Kültürü dinamik olarak benimser: Güney Afrika müziği (tarihi) mitlerin ya da kökenin değil, kültürel etkileşim, dönüşüm ve tekrar dönüşümden etkilenen bir müziğin hikâyesidir (xxi-xxiii). Antoloji, birçok müzikal söylevi kucaklayarak; Sanat ve Kültür eğitimi alanının” geleneksel” ve “klasik” ve belirgin Sanat ve Kültür uygulamalarını kapsama amacını ifade etmesine yardımcı olur (RNCS 2002, 13). “Çoklu sesler ve söylemler” yaklaşımını müzik eğitimine uygulamak öğrencilerimizin söylemlerini geliştirmeleri için kendi müziklerini keşfetmelerini, araştırmalarını ve kazandıkları yeni becerileri tanıdık olmadıkları müziklere uygulamalarını sağladığımızı gösterir. Çok sayıda müzikal öyküye, metne, sese ve muhtemel anlamlarına maruz bırakarak “öğrencilerin kapsamlı, orijinal, çağdaş, Güney Afrika kültürel anlatımlarını geliştirmeleri ve dünyanın geri kalanı birleşmeleri için tüm yolları açabiliriz” (a.g.e). Bu bakımdan “*The World of South African Music*”, “*Musical Arts in Africa*” çalışmasında bulunan yaklaşım türünün bir eleştirisidir.

“*The World of South African Music*” okuyucuyu açıkça zorluyor çünkü çok farklı -sıklıkla çatışan- anlatıları sunuyor. Güney Afrika eğitimindeki belli eleştirel, yansıtıcı uygulama eksikliği göz önüne alındığında metni doğrudan müzik eğitimi kaynağı olarak kullanmak zor olurdu. Lucia’nın antolojisinin eğitim sektöründe etkili bir şekilde kullanılması için bir arabulucuya ihtiyaç olacaktır: özellikle sınıf içi uygulamaları için tasarlanmamıştır ve karmaşık konusu sebebiyle öğretmenlerin materyalleri okuyabilmesi ve işleyebilmeleri için uzman desteği gereklidir. “*The World of South African Music*” çalışması öğretmen eğitimi bağlamında kullanılabilmesi gibi eğitimcilerin Güney Afrika müziğiyle ilgili verilen eğitimi ve tarihini anlama şeklini sorgulamalarına da yardımcı olur. Bu nedenle, eleştirel bir etno/müzikolojinin merkezinde yer alan teorik ve metodolojik yaklaşımların derin bir katılımını ve anlaşılmasını üstlendiği için bunun birincil bir müzik eğitimi kaynağı olmadığını düşünüyorum.

Sonuç

Lucia'nın antolojisi müzik eğitimcileri ile müzik eğitimi materyallerinin gelişmesine önemli derecede katkı sağlayabilecek etnomüzikologlar arasında iş birliğine yönelik çalışmanın altını çiziyor. Bildiğim kadarıyla, Güney Afrika müfredatıyla bağlantılı eleştirel ancak pratik müzik eğitimi kaynakları henüz geliştirilmedi. Etnomüzikolojik ve müzik eğitimsel uzmanlığı birleştirmek her iki girişiminin çalışmasını ve etkisini yükseltecektir: uzun süreli iş birliği sadece Etnomüzikolojinin gelişme süreçlerini genişletmek için daha geniş etki ve katkısını değil, Güney Afrika'nın sosyo-politik bağlamında müzik eğitiminin Sanat ve Kültür ile derin bağlılığını da sağlama alacaktır. Daha geniş anlamda, etnomüzikoloji ve müzik eğitimi arasındaki kesişimi ortaya çıkarmak, Etnomüzikolojinin erişilebilirliğini disiplinin teorik ve metodolojik titizliği ile uzlaştırmanın bir yolunu sunar. Afro-Amerikan kuramcı bell hooks (bu şekilde) daha geniş bir kitle ve halk için yazmanın gücünü ve değerini savunarak benzer bir meydan okumayı ifade eder ve yanıtlar: "Daha ileri gitmeli ve politik gerçekliğe eleştirel girişimden ayrı değil, onun bir parçası olarak bir yanıt vermeliyiz. Bilgiyi erişilebilir kılacak şekilde aktarmamız, ancak insanları günlük yaşam hakkında eleştirel kılacak şekilde yazmamız ve araştırmamız gerekiyor (1990, 129-30). "Teorik fikir ve eleştirel düşüncenin sadece yazılı çalışmada ya da sadece akademide iletilmesine ihtiyaç olmadığını" da ayrıca belirtiyor. Etno/müzikolojideki eleştirel düşüncenin Güney Afrika eğitiminde iletilebileceğini ve akademik ile eğitim arasında bir kesişme yaratmak için bir yol sunacağını iddia ediyorum. Hooks'un belirttiği gibi, etnomüzikolojinin topluluklarla artan katılımı bilimin aptallaştırılması değil, öğretmenleri ve öğrencileri etkileyebilecek eleştirel yaklaşımının bir devamıdır.

Bu makale kültürün doğasıyla ilgili sorularla eleştirel olarak birleştiği zaman etnomüzikolojinin Sanat ve Kültür eğitim kaynağı olarak değerli olduğunu gösterme amacını taşır. Etnomüzikolojik metotlar ve teori ile oluşturulmuş Sanat ve Kültür materyalleri "apartheid" eğitiminin bilginin ne olduğunun sorgusuzca kabulündeki problemi ve bu metodolojiye eşlik eden bozuklukları, yanlışlıkları ve bölücü ideolojiyi düzeltmede yardımcı olabilir. Veit Erlmann'ın bakış açısıyla açıklamak gerekirse, Güney Afrika potansiyel etnomüzikolojik araştırmalar açısından bir "Eldorado"dur (1991, Lucia alıntısı 2005, xxi): müzik araştırması ve Sanat ve Kültür eğitimi için ortak araştırma, uzmanlık ve bilgi paylaşımını kapsayan ve karşılıklı yararlı diyalogun gelişimi bakımından çok fazla olasılık mevcuttur. Etno/müzikolojik çabanın daha geniş okuyucu kitlesine ulaşma ve eleştirel yaklaşımından taviz vermeden anlamlı bir etki yaratma ihtiyacına yanıt vermek Güney Afrika'da bu disipline özel zorluklar getiriyor. Eğitim ile daha yakın bir iş birliğini derinlere işlemek etno/müzikolojinin erişimini ve etkisini genişletecek, girişimin Güney Afrika'daki sosyal kalkınma ve dönüşümün kalbinde yatan insani gelişimle birleşebilmesi için de bir fırsat olacaktır.

Kaynakça

- Bhabha, Hani K. 1994[1987]. Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse. In *The Location of Culture*.
- Bleek, William and Lucy Lloyd. 1911. *Specimens of Bushmen Folklore*. London: George Allen.
- Cazden, Courtney. 2000. Taking Cultural Differences Into Account. In *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 249-67. Australia: Macmillan.
- Cope, Bill and Mary Kalantzis, eds. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, Australia: Macmillan.
- Espi-Sanchez, Pedro. 2006. *Teaching Music to Young Learners*. Johannesburg: The Curriculum Development Project.
- Gates, Henry Louis. 1988. *The Signifying Monkey: A Theory of Afro-American Literary Criticism*. New York: Oxford University Press.
- Greenblatt, Stephen. 1989. Shakespeare and the Exorcists. In *Contemporary Literary Criticism: Literary and Cultural Studies*, eds. Robert Con David and Ronald
- Schleifer. 2nd ed., 428-48. New York and London: Longman. hooks, bell. 1990. Culture to Culture: Ethnography and Cultural Studies as Critical Intervention. In *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, 123-33. Boston: South End Press.
- _____, eds. Phillip Rice and Patricia Waugh 2001[1991]. Postmodern Blackness. In *Modern Literary Theory: A Reader*, 4th ed., 362-68. London: Arnold.
- Kirby, Percival. 1934. *The Musical Instruments of the Native Races of South Africa*. London: Oxford University Press.
- _____. 1936. The Musical Practices of the /?auni and ≠khomani Bushmen. *Bantu Studies* 10, 373-432.
- Kress, Gunther. 2000. Multimodality: Challenges to Thinking about Language. *TESOL Quarterly* 34 (2), 337-40.
- Lucia, Christine. 1988. The Ethnomusicologist and the Educator. In *Papers Presented at the Sixth Symposium on Ethnomusicology, 1987*, ed. Andrew Tracey, 36-39. Grahamstown: International Library of African Music.
- _____. 2002. Review of *Musical Arts in Africa: Theory, Practice and Education*, eds. Anri Herbst, Meki Nzewi, and Kofi Agawu. *SAMUS: South African Journal of Musicology* 22, 70-72.
- Newfield, Denise and Pippa Stein. 2000. The Multiliteracies Project. In *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* eds. Bill Cope and Mary Kalantzis, 292-310. South Yarra, Australia: Macmillan.
- Oehrle, Elizabeth. 1987. *A New Direction for South African Music Education*. Pietermaritzburg: Shuter and Shooter.

- Olwage, Grant. 2002. *Scriptions of the Choral: The Historiography of Black South African Choralism*. SAMUS: South African Journal of Musicology 22, 29-37.
- Reed, Yvonne, Harriet Davis and Thabiso Nyabanyaba. 2002. Teachers' Take-up of Reflective Practice in Under-resourced Multilingual Contexts. In *Challenges of Teacher Development: An Investigation of Take-up in South Africa*, eds. Jill Adler and Yvonne Reed, 118-33. Pretoria: Van Schaik.
- Revised National Curriculum Statement Grades R-9: Arts and Culture. 2002. Pretoria: Department of Education.
- Said, Edward. 2001[1993]. *From Culture and Imperialism*. In *Modern Literary Theory: A Reader*, 4th ed., ed. Philip Rice and Patricia Waugh, 369-79. London: Arnold.
- Smuts, Helene [n.d.]. *Threads of Knowing: Tracing the Meaning of Southern African Rock Art*. Johannesburg: The Origins Centre (Museum of Rock Art).
- _____. 1988. Can the Subaltern Speak? In *Marxism and the Interpretation of Culture*, eds. Cary Nelson and Lawrence Grossberg, 271-316. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Spivak, Gayatri 2001 [1990]. From 'The Post-Colonial Critic'. In *Modern Literary Theory: A Reader*, 4th ed., ed. Philip Rice and Patricia Waugh, 387-93. London: Arnold.
- Stein, Pippa 1999. Drawing the Unsayable: Cannibals, Sexuality and Multimodality in a Johannesburg Classroom. *Perspectives in Education* 18 (2), 61-82.
- Tracey, Hugh. 1948. *Zulu Paradox*. Johannesburg: Silver Leaf Books.
- Tracey, H. 1950. Recording Tour 1949. *African Music Society Newsletter* 1(3), 33-37.
- Tracey, H. 1951. Recording Tour, May to November 1950. *African Music Society Newsletter* 1(4), 38-51.
- Tracey, H. 1957. Recording in the Lost Valley. *African Music: Journal of the International Library of African Music* 1(4), 45-47.
- Williams, Alistair. 2001. *Orientalism*. In *Constructing Musicology*, 98-102. Aldershot: Ashgate.